



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no
Agrupamento de Escolas nº2 de Évora –EB 2,3 André
Resende e Escola Secundária Gabriel Pereira**

João Miguel Sande Linhan

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2017

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no Agrupamento de Escolas nº2 de Évora –EB 2,3 André Resende e Escola Secundária Gabriel Pereira

João Miguel Sande Linhan

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Évora, 2017

Agradecimentos

Aos Professores orientadores da Universidade de Évora, Professora Doutora Clarinda Pomar e ao Mestre António Monteiro por toda a disponibilidade, transmissão de conhecimentos e dedicação.

Aos restantes professores da Universidade de Évora que me apoiaram ao longo da minha formação académica.

À professora orientadora cooperante Isabel Gancho, pelo apoio, disponibilidade, acompanhamento e motivação.

Ao grupo de Educação Física, pela recetividade e espírito de equipa.

Aos meus pais que me apoiaram incondicionalmente ao longo da vida, aos meus tios, e em especial à minha avó.

Aos meus amigos José Reis, David Botas e Tiago Ramos por me terem ajudado a conciliar a vida académica com a profissional.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada no Agrupamento de Escolas nº2 de Évora –EB 2,3 André Resende e Escola Secundária Gabriel Pereira

Resumo

Este relatório tem por base a atividade pedagógica com duas turmas, em duas escolas, no ano letivo de 2014/2015, na sequência da Prática de Ensino Supervisionada, que constitui a última etapa de aprendizagem, no percurso académico, de um futuro professor de Educação Física.

É nesta Prática de Ensino Supervisionada que ao professor estagiário, é dada a oportunidade de concretizar a experiência de ensinar, mostrar o seu conhecimento científico, e realizar atividades intrínsecas à condição de professor, como sejam todas as tarefas de planeamento, de avaliação e de intervenção pedagógica.

Esta Prática de Ensino Supervisionada privilegia também a investigação-ação e o envolvimento do professor estagiário com a escola. Neste relatório, são apresentadas as atividades em que o professor estagiário participou, assim como o seu projeto de estudo de investigação ação.

PALAVRAS- CHAVE: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Formação de professores, Investigação -ação

Report of supervised teaching practice developed at André de Resende basic school and Gabriel Pereira secondary school

Abstract

This report is based on the pedagogical activity with two classes in two schools in the school year 2014/2015, following of the Supervised Teaching Practice, which is the last stage of learning of a future Physical Education teacher. It is in this Supervised Practice Teaching that the student teacher is given the opportunity to have the experience of teaching proving his scientific knowledge, and work intrinsic activities to the teaching profession, such as all tasks of planning, assessment and teaching activities. This Supervised Practice Teaching also focuses on action research and the involvement of the student teacher with the school. In this report, we present the activities in which the student teacher participated as well as his action research project.

KEY WORDS: Supervised Teaching Practice; Physical Education, Teacher learning; Action- research

Lista de Abreviaturas

- (PES) Prática de Ensino Supervisionada
- (EF) Educação Física
- (ESGP) Escola Secundária Gabriel Pereira
- (EBAR) Escola Básica André de Resende
- (PNEF) Programas Nacionais de Educação Física
- (EB) Ensino Básico
- (ES) Ensino Secundário
- (EF) Educação Física
- (%) Percentagem
- (RI) Regulamento Interno
- (PE) Projeto de Escola
- (JDC) Jogos Desportivos Coletivos
- (ZSAF) Zona Saudável de Aptidão Física
- (PAT) Plano Anual de Turma
- (AI) Avaliação Inicial
- (I) Nível Introdutório
- (NI) Nível não Introdutório
- (A) Avançado
- (E) Elementar
- (AFD) Atividades Físicas Desportivas

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo.....	iv
Abstract	v
Lista de Abreviaturas.....	vi
Introdução	11
Capítulo I- Dimensão Profissional, Social e Ética	12
1.1- Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....	12
1.2- A disciplina de Educação Física	13
1.2.1- Objetivos dos programas	15
1.2.2- Funções e Competências do Professor de Educação Física.....	18
Capítulo II- Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.....	20
2.1- Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	20
2.1.1- Caracterização do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora.....	21
2.1.2- Caracterização das turmas	23
2.1.2.1- Turma do 8º Ano	24
2.1.2.2- Turma do 11º Ano	28
2.2- Planeamento do Ensino e da Aprendizagem.....	33
2.2.1- Modelo de Planeamento.....	33
2.2.2- Avaliação Diagnóstica.....	35
2.2.2.1- Avaliação Diagnóstica na turma do 8º Ano	39
2.2.2.2- Avaliação Diagnóstica na turma do 11º Ano.....	47
2.2.3- Planeamento Anual.....	58
2.2.3.1- Plano Anual 8º Ano	60
2.2.3.2- Plano Anual 11º Ano	66
2.2.4- Plano de Aula	72
2.2.5- Avaliação Formativa e Sumativa	74
2.2.6- Operacionalização da avaliação	77
2.2.7- Autoavaliação.....	85
2.4- Condução do ensino.....	86
2.4.1- Dimensão Instrução	87
2.4.2- Dimensão Gestão	88
2.4.3- Dimensão Disciplina	88
2.4.4- Dimensão Clima	89
Capítulo III- Participação na Escola e Relação com a Comunidade	90
3.1- Participação em atividades do grupo de EF	90

3.2- I Duatlo Escolar de Évora.....	91
3.2.1- Justificação e operacionalização da Atividade	91
3.2.2- Objetivos da Atividade	92
3.2.3- Análise Swot	92
3.2.4- Promoção do evento.....	94
3.2.5- Calendarização da Atividade	95
3.2.6- Balanço Final e Reflexão da Atividade.....	95
IV- Desenvolvimento Profissional ao longo da vida.....	98
4.1- A importância da investigação-ação para o trabalho do professor e para a qualidade do ensino	98
4.2- A Investigação –Ação: Estratégias de Instrução para uma Aluna com Surdez na aula de Educação Física numa turma regular	100
4.3- Enquadramento teórico da investigação.....	102
4.4- Objetivos específicos	105
4.5- Participantes.....	105
4.6- Contexto da realização	106
4.7- Fases da Investigação.....	107
4.8- Metodologia e estratégias	108
4.9- Análise e discussão dos resultados.....	109
4.10- Conclusões	112
Conclusão	113
Referências Bibliográficas	114
APÊNDICES	118
APÊNDICE I- Questionário Inicial	119
APÊNDICE II- Grelha de Observação AI.....	121
APÊNDICE III- Objetivos Intermédios e Finais.....	123
APÊNDICE IV- Plano de Aula	126
APÊNDICE V– Entrevista Inicial	133
APÊNDICE VI– Entrevista Final.....	136
ANEXOS	139
ANEXO I- Caracterização da turma.....	140
ANEXO II- Ficha de Auto-avaliação	148

Figura 1- Modalidades que os alunos da turma do 8º Ano praticam fora da escola	25
Figura 2- Desportos que os alunos da turma do 8ºAno preferem	255
Figura 3- Matérias que os alunos da turma do 8º Ano mais gostam dentro do PNEF	26
Figura 4- Matérias que os alunos da turma do 8º Ano menos gostam dentro do PNEF	26
Figura 5- Problemas de Saúde que possam influenciar a prestação na Aula de EF	29
Figura 6- Modalidades que os alunos da turma do 11º Ano praticam fora da escola	29
Figura 7- Desportos que os alunos da turma do 11º Ano preferem	30
Figura 8- Matérias que os alunos da turma do 11ºAno mais gostam dentro do PNEF	30
Figura 9- Matérias que os alunos da turma do 11º Ano menos gostam dentro do PNEF	31
Figura 10- Escolha das matéria 11º Ano	66

Índice de Tabelas

Tabela 1- Planeamento por Etapas versus Planeamento por Blocos	34
Tabela 2- Siglas e cores dos níveis.....	39
Tabela 3- Resultados Avaliação Inicial 8º Ano.....	40
Tabela 4- Quadro resumo da Avaliação Inicial 8ºAno	42
Tabela 5- Comparação com a referência do PNEF e o diagnóstico do nível da turma 8º Ano...	42
Tabela 6- Avaliação Antropométrica 8º Ano.....	43
Tabela 7- Avaliação Aptidão Física 8º Ano	44
Tabela 8- Resultados da Avaliação Inicial 11º Ano	48
Tabela 9- Quadro resumo da Avaliação Inicial 11º Ano	49
Tabela 10- Comparação entre níveis espectáveis e efetivos no 11º Ano na ESGP.....	51
Tabela 11- Avaliação Antropométrica 11º Ano	51
Tabela 12- Avaliação Aptidão Física 11º Ano	52
Tabela 13- Grupos de nível e objetivos	77
Tabela 14- Tabela de registo diário	78
Tabela 15- Escala utilizada da legenda do registo diário.....	79
Tabela 16- Calendarização da actividade	95
Tabela 17- Fases da Investigação	105
Tabela 18- Resultados comparativos das respostas da aluna com as visualizações Vídeo	109

Introdução

Este relatório surge na sequência da realização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no ano letivo de 2014/2015, inserida no Plano de Estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora.

A PES é a unidade curricular que confere habilitação profissional para a docência nos Ensinos Básico e Secundário, de acordo com o Decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, assim como com o Decreto-lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Este relatório pretende ser o registo da PES, por uma análise descritiva e reflexiva da experiência vivida no ano letivo de 2014/2015.

O núcleo de PES desenvolveu as suas atividades pedagógicas em duas escolas públicas do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora- a Escola Secundária Gabriel Pereira (ESGP), com uma turma de 11º ano, do curso de Artes e a Escola Básica André de Resende (EBAR), com uma turma de 8º ano.

Este relatório aborda as quatro dimensões que fazem parte da PES. Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade e Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A estrutura do relatório comportará quatro capítulos. Num primeiro capítulo será realizado o enquadramento da PES, da disciplina de Educação Física (EF) e do professor de EF; Num segundo capítulo- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem faremos a análise descritiva e reflexiva do trabalho desenvolvido com as turmas, nomeadamente a nível da caracterização da turma, do planeamento, da avaliação e da condução do ensino; Num terceiro capítulo, referente à participação na escola e relação com a comunidade, apresentaremos as atividades desenvolvidas e a participação em atividades do grupo de EF: Num quarto capítulo denominado Desenvolvimento Profissional ao longo da vida, focaremos a importância da investigação-ação e faremos a apresentação do nosso projeto de investigação com a turma de 11ºano.

No final do relatório tem lugar uma conclusão que traduza uma reflexão final do processo da PES.

Capítulo I- Dimensão Profissional, Social e Ética

Neste primeiro capítulo partimos do enquadramento da PES e refletimos sobre a disciplina de EF, os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e o que é ser professor de EF.

“Profissional é aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (Zabalza, 1994, p. 31).

1.1- Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

A PES é uma unidade curricular do segundo ano do segundo ciclo de estudos, conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora.

A PES decorreu de acordo com os princípios e orientações legais do Decreto-lei nº240/2001, de 30 de Agosto e do Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.”

Durante a PES o aluno estagiário foi orientado na sua prática letiva para ser um professor reflexivo-ativo, para desenvolver uma investigação-ação e para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso nas turmas que lhe foram designadas para acompanhar.

No nosso modelo de estágio privilegiou-se a reflexão sobre a nossa própria prática letiva, para que atuemos, no sentido de investigarmos, na procura de novas abordagens para determinado problema identificado, ou de simplesmente alterarmos comportamentos e opções na nossa prática, e voltemos a refletir sobre os resultados alcançados, tendo sempre em vista o que é mais favorável para melhorar as aprendizagens dos nossos alunos.

Sobre o modelo reflexivo da formação de professores Vieira (1993, p.23) afirma que “valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática”. A mesma autora refere ainda que “o bom profissional é um ser reflexivo...que deve possuir não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas” (p.23).

1.2- A disciplina de Educação Física

Hoje a disciplina de EF não é mais encarada como um intervalo de descompressão no horário dos alunos, uma disciplina de treino físico e entretenimento, hoje é uma disciplina que faz parte do currículo e deveria ser-lhe dada o peso que têm as restantes disciplinas.

Tal como refere Crum (1993, p?) “a orientação das aulas de Educação Física como verdadeiras atividades de ensino-aprendizagem constitui o núcleo da função da Educação Física.”

Ao consagra-la como às restantes disciplinas, como área de aprendizagem estão a ser atribuídas à EF as funções de preparar, realizar e controlar as condições mais favoráveis à consecução de efeitos educativos específicos, que apenas esta disciplina, e mais nenhuma, pode promover (Onofre, 1986, p.53)

Ao longo dos anos, a disciplina de EF tem sido considerada como pouco importante em comparação com outras disciplinas curriculares, apesar de obrigatória e de fazer parte da área comum a todos os cursos. Se, por um lado, a sua relevância na contribuição para a construção de seres mais capazes, mais organizados, mais competitivos, mais saudáveis, não parece já ser questionável, ainda se colocam grandes desafios aos professores de EF, no que se refere à afirmação da sua importância enquanto disciplina curricular.

Em nossa opinião, a alteração introduzida com o Dec. Lei nº 139/2012 de 5 de julho, sobre a classificação na disciplina de EF passar a ser apenas considerada, para efeitos de conclusão do nível secundário, mas de não entrar na média final, exceto para os alunos que pretendam prosseguir estudos na área de EF, veio acentuar uma certa menoridade à disciplina, em relação às restantes disciplinas curriculares.

A não contabilização da classificação obtida na disciplina de EF, para apuramento da média final no ensino secundário, é questionável, já que estamos a referir-nos à escolaridade obrigatória alargada até ao 12º ano e ao mesmo tempo, vemos retirar peso na equiparação com as restantes disciplinas, quando é reconhecida a relevância da mesma, na formação integral do aluno, pois é uma disciplina que veicula valores de uma vida ativa e saudável, promove a inclusão e possibilita a muitos alunos a única oportunidade da prática da atividade física e desportiva.

Desde 2012, pela introdução do Decreto-lei acima referido, a diminuição da carga horária na disciplina de EF, também é reveladora da menor importância que é dada a esta disciplina.

Apesar de considerarmos estas alterações prejudiciais à valoração da disciplina de EF, compreendemos como são relevantes para a credibilização da nossa disciplina as afirmações de Crum(1993, p.141):

Nas sociedades modernas, a participação na cultura motora contribui para a qualidade de vida de muitas pessoas.

Uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um repertório de competências; a aquisição de um tal repertório exige processos organizados de ensino-aprendizagem.

Dado o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelo menos, 12 anos, e tomando em consideração que as escolas podem dispor de professores profissionais, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada à cultura motora, deve estar nas mãos da escola.

Reconhecer importância à disciplina, é reconhecer que é na escola, com professores preparados para promover aprendizagens nos seus alunos, e proporcionar-lhes o desenvolvimento de competências que se adquirem com uma condução do ensino bem planificada.

1.2.1- Objetivos dos programas

Ao lermos atentamente os PNEF, consideramos que os mesmos, são como um guia importante, porque estabelecem as finalidades, os objetivos, as áreas, as matérias, regras de seleção das matérias, os níveis de especificação dos alunos, recomendações metodológicas, e muito importante, referem-se à elaboração de um Projeto de EF de Escola, um documento orientador de escola, adaptado à realidade de cada instituição, assim como fazem referência a que o Projeto Educativo de Escola inclua intenções que valorizem a área da EF, na formação dos alunos.

Os PNEF incluem todos os Programas de EF. Para o 1º ciclo apresenta blocos programáticos, com valorização para a motricidade. Para o 2º e 3º ciclos, os programas apresentam objetivos específicos por cada ciclo. As matérias são lecionadas de forma flexível, a partir do 2º ciclo e são avaliadas separadamente as três áreas de intervenção: atividades físicas desportivas (AFD), conhecimentos e aptidão física. No 3º ciclo, o 9º ano, assim como o 10º ano no ensino secundário (ES) são anos de reforço e aperfeiçoamento das matérias.

No ES, os PNEF apresentam uma separação por anos. No 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma, escolham em cada ano, seis matérias, sendo duas matérias de Desportos Coletivos, uma de Ginástica ou de Atletismo, uma de Dança e duas das restantes.

No que aos objetivos diz respeito, salientamos que eles são enunciados a vários níveis: de ciclo, de ano, de turma e de aula, porque a consecução também se exerce a diferentes níveis. Daí eles serem denominados também de gerais e de essenciais, estes últimos mais concretos das tarefas da aula.

Considerando o que refere Bento (2003): Os objetivos constituem o elemento determinante no âmbito da relação coordenada entre objetivo, conteúdo e método (p.15).

Os PNEF fazem referência a objetivos por áreas, e por matérias. Nos PNEF (Jacinto et. al, 2001, pp.13-14)

Os objetivos gerais comuns a todas as áreas são:

1. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:

- relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários;

- aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s);

- interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s);

- cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na atividade da turma;

- apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objetividade;

- assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;

- combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais.

2. Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.

3. Interpretar crítica e corretamente os acontecimentos no universo das actividades físicas, interpretando a sua prática e respetivas condições como fatores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.

4. Identificar e interpretar os fenômenos da industrialização, urbanismo e poluição como fatores limitativos das possibilidades de prática das atividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.
5. Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.
6. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autônoma no seu cotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.
7. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.
8. Participar ativamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo;

Estes objetivos gerais, acima referidos, são comuns a todas as áreas, e são uma referência para o professor, quer quando individualmente faz o seu plano de turma, ou de aula, quer quando em grupo, produz o projeto de EF de Escola.

Ainda vêm formulados nos PNEF (Jacinto *et al.*, 2001), os objetivos das áreas obrigatórias e os objetivos das áreas de opção. São indicados também os objetivos por matéria. Como objetivos específicos, estes, definidos em termos de domínio, porque foi isso que esperamos, quando propusemos na aula, determinada tarefa, e objetivos operacionais, que vêm explicitar a própria ação, o contexto e critério de êxito.

Tanto para o EB como para o ES, os objetivos estão imbuídos de quatro princípios fundamentais, que se orientam para a qualidade de participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha um efeito positivo, profundo e duradouro:

- A *garantia* de prática de atividade física, qualitativa e quantitativamente adequada.
- A *promoção da autonomia*, pela exigência, responsabilização e reconhecimento dos desempenhos dos alunos tanto nas tarefas de organização como de demonstração.
- A *valorização da criatividade*, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos.

- *A orientação da sociabilidade* no sentido da promoção da cooperação entre alunos e de lhes evidenciar, o que essa atitude, vai favorecer as aprendizagens e o prazer da aula.

Aos professores cabe a responsabilidade de cumprir os programas com a liberdade de os adequar, à sua escola e aos seus alunos, sempre na perspectiva do sucesso dos mesmos.

1.2.2- Funções e Competências do Professor de Educação Física

Hoje ser professor na escola pública inclusiva é uma tarefa desafiante. A escola tem que dar resposta à diversidade dos seus alunos, e o professor na sua aula, cabe-lhe a responsabilidade não só de transmitir conhecimentos, atitudes e valores como promover o desenvolvimento de competências nos seus alunos, conduzir o ensino recorrendo às destrezas técnicas necessárias, para conseguir que os seus alunos tenham um tempo potencial de aprendizagem maior, assim como de questionar a sua própria prática pedagógica, refletir e agir e voltar a refletir, para implementar novas práticas de ensino, procurar ser um professor mais eficaz na condução do ensino, sempre com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos seus alunos. Tal como refere Carreiro da Costa (1996): “O ensino é um processo interativo-adaptativo que exige uma atitude científica permanente, isto é, uma interrogação constante sobre as causas que possam explicar as respostas e/ou os desempenho do aluno” (pp.18-19).

“A qualidade do processo educativo e das aprendizagens em educação física são fruto, entre muitos outros fatores, da competência didática dos professores.” (Carreiro da Costa, 1996, p.7)

Crum (2002) realça que a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o professor de EF

Dewey (citado por Zeichner, 1993, p.18) define três atitudes necessárias para a ação reflexiva do professor e que são a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade.

Crum (2002) resume 3 níveis de funções do professor de EF: nível micro, meso e macro. No primeiro estão as funções chave da profissão, como planejar, conduzir o ensino e avaliar. No 2º nível, é o exercício de outras funções na escola, enquanto organização e da escola com a comunidade. No 3º nível, os professores de EF, têm funções específicas e privilegiadas com a ligação e comunicação com clubes e estruturas locais ligadas ao desporto.

Ser Professor não é tarefa fácil, mas é gratificante na medida em que temos, para além da formação inicial, procurar sempre fazer formação contínua, quanto mais bem preparados estivermos a nível pedagógico e didático melhor podemos ensinar os nossos alunos.

Shulman (1987, referido por Crum, 2002, pp.66-67) distinguiu sete categorias de conhecimento do professor, três das quais específicas para o professor de EF e que são: conhecimento do conteúdo, conhecimento do currículo e conhecimento pedagógico do currículo. Esta última categoria refere-se à cultura técnica do conteúdo, é com este conhecimento, que o professor pode transformar “conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, ... em representações e ações pedagógicas, através da organização, e até se for necessário, modificação de situações de aprendizagem do movimento.”

As outras quatro áreas de conhecimento, são comuns a todos os professores, tais como, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos, do contexto educativo, conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos.

Considerámos que o professor deve ser capaz de se questionar e de questionar a sua própria prática letiva, deve continuar a investir na sua própria formação ao longo da sua carreira profissional porque, como afirma Zeichner (1993, p.17), “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor.”

Capítulo II- Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

O processo de ensino e da aprendizagem é um processo complexo que sofre a influência, segundo Carreiro da Costa (1996) de pelo menos três contextos estreitamente relacionados como sejam a sala de aula, a escola e a comunidade.

Para conhecermos melhor os nossos alunos, a escola e a comunidade, devemos investir na recolha de informação que nos ajude a realizar uma caracterização o mais completa possível desses contextos. A escola é uma organização que faz parte de uma comunidade e que interage com ela, quer a nível de pais/Encarregados de Educação, quer a nível de potencializar recursos e parcerias desde o poder local, a clubes desportivos e outras instituições, que poderão ser incluídas em diversas atividades que o professor queira desenvolver com os seus alunos, tanto dentro do espaço físico da escola como no exterior.

O professor ao desenvolver o conhecimento desses contextos a que Carreiro da Costa se refere, poderá responder melhor às necessidades e expectativas tanto dos seus alunos, como da comunidade. Planear um ensino mais significativo e conseguir melhorar as aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo contribuir como um elemento integrador da escola na comunidade.

2.1- Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada

A PES realizou-se em duas escolas do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora, com intervenção pedagógica de carácter permanente, na ESGP com uma turma de 11ºAno, e na EBAR com uma turma de 8ºAno.

A supervisão dos alunos em estágio foi realizada pela professora cooperante e um professor orientador da Universidade.

Esta unidade curricular foi muito interessante porque nos confrontou com a experiência de ser professor, ao mesmo tempo que nos deu a possibilidade de aprender, de decidir, de refletir, de investigar. Deu-nos também acompanhamento, orientação e estímulo para superar angústias e receios e proporcionou ainda a constatação que escolhemos acertadamente o curso e a profissão.

A PES foi avaliada em dois momentos. Primeiro, com caráter qualitativo e no final do ano letivo teve uma avaliação quantitativa.

2.1.1- Caracterização do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora

O sistema educativo português tem sofrido, nos últimos anos, várias alterações ao nível, do regime jurídico de autonomia, da administração, da gestão escolar, e da reorganização da rede escolar, assim, foram criados inicialmente agrupamentos horizontais, (agregação de várias escolas do mesmo ciclo de ensino) até ao presente agrupamento vertical (escolas de diferentes ciclos de ensino) e mega-agrupamento, (agregação de escolas e agrupamentos de escolas dos vários ciclos de ensino). Toda esta reestruturação tem suporte legislativo no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, recentemente alterado pelo Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de Julho.

A nossa caracterização do Agrupamento baseou-se na informação recolhida tanto no site do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora, como em documentação impressa produzida no Agrupamento.

O Agrupamento de Escolas é considerado uma unidade organizacional, com uma direção unipessoal, na figura de um diretor e apetrechada com instrumentos de autonomia que são: o Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e os Planos Anual e Plurianual de Atividades.

O PE é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio)

Os diferentes Planos de Atividades têm a função de operacionalizar o PE.

O Agrupamento de Escolas nº2 de Évora é constituído por uma escola secundária, uma escola básica com 2º e 3º ciclos, três Jardins de Infância e seis escolas Básicas do 1º Ciclo. O universo de alunos neste Agrupamento é de 2379 alunos e o corpo docente é composto por 180 professores.

A sede do Agrupamento é na ESGP. A ESGP instalou-se no atual edifício em 1971, ainda com a denominação de Escola Industrial e Comercial de Évora e só, em 1979, através da portaria nº608 de 22 de novembro adquire o presente nome.

Tem como Patrono Gabriel Victor do Monte Pereira, natural de Évora (1847-1911) figura, cuja vida e obra se encontram diretamente ligadas à cidade de Évora, foi um historiador, historiador de arte, arqueólogo, arquivista, bibliotecário e bibliófilo.

O Agrupamento oferece como oferta educativa curricular, Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e cursos vocacionais; Ensino Secundário regular, ensino recorrente/ EFA, cursos profissionais, e cursos vocacionais.

O Agrupamento de Escolas nº2 apresenta as suas metas claramente definidas, das quais salientamos, a promoção da educação para todos, a melhoria da qualidade e do sucesso educativo, a fomentação de um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa e a promoção da valorização e da rentabilização dos espaços escolares.

O Agrupamento oferece respostas específicas e diferenciadas para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, tais como a educação bilingue de alunos surdos, a educação de alunos cegos e com baixa visão e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

A ESGP constitui-se como uma escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

O RI define a estrutura e o modo de funcionamento da escola, de cada Órgão Administrativo e de Gestão, técnicos e técnico-pedagógicos que nela funcionam, dentro do que a escola tem possibilidade de se organizar, bem como dos direitos e deveres dos membros da Comunidade Escolar. No PE elaborado em 2010 pode ler-se que a identidade da ESGP “centra-se na diversidade da oferta educativa que, tradicionalmente, tem vindo a assegurar.

Valorizando os recursos humanos e materiais existentes, a ESGP propõe-se manter e reforçar esta identidade, garantindo uma oferta variada e equilibrada de cursos.

Orientados para o prosseguimento de estudos e de cursos vocacionados para o ingresso profissional, ou seja, no mercado de trabalho, de acordo com as expectativas da comunidade educativa. Assim, pretende também, na linha de uma longa tradição, manter a continuidade de oferta formativa em regime noturno.”

Atualmente a ESGP recebe turmas do 9ºAno, por motivo de obras nas instalações na EBAR. A EBAR tem como patrono André de Resende, natural de Évora (1500?/1573), foi um eminente humanista e arqueólogo.

A EBAR enquanto escola que faz parte do Agrupamento de Escolas N°2 de Évora, conta com uma população escolar de cerca de 653 alunos a qual é maioritariamente proveniente dos bairros da periferia da cidade. A escola está situada na União das Freguesias do Bacelo e de Nossa Senhora da Saúde. Onde estão inseridas diversas associações recreativas. A Escola proporciona aos alunos a participação em diversos projetos e atividades, como o Apoio ao Estudo, Tutorias, diferentes clubes que vão desde o de leitura, teatro, azulejo e outros.

O clima da escola foi considerado bastante saudável, existe uma boa relação entre alunos-professores e funcionários.

A EBAR constitui-se como escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

2.1.2- Caracterização das turmas

Considerámos que a caracterização das turmas acompanhadas ao longo da PES, uma de 8º ano, na EBAR, e outra, de 11º ano, na ESGP, contribuiu para aumentar o nosso conhecimento sobre os alunos, tanto a nível do seu percurso escolar, como do contexto familiar e social com a identificação das suas preferências, problemas de saúde, hábitos de vida e ocupação de tempos livres.

2.1.2.1- Turma do 8º Ano

A Turma de 8º Ano era constituída por 23 alunos. Sendo 10 do género masculino e 13 do género feminino. A média de idades situava-se nos 13,7 anos. Existiam dez alunos com ação social escolar.

Todos os alunos tinham nacionalidade Portuguesa. Para a grande maioria dos alunos (18) era a mãe a figura de encarregado de educação, dois o pai e três tinham “outro”.

De todos os encarregados de educação só um é que possuía formação académica superior, sete estavam desempregados, e seriam todos de nacionalidade portuguesa.

Dos 23 alunos 14 nunca ficaram retidos, oito ficaram um ano retidos, um aluno ficou dois anos retido e estavam a repetir o 8º Ano três alunos.

Nenhum aluno vinha com classificação negativa a EF do ano anterior.

Todos os alunos possuíam computador e ligação à internet, a maioria em casa, 19 tinham ligação à internet em casa, quatro na escola, o que é importante para a área dos conhecimentos, no que diz respeito aos trabalhos propostos para o segundo e terceiro período, pois a partilha dos trabalhos será feita através da internet.

Tendo em conta que as aulas de EF, se realizavam às 10h15, e que a refeição de pequeno almoço é de extrema importância, foram sinalizados três alunos que até à hora da aula só ingeriram leite e um iogurte.

As disciplinas que os alunos mais gostavam eram EF com oito alunos a preferir nossa disciplina, logo de seguida das línguas, Espanhol com cinco alunos e Inglês com quatro alunos a preferirem e distinguirem como a disciplina que mais gostavam. Nenhum aluno referenciou a EF como a disciplina que menos gostava.

As atividades de tempos livres preferidas pelos alunos eram: ouvir música, vídeo jogos e internet.

Identificámos nos problemas de saúde, dois alunos com asma e um com episódios de epilepsia.

Sentimos necessidade de produzir uma ficha de caracterização (Apêndice I) para complementar, a caracterização feita pelo Diretor de Turma. Esta tem o objetivo de fornecer outros dados que nos interessavam obter em relação à disciplina de EF e que nos veio esclarecer, sobre os interesses dos nossos alunos.

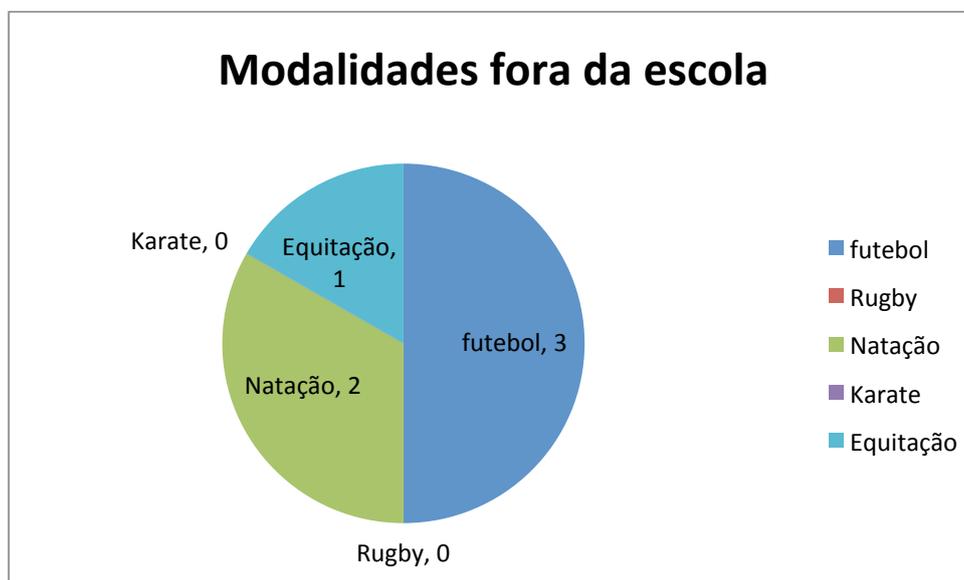


Figura 1- Modalidades que os alunos da turma do 8º Ano praticam fora da escola

A maioria dos alunos do 8º Ano não praticava qualquer modalidade fora da escola. É uma característica reveladora dos seus hábitos de saúde e ocupação dos seus tempos livres, três alunos praticavam futebol, dois natação e um equitação.

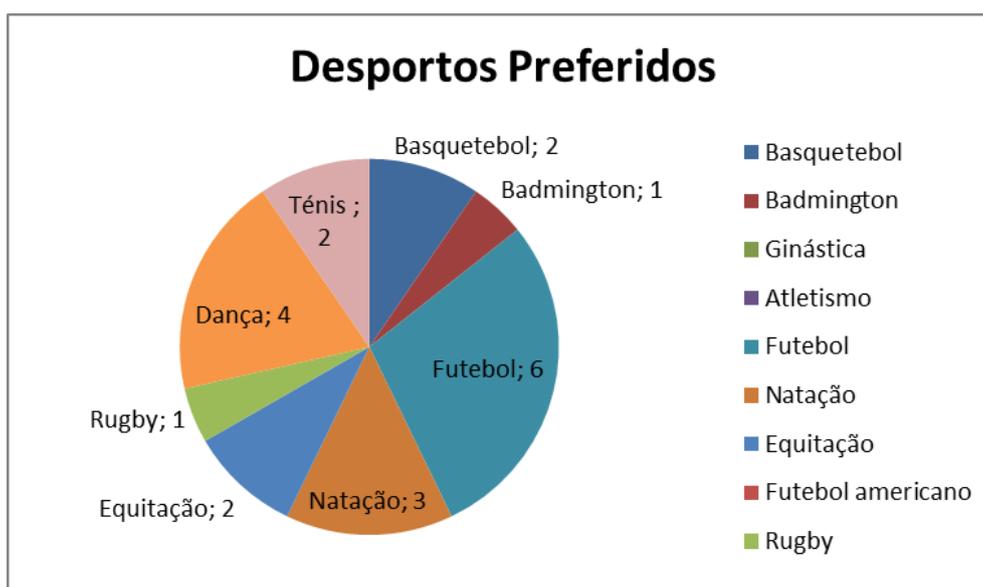


Figura 2- Desportos que os alunos da turma do 8ºAno preferem

O universo dos desportos preferidos era muito diversificado.

Pudemos, no entanto, destacar o futebol, como o desporto que mais preferência registava, com seis alunos, logo seguida da natação, com três alunos.

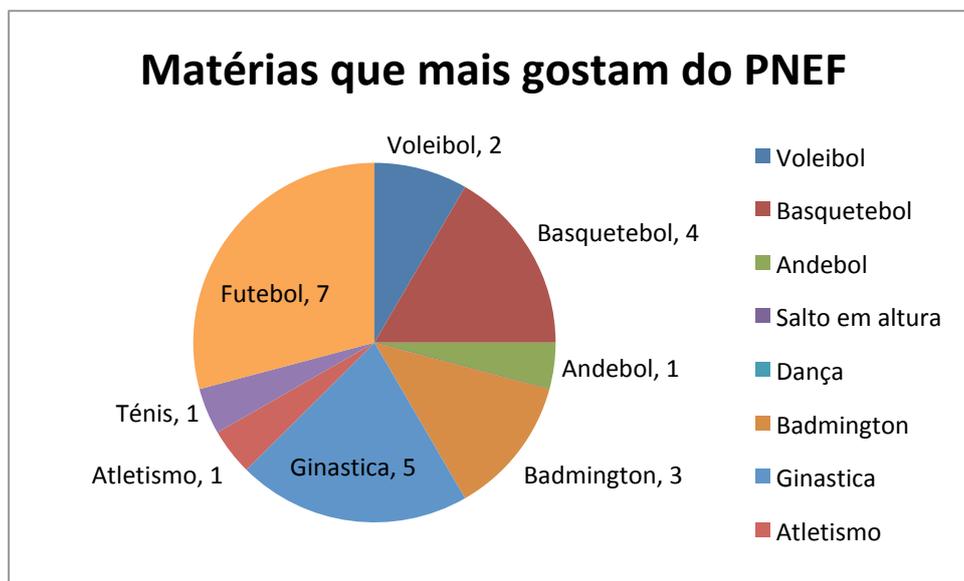


Figura 3- Matérias que os alunos da turma do 8º Ano mais gostam dentro do PNEF

Das matérias que integram o PNEF, o Futebol foi a mais apontada dentro das preferidas, a segunda preferida foi a ginástica, seguida do Basquetebol e Badminton.

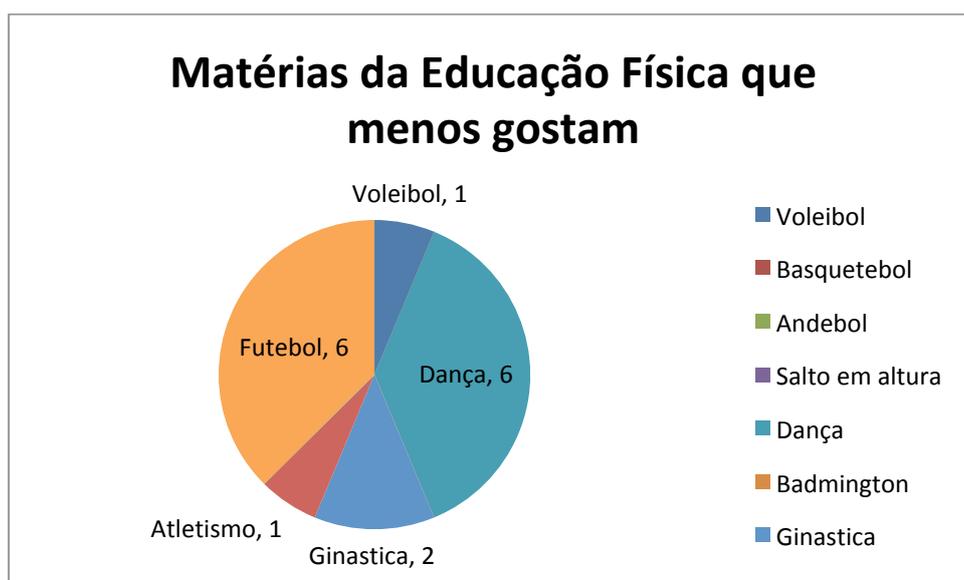


Figura 4- Matérias que os alunos da turma do 8º Ano menos gostam dentro do PNEF

A Dança e o Futebol repartiram, com seis alunos cada, as matérias que os alunos responderam que menos gostavam, havendo uma disparidade no Futebol, dado ter sido selecionado por sete alunos como a preferida, existindo, porém seis que desgostavam da mesma, no caso da Dança é diferente, porque apenas se registaram alunos a não gostar da matéria.

Considera-se que a seleção de objetivos específicos e a aplicação dos processos formativos, de aprendizagem e treino, são objeto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo próprio professor. (Jacinto *et al*, 2001, p.7)

A necessidade de suscitar uma dinâmica de desenvolvimento do currículo real da disciplina é cada vez mais a questão central à qual o programa procura responder, no sentido de que possam ser criadas, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios da Educação Física (Jacinto *et al*, 2001, p.6).

Ao nível motivacional, os alunos apresentavam uma grande pré-disposição para as atividades, muitos mostraram interesse em conhecer o nível em que se encontravam, o que melhorar, e como melhorar.

O nível geral inicial da turma era fraco no domínio da atividade física, existindo cinco casos com muitas dificuldades, ambos obtiveram cinco ou mais testes NI (Não Introdutório) nas matérias nucleares avaliadas, como poderemos verificar mais à frente na Tabela 2. No domínio da aptidão física, a turma na sua generalidade apresentou resultados positivos, os alunos foram submetidos a dois testes, resistência aeróbia e força e resistência abdominal. Nenhum aluno teve os dois testes na zona não saudável, existindo apenas quatro alunos que tiveram um teste na zona não saudável que ao longo do ano foram atingindo zonas saudáveis.

Os problemas de saúde mais relevantes que poderiam influenciar a aula de EF, foram dois casos de dois alunos, que eram asmáticos, tendo um deles também epilepsia.

Os alunos asmáticos estão controlados, não tendo apresentado nenhum episódio de asma nem epilepsia no último ano.

Os dois alunos asmáticos ficaram responsáveis de informar a evolução de episódios de crises asmáticas, e trazer os inaladores para a escola, assim como informar da ocorrência de episódios de epilepsia.

2.1.2.2- Turma do 11º Ano

A Turma do 11º era constituída por 23 alunos, 10 do género masculino e 13 do género feminino. A média de idades situa-se nos 16,4 anos. A média das idades dos rapazes é de 16,8 e das raparigas é de 15,9 anos.

Existiam quatro alunos com ação social escolar.

Todos os alunos eram de nacionalidade Portuguesa, a grande maioria dos alunos (18) tinham a mãe como encarregado de educação, dois os pais e os restantes tinha “outro”.

Viviam seis com os pais, dois com a mãe, oito com pais e irmão, e os restantes viviam noutra agregado familiar.

No modo de deslocação para a escola, nove utilizavam transporte particular, oito autocarro, quatro a pé, os restantes iam de outro modo não referenciado.

Oito alunos tinham ficado retidos em algum ano de escolaridade, de referir que a disciplina de EF não recolhe a preferência dos alunos, onde no universo de inquiridos só três a escolheram como a disciplina preferida.

O nível de prática desportiva fora da escola era muito baixo, apenas referido por cinco alunos.

Todos os alunos possuíam computador e ligação à internet, a maioria em casa, dois na escola.

As disciplinas curriculares que os alunos mais preferiam era o Desenho e o Inglês.

As atividades de tempos livres preferidas pelos alunos eram: ouvir música, ver televisão e ver filmes.

Nos problemas de saúde, indicaram dificuldades visuais, 12 alunos, cinco alunos com alergias, dois alunos asmáticos e um aluno diabético do Tipo 1.

Três alunos têm apoio psicológico.

A maioria declarou dormir entre sete a nove horas, durante a semana e mais de nove horas ao fim de semana.

Quanto às suas expectativas futuras: a maioria tinha a expectativa de ingressar no ensino superior.

Sentimos necessidade de produzir uma ficha de caracterização (Apêndice I) para complementar, a caracterização feita pelo Diretor de Turma. Esta, tendo o objetivo de fornecer outros dados que nos interessavam obter em relação à disciplina de EF, e que nos vem esclarecer, sobre os interesses dos nossos alunos.

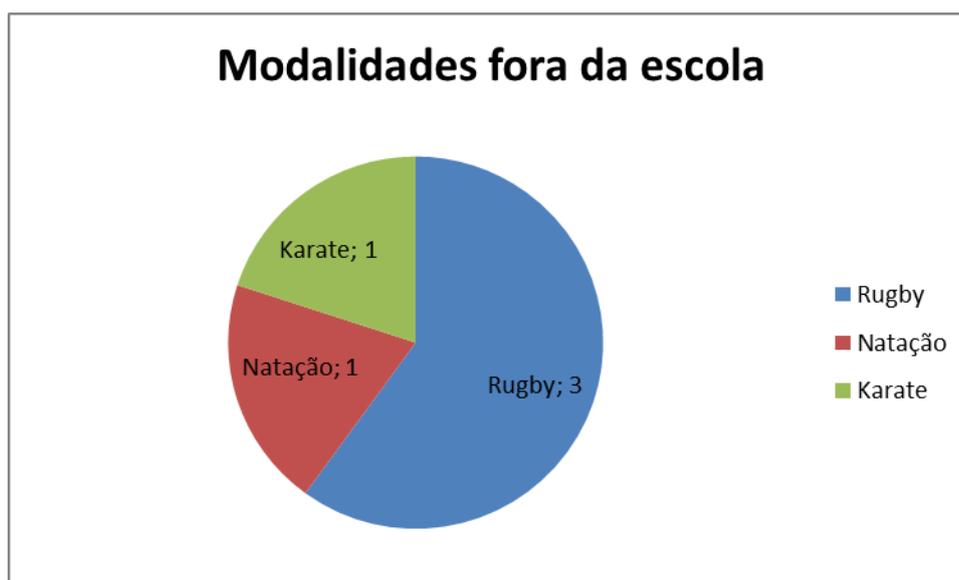


Figura 5- Modalidades que os alunos da turma do 11^o Ano praticam fora da escola

Como a maioria dos alunos desta Turma de 11^o não praticava qualquer modalidade fora da escola, e analisando a ocupação dos seus tempos livres, concluímos, que apresentam uma rotina diária muito sedentária, onde a maioria opta por ver televisão, ouvir música, e ver filmes, como podemos constatar pela caracterização (Anexo I).

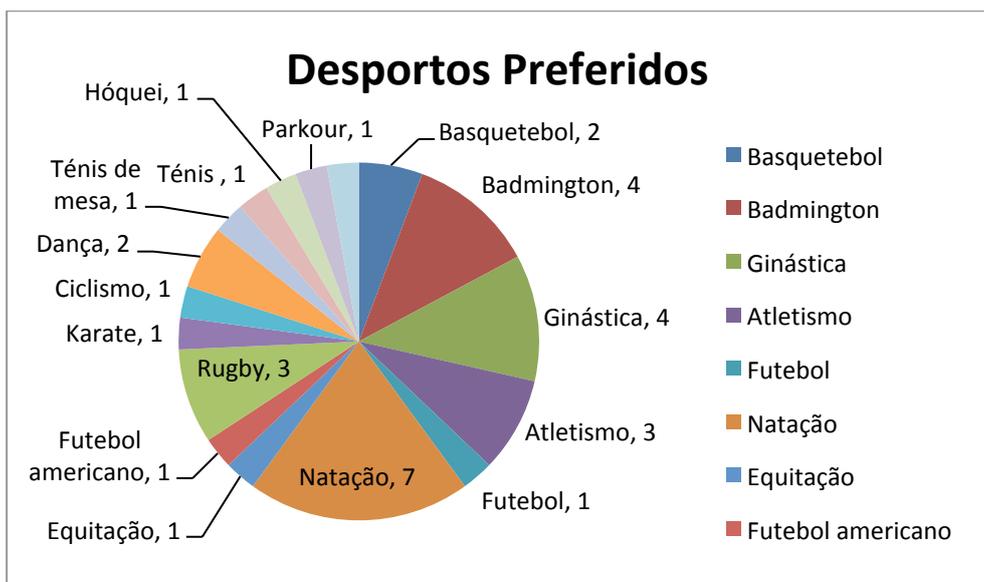


Figura 6- Desportos que os alunos da turma do 11º Ano preferem

O universo dos desportos preferidos é muito diversificado.

Pode-se, no entanto, destacar a Natação, que era o desporto que mais preferência registava com sete alunos a considerar como a preferida, depois com quatro alunos cada, tínhamos a Ginástica e Badminton.

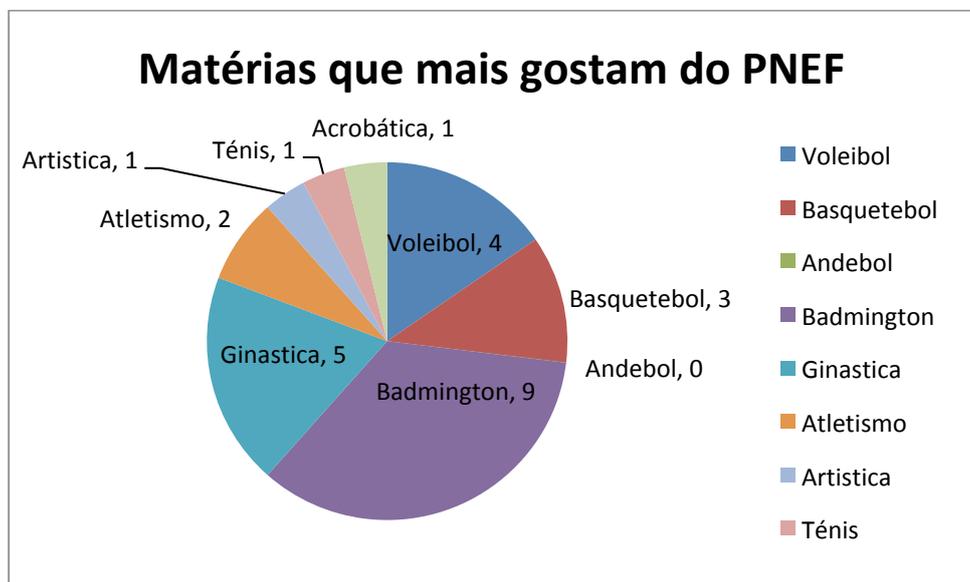


Figura 7- Matérias que os alunos da turma do 11ºAno mais gostam dentro do PNEF

Badminton foi a matéria mais apontada como a que mais gostavam dentro do PNEF, o Futebol aparece referido como sendo a segunda preferida por cinco alunos, seguida do Voleibol e Basquetebol.

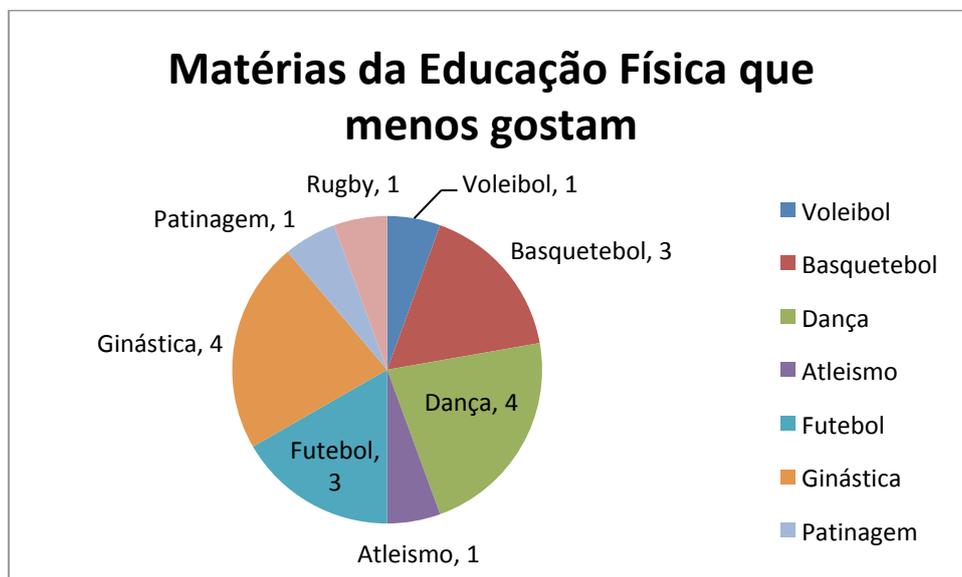


Figura 8- Matérias que os alunos da turma do 11º Ano menos gostam dentro do PNEF

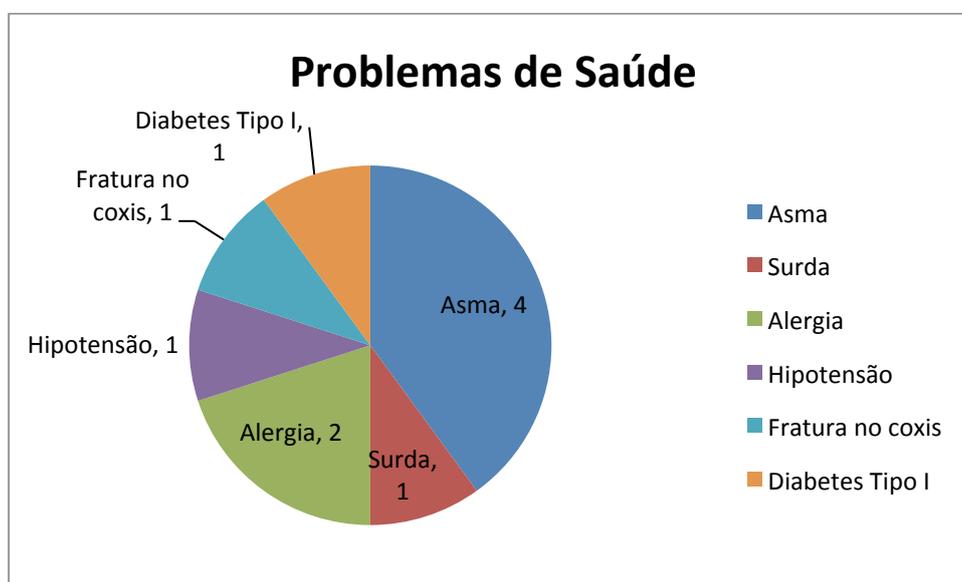


Figura 9- Problemas de Saúde que possam influenciar a prestação na Aula de EF

A caracterização da turma deu-nos informação relevantes, para o nosso conhecimento dos alunos e pode favorecer a nossa relação interpessoal, além de informações que nos vão também ajudar no planeamento, como já referimos, quando da caracterização da turma de 8ºano.

Os alunos apresentaram índices motivacionais muito baixos para as aulas, demonstrando desinteresse, pouca dedicação e reduzida pré-disposição para as aulas de EF, tendo na 1ª Etapa registado 40 faltas.

Existiam algumas tensões entre os alunos, em especialmente entre duas alunas, que entravam muitas vezes em conflito verbal, entre os alunos mais perturbadores destacavam-se três rapazes.

Existiam duas alunas com muitas dificuldades nas várias matérias, ambas obtiveram três testes da aptidão física que não atingem a zona saudável e um total de quatro NI (Não Introdutório) nas matérias nucleares avaliadas como poderemos verificar mais à frente nas Tabelas 2 e 14.

No universo desta turma, os problemas de saúde que podiam interferir na aula de EF, eram quatro alunos asmáticos, um com diabetes Tipo I, e uma aluna surda profunda.

O aluno com diabetes ficou responsável por informar no início das aulas dos valores de glicemia, a diabetes de Tipo I, influencia o rendimento do aluno, alguns dos sintomas são a fadiga, sede e fraqueza.

Os quatro alunos asmáticos ficaram responsáveis de informar a evolução de episódios de crises asmáticas, e trazer os inaladores para a escola.

Tínhamos ainda um aluno que tem uma fratura no coxix, o que reduz a sua participação mais ativa nas aulas.

Ainda registámos dois alunos que informaram sofrer de alergias, embora essas, não influenciasses diretamente na sua prática física, no entanto, estavam mais expostos às mesmas, quando fossem para o exterior, mantendo o professor um maior cuidado, quando as aulas decorressem em campo aberto, essa precaução passou pelo acompanhamento mais ativo e direcionado durante a aula, para estes alunos identificados.

2.2- Planeamento do Ensino e da Aprendizagem

O planeamento do processo do ensino e da aprendizagem, é uma tarefa do professor, que requer que este tenha que tomar decisões, com base no modelo de planeamento adotado, a reflexão que faz sobre o programa da disciplina e dirigido para a realidade dos seus alunos e da sua escola.

“Todos os didáticos consideram que uma planificação criteriosa e reflectida constitui uma determinante da qualidade do ensino.” (Piéron, 1996, p.33)

2.2.1- Modelo de Planeamento

O grupo disciplinar de EF decidiu tomar como recomendação o modelo por etapas em ambas as escolas. Tendo sido dada a autonomia a cada professor desenvolver o número de etapas que entender.

Este modelo também acompanha as indicações expressas nos PNEF e é defendido por Rosado (s/d) como um modelo de planeamento que respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Segundo Rosado (s/d) os três modelos de planeamento existentes são, blocos, etapas e misto. A Tabela 1 mostra as vantagens e desvantagens do Planeamento por Etapas e por Blocos:

Tabela 1- Planeamento por Etapas versus Planeamento por Blocos (adaptado de Rosado, s/d)

Vantagens	
Planeamento por Etapas	Planeamento por blocos
Respeita o ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos.	As melhorias numa determinada matéria observam-se mais rapidamente
As matérias são organizadas ao longo de todo o ano lectivo, e são intercaladas entre si.	
Mais transferes positivos entre matérias e outras	
Estabelecimento de metas a atingir	
Conhecimento por parte dos alunos da sua situação nas diferentes	
Mais participativo o processo ensino aprendizagem	
Desvantagens	
Maior esquecimento dos alunos em determinadas matérias devido a não terem aulas seguidas sobre a mesma matéria	Unidade didática: Conjuntos de aulas sobre a mesma matéria desportiva
	Aulas geralmente monotemáticas (um só desporto)
	Número reduzido de matérias
	As aquisições de uma unidade didática não são tratadas nas restantes

Para Rosado, (s/d) o Modelo de Planejamento por Etapas assume vários níveis de planejamento: Plano plurianual; Plano anual de turma; Plano de etapa; Plano de unidade de ensino; Plano de aula. Refere ainda que cada uma das etapas deste modelo de planejamento, tem funções didáticas diferentes. A Introdução (1ª etapa) assume como funções didáticas a Revisão e Avaliação Inicial, o Desenvolvimento (2ª e 3ª etapas) têm como funções didáticas a Aprendizagem, Desenvolvimento e Aplicação e, por fim, a Conclusão (4ª etapa) assume as funções didáticas de Consolidação e Revisão.

Rosado, (s/d), define etapa como período ou fase do ano durante o qual se procura alcançar determinados objetivos.

O mesmo autor, defende que após a avaliação inicial se definam os objetivos anuais, e se hierarquizem os mesmos, muito bem definidos por prioritários, e essenciais.

2.2.2- Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica é a primeira etapa do modelo de planejamento adotado, e é a partir da mesma que orientamos todo o ano letivo.

“O processo de avaliação inicial tem, assim por objetivos fundamentais diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento” (Carvalho, 1994, p.138).

A partir da avaliação inicial determinamos os níveis de desempenho apresentado pelos alunos no início do ano letivo, fazendo um despiste dos alunos com maior necessidade de acompanhamento e das matérias em que as turmas têm mais dificuldades, permite identificar aspetos críticos do tratamento das matérias e da organização da turma (Bom, *et al*, 2001).

Poderemos chamar à Avaliação Inicial “o momento” e não “um momento” de avaliação.

O momento, porque é neste momento único e primeiro, no início do ano letivo – de avaliação inicial que fazemos o diagnóstico dos conhecimentos e competências dos alunos e do seu nível de desenvolvimento global. A Avaliação Inicial (AI) permite conhecer os alunos com quem vamos trabalhar, aplicando de forma ajustada e realista o currículo da disciplina de EF.

Porque é no início do ano letivo e não nos finais de cada período, de cada ciclo, ao longo do ano. “...é um processo decisivo...”(Jacinto *et al.*, 2001, p.22)

Porque é no momento em que começa o ano letivo, que nos decidimos aplicar o que está expresso nos PNEF, com intencionalidade de conhecermos e sabermos o que os alunos de uma determinada turma trazem como competências já adquiridas realmente, e podemos planificar a curto, a médio e a longo prazo as nossas aulas, exatamente para estes alunos.

O currículo da disciplina de Educação Física prevê a realização de uma AI que deve ocorrer nas primeiras semanas do ano letivo.

“Avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens” (Boggino, 2009, p.79)

O PNEF aponta o momento da avaliação inicial como a possibilidade que os professores de EF dispõem para individual e coletivamente poderem refletir sobre a necessidade de adequação e de reajustamento dos objetivos da disciplina expressos no PNEF.. De acordo com (Jacinto *et al.*, 2001):

O protocolo de avaliação inicial deve ser construído com a participação de todos os elementos do Departamento de Educação Física, sintetizando/aproveitando experiências pessoais e coletivas. No protocolo de avaliação inicial, as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados deverão considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos (p.25).

A metodologia da AI, pressupõe uma primeira fase em que os professores de EF se reúnem (primeira conferência curricular) para a elaboração de um Protocolo de AI com todas as matérias selecionadas pelo Grupo de EF, e um compromisso de numa segunda fase aplicar e recolher os dados de forma idêntica em aulas com estrutura semelhante, durante cinco a oito semanas. Os professores necessitam de se disponibilizar para posteriores conferências curriculares onde possam analisar os dados e elaborar ou reajustar o plano curricular de escola e de turma.

O professor ao ficar a conhecer os seus alunos, o seu nível de desempenho motor, assim como as competências já adquiridas por estes anteriormente, ao diagnosticar as suas dificuldades, deverá fornecer-lhes a informação que considere pertinente, para o envolvimento dos alunos no processo ensino aprendizagem.

Porque ao informar os alunos dos seus pontos fortes e fracos, em relação aos objetivos programáticos, sobre os quais deverão refletir e encará-los como um desafio a alcançarem, estará a promover a co-responsabilização dos mesmos, ao mesmo tempo que, está a criar com eles um ambiente de empatia, que constituirá um fator favorável ao sucesso educativo.

A discussão e acerto sobre a observação dos alunos em atividade, e o sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho. (Jacinto, *et al.*, 2001, pp. 25-26).

A AI contribuiu também para ir de encontro a duas metas do PNEF, a inclusão e a diferenciação do ensino.

Durante o período da AI, as aulas foram organizadas, planeadas e orientadas em colaboração com a professora coorientadora, o registo foi operado pela mesma e discutido entre nós, para assim termos um registo e visão mais abrangente dos alunos que estávamos observando.

Para orientar as aulas de EF nesta 1ª Etapa, no Agrupamento nº2 de Évora, estava disponível o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), onde constavam os exercícios e os indicadores de observação para cada nível das matérias nucleares, seguindo estas diretrizes, enquadrámos os alunos nos níveis referenciados no PNEF (Jacinto, et al., 2001 p. 39).

- a) não atinge nível introdutório;
- b) nível introdutório (I);
- c) nível elementar (E);
- d) nível avançado (A).

Os alunos que obtiveram todos os indicadores de observação correspondentes a esse mesmo nível foram enquadrados no mesmo.

Para cada matéria foram utilizados exercícios de situação de jogo reduzido, no entanto sempre que havia dúvidas realizávamos exercícios critério, na Ginástica foi elaborada uma sequência para o Nível Elementar, e exercício critério foi utilizado para avaliação isolada de cada gesto técnico que constava no PAI.

O atletismo não foi avaliado em situação de prova, diferenciada para disciplina.

Durante as aulas, munidos das grelhas de observação (Apêndice II) registámos o nível em que se enquadravam os alunos e complementávamos os registos com as observações que considerámos pertinentes colocadas na ficha de observação, esses dados após conferência e discussão, foram colocados em tabelas e analisados.

Para orientação do trabalho a exercer na AI, e classificar os alunos nos diferentes níveis de competências, a escola possuía um documento, Projeto Curricular de Educação Física, onde está contido no seu ponto 5.6, o Protocolo de AI, onde refere: “Considerando a avaliação inicial um momento decisivo na aferição das decisões coletivas de orientação e compromisso curricular, é fundamental que os procedimentos e os instrumentos utilizados por todos os professores sejam, na sua essência, equivalentes.” Este protocolo agora elaborado foi reformulado ao longo do presente ano, esta reestruturação visou uniformizar os protocolos da ESGP em conjunto com a

EBAR. Este instrumento foi indispensável, pois permitiu uma uniformização das aprendizagens.

2.2.2.1- Avaliação Diagnóstica na turma do 8º Ano

A avaliação inicial teve início no primeiro dia de aulas e terminou dia 11 de novembro, perfazendo aproximadamente dois meses, num total de 27 aulas. Foi necessário mais tempo comparativamente à turma do secundário dada a carga horária semanal ser mais reduzida, 180 minutos no secundário e 135, no terceiro ciclo do ensino básico.

As avaliações passaram pela aptidão física - através de baterias de testes do *Fitnessgram* e pela área das atividades físicas, seguindo o PAI que refere “os professores terão obrigatoriamente de efetuar a avaliação inicial em todas as matérias nucleares juntamente com a avaliação da aptidão física.”

A AI na área dos conhecimentos não foi realizada, dado ser optativa e por estarem definidos pelo departamento, as competências a desenvolver no oitavo ano, tendo sido marcadas três avaliações ao longo do ano.

De seguida apresentamos os resultados verificados.

Para enquadrar os alunos por níveis, utilizámos as siglas que constam no PNEF(Jacinto *et al.*, p.39)” níveis:

- a) não atinge nível introdutório;
- b) nível introdutório (I);
- c) nível elementar (E);
- d) nível avançado (A).”

Acrescentando a sigla NI para o nível:” não atinge nível introdutório” e cores, para facilitar a consulta:

Tabela 2- Siglas e cores dos níveis

NI	Nível Não Introdutório
I	Nível Introdutório
E	Nível Elementar
A	Nível Avançado
SI	Sem Informação

Tabela 3- Resultados Avaliação Inicial 8º Ano

Resultados da Avaliação Inicial- Área das Atividades Físicas															
Nº	Alunos	Desportos colectivos				Desportos individuais									Desp de raquet a
		Ba sq	Vol eil	Fute bol	Ande bol	Ginástica					Atletismo				
						So lo	Tra ve	Mi ni	Bo que	Pli nto	Corridas/Ba rreiras	Vel oci 40m	Sal. Com	Sal to em Alt urala	
1		NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
2		E	I	E	E	I	I	I	I	I	SI	I	SI	I	I
3		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
4		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
5		I	I	NI	I	NI	I	I	I	I	SI	I	SI	I	I
6		E	NI	I	E	I	I	I	I	I	SI	I	SI	I	I
7		E	NI	E	E	I	I	E	I	I	SI	I	SI	I	I
8		E	E	E	E	E	E	E	E	E	SI	I	SI	I	E
9		I	NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
10		E	I	E	E	NI	E	E	E	E	SI	I	SI	I	E
11		E	NI	I	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
12		NI	I	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
13		I	NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
14		NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
15		I	E	I	I	I	I	E	I	I	SI	I	SI	I	E
16		I	NI	NI	I	NI	I	I	I	I	SI	I	SI	SI	I
17		E	NI	I	I	NI	SI	SI	SI	SI	SI	I	SI	SI	E
18		E	I	E	E	NI	E	E	E	E	SI	I	SI	I	E
19		I	I	NI	I	I	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
20		I	I	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
21		I	NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	SI	I	SI	NI	I
22		I	I	NI	I	I	I	E	I	I	SI	I	SI	I	I
23		I	I	I	I	NI	I	I	I	I	SI	I	SI	SI	I

Para facilitar a leitura e consulta, elaborámos um quadro resumo com os níveis de alunos por matérias.

Tabela 4- Quadro resumo da Avaliação Inicial 8ºAno

Níveis	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos	Atletismo	Badmington
Não Introdutório	3	9	11	0	14	9	9	0
Introdutório	10	10	5	15	6	8	10	16
Elementar	8	2	5	6	1	3	0	5

Não havendo referências do grupo de EF, recorremos ao PNEF que constitui a nossa maior referência no ensino da EF, foi importante estabelecer uma analogia entre os resultados da avaliação inicial da turma, com os níveis de desempenho propostos pelo PNEF.

Comparando o nível diagnosticado com a referência do PNEF, constatámos a existência de três matérias em que os alunos se encontravam no nível (Não Introdutório), Futebol, Ginástica de solo, onde a referência do PNEF aponta para Parte do Avançado e Ginástica de aparelhos, a referência do PNEF é menos ambiciosa, e se situava em Elementar + Parte de Avançado.

Tabela 5- Comparação com a referência do PNEF e o diagnóstico do nível da turma 8º Ano

Matéria	Referência	Diagnóstico
Futebol	Parte do Avançado	Não Introdutório
Voleibol	Parte do Avançado	Introdutório
Basquetebol	Parte do Avançado	Introdutório
Andebol	Elementar	Introdutório
Ginástica de Solo	Parte Avançado	Não Introdutório
Ginástica de Aparelhos	Elementar + Parte de Avançado	Não Introdutório
Raquetes	Elementar	Introdutório
Atletismo	Parte Avançado	Introdutório

Comparando a AI da turma com os níveis a alcançar, pudemos constatar que no, Futebol e Ginástica de Solo foi onde existiu a maior diferenciação, como indica a Tabela 5, foram então as matérias em que mais nos focámos, nas etapas seguintes.

Na área da Aptidão Física foram utilizados os testes do *Fitnessgram*, de onde retirámos os seguintes dados:

Tabela 6- Avaliação Antropométrica 8º Ano

Dados pessoais do aluno(a)				Antropométricos	
Nº	NOME	Sexo	Idade	IMC	
				Valor	Avaliação
1		F	13	22,6	ZSAF
2		M	15	19,1	ZSAF
5		F	14	22,9	ZSAF
6		M	13	14,2	NAZSAF
7		M	13	20,8	ZSAF
8		M	13	15,4	NAZSAF
9		F	13	19,8	ZSAF
10		M	15	19,6	ZSAF
11		M	14	22,5	ZSAF
12		F	13	20,6	ZSAF
13		F	13	23,7	ZSAF
14		F	13	27,6	AZSAF
15		F	13	16,9	NAZSAF
16		F	14	26,7	AZSAF
17		M	13	24,5	AZSAF
18		M	14	17,8	ZSAF
19		F	14	19,2	ZSAF
20		F	13	24,2	ZSAF
21		F	14	26,3	AZSAF
22		F	13	19,0	ZSAF

Os alunos realizaram uma medição e pesagem para podermos determinar o Índice de Massa Corporal (IMC).

Constatámos que de acordo com os resultados padrão *Fitnessgram*, tínhamos nesta turma 13 alunos que estavam na zona saudável, sete fora da zona saudável, quatro porque ultrapassavam os valores resultados padrão e três porque estavam abaixo da zona saudável, pois não atingiram esses valores.

Aplicámos aos nossos alunos a bateria de testes *Fitnessgram*, a qual indica valores que permitem incluir ou não os alunos na Zona Saudável de Aptidão Física.

Os testes que os alunos realizaram envolveram a resistência aeróbia, força e resistência abdominal seguindo desta forma a indicação do PAI.

Tabela 7- Avaliação Aptidão Física 8º Ano

Dados pessoais do aluno(a)				Testes Motores - Resistência, Força			
Nº	NOME	Sexo	Idade	"Vaievem"	Abdominais		
				n.º percursos	Avaliação	(x completas)	Avaliação
1		F	13	25	ZSAF	22	ZSAF
2		M	15	69	ZSAF	50	AZSAF
5		F	14	18	NAZSAF	32	ZSAF
6		M	13	63	ZSAF	45	AZSAF
7		M	13	45	ZSAF	57	AZSAF
8		M	13	60	ZSAF	80	AZSAF
9		F	13	25	ZSAF	22	ZSAF
10		M	15	70	ZSAF	80	AZSAF
11		M	14	47	ZSAF	19	NAZSAF
12		F	13	30	ZSAF	0	N Fez
13		F	13	29	ZSAF	19	ZSAF
14		F	13	19	NAZSAF	18	ZSAF
15		F	13	53	ZSAF	18	ZSAF
16		F	14	24	ZSAF	0	N Fez
17		M	13	16	NAZSAF	40	ZSAF
18		M	14	0	N Fez	45	ZSAF
19		F	14	25	ZSAF	31	ZSAF
20		F	13	30	ZSAF	18	ZSAF
21		F	14	0	N Fez	27	ZSAF
22		F	13	58	ZSAF	39	AZSAF

Com o tratamento dos dados recolhidos pela Bateria de testes *Fitnessgram* (aptidão física), e apresentados de forma individual na tabela, verificámos que nos testes de resistência apenas três alunos não atingiram a zona saudável de aptidão física, não havendo superação, ou seja, nenhum aluno ficou acima da zona saudável na resistência teste do (vaivém).

No teste da força e resistência abdominal, apenas um aluno não atingiu a zona saudável e SEIS superaram a referência, obtendo mais repetições que as previstas para a zona saudável.

A maioria dos alunos da turma estava na zona saudável de aptidão física.

Considerámos que seria favorável a esta turma trabalhar com maior persistência a resistência aeróbia porque foi nestes testes que a turma evidenciou um maior número de alunos que não atingiram a zona saudável de aptidão física.

Embora não possamos ignorar que os resultados dos testes de AI, de aptidão física, nos apontavam para que as nossas orientações pedagógicas no capítulo da condição física, devam incluir um reforço das aprendizagens em todas as áreas, o facto de haver apenas um aluno com um resultado abaixo da zona saudável na força abdominal, todos os alunos evidenciaram uma boa capacidade, o que nos permitiu retirar indicações desta categoria, orientadas para o trabalho aeróbio.

O PAI foi adaptado, dado estar previsto o teste da Milha, e foi utilizado o teste do Vaivém, essa alteração deveu-se à existência de obras na escola, e a impossibilidade de utilização dos espaços exteriores para EF.

Após a recolha, tratamento e análise exaustiva dos dados da AI foi-nos possível tomar algumas decisões, que foram de extrema importância para o desenvolvimento das próximas etapas.

Na área das atividades físicas existiram três matérias onde os alunos evidenciaram mais dificuldade (Tabela 3), Ginástica de Solo, Futebol e Ginástica de Aparelhos. Seleccionamo-las matérias prioritárias, Ginástica de Solo e Futebol, foi onde se registou o maior desfasamento, relativo aos níveis estabelecidos pelo grupo de EF, indicados no documento orientador, Projeto da EF, optamos pela não inclusão da Ginástica de Aparelhos, nas matérias prioritárias, pois das três, era a matéria onde havia menos casos não introdutórios (nove), alguns casos eram devido somente a um aparelho e porque sendo a Ginástica de Solo, uma das matérias prioritárias, consideramos que haveria um transfere positivo. No entanto, mantivemos a ginástica de aparelhos com uma maior vigilância ao longo das primeiras etapas, para ver a evolução e optamos por uma estratégia para reforçar as aulas de aparelhos que passou pela utilização de uma estação de aparelhos, sempre que fosse realizada ginástica de solo e fosse possível, na dinâmica da aula, coabitarem juntas.

O facto de termos seleccionado matérias prioritárias implicou um maior empenho nessas matérias, ou seja, foi mais incisivo e em volta destas matérias a construção do planeamento anual de turma (PAT).

Os grupos estão definidos nas tabelas de níveis por matérias. A formação dos grupos, a partir da AI possibilitou-nos poupar tempo na planificação das aulas, e ajudou-nos a maximizar a performance da globalidade da turma, potenciando ao máximo o tempo de prática, evitando conflitos entre os alunos mais quezilentos, colocando-os em grupos separados sempre que possível.

Na área dos conhecimentos a decisão tomada, foi a não realização de um teste de avaliação inicial, dado que no projeto da EF, existe um planeamento curricular de escola dividido em duas áreas:

Área A. Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física

Área B. Interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, dentro dos quais, se realizam as atividades físicas.

Para o 8º Ano, as matérias a abordar na área A: “ Conhece e interpreta os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras, nomeadamente o princípio da continuidade, progressão e reversibilidade, relacionando-os com o princípio biológico da autorrenovação da matéria viva, considerando-os na sua atividade física, tendo em vista a Aptidão Física”. Na área B: “Identifica fenómenos associados a limitações das possibilidades de prática das atividades físicas, da aptidão física e da saúde, dos indivíduos e das populações, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.”

A docente, no ano passado usou a estratégia de realizar trabalhos de grupos e um teste, dado ter resultado bem, esta opção ficou no relatório de diagnóstico, para ser uma das orientações a seguir nas etapas seguintes.

Para o diagnóstico não foi necessário recorrer a testes, pois existem orientações muito precisas na matéria a lecionar, ajustando apenas as orientações à turma, usámos o conhecimento que fomos acumulando e que foi retratado anteriormente, assim como os dados retirados dos inquéritos que fizemos, bem como do inquérito do diretor de turma, e ao longo das aulas conseguimos constatar uma realidade que faz toda a lógica combater, e enriquecer os nossos alunos com as ferramentas necessárias, orientadas para os mesmos.

Essa orientação, foi no sentido de combater o sedentarismo, numa turma onde apenas 6 alunos faziam exercício físico fora escola, onde 4 alunos tinham excesso de peso, a nossa orientação passou então por combater estas carências.

Na área da Aptidão Física, tal como foi registado e analisado na AI, decidimos dar especial importância às capacidades físicas. Pois, os alunos apresentaram bastantes dificuldades na aptidão aeróbia. Em melhor plano apareceu a força abdominal, no entanto, considerámos que é importante não descurar, para manter os índices altos. Para isso, em todas as aulas, foram trabalhadas as capacidades físicas relacionadas com as carências revistas anteriormente. A resistência teve um enfoque mais específico nas primeiras aulas do início de cada etapa, a sua incidência iria ser maior, dado ser após as pausas letivas, os períodos mais sensíveis de perda de capacidades.

Através da AI e do primeiro contacto com os espaços de aula, detetámos algumas dificuldades que passámos a enumerar, pois considerámos importante para a elaboração das etapas seguintes, a escola está em obras, este processo influenciou os espaços exteriores que, para além de estarem em permanente mutação, e cada vez serem mais reduzidos, as obras influenciaram a acústica das aulas, em especial em aulas de dança com música.

A aptidão física, em especial os sinais sonoros das baterias de testes eram inaudíveis, havendo necessidade de adaptar as mesmas. Foi difícil conseguir dar as instruções, especialmente nos espaços adjacente às obras, pois a colocação de voz tinha de ser bem expressiva para os alunos conseguirem ouvir.

2.2.2.2- Avaliação Diagnóstica na turma do 11º Ano

A caracterização da avaliação é realizada com base numa descrição da realidade, baseada em factos (registos), sendo o mais minuciosa possível permitindo assim a tomada fundamentada de decisões e compreensão do trabalho efetuado.

A função deste ponto é descrever a metodologia aplicada na 1ª Etapa de Ensino, no modelo de planeamento selecionado, apresentando os resultados, de forma fundamentada e refletida, juntamente com análises críticas e das decisões pedagógicas tomadas.

A AI da turma do 11 ° Ano, teve início no primeiro dia de aulas e terminou dia 23 de outubro, perfazendo aproximadamente um mês e meio.

As avaliações passaram pela aptidão física - através de baterias de testes do *Fitnessgram* e pela área das atividades físicas, seguindo o PAI que refere “os professores terão obrigatoriamente de efetuar a avaliação inicial em todas as matérias nucleares juntamente com a avaliação da aptidão física.”

A AI na área dos conhecimentos não foi realizada, dado ser optativa e por estarem definidos pelo departamento as competências a desenvolver no décimo primeiro ano, tendo sido marcado um teste e dois trabalhos para avaliação dessa área ao longo dos três períodos.

Os alunos foram enquadrados dentro dos níveis, respetivamente: NI, I, E e A, que já apresentámos na turma do 8^a ano.

Tabela 8- Resultados da Avaliação Inicial 11º Ano

		Resultados da Avaliação Inicial- Área das Atividades Físicas											
		Desportos colectivos				Desportos individuais							
						Ginástica					Atletismo		
Nº	Alunos	Basq	Voleil	Futebol	Andebol	Solo	Trave	Mini	Boque	Plinto	Barreiras	Velocidade	
1		E	E	I	E	NI	I	I	I	I	I		
2		NI	NI	NI	NI	NI	I	I	NI	NI	I		
3		E	I	I	E	I	I	I	I	I	I		
4		E	I	I	I	I	E	I	I	I	I		
5		I	NI	NI	NI	NI	E	I	I	I	I		
6		I	NI	I	I	NI	I	I	I	NI	I		
7		I	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I		
8		I	I	NI	I	NI	I	I	I	I	I		
9		SI	I	SI	I	SI	I	I	I	I	I		
10		E	E	E	E	I	I	E	I	I	E		
11		I	I	NI	I	I	I	I	I	I	I		
12		E	E	I	I	I	I	E	I	I	E		
14		E	I	E	I	I	I	I	I	I	E		
15		E	E	SI	SI	I	I	E	I	I	E		
17		I	I	SI	E	NI	I	NI	NI	NI	I		
18		E	E	I	SI	E	E	I	I	E	E		
19		I	SI	NI	I	I	I	I	I	I	I		
21		E	I	I	I	I	I	I	NI	I	I		
22		I	NI	NI	NI	NI	I	NI	I	I	NI		
23		I	NI	NI	I	NI	I	NI	NI	NI	I		
24		SI	I	E	SI	NI	I	I	I	I	I		
25		E	E	E	E	E	I	E	I	I	E		

No ensino secundário, o PNEF (Jacinto, *et al.*, p.17) refere que:

No 11.º e no 12.º Anos, 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 (conforme os objetivos gerais): duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.

Ficou decidido entre os docentes de EF que esta opção só faria sentido nas etapas seguintes, ficando incumbido o docente, de auxiliar os alunos, nas suas preferências e nas disciplinas que têm melhor classificação, esta opção não implicou reestruturação das aulas, mas sim os alunos apenas serem avaliados nas matérias que selecionaram.

Não havendo referências do grupo de EF recorreremos ao PNEF que constitui a nossa maior referência no ensino da Educação Física, foi importante estabelecer uma analogia entre os resultados da avaliação inicial da turma, com os níveis de desempenho propostos pelo PNEF.

Tabela 9- Quadro resumo da Avaliação Inicial 11º Ano

Níveis	Basquetebol	Voleibol	Futebol	Andebol	Ginástica de Solo	Ginástica de aparelhos	Atletismo	Badmington
Não Introdutório	1	6	8	4	10	7	7	0
Introdutório	9	9	7	10	9	14	14	17
Elementar	10	6	4	5	2	0	1	5

O grupo de Educação Física elaborou o Projeto de Educação Física, que teve como base o PNEF e que uniformizou em todas as matérias, as competências que deverão ser atingidas pelos alunos de cada ano de escolaridade na ESGP, no que diz respeito ao 11º Ano, comparando a AI da turma com os níveis a alcançar, pudemos constatar que no, Futebol e Ginástica de Solo é onde existiu o maior desvio, como indica a Tabela 10.

Tabela 10- Comparação entre níveis espectáveis e efetivos no 11º Ano na ESGP

Matéria	Diagnóstico	Nível Esperado para 11º na GP
Futebol	Nível Introdutório	Nível Parte Avançado
Voleibol	Nível Introdutório	Nível Parte Avançado
Basquetebol	Nível Elementar	Nível Parte Avançado
Andebol	Nível Introdução	Nível Elementar
Ginástica de Solo	Nível Não Introdutório	Nível Elementar
Ginástica de Aparelhos	Nível Introdutório	Nível Elementar
Atletismo	Nível Introdutório	Nível Elementar
Badminton	Nível Introdutório	Nível Elementar

Na área da Aptidão Física foram utilizados os testes do *Fitnessgram*, de onde retiramos os dados da Tabela 11.

Tabela 11- Avaliação Antropométrica 11º Ano

Dados pessoais				Dados Antropométricos			
Nº	NOME	Sexo	Idade	Peso	Altura	IMC	
1		F	19	57	1,68	20,2	ZSAF
2		F	17	57,6	1,57	23,4	ZSAF
3		F	16	46	1,52	19,9	ZSAF
4		F	15	52,5	1,62	20,0	ZSAF
5		F	16	72	1,77	23,0	ZSAF
6		F	16	65	1,76	21,0	ZSAF
7		F	16	46,5	1,67	16,7	NAZSAF
8		M	16	84	1,80	25,9	ZSAF
9		M	16	68,2	1,82	20,6	ZSAF
10		M	17	64,8	1,77	20,7	ZSAF
11		F	16	55	1,61	21,2	ZSAF
12		M	18	87,5	1,77	27,9	AZSAF
14		M	17	70,3	1,89	19,7	ZSAF
15		M	17	56,7	1,77	18,1	NAZSAF
17		F	17	75	1,55	31,2	AZSAF
18		F	16	44,9	1,62	17,1	NAZSAF
19		F	16	60	1,57	24,3	ZSAF
21		F	16	55	1,69	19,3	ZSAF
22		F	16	49,6	1,65	18,2	ZSAF
23		F	17	58	1,60	22,7	ZSAF
25		M	17	57,6	1,80	17,8	NAZSAF

Os alunos realizaram uma medição e pesagem, para se determinar o IMC.

Constatámos, que de acordo com os resultados padrão *Fitnessgram*, 15 alunos estavam na zona saudável, seis fora da zona saudável, dois ultrapassavam os valores resultados padrão e quatro estavam abaixo da zona saudável, porque não atingiram esses valores. Os alunos referenciados acima da zona saudável, têm excesso de peso.

Aplicámos aos nossos alunos a bateria de testes *Fitnessgram*, a qual indica valores que permitem incluir ou não, os alunos na Zona Saudável de Aptidão Física.

Os testes que os alunos realizaram envolveram, resistência aeróbia, força dos membros superiores e abdominal e flexibilidade.

Tabela 12- Avaliação Aptidão Física 11º Ano

		Testes Motores - Resistência, Força e Flexibilidade														
		"Vaivém"		Abdominais		Extensão de Braços		Ext. do Tronco (cm)		Senta e Alcança (cm)			Flexibilidade do Ombro			
Nº	NOME									dir.	esq.	Média	dir.	esq.	D/E	
1		45	ZSAF	25	ZSAF	14	ZSAF	18	NAZSAF	32	32	32	ZSAF	S	S	ZSAF
2		16	NAZSAF	0	NAZSAF	2	NAZSAF	27	NAZSAF	21	18	20	NAZSAF	S	S	ZSAF
3		45	ZSAF	21	ZSAF	10	ZSAF	21	ZSAF	34	34	34	ZSAF	S	S	ZSAF
4		42	ZSAF	21	ZSAF	0	NAZSAF	21	NAZSAF	32	31	32	ZSAF	S	S	ZSAF
5								30	ZSAF	40	38	39	ZSAF	S	S	ZSAF
6		51	ZSAF	55	AZSAF	18	ZSAF			24	19	22	NAZSAF	S	S	ZSAF
7		34	ZSAF	26	ZSAF	9	ZSAF	15	NAZSAF	28	26	27	NAZSAF	S	S	ZSAF
8		63	ZSAF	70	AZSAF	18	ZSAF	17	ZSAF	37	37	37	ZSAF	S	S	ZSAF
9		50	NAZSAF	25	ZSAF	10	NAZSAF	17	NAZSAF	16	16	16	NAZSAF	S	S	ZSAF
10				42	ZSAF	25	ZSAF									
11		34	ZSAF	29	ZSAF	29	AZSAF	25	ZSAF	41	44	43	ZSAF	S	S	ZSAF
12				27	ZSAF	19	ZSAF							S	S	ZSAF
14				82	AZSAF	35	ZSAF			33	30	32	ZSAF	N	S	ZSAF
15				75	AZSAF	19	ZSAF									
17		18	NAZSAF	20	ZSAF	7	ZSAF	22	NAZSAF	35	35	35	ZSAF	S	N	ZSAF
18		51	ZSAF	36	AZSAF	38	AZSAF	24	ZSAF	33	32	33	ZSAF	S	S	ZSAF
19																
21		32	ZSAF	23	ZSAF	2	NAZSAF	21	NAZSAF	37,5	37,5	38	ZSAF	S	S	ZSAF
22		22	NAZSAF	75	AZSAF	0	NAZSAF			35	36	36	ZSAF	S	S	ZSAF
23																
24																
25		30	NAZSAF	35	ZSAF	10	NAZSAF	22	NAZSAF	37	26	32	ZSAF	S	S	

Com o tratamento dos dados recolhidos pela Bateria de testes *Fitnessgram* (aptidão física), e apresentados de forma individual na tabela, verificámos que nos testes de resistência nove alunos não atingiram a zona saudável de aptidão física, na resistência (vaivém) e 10 na força (extensão de braços.).

Na força e resistência abdominal, todos os alunos estavam dentro da zona saudável ou acima da zona saudável, exceto uma aluna, que não conseguiu fazer um único abdominal. Neste teste, seis alunos estavam fora da zona saudável, e os restantes 11 alunos estão dentro da zona saudável.

Não atingiram a zona saudável seis alunos no teste de força e resistência dos membros superiores (extensão de braços), 10 estão dentro da zona saudável e dois acima da zona saudável.

Ficaram incluídos na zona saudável 15 alunos e não atingiram a zona saudável cinco alunos, no teste de força e flexibilidade (extensão do tronco.)

No teste de flexibilidade (senta e alcança) nove alunos não ficaram dentro da zona saudável e 13 alunos ficaram dentro da zona saudável.

No teste de flexibilidade de ombro, todos os alunos ficaram na zona saudável.

A maioria dos alunos da turma estava na zona saudável de aptidão física.

Consideramos que seria favorável a esta turma trabalhar com persistência a força superior do tronco, flexão do tronco e resistência porque foram nestes testes que a turma apresentou um maior número de alunos que não atingiram a zona saudável de aptidão física.

Embora não possamos ignorar que os resultados dos testes de AI de aptidão física, apontavam para que as nossas orientações pedagógicas no capítulo da condição física, devessem incluir um reforço das aprendizagens em todas as áreas, mas não pretendemos privilegiar a força abdominal, onde todos os alunos evidenciaram uma boa capacidade.

Observámos que nesta turma, se encontravam alunos que ultrapassaram os valores propostos pela bateria de testes *Fitnessgram*, e por isso, encontrando-se esses alunos acima da média que o teste aponta como desejável, de salientar uma aluna, que foi a única aluna a atingir dois testes acima da zona saudável.

Pela negativa onde deve ser mais trabalhado estas áreas da aptidão física, observámos alunos que tiveram três ou mais testes que não conseguiram atingir a zona Saudável, o trabalho após este diagnóstico foi na direção de fazer alcançar os alunos a zona saudável.

Após a recolha, tratamento e análise exaustiva dos dados da AI foi-nos possível tomar decisões, que foram de extrema importância para o desenrolar das etapas seguintes.

A turma, na área das atividades físicas era fraca, a AI estava muito abaixo do desejável como indica a (Tabela 12), os alunos estavam muito desmotivados como indica o número de faltas, 40 na 1ª Etapa, para além destes dados concretos a análise que os professores da turma fizeram na reunião intercalar foi no mesmo sentido.

Nas atividades físicas existiram 3 matérias onde os alunos evidenciaram mais dificuldade (Tabela 3), Ginástica de Solo, Futebol e Ginástica de Aparelhos. Que seriam as matérias prioritárias, Ginástica de Solo e Futebol, foi onde se registou o maior desfasamento, relativo aos níveis estabelecidos pelo grupo de EF, indicados no documento orientador, Projeto de EF, no entanto como já referido anteriormente, coube aos alunos fazerem as escolhas das disciplinas nas etapas seguintes.

As estratégias que considerámos mais eficazes para agrupar os alunos tiveram como base os quadros de nível. Dependendo do exercício trabalhamos em grupos homogéneos ou heterógenos. Os grupos homogéneos optámos por utilizar em tarefas em que os objetivos dos exercícios tivessem ajustados a níveis mais similares, mais nos exercícios critério, enquanto que os heterogéneos decidimos utilizar para desenvolver as capacidades de cooperação e entreajuda bem como trabalho em equipa. Contrapondo com Basquetebol, Andebol e Badmington, matérias onde o planeamento acabou por ter menor incidência.

Os grupos ficaram definidos nas tabelas de níveis por matérias. A formação dos grupos, fez-nos poupar tempo na planificação das aulas, e ajudar-nos a maximizar a performance da globalidade da turma, e potenciando ao máximo o tempo de prática evitando conflitos entre os alunos mais quezilentos colocando-os em grupos separados sempre que possível. Os grupos de nível sofreram ajustes sempre que considerámos necessários ao longo do tempo, derivado mais especificamente ao comportamento e relações entre os alunos.

Na área dos conhecimentos, a decisão tomada foi a realização de um teste de avaliação sobre o seguinte ponto: “Conhece e utiliza os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando a dosificação da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.”

Esse ponto estava descrito no Projeto Curricular da Educação Física para o 11ºAno. A seleção foi relacionada com a turma, onde a prática da atividade física era muito diminuta, os alunos que praticavam atividade física por vezes não faziam a aula, por terem sido expostos a cargas muito elevadas de treino.

Na área dos conhecimentos e após um diagnóstico que nos deu dados para concluirmos que apenas seis alunos praticavam modalidades fora da escola, ou como referiram alguns alunos nos Questionários (Apêndice I), que o pequeno almoço teria sido “só leite”, ou “café”, ou “leite com chocolate, ou “ Bolachas e água” ou mesmo um aluno que informou que “nada” ingere ao pequeno almoço, a área dos conhecimentos teve de ser alusiva a esta situação e realidade diagnosticada, onde dois alunos estavam acima do peso saudável, e 4 não atingem a zona saudável, desse facto a área dos conhecimentos teria de incidir sobre a temática dos estilos de vida e saúde.

A coorientadora, no ano letivo anterior usou a estratégia de realizar trabalhos de grupos e um teste, dado ter resultado bem com esta turma, esta opção ficou como orientação para as etapas seguintes.

Para o diagnóstico não foi necessário recorrer a testes, pois existiam orientações muito precisas na matéria a lecionar, ajustando apenas as orientações à turma, usamos o conhecimento que fomos acumulando e que foi retratado anteriormente, dados retirados dos inquéritos que fizemos, bem como o diretor de turma.

Na área da Aptidão Física, tal como foi registado e analisado na AI, decidimos dar especial importância às capacidades físicas, visto que os alunos apresentavam bastantes dificuldades na aptidão aeróbia, força e resistência da região superior do tronco e força e flexibilidade do tronco.

Em melhor plano esteve a força abdominal. No entanto, considerámos que era importante não descurar para manter os índices altos. Para isso, em todas as aulas, fizemos trabalho das capacidades físicas relacionadas com as carências revistas anteriormente.

A resistência teve um enfoque mais específico nas primeiras aulas do início de cada período, a sua incidência foi maior, dado ser após as pausas letivas, os períodos mais sensíveis de perda de capacidades.

A calendarização da AI foi estabelecida tendo em conta o mapa de espaços e o inventário elaborado pelo grupo de EF.

O grupo de EF decidiu fazer alterações ao PAI, essas alterações visaram facilitar e uniformizar a AI, ficando decidido, os indicadores de observação para cada matéria nuclear avaliada, correspondente a cada nível (Introdutório e Elementar).

Considerámos que o processo foi sempre bem orientado, no entanto, com o objetivo de o melhorar, propusemos algumas alterações ao mesmo.

O grupo de EF decidiu fazer alterações ao PAI, essas alterações visaram facilitar e uniformizar a AI, ficando decididos os indicadores de observação para cada matéria nuclear, correspondente a cada nível (Introdutório e Elementar), na prática, o que constatámos foi uma redução da duração do processo de observação da AI, que no ano passado durou até dezembro, e este ano no início de novembro já tínhamos as aulas de AI terminadas, conseguindo fazer um enquadramento e diagnóstico mais rápido, no entanto, consideramos que a rapidez não torna a avaliação eficaz, sendo que um dos princípios da avaliação é a uniformização, com os indicadores de observação, por exemplo: “A bola sai poucas vezes do campo (jogo continuado)”, não existe um critério para *poucas vezes*. Outro exemplo, e abordando o Voleibol no Nível Introdutório, os critérios são “A bola no ar com predominância do passe e pelo menos 2 toques por par e pelo menos cinco transposições de rede”, poderemos diagnosticar um aluno como Introdutório, sem o mesmo sequer saber fazer um serviço, o que não me parece ajustado. No futebol, um dos indicadores é “Passa, desmarca e reequilibra”, não tem os critérios de êxito de cada gesto ou ação, tornando subjetiva a avaliação; sei que um dos princípios será esse, “faz / não faz”, mas sem haver uma descrição sucinta do passe, desmarcação e reequilíbrio, não há uniformização.

Esta alteração facilitou a AI, no entanto, não conseguimos tirar dados importantes da mesma, como saber individualmente quais as carências e a razões para os alunos não atingirem determinado nível. Identifica-se o nível, mas não o porquê, e, acima de tudo, onde se deve intervir.

Este novo protocolo apresentou vantagens e desvantagens, mas cabe ao professor trabalhar com os instrumentos que foram deliberados pelo grupo de EF, nós decidimos acrescentar a colocação de um espaço para observações, que permitiu pormenorizar a avaliação do aluno, seguindo os indicadores. Acrescentámos critérios de êxito mais completos e, sempre que tivemos dúvidas sobre o nível dos alunos, fizemos

exercícios critério em especial nos jogos coletivos, com alunos que eram pouco solicitados em situação do jogo.

Apesar de termos feito a AI em 8 semanas, sendo que esse tempo foi pouco para a fazermos, ou a maneira como foi feita poderia ter sido melhor potencializada, o tempo que foi despendido em observação por aluno foi muito reduzido. Considerámos que a utilização de meios tecnológicos seria uma boa solução, pois permitiria uma análise mais cuidada, tendo a possibilidade de visionar a prestação dos alunos. Teríamos a hipótese de rever as vezes necessárias, para ficarmos melhor elucidados das capacidades dos mesmos.

Esta lacuna foi colmatada, com a experiência dos professores titulares, pois conseguem apreender com mais facilidade as informações importantes, do que nós nesta fase, da nossa formação.

O processo foi submetido a alterações, pois a necessidade assim o obrigou, em especial o facto de alguns alunos faltarem. Tivemos de ajustar algumas aulas para que todos passassem pelas mesmas situações que, embora de aprendizagem, eram de AI; repetimos alguns testes para a AI ser a mais completa possível, no entanto, o número de faltas de material e presença foram muitas e algumas, impossibilitaram mesmo a recolha de dados, porque alguns alunos faltaram repetidamente.

Como o PAI ainda estava em construção, foi-nos enviado um modelo, para ser trabalhado ao longo do ano, que, teve como base os já existentes nas duas escolas. Ao longo da 1ª etapa, fomos acrescentando os indicadores das matérias nucleares e algumas diretrizes que ainda não estavam no novo PAI, fomos retirá-las ao anterior.

A maior dificuldade que sentimos durante a primeira etapa, foi acompanhar a aula e ao mesmo tempo fazer os registos. A experiência da professora revelou-se de extrema importância pois conseguia gerir a aula e, ao mesmo tempo, ajudar nos registos.

Outra dificuldade foi identificar os alunos, sem que tivéssemos constantemente a perguntar o seu número ou o seu nome, esta dificuldade foi superada por uma alteração

organizacional, que passou por organizar os grupos de trabalho, pelos seus números de pauta, e com a continuidade das aulas, acabamos por fixar os nomes dos alunos.

Na globalidade, o PAI está ajustado à realidade escolar, não sendo tão ambicioso, nos objetivos a alcançar como o PNEF. No entanto, como está mais adequado aos níveis dos alunos, cumpre assim um dos princípios que é o dos objetivos serem exequíveis, mas desafiantes.

2.2.3- Planeamento Anual

A nossa planificação anual teve como base o conhecimento do programa da disciplina, a avaliação inicial, os documentos orientadores da escola, as informações que foram objeto de análise sobre os alunos da turma (questionários), e a caracterização da escola.

O plano anual de turma (PAT) é para nós, fundamentalmente, um instrumento de planeamento e orientação do processo de ensino e aprendizagem, para todo o ano letivo, dirigido à nossa turma, especificamente, mas que admite ajustes sempre que considerarmos relevantes para o sucesso dos nossos alunos.

Como refere Gonçalves (1994) a avaliação inicial fornece ao professor a possibilidade de elaborar, em traços gerais o PAT, mas sabendo que as decisões tomadas a partir da AI não se devem considerar como definitivas.

No PAT, estão refletidas as nossas decisões pedagógicas tomadas para os alunos das nossas turmas dos 11º e 8º anos, selecionamos as matérias, os objetivos, calculamos a previsão de aulas, os espaços de lecionação, a progressão dos conteúdos em cada matéria, sempre seguindo as orientações dos Programas da disciplina e adaptadas às necessidades dos nossos alunos, pelas conclusões que retiramos da AI, e ao contexto da escola.

No PNEF, segundo Jacinto, et al., (2001, pp. 23-25), é referido:

Na elaboração do plano de Educação Física da turma e nas tarefas associadas, o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos. Trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua).

Numa primeira fase, foi elaborado o desenho/esboço do plano de turma, que contemplou a organização geral do ano letivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor.

A organização destas etapas considerou o calendário escolar (nomeadamente as interrupções letivas), as características das instalações disponíveis (conforme o plano de rotação), bem como as condições climatéricas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores.

Para além destes, são parâmetros fundamentais da organização das etapas, as opções estratégicas do ensino-aprendizagem no tratamento das várias matérias, como por exemplo, o tipo de situações características de determinada fase do percurso de aprendizagem (por exemplo no percurso traçado para o alcance dos objetivos do nível Elementar da Ginástica no Solo prevê-se que a aprendizagem e treino das habilidades gímnicas de forma isolada ou em combinações de 2/3 elementos anteceda a composição de uma sequência).

De igual modo, devem considerar-se os períodos de férias, para que no reinício das aulas, se ofereça a oportunidade de revisão das matérias tratadas no período anterior, bem como de recuperação do nível de aptidão física, eventualmente diminuído pela interrupção da atividade física educativa.

Propusemo-nos lecionar ou consolidar as diferentes matérias abordadas na AI, onde foram detetados os pontos fortes e fracos dos alunos nas diferentes matérias. Após um balanço, os alunos foram distribuídos por grupos de níveis de aprendizagem.

No sentido de potenciar o sucesso educativo, decidimos, e de acordo com Jacinto, et al. (2001, p 29) que ao selecionarmos os objetivos e atividades que “estas fossem mais coletivas quanto possível e tão individualizadas quanto necessário”, ou seja, a formulação de estratégias nas atividades propostas aos alunos, na constituição dos grupos, deve refletir que o professor, não só analisou os dados da AI, como se

preocupou, em selecionar estratégias adequadas, à realidade da turma, que depois desse primeiro momento de AI, ficou a conhecer melhor.

No modelo de planejamento por etapas, em que partindo da primeira Etapa, AI, o docente de EF, segundo Carvalho (1994) pode e deve selecionar objetivos e metas de aprendizagem adequadas; calendarizar as atividades ao longo do ano, pois já tem ideia das matérias prioritárias para os seus alunos.

O PAT é importante na medida em que reflete a organização e planejamento do processo de ensino e aprendizagem para todo o ano letivo, e as nossas intenções de alcançar os objetivos propostos, mas com a abertura de poderem ser feitos ajustamentos.

2.2.3.1- Plano Anual 8º Ano

Como verificamos na 1ªEtapa, através da AI, os alunos da turma do 8º Ano, na sua maioria não praticam nenhuma atividade física, apenas seis alunos a praticavam fora da escola, sendo na sua maioria o único momento que se lhes é oferecido para a prática da atividade física. Na elaboração do PAT, decidimos, na escolha das estratégias, programar as aulas tendo em consideração a promoção de experiências positivas e significativas, adequadas às suas necessidades e que sejam de possível execução, mas sem deixar de respeitar as diferenças individuais. Por este motivo não se pode deixar de refletir, nos resultados obtidos na 1ªetapa, para que os mais aptos não fiquem privilegiados e os menos aptos não fiquem desmotivados.

No que diz respeito às decisões tomadas em relação à definição das matérias com maior necessidade de carga horária, foi feita uma distribuição equitativa exceto nas matérias prioritárias, Futebol e Ginástica de Solo, onde haverá um maior enfoco.

Relativamente ao prognóstico das matérias, de todas as avaliadas na 1ªEtapa, pretendeu-se que os alunos no final do presente ano letivo demonstrassem evolução nas suas competências, pelo menos um nível acima do inicialmente diagnosticado na AI (Apêndice II)

Esses objetivos e competências foram selecionados do PNEF, uma parte dessas competências, de uma forma lógica e coerente atendendo às características dos alunos e

das demais matérias. Nas matérias onde o nível dos alunos não foi diagnosticado, na avaliação inicial, as decisões de prognóstico ficam posicionadas por um maior reajustamento do PAT durante o ano letivo.

Os objetivos (Apêndice III) têm em conta o conhecimento individual que obtivemos de cada aluno, constituindo para cada aluno os objetivos intermédios e finais específicos.

As matérias a lecionar estavam descritas no plano curricular inserido no projeto da EF, onde para o 8º Ano serão: Andebol, Basquetebol, Futebol / Futsal, Voleibol, Tag Râguebi, Ginástica Acrobática, Ginástica de Aparelhos, Ginástica no Solo, Atletismo, Dança, Badminton, Luta, Orientação e Escalada.

Existiram situações pontuais que foram tidas em conta na seleção das matérias, algumas matérias derivado à escassez de material ou da infraestrutura foram eliminadas, como por exemplo os lançamentos e salto em comprimento no atletismo, dadas as condições da escola não lecionamos, apenas algumas aulas abordamos algumas diretrizes inseridas nas aulas de atletismo, mas a eliminação da caixa de areia e da impossibilidade de utilização dos espaços exteriores obrigaram-nos a essas adaptações, bem como a exclusão da matéria escalada, pois por razões de segurança o grupo de EF decidiu eliminar do plano curricular.

As avaliações de diagnóstico, tiveram como orientação o PAI, onde constaram as matérias avaliadas, que permitiram traçar os perfis da turma e dos alunos que podem ser revistos no Relatório da AI e, que iremos apenas transportar para o relatório anual de turma os dados mais importantes e imprescindíveis, para um melhor e fundamentado prognóstico.

As áreas que o grupo de EF considerou mais importantes e imprescindíveis foram: Atividades Físicas e Aptidão Física.

Assim o trabalho realizado esteve direcionado para que os alunos, no final do ano escolar atinjam competências dos objetivos finais (Apêndice III). No entanto para além dos objetivos finais, compreendemos que para chegar a esse fim temos que conseguir a consecução dos objetivos intermédios, que estão explícitos no mesmo Apêndice.

A área da aptidão física teve expressão em todas as aulas, para garantir um trabalho de continuo e, permitindo a melhoria de resultados, onde estão previstas avaliações em todos os períodos.

Na área dos conhecimentos, foram planejados três momentos, onde as matérias foram centralizadas, através de dois testes e um trabalho de grupo.

Para a construção do PAT da turma 8º Ano, adotou-se o modelo de planejamento por etapas, ou seja, este modelo de planejamento engloba diferentes níveis de planos: plano plurianual, plano anual de turma, plano de etapa e plano de aula

Ao nível do PAT, no planejamento por etapas, estas apresentam várias funções didáticas ao longo do ano.

No PAT dividimos o ano letivo em quatro etapas fundamentais:

1ª Etapa – Avaliação Inicial

Etapa onde existem as determinações das aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, esta etapa permite a revisão das matérias e o aumento e recuperação do nível de aptidão física. Cria rotinas, e possibilita um clima de aula favorável à aprendizagem dos alunos.

Como planejamento da AI, foi utilizado o protocolo do mesmo, que resulta na seguinte calendarização (Quadro 1), a mesma foi delineada tendo em conta o PAI, que tem como orientação o PNEF.

2ª Etapa – Desenvolvimento e Aprendizagem

Etapa onde os alunos adquirem novos conhecimentos sobre as matérias, permitindo ao mesmo tempo a evolução nas matérias anteriormente já trabalhadas na 1ª Etapa e, na melhoria da condição Física.

3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação

Etapa onde a turma trabalhará os conteúdos já lecionados, com mais autonomia e posterior concretização dos objetivos (Apêndice III).

4ª Etapa – Revisão e Consolidação

Etapa onde fazemos uma consolidação das matérias ao mesmo tempo que apresentamos níveis mais avançados nessas matérias, ou em outras. Interessa também oferecer, nesta Etapa, oportunidades de recuperação aos alunos com maiores dificuldades.

Decisões quanto às estratégias de ensino na área das atividades físicas.

Tendo em conta a especificidade da turma e em especial os espaços da aula, derivado às obras que estavam a decorrer, do barulho resultante, dessa mesma intervenção, provocou dificuldades de interpretação e interação entre alunos e professor, fizeram com que a exposição oral fosse mais dificultada, houve assim a necessidade de privilegiar para esta turma, a demonstração e utilização de comunicação não verbal.

Para algumas matérias decidimos optar por esquemas gráficos para demonstrar os exercícios.

Dado haver a necessidade de lecionar 13 matérias da área da atividade física, decidimos como estratégia, realizar algumas aulas em circuito, em grupos, permitindo aos alunos passarem por várias situações de aprendizagem durante a aula.

Para dar igualmente resposta ao número de matérias e para serem aulas mais motivadoras, os alunos para além de trabalharem em grupos e estações, foram submetidos a aulas politemáticas.

Os grupos de trabalho foram constituídos por alunos de nível similar por matérias. Mas não utilizámos apenas grupos homogéneos, demos também relevância aos grupos heterogéneos, conforme as situações propostas e fase de aprendizagem em que se encontravam, os grupos heterógenos também são importantes, pois permitem a evolução dos alunos que estão níveis abaixo, por exemplo na matéria de Voleibol, segundo Jacinto et. Al. (2001) que refere como elemento chave a formação de grupos na estratégia de diferenciação do ensino.

Foi uma aposta clara e em especial para esta turma, a realização de situações de jogo, situação reduzida para simplificar a complexidade do jogo, tornando mais fácil o “todo”, assim podendo incluir o jogo, os alunos sentir-se-iam mais motivados nas aulas.

A utilização de trabalhos de vagas, teve relevância para a observação por parte do professor, sendo mais fácil o acompanhamento dos alunos.

Decidimos afastar o aspeto da formalidade da “chamada”, para um melhor aproveitamento do tempo da prática letiva, fazendo uma contagem rápida, e despistar o número de alunos que falta, deixando a identificação para os alunos que não fazem a aula, que na turma, são uma constante.

Por outro lado, se não estivessem alunos a assistir, identificávamos quem faltaria, na estratégia de organização, que passamos de seguida a explicitar: para redução do tempo de organização sempre que seja possível iremos distribuir os grupos de trabalho logo no início da aula, dando os coletes, durante o aquecimento e assim utilizar menos tempo em organização e o aluno que fosse chamado para representar determinado grupo, colocava o seu nome no registo de faltas.

Quanto ao espaço de aula, 1/3 é manifestamente reduzido, como estratégia decidimos ocupar o espaço intermédio, por duas razões, a primeira razão, foi dado não ter baliza, a área é maior, segunda razão, sempre que falte um professor, poderemos utilizar dois campos, ou seja 2/3 da base central do pavilhão.

Como estratégia alternativa, caso o campo do meio tivesse ocupado, optaríamos pelo espaço que ficava mais longe das obras, pois o barulho provocado pelas obras, penalizaria menos a aula.

Decisões quanto às estratégias de ensino na área da aptidão física.

Com o objetivo comum de terem todos os testes positivos, o trabalho foi em grupo e fez sempre parte integrante de todas as aulas.

Foi realizada uma aula para os alunos terem conhecimento da sua avaliação inicial e quais os objetivos a alcançar.

Para a qualidade do trabalho a desenvolver nesta área, mantivemos, a apresentação oral e demonstração dos exercícios como estratégia.

Focámo-nos mais na resistência aeróbia, dado ser onde a turma tinha mais dificuldade na resistência, na força abdominal demos menos ênfase pois como mostra o Quadro 5 alguns alunos estão acima da zona saudável superando o número de repetições padronizadas para esta zona, havendo apenas um aluno que ficou abaixo da zona saudável, não muito preocupante pois o valor foi próximo do positivo.

O IMC traduziu alguns alunos acima e outros abaixo da zona saudável. Apoiado pelos inquéritos, constatámos que a prática regular de atividade física dos alunos é muito reduzida e a existência de alguns distúrbios alimentares, que foram retratados e individualizados no relatório de AI.

Tendo este conhecimento decidimos intervir individualmente com os alunos para lhes dar informações e instruções que possam assim melhorar os seus hábitos de vida e logo a sua saúde. Para além destas intervenções individuais, traçamos uma intervenção generalista na turma com pequenas exposições orais, como a que fizemos no dia Mundial da Diabetes, referimos os fatores de risco e como se previne.

As intervenções individuais, tiveram como principais temáticas o controle de peso, a alimentação equilibrada e a promoção de exercício físico regular.

Decidimos não explicitar na calendarização inicial da 3ª e 4ª etapas, as matérias como referimos anteriormente, mas fizemos para as aulas da área do conhecimento, pois pretendemos realizar avaliações nessa área e é impreterível marcar com a maior antecedência possível, para não coincidir com as avaliações de outras disciplinas.

No fim de cada etapa foi feita uma cuidada reflexão e posterior calendarização das matérias na etapa seguinte.

Decisões quanto às estratégias de ensino na área dos conhecimentos.

Na área dos conhecimentos, a planificação teve como orientação o projeto curricular de Educação Física, onde estão estabelecidos os temas ao longo dos anos e ciclos de escolaridade.

No projeto da EF, existe o planeamento curricular de escola dividido em duas áreas:

Área A. Processos de desenvolvimento e manutenção da condição física

Área B. Interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas.

Para o 8º Ano, as matérias a abordar na área A, eram:

Conteúdo 3. Conhece e interpreta os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras, nomeadamente o princípio da continuidade, progressão e reversibilidade, relacionando-os com o princípio biológico da auto-renovação da matéria viva, considerando-os na sua atividade física, tendo em vista a Aptidão Física

Conteúdo 4. Conhece e interpreta fatores de orientação do treino, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança.

Na área B eram:

Conteúdo 5. Identifica fenómenos associados a limitações das possibilidades de prática das atividades físicas, da aptidão física e da saúde, dos indivíduos e das populações, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.

A docente no ano passado usou a estratégia de realizar trabalhos de grupo e um teste, dado ter resultado bem com as turmas do ano passado, optamos também por abordar um tema por período. Assim no 1º Período, selecionamos da Área A , o conteúdo 4; no 2º Período igualmente da Área A, o conteúdo 3 e por fim no 3º Período, da Área B, o conteúdo 5.

A nossa planificação teve como base, uma interpretação muito refletida que fizemos sobre cada um dos temas selecionados. Assim, decidimos para o 1º Período, que os conteúdos que abordam a segurança, hierarquizamos no início, pois consideramos fundamental serem adquiridos logo no princípio do ano. No 2º Período porque são os fundamentos do treino e, no 3º Período, decidimos inserir o conteúdo orientado para as limitações das possibilidades de prática das atividades físicas.

2.2.3.2- Plano Anual 11º Ano

No que diz respeito às decisões tomadas em relação à definição das matérias com maior necessidade de carga horária, foi feita uma distribuição equitativa, exceto nas matérias nucleares, Basquetebol, Voleibol e a Andebol, de referir que o Futebol foi excluído por decisão dos alunos, pois nenhum escolheu esta matéria para ser avaliado.

Relativamente ao prognóstico das matérias, de todas as avaliadas na 1ªEtapa, pretendeu-se que os alunos, no final do presente ano letivo demonstrem evolução nas suas competências, pelo menos um nível acima do inicialmente diagnosticado na AI (Tabela 8).

Esses objetivos e competências foram selecionados do PNEF, uma parte dessas competências, de forma lógica e coerente atendendo às características dos alunos e das demais matérias. Nas matérias onde o nível dos alunos não foi diagnosticado, na avaliação inicial, as decisões de prognóstico ficam posicionadas por um maior reajuste do PAT durante o ano letivo.

Os objetivos (Apêndice III) têm em conta o conhecimento individual que obtivemos de cada aluno, constituindo para cada aluno os objetivos intermédios e finais específicos.

As matérias propostas aos alunos, foram definidas por orientação do grupo de EF, através do Projeto de Educação Física, que tem como base o PNEF.

As opções e orientações dos alunos tiveram como base dois Jogos Desportivos Coletivos, uma Ginástica ou Atletismo, uma dança e duas matérias dos restantes subdomínios, cada uma de um subdomínio diferente. O que resultou na seguinte seleção de matérias:

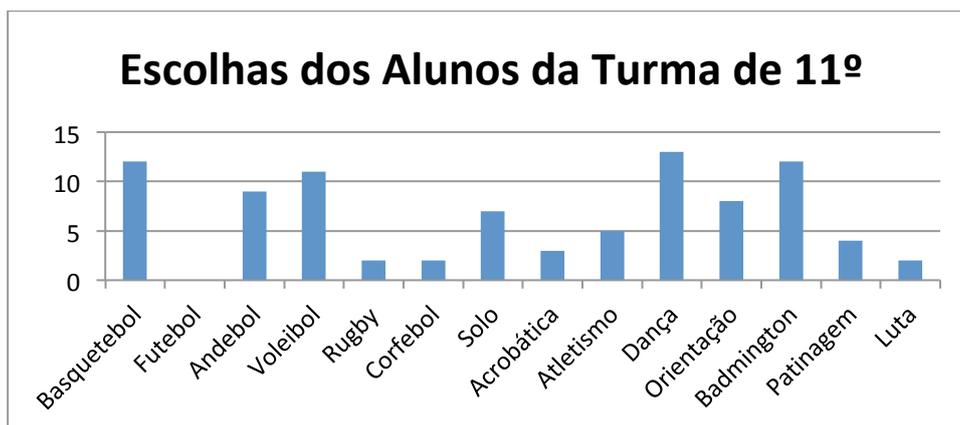


Figura 10- Escolha das matérias 11º Ano

Existiram situações pontuais que foram tidas em consideração na seleção de matérias apresentadas aos alunos, algumas matérias derivado à escassez de material ou limitações das infraestruturas, foram excluídas pelos alunos, como por exemplo os lançamentos (Atletismo) após informarmos as condições que tínhamos, os alunos em conjunto com o professor, assumiram que não teriam as melhores condições para desenvolver a matéria, em contrapartida, matérias como o Rugby, Corfebol e Patinagem foram promovidas, dado o apetrechamento que a escola dispõe ao nível de materiais e condições físicas.

A escola recebeu recentemente kits novos para o Tag Rugby e está muito bem equipada, o Corfebol para além da razão enunciada, é justificada com o facto de ter a particularidade de permitir que, no mesmo jogo e na sua génese a igualdade de géneros, esse mesmo fator, apoiado pelo projeto contra a violência doméstica, vem orientar e sensibilizar os alunos para comportamentos de respeito pela igualdade de géneros.

O diagnóstico feito à turma teve como base os dados retirados da primeira etapa, onde constam os dados e avaliações da turma em geral e de cada aluno em particular.

As áreas que o grupo de EF considerou mais importantes e imprescindíveis foram: Atividades Físicas e Aptidão Física.

A área da aptidão física, decidimos que teria expressão em todas as aulas, de forma a que este trabalho seja contínuo e permitindo a melhoria de resultados, onde estão previstas avaliações em todos os períodos. Cada aluno teve um programa específico.

Na área dos conhecimentos, foram planejados três momentos, onde as matérias serão centralizadas, através de dois testes e um trabalho de grupo.

Seguindo as orientações de Jacinto et al. (2001) o PAT estruturou-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras, que constitui uma componente da atividade formativa em todas as aulas. As preocupações metodológicas, ao nível do desenvolvimento das capacidades motoras, seguem os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas - a inclusão e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um.

No processo de avaliação formativa, os valores inscritos na “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF – Bateria de testes *Fitnessgram*) para cada Capacidade Motora, constituem uma referência fundamental. A natureza e significado do nível de Aptidão Física e suas implicações como suporte da saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que, em cada ano de escolaridade, os alunos atinjam essa “zona saudável”.

A formação dos grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por géneros ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno.

Os grupos de nível foram de extrema importância, pois permitiram facilitar os enquadramentos dos alunos, para cada uma das matérias.

No PNEF (Jacinto, *et al.*, 2001) estão explicitados quatro princípios fundamentais que funcionaram como uma referência, na elaboração deste PAT, no que deve ser a participação dos alunos na disciplina de EF:

- A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspetiva de educação para a saúde;
- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na

resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias;

- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos da atividade;
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades. (p.9).

Na planificação das etapas, tivemos que verificar tanto o calendário escolar, como as características das instalações disponíveis, assim como pensar nas condições atmosféricas ao longo do ano, procurando otimizar desta forma, os diversos recursos da escola, especialmente os espaços exteriores.

Na ESGP a otimização dos espaços decidida pelo grupo de EF, estabeleceu que a rotação pelos três espaços de aula seria feita de 18 em 18 dias. Os espaços são designados como “Grande”, que é um espaço de 2/3 do interior do pavilhão; o espaço “Pequeno”, o restante 1/3 do interior do pavilhão e o espaço “Exterior” com acesso a dois campos polivalentes ‘ringues desportivos’ exteriores e uma sala coberta (antiga sala de esgrima).

Decidimos que as matérias nucleares (Andebol, Voleibol e Basquetebol) teriam maior número de aulas que as restantes. A etapa que mais evidências quisemos atribuir em termos temporais, foi a etapa 2, atribuindo para a mesma, quarenta e cinco aulas, sendo que cada aula corresponde a 45 minutos.

Para a terceira etapa previmos atribuir trinta e quatro aulas, a segunda e terceira etapas são as que mais tempo consideramos precisar, pois os objetivos para as mesmas, passam pela (aprendizagem e o desenvolvimento das competências) e (desenvolvimento e aplicação dessas competências), conforme foi enunciado na descrição das etapas.

A quarta e última etapa foi calendarizada com vinte e uma aulas, sendo a mais pequena das três que planeamos após a AI, foi onde pretendemos realizar as

observações e avaliações do ano letivo, denominando-a pela etapa de consolidação e revisão.

Numa fase inicial não calendarizámos as etapas seguintes com as matérias, pois apenas tínhamos a orientação do número de aulas previsto para cada matéria, os espaços e os objetivos (intermédios e finais), no final de cada etapa, após as devidas reflexões, redefinimos as estratégias, e definimos a calendarização das matérias para as etapas seguintes.

É importante referir, que a previsão do número de aulas por matéria, foi planeada após decidirmos quais os objetivos finais e por sua vez intermédios a alcançar ao longo das etapas.

Condição Física.

Ao nível da condição física, tínhamos por objetivo colocar os alunos na zona saudável, para esse efeito todas as aulas terão em vista este objetivo, as organizações das mesmas têm como referência o (Quadro 5) que identifica os grupos de trabalho que tiveram teste negativos no *Fitnessgram*.

Para os alunos que estavam na zona saudável, a nossa prática letiva foi orientada, para a manutenção, tendo em conta as alturas mais críticas, que são após os períodos de férias, onde é esperado que regressem às aulas, com menor forma física.

Conhecimentos.

Na área dos conhecimentos, a planificação tinha como orientação o projeto curricular de EF, onde estão estabelecidos os temas ao longo dos anos e ciclos de escolaridade, no entanto é importante salientar o seguinte:

Os temas para 11º e 12º foram os mesmos, cabendo ao professor dividir os conteúdos pelo 11º e 12º anos.

O tema “Relaciona Aptidão Física e Saúde e identifica os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras,

a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente”, referente ao 10º ano, como não foi abordado pela turma no anterior ano letivo, no 1º período, será este o tema a abordar.

No segundo e terceiro períodos foram abordados os temas: “Conhece e utiliza os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando a dosificação da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.”

Ficando como orientação para o 12ºano, o tema que falta lecionar: “Analisa criticamente aspetos gerais da ética na participação nas AFD, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”.

Foram previstas para a área dos conhecimentos (seis aulas ao longo do ano), duas aulas por período, no primeiro período foram lecionadas dia 1 de dezembro, as restantes foram previstas para 2 de março e 18 de maio.

Foram planeados dois testes e um trabalho de grupo, seguindo o procedimento do ano passado que correu bem, segundo a opinião da professora coorientadora.

Desta forma foram abordados os objetivos em falta do 10º, os que constam para este ano de 11º e deixando as orientações para o 12º, completando desta forma as diretrizes do Programa curricular de educação física.

2.2.4- Plano de Aula

O plano de aula foi uma ferramenta importantíssima, a construção do mesmo teve como base os planos anteriores elaborados pelos colegas.

A estrutura base seguiu as orientações de Aranha (2004) que refere a importância de dados como, a identificação da escola, recorde que lecionamos em duas escolas diferentes, a data e hora da aula, tempo horário, ano e turma, o total de aulas lecionadas, a instalação, este último aspeto na ESGP dado haver rotações dos espaços, objetivos específicos, função didática, os conteúdos operacionais, e o material a utilizar.

O plano foi sofrendo alterações ao longo do tempo, consoante as nossas necessidades, fomos ajustando, tratando-se de um guião, permitia-nos fazer um prognóstico da aula, fornecendo-nos com dados e sequências que são de extrema importância, antecipando os acontecimentos permitiu-nos reduzir as falhas.

Como dizia o nosso orientador, para ser um bom plano de aula não basta nós percebermos quando o estamos a fazer, a clareza do mesmo reside na interpretação que qualquer outra pessoa possa fazer, pegar no plano e lecionar uma aula a partir do mesmo.

Algumas dificuldades sentidas.

-Muito tempo na construção do plano de aula, esse tempo foi-se reduzindo, mas o tempo de planificação excedia o tempo de aula.

-Dificuldade em decidir em aulas polimáticas qual a matéria nuclear, até delinear um critério, sentimos dificuldade em selecionar.

-O tempo de cada tarefa excedia o tempo previsto, até fazer uma redução gradual das tarefas de aula, muitas vezes perdia o controlo do tempo da aula, pois prevíamos muitas tarefas para o tempo de aula, com a experiência conseguimos colmatar essa falha.

-Inicialmente também sentimos muita dependência do plano de aula, muito tempo a consulta-lo, essa dependência foi diluindo, a utilização de esquemas gráficos, e da qualidade dos mesmos, foi um dos fatores facilitadores e de interpretação rápida.

Durante o processo da PES foi registada uma evolução e edição do plano de aula até chegarmos à última versão que podemos observar no (APÊNDICE IV).

-Pouca clareza na identificação dos grupos de trabalho, pois inicialmente fazíamos com o numero dos alunos, até passarmos de utilizar os números e colocar os nomes, facilitou a identificação dos alunos.

O plano de aula para além de incluir as informações referidas anteriormente, tinha na sua estrutura, uma divisão em três fases, a fase inicial, onde estavam descritas as tarefas de aquecimento, fase fundamental da aula, como o próprio induz era a fase

principal, onde foram colocadas as sequências de tarefas fundamentais que concorriam para os objetivos específicos das aulas, por fim a terceira e última fase, era constituída por tarefas de recuperação e era efetuado o balanço da aula.

2.2.5- Avaliação Formativa e Sumativa

Tal como refere Santos (1985) “Uma avaliação será tanto mais correta e perfeita quanto mais adequados e precisos forem os processos e instrumentos de medida” (p.23)

Podemos acrescentar que uma avaliação será tanto mais correta e objetiva quanto mais adequados, diversificados, sistemáticos e significativos forem os processos e instrumentos de observação e registo, tanto das aprendizagens/atividades físicas, dos conhecimentos, das atitudes e valores, que conciliem a avaliação formativa com a avaliação sumativa, e favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação faz parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, porque é ela própria uma estratégia planificada para produzir adaptações, feedbacks e planificações mais adequadas e realistas.

“Não é simplesmente um conjunto de técnicas; a avaliação é um processo.” (Gronlund, 1976, citado por Domingos *et al.*, 1984, p.201).

Podemos considerar então a avaliação para além de uma estratégia, como já afirmamos, como um processo dentro do próprio processo de ensino e aprendizagem, porque ela não tem um caráter casuístico, uma só finalidade, ela é inevitável e consequente. Porque diagnostica, devolve *feedback* ao professor e aos alunos, promove a qualidade do ensino, guia o professor apontando os pontos fortes e fracos, assim como a necessidade de reforço de aprendizagens.

Avaliação formativa.

Atualmente, a escola e os professores reconhecem a importância da avaliação formativa, porque ela não só proporciona ao docente aplicar uma avaliação inicial, fundamental para conhecer os seus alunos, estabelecer uma planificação adequada, com estratégias significativas, alcançáveis e desafiadoras, como ao longo do ano permite ao professor a recolha de informação para regular o processo educativo, verificar se os objetivos foram ou não atingidos, reformular esses objetivos, e fundamentar as suas decisões.

Igualmente fornece informação aos alunos que assim podem monitorizar a sua evolução, contribuindo para a sua autonomia e participação ao valorizar também a sua intervenção nos momentos de autoavaliação.

A avaliação formativa que ocorre ao longo do ano, vai dar *feedback* tanto ao professor como aos alunos, orienta o professor e pode sugerir reformulações na sua Planificação, deverá ser exercida de forma sistemática e contínua, com recurso a instrumentos e técnicas de recolha de informações relativas às aprendizagens desenvolvidas, esses instrumentos de avaliação devem ser diversificados e proporcionarem aos alunos também a regulação do processo de aprendizagem, afetarem positivamente a motivação e a autoestima e a participação dos alunos, na autoavaliação.

Na ESGP os critérios de avaliação referem: “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.”

Avaliação sumativa.

Esta avaliação que é responsabilidade do professor em primeiro lugar e depois do conselho de turma e da escola (nos finais de período e de ano) tem uma periodização definida, articula-se com a formativa, é operacionalizada pelos critérios de avaliação de escola e de grupo, e nos finais de período e de ano, é explícita numa escala de 0 a 20 valores no ensino secundário no 3º Ciclo uma escala de níveis de 1 a 5.

No determinar desta classificação deverão ser utilizados dados objetivos, antecipadamente dado a conhecer aos alunos os critérios de avaliação da disciplina, e recolhidos a partir de aspetos que foram objeto do processo de ensino aprendizagem. A classificação pode incidir sobre atividades pontuais como trabalhos, testes, ou outros ou assumir um caráter mais global, nos finais de período ou no final do ano letivo.

A avaliação sumativa, avalia o produto, “faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento” (Fernandes, 2008, p.358), assim utiliza um tipo de avaliação criterial e normativa, “diz-se que é criterial, como a avaliação formativa, mas também é normativa, porque compara as aprendizagens dos alunos com uma norma (uma média, por exemplo) ou com as aprendizagens de um dado grupo” (Fernandes, 2008, pp. 358 - 359).

Ainda no mesmo sentido, vem a contribuição de Ferraz et al. (1994), quando afirmam que as perspetivas criterial e normativa não são, pois, mutuamente exclusivas. Pelo contrário interpenetram-se. São abordagens alternativas, por vezes, complementares.

De um ponto de vista normativo tem-se como *referência* o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada aluno. Numa perspetiva criterial o desempenho do aluno é analisado por referência a critérios, sendo apreciadas as aprendizagens efetivamente realizadas pelo aluno em relação às finalidades consideradas e aos objetivos orientadores da ação.

De acordo com Ferraz et al. (1994) podemos concluir que não são mais dois tipos de avaliação, mas sim mais duas interpretações ou abordagens dependendo da finalidade com que fazemos a avaliação.

Na nossa prática de ensino de EF, considerámos, a atitude mais correta utilizar as duas modalidades mas já que acreditamos quanto importante é, ter critérios de avaliação bem definidos, realizámos preferencialmente uma avaliação criterial, para podermos avaliar corretamente as competências dos nossos alunos assim como, classificá-los tendo como referência os critérios de êxito estabelecidos. A avaliação normativa impreterivelmente aconteceu ao longo do ano, mais especificamente, depois de efetuada a avaliação criterial, quando a finalidade foi ou comparar o desempenho de diferentes grupos de alunos, ou quando refletimos sobre a avaliação criterial de

determinado aluno, por uma questão de justiça, tivemos que a ajustar, por ela não refletir exatamente o desempenho do aluno.

2.2.6- Operacionalização da avaliação

Através de Allal, (1986, p.194) entendemos o seguinte princípio:
(...) de que o professor deve construir as suas estratégias de ação, onde somos levados a reconhecer que existe uma pluralidade de procedimentos avaliativos para configurar situações de aprendizagem. Porém, e independentemente da formalidade ou informalidade dos dados a recolher, o professor quando avalia o aluno deve apoiar-se em referentes concretos e explícitos de modo a clarificar as regras do jogo avaliativo.

O processo de recolha e registo de informação referente à avaliação formativa, é da exclusiva responsabilidade do professor, que após planificação do processo de avaliação (exercícios critério), irá observar o aluno na sua prática, de forma, a poder retirar dados relativos à performance dos alunos, sempre com a perspetiva de promover uma autoavaliação no aluno (aluno reflita sobre a sua prestação e no que deve melhorar).

O processo de avaliação formativa consiste na recolha sistemática de dados, como já foi referido, dados esses que podem ser obtidos por:

Observação Direta

Por questionamento

Por trabalhos práticos/teóricos

A operacionalização desta avaliação tem várias variáveis e obedece a parâmetros variados que passamos a descrever.

Objetivos intermédios / finais de etapa e/ou período a avaliar.

Esta avaliação, foi realizada pelo seguinte processo: consoante o nível do aluno em cada matéria, foram selecionados os objetivos específicos que são sujeitos a avaliação durante um período temporal definido, ou seja, só se pode avaliar o que se

leciona, tendo em conta o aluno, o mesmo terá objetivos específicos, que foram previstos no plano anual, será sobre esses objetivos que irá recair a avaliação.

Foram estabelecidas metas intermédias, para que uma das funções fosse detetar a evolução, e ao mesmo tempo detetar dificuldades, permitindo que possam ser realizados ajustes na metodologia e adaptações curriculares, não comprometendo o processo de aprendizagem.

Na tabela seguinte estão os objetivos intermédios de etapa, retirados do PAT, representativos da matéria andebol que serviu como exemplo, das restantes matérias e igual para as duas turmas. No PAT está mais completo pois estão os vários níveis.

Tabela 13- Grupos de nível e objetivos

Andebol				
Nível	Alunos	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4

Introdução	<p>1. O aluno em situação de jogo 5x5 ou 7x7, Com a sua equipa em posse da bola:</p> <p>2. Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola.</p> <p>3. Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.</p> <p>4. Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.</p> <p>5. Logo que a sua equipa perde a posse da bola assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse:</p> <p>5.1. Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.</p>	<p>1. O aluno em situação de jogo 5x5 ou 7x7, Com a sua equipa em posse da bola:</p> <p>2. Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola.</p> <p>3. Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.</p> <p>4. Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.</p> <p>5. Logo que a sua equipa perde a posse da bola assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse:</p> <p>5.1. Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.</p> <p>6 Como guarda-redes, inicia o contra ataque, se recupera a posse da bola, passando a um jogador desmarcado.</p>	Revisão e consolidação dos objetivos das etapas anteriores
	Conteúdos: Remate Fintas, Mudanças de direção, Deslocamentos, Desarme, Marcação, passe, desmarcação		

Partindo dos objetivos que pretendemos alcançar para este grupo de alunos, que têm como objetivo atingir o patamar de nível Introdutório no Andebol, elaboramos a tabela de registos formativos, que serve de base para o processo avaliativo, para avaliar aula a aula.

Tabela 14- Tabela de registo diário

Andebol
NÍVEL INTRODUTÓRIO

1. O aluno em situação de jogo 5x5 ou 7x7, Com a sua equipa em posse da bola:

2. Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola.

3 Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.

4. Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.

5. Logo que a sua equipa perde a posse da bola assume atitude defensiva, procurando de imediato recuperar a sua posse:

5.1. Impede ou dificulta a progressão em drible, o passe e o remate, colocando-se entre a bola e a baliza na defesa do jogador com bola.

6 Como guarda-redes, inicia o contra ataque, se recupera a posse da bola, passando a um jogador desmarcado.

N.º de Observações		I		II		III		IV		Observações
Nº da Aula / Data										
2										
5										
6										
22										
Observações:										
<p>1-Não Faz</p> <p>2-Realiza com dificuldades</p> <p>3-Faz bem</p>										

Esta tabela foi um instrumento de trabalho que teve como objetivo principal a recolha de informação diária. Assim, os elementos retirados irão concorrer diretamente para os objetivos, que estão contidos na avaliação sumativa, tendo o professor, a responsabilidade de ser criterioso. Os parâmetros da ficha de avaliação formativa foram

iguais para todos os alunos que estavam no mesmo grupo de nível. Foi assim testado se os objetivos projetados para determinada matéria, foram ou não alcançados pelo aluno, ou grupo de alunos.

A conceção do Quadro 4, tem como objetivos intermédios, os mesmos que foram definidos no PAT.

A folha de registo para além de ter a referência dos objetivos, incluía também os níveis a que se destina. Sempre que um aluno tenha atingido condições para subir de nível, por razões diversas, por AI menos conseguida, ou por um ritmo de aprendizagens elevado, ou também o inverso poderá acontecer, preenche-se uma observação e inclui-se o nome na listagem e nível, onde os objetivos se estão mais direcionados ao aluno.

As observações são sempre de extrema importância, por esse facto foi disponibilizado um grande espaço para as mesmas, nem tudo se resume a números nem escalas, um aluno que por exemplo tem pouca dificuldade, atribuímos 2 (faz com dificuldades) se não for com a devida observação e descrição do que está incorreto não saberemos qual será a orientação do nosso trabalho, onde deveremos intervir e quais os erros que devemos informar o aluno, para ele assim poder melhorar.

A classificação obedeceu à seguinte escala:

Tabela 15- Escala utilizada da legenda do registo diário

ESCALA:	
1	Não Faz
2	Faz com dificuldades
3	Faz bem

Para os alunos que foram enquadrados no Introdutório na AI, o objetivo é atingirem parte do elementar, a avaliação irá ter conteúdos do nível Elementar, e assim sucessivamente, consoante o nível diagnosticado, para todos os níveis existe uma folha de registo contendo os vários níveis de cada matéria (Tabela 14).

Para aptidão física foi utilizada a bateria de testes *Fitnessgram*, como anteriormente foi descrito, sendo o objetivo conseguir colocar os alunos na zona saudável, conforme prevemos no plano anual de turma, que iríamos trabalhar a aptidão física em todas as aulas, também precisámos de acompanhar e avaliar a sua evolução, os

registos destes dados, colocados em tabelas simples, com os nomes dos alunos e o teste realizado.

Estratégias e metodologia de registo da avaliação formativa.

Sendo a avaliação contínua, está implícita uma periodização sistemática de recolha de dados. Diariamente (aula a aula) fizemos observações atentas dos comportamentos e desenvolvimentos dos alunos, através de observações diretas, por questionamento (verbais) e escritas.

A metodologia inerente a esta avaliação passou pela seleção de situações de avaliação, que completassem e apetrechassem as avaliações de dados rigorosos tanto, desde a avaliação inicial até à sumativa. Assim foi de extrema importância que os exercícios fossem o mais direcionados possível para os fins a que pretendemos chegar e a avaliar.

Foram criadas fichas de registo práticas e o mais simples possível, sem informação acessória desnecessária, e com os devidos espaços para observações que se considerassem pertinentes.

Procedimentos de registo e análise dos mesmos.

O registo foi aplicado no momento da prática. Quanto mais tarde for, menos coerência tem, no entanto, temos noção que o professor não poderá estar sempre a executar os registos, pois desempenha vários papéis ao mesmo tempo que poderão dificultar o preenchimento” in loco”. Como o registo deverá ser completo, utilizámos abreviaturas e números que correspondem a categoria/escalas quantitativas, previamente definidas (como se pode constatar na folha de registo) tendo, deste modo, agilizado o tempo de duração do registo.

Foram registadas as dificuldades e os progressos dos alunos, e posteriormente interpretado o porquê dessa evolução / regressão ou estagnação, pois é tão importante o registo, como o questionamento a nós próprios da razão dos resultados, para assim

podermos reajustar as estratégias.

Utilizámos a ficha de autoavaliação para testar o conhecimento e opinião que os alunos têm, e a noção da avaliação deles próprios.

Realizámos avaliações formais, quando ocorreram a sistematização das aprendizagens, ou seja, após abordarmos o mesmo conteúdo em três aulas.

O critério, em situações que consideráramos que as evoluções nas aprendizagens não estavam a um ritmo pretendido através de avaliações formativas, foi alterado não seguindo exatamente as três aulas.

Considerámos que foi possível e positivo serem realizados os reajustamentos de estratégias, e dar aos alunos o conhecimento da evolução, permitindo que com os alunos onde temos mais dúvidas, porque através das observações não foram dissipadas, fosse feita uma avaliação mais ajustada. Permitindo assim, reajustar e direcionar o aluno, para o sucesso, que foi o nosso objetivo.

Para os alunos que se encontraram impossibilitados de realizar a aula ativamente, foi-lhes facultada a possibilidade de elaborar o relatório das aulas, com alguns critérios obrigatórios e outros em aberto, retratando o que aconteceu na aula, componentes críticas das matérias, bem como participar ativamente em situações de arbitragem, ajudas aos colegas e professor, tal como arrumação do material, observação e registo de comportamentos e atitudes dos colegas, é importante referir que cada caso é um caso, e foi sempre articulada a intervenção do aluno, consoante a incapacidade do mesmo, em realizar a aula ativamente.

Um aluno que fraturou um braço, não lhe propusemos que fizesse um relatório escrito obviamente, mais sim utilizado o questionamento oral ao longo da aula ou no final da mesma, esta estratégia não será utilizada apenas para os alunos impossibilitados, mas sim, para toda a turma.

A avaliação formativa, como o documento regulador orienta a necessidade de também nos focarmos nas atitudes e valores, que conta com critérios, como a assiduidade, comportamento, empenho e se o aluno leva o material indicado para a aula.

A assiduidade e o material são fatores de extrema importância para aula de EF, pois são bons indicadores de sucesso, e de atitude dos alunos.

Estratégias e metodologia de registos da avaliação sumativa.

A avaliação sumativa será tanto mais consistente, quanto mais completo tiver

sido o processo de avaliação formativa que a antecedeu. Os dados recolhidos ao longo das aulas, que fazem parte do processo de avaliação e que registam as aquisições motoras, capacidades físicas, conhecimentos dos alunos, atitudes e valores, serão revertidos na avaliação sumativa.

Considerámos imprescindível que a avaliação fosse fundamentada, por isso criamos fichas, para poder registar os níveis de desempenho em cada matéria permitindo assim estarmos mais apetrechados para aferir o nível dos alunos (Apêndice IV). As fichas de registo de cada matéria têm as competências definidas pelo PNEF, de acordo com o nível de desempenho dos alunos.

Por sua vez, a ficha de registo da avaliação sumativa é uma tabela em Excel devidamente formatada, segundo os critérios de avaliação de cada escola.

No 11º Ano, como já referimos, quando analisamos os objetivos dos PNEF, são os alunos que decidem em que decidem as matérias que são avaliados segundo os seguintes critérios:

Dois Jogos Desportivos Coletivos

Uma Ginástica ou Um Atletismo

Uma Dança ou Uma Matéria Alternativa

Duas Matérias alternativas (Referenciadas no PNEF)

Segundo o critério para o 8º Ano:

Um Jogo Desportivo Coletivo

Uma Ginástica

Quatro Outras (cada uma de um Subdomínio diferente)

Na área de conhecimentos, foram realizados momentos de avaliação ao longo do ano, para a sua calendarização, foram tidas em conta as avaliações que estavam marcadas nas restantes disciplinas, das nossas turmas. Os conteúdos avaliados foram os que foram abordados e que estão descritos no plano anual para cada turma.

Foram realizados em ambas as turmas dois testes e um trabalho de grupo. Em cada momento de avaliação, a classificação obtém-se através da média aritmética dos elementos de avaliação recolhidos até esse momento.

Na área da aptidão Física, como define o PNEF, foram adotados testes do *Fitnessgram*, no 11º ano englobou os testes, vai e vem, extensão do tronco, senta e

alcança, abdominais, flexibilidade dos ombros. Todas as avaliações das baterias de teste do *Fitnessgram*, foram registadas na ficha de registos, onde as condições para o sucesso estão hierarquizadas, e incluem quatro testes na zona saudável da aptidão física, para obterem avaliação positiva.

Para o 8º ano, o número de testes indicado no projeto curricular, impôs apenas dois testes, resistência aeróbia (vai e vem) e força/resistência abdominal (abdominais), tendo o aluno que obter os dois testes na zona saudável de aptidão física, para ter avaliação positiva.

2.2.7- Autoavaliação

A autoavaliação fornece ao professor dados importantes, principalmente, no que se refere ao grau de perceção que o aluno tem da sua prestação, a nível das suas aquisições e performances, assim, este tipo de avaliação assume-se como um poderoso instrumento de avaliação.

A autoavaliação é um processo de metacognição, entendido como o processo mental que interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspetos da sua atividade (Santos, 2002).

A autoavaliação acompanhada pela heteroavaliação, permite aos alunos saberem em específico onde podem melhorar, para em avaliações futuras melhorarem os seus resultados e melhor saberem onde devem investir.

Como ferramenta para a autoavaliação, foi utilizada uma ficha, por todos os professores do grupo de EF. (ANEXO II)

A autoavaliação foi aplicada no último dia de aulas de cada período, o aluno procedeu ao preenchimento da ficha de Autoavaliação, onde refletiram sobre os critérios de avaliação e sobre o grau de consecução dos objetivos em cada um dos grupos de matérias lecionadas.

Assim, a ficha de Autoavaliação orienta o aluno a refletir e responder sobre:

-A assiduidade

- A pontualidade
- A responsabilidade
- o cumprimento de regras
- Cooperação das atividades de Grupo
- Respeito pelos colegas e pelo professor
- O empenho nas atividades
- Esforço no sentido de Auto-superação
- Respeito pelas regras dos jogos
- Prestação nas áreas das atividades físicas, aptidão física e conhecimentos
- Reflexão sobre a classificação

Com estes parâmetros pretendemos promover a autonomia e a responsabilização do aluno, pelo processo de aprendizagem, ajudando-o a compreender o que este tem de assimilar e fazer para obter sucesso. Isto porque, a ficha é composta de um conjunto de perguntas que vão ao encontro dos critérios de avaliação.

Segundo Perrenoud (1999) toda a ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interação com ele.

Através da reflexão do aluno, o professor perceberá qual o grau de percepção que este tem do seu desempenho, assim como do seu envolvimento no processo de aprendizagem.

2.4- Condução do ensino

“O resultado final de uma aprendizagem escolar depende, em grande parte, da forma como o professor conduz o ensino” (Brophy ,1974); Medley , 1979 citados por Carreiro da Costa.1984, p 22).

Ao refletirmos sobre a condução do ensino constatamos que, se o professor tiver adquirido o conhecimento das técnicas de intervenção pedagógica, as quais pressupõem uma série de destrezas, e as dominar, terá mais probabilidades de concretizar um ensino eficaz.

Siedentop (1983 citado por Carreiro da Costa, 1984) sistematizou as técnicas de Intervenção Pedagógica em quatro dimensões: Dimensão Instrução, Dimensão Gestão,

Dimensão Disciplina e Dimensão Clima. Embora nós saibamos que estas quatro Dimensões se interrelacionam e fazem parte de um todo que é o decorrer de uma aula, nesta nossa reflexão, vamos abordá-las separadamente.

2.4.1- Dimensão Instrução

Segundo Aranha (2004) nesta dimensão estão incluídos comportamentos do professor no que diz respeito à transmissão de informação sobre a matéria, utilizando a preleção, explicação, demonstração e feedback.

O professor deve intencionalmente utilizar estratégias que melhor sirvam as diferentes destrezas técnicas que fazem parte de cada dimensão. Para esta Dimensão, ainda segundo Aranha (2004), são: garantir a segurança dos alunos, aperfeiçoar a apresentação de informação, comunicar informação sem consumir tempo de aula, controlo ativo da prática, aperfeiçoar a utilização de feedback pedagógico, aumentar o feedback positivo, encorajar perguntas, utilizar o questionamento como método de ensino, utilizar os alunos como agentes de ensino e manter a dinâmica da aula.

“O *feedback* é considerado uma variável determinante na aprendizagem motora” (Smaggil, 1989; Schmidt, 1988, citados por Carreiro da Costa, 1996, p 18)

O professor deve procurar sempre aperfeiçoar as destrezas técnicas porque se as conseguir dominar concretizará mais facilmente um ensino eficaz que é o que devemos querer alcançar.

Esta dimensão quando bem conduzida, tendo sempre presente as características dos nossos alunos, melhorará o processo de ensino e aprendizagem, pois não só rentabilizará o tempo útil de aula, como estimulará a sua aprendizagem.

Nós preocupámo-nos em estabelecer regras e monitorizar o seu cumprimento na sala de aula, tanto para a segurança dos nossos alunos como para fomentarmos a sua

responsabilização e autonomia., considerámos importante também utilizarmos uma linguagem clara e adequada ao nível etário dos nossos alunos, recorrermos ao feedback, e ao questionamento pois são estratégias que favorecem a interação professor aluno, ao mesmo tempo que permitem um controlo das atividades por parte do professor, assim como a possibilidade de uma apreciação positiva sobre o desempenho dos alunos, que é sempre motivadora.

2.4.2- Dimensão Gestão

Nesta dimensão, tanto as destrezas técnicas, como o comportamento do professor, têm como objetivo, aumentar o tempo útil de aula. Segundo Brophy (1979, citado por Carreiro da Costa, 1984) ”os professores eficazes, são igualmente bons “gestores(...) transformam o tempo útil em mais tempo potencial de aprendizagem.”

Comprendemos que o tempo útil é aquele que resta, do tempo gasto no balneário, e o tempo disponível para a prática é o que resta depois de subtrairmos ao tempo útil, o tempo da informação e de transição.

Esta dimensão abrange todas as destrezas técnicas que o professor pode utilizar para conseguir alcançar o máximo de tempo de aprendizagem.

Das destrezas enunciadas por Aranha (2004) destacamos, a importância que tem o professor ser pontual, utilizar um processo de chamada rápida, manter continuidade na atividade e promover atividades mobilizadoras e significativas.

O professor deve iniciar a aula pontualmente para não gastar tempo útil da mesma, o mesmo quando faz a chamada dos seus alunos, organizar os materiais previstos para a aula e explicitar regras que funcionem ao longo do ano e que conduzam ao menor tempo possível gasto na reunião e nas transições. Para mantermos os alunos motivados procuramos sempre que as atividades propostas fossem adaptadas aos alunos e aos objetivos estabelecidos para cada aula e por eles previamente conhecidos.

2.4.3- Dimensão Disciplina

Nesta dimensão o professor deve utilizar destrezas técnicas que favoreçam um comportamento adequado por parte dos alunos. O professor deve informar e negociar com os alunos as regras de funcionamento da aula, justificando a sua importância, não ser permissivo a comportamentos inapropriados que de facto surjam como elementos perturbadores do bom funcionamento da aula, mas também deve deixar de referir-se a comportamentos que não sendo os mais apropriados não tenham grande importância. O professor deve procurar ser justo e enaltecer os comportamentos positivos.

2.4.4- Dimensão Clima

Segundo Aranha (2004) esta dimensão engloba” todos os comportamentos e destrezas técnicas de ensino que fazem parte do reportório do professor para conseguir um clima educacional agradável e positivo.”

Todas as quatro Dimensões estão interligadas como já referimos e se conseguirmos concretizar as destrezas técnicas que melhor concretizem estas dimensões, vamos conseguir uma organização e gestão da aula que num clima harmonioso torne possível um ensino mais eficaz. Não se consegue um bom clima de aula se não diminuirmos os comportamentos menos apropriados, devemos conduzir o nosso ensino procurando aumentar o nível de aprendizagem dos nossos alunos, não esquecendo a importância na nossa disciplina de EF o darmos bons feedbacks. Nós procurámos que o clima de aula fosse de maior empatia, empenhámo-nos em proporcionar a cooperação entre os alunos, numa apurada e sistemática observação das atividades pedidas aos mesmos, assim como lhe darmos reforço positivo, de criarmos uma aula dinâmica, com um mínimo de tempos de espera e preocuparmo-nos em evoluir na transmissão das instruções.

Capítulo III- Participação na Escola e Relação com a Comunidade

3.1- Participação em atividades do grupo de EF

Durante a nossa intervenção, participamos em atividades que promoveram a relação com a comunidade, atividades de complemento curricular que uniram os grupos disciplinares em especial o de EF, em eventos e participações enriquecedoras para “todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Janeiro)

As atividades onde as escolas cooperantes participaram foram promovidas pelo desporto escolar, foi realizada uma reunião inicial onde foi eleito o coordenador do desporto escolar do Agrupamento, as atividades foram sugeridas nessa mesma reunião, bem como as datas. Em reunião de pedagógico as propostas foram transmitidas pelo representante do grupo de EF e posteriormente aprovadas.

No Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escola nº2 de Évora, constavam as atividades propostas pelo Grupo de EF, uma delas foi proposta pelo Núcleo de estágio, o *I Duatlo Escolar de Évora*.

Apoiamos diretamente a organização de seis eventos (Corta Mato Escolar, Corta Mato Distrital, Corta Mato Nacional, Megas Fase Escolar, Megas Distrital e Duatlo Escolar).

Nas seis atividades enumeradas que participamos e nos envolvemos fizemos o relatório individualizado de cada uma delas.

O I Duatlo Escolar de Évora foi concebido de raiz, com a devida elaboração do projeto. Esta atividade vem descrita no (APÊNDICE I).

Todas as atividades vêm apoiadas pelo Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Janeiro, que confere ao professor a cooperação na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

3.2- I Duatlo Escolar de Évora

Este projeto teve como base a nossa intervenção proactiva no contexto escolar onde estávamos inseridos, promovendo a Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade, teve como expoente máximo atividades nas escolas onde estamos envolvidos, no contexto da Prática de Ensino Supervisionado (PES) inserido no mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário.

3.2.1- Justificação e operacionalização da Atividade

Pretendemos realizar uma atividade um pouco desconhecida no contexto escolar, apesar do atletismo, o ciclocross e as capacidades motoras como a resistência, fazerem parte do programa não há uma matéria que junte ambas. Neste sentido a nossa atividade teve como objetivo dinamizar uma modalidade pouco conhecida, mas que ligasse alguns dos objetivos e matérias programáticas.

O duatlo é uma vertente do Triatlo, uma modalidade Olímpica que combina 3 desportos diferentes, Natação, Corrida e Ciclismo. A sequência dos 3 segmentos é em primeiro a natação que é realizada em águas abertas ou piscina, o segundo é o ciclismo (btt ou estrada) e por fim o segmento da corrida.

A grande particularidade desta modalidade é ter os segmentos seguidos, sem paragem do cronómetro nas transições de uma modalidade para outra, é muito dinâmica.

O Triatlo tem a sua maior referência na atleta Vanessa Fernandes que foi medalha de Prata nos Jogos Olímpicos de Pequim.

Na variante que nos propusemos realizar, duatlo, a sequência foi corrida – ciclismo – corrida, ligando as duas escolas, começando e terminando na Escola Sede do Agrupamento, mas com passagem pela escola Básica André de Resende.

A atividade ficou estruturada em 3 partes, projeto, conceção e análise final.

Teve como expoente máximo a realização efetiva de um duatlo direcionado para todos os anos de escolaridade, das duas escolas, onde realizamos a nossa PES, bem como toda a comunidade escolar que quisesse participar.

3.2.2- Objetivos da Atividade

Os objetivos da Atividade foram: Promover o gosto pela prática desportiva; Fomentar o espírito desportivo; Promover hábitos de vida saudável nos alunos; Aproximar o agrupamento, através de uma atividade englobante de duas escolas, vários ciclos, várias idades e das diversas turmas; Permitir a igualdade de participação de ambos os géneros; Promover uma modalidade pouco conhecida; Promover entre os alunos o espírito de equipa e o respeito pelo adversário, mantendo sempre uma atitude de “Fair-play”; Abordar conteúdos que embora façam parte dos programas não fazem parte do currículo obrigatório, como o Ciclocross; Desenvolver as capacidades físicas e promover a aprendizagem de uma correta gestão do esforço; Proporcionar um dia diferente de aprendizagens.; Favorecer a abertura da escola para a comunidade; Promover o convívio entre alunos, docentes de EF e restante comunidade educativa.

Segundo os objetivos do desporto escolar, que pretende que todos os alunos do sistema educativo pratiquem regularmente atividades físicas e desportivas, não há melhor forma de o fomentar que promover atividades na Escola.

3.2.3- Análise Swot

Foi realizada uma análise swot de onde resultou:

Análise externa (ameaças).

Sedentarismo – O reduzido tempo da prática da atividade física, tanto de carácter formal como informal.

Subvalorização da atividade física e desportiva – A opinião menos positiva que os alunos possam ter da atividade física, embora exista uma procura crescente das atividades desportivas em meio escolar, a sociedade ainda não reconhece como uma prioridade a mais valia da formação desportiva na formação das crianças e jovens.

Condições atmosféricas – Condições atmosféricas adversas no dia da atividade.

Logística – Consideramos uma ameaça, a dificuldade dos alunos que moram mais longe conseguirem trazer a bicicleta.

Trajetos- Não ser possível cortar as ruas da maneira desejada por serem zonas residenciais.

Análise externa (oportunidades).

Gratuidade – O projeto “Duatlo Escolar” oferece aos alunos uma atividade física e desportiva gratuita e abrangente.

Alargamento da escolaridade obrigatória – O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos permite incluir a participação de mais jovens, desde o 6º ao 12º abrindo assim, o leque de participantes.

Organização da rede escolar e proximidade das escolas – A agregação das escolas permite a criação de projetos únicos que servem uma comunidade escolar mais alargada e ao mesmo tempo de forma mais integrada.

Participantes- O facto de o agrupamento ter alguns alunos que já representaram Portugal em provas de Duatlo, servirá para motivar a participação dos colegas, e dar a conhecer a modalidade com mais qualidade na sua participação.

Percurso- Proximidade da Ecopista, permite a realização de percursos que liguem as escolas sem que seja necessário a travessia de muitas ruas com trânsito.

Análise interna (fraquezas).

Tempo de prática – Em termos de prática será reduzido pois resume-se à participação em prova.

Incompatibilidade das atividades curriculares com o Duatlo – Pois apesar de estar inscrito no calendário escolar, existem aulas e avaliações que não podemos controlar.

Voluntários- Ausência dos mesmos

Análise interna (forças).

Reconhecimento – Os alunos e os encarregados de educação valorizam muito os benefícios da sua participação nas competições e atividades escolares

Corpo Docente – Corpo docente experiente e funcional na organização de eventos Escolares, dispõem de formação científica, técnica e pedagógica adequadas

Livre iniciativa – Natureza voluntária de adesão dos alunos

Valores – Contributo do Desporto para a promoção de valores

O Duatlo escolar terá na sua preparação uma aposta na promoção e na formação.

A formação será dada ao grupo de EF, dando conhecimento mais pormenorizado da modalidade, das regras, especificidades e dinâmica da atividade que se pretende realizar.

A promoção visa dar conhecimento da atividade e modalidade.

O duatlo será composto por 3 segmentos (Corrida - Ciclismo –Corrida) por esta ordem.

A partida e meta foram colocadas na ESGP.

Os percursos de corrida, foram na ESGP.

O parque de transição será no campo de Jogos da ESGP

O segmento de ciclismo terá início na GP, atravessando a ECO-Pista, e passando pela EBAR.

Conforme os escalões, os percursos eram diferentes, residindo a diferença apenas o número de voltas a cumprir em cada um dos segmentos.

A comunidade educativa que participou foi integrada num escalão único, juntamente com as distâncias do escalão Juniores.

Os percursos eram extremamente desafiantes e motivadores pois atravessam as duas escolas.

3.2.4- Promoção do evento

A promoção do evento foi realizada através de: Elaboração de um Cartaz alusivo à atividade e colocação em lugar estratégico na escola; Promoção Via Internet no site do Agrupamento; Promoção Via Internet Facebook.; Elaboração da ficha de inscrição; Elaboração de Flyers e colocação em lugares estratégicos na escola; Elaboração e

exposição do regulamento da prova; Projeção nos televisores das escolas de provas de Duatlo; Formação e informação da atividade aos professores; Promoção através da rádio escola; .

3.2.5- Calendarização da Atividade

A calendarização da atividade foi a seguinte:

Tabela 16- Calendarização da atividade

Outubro	Entrada em Pedagógico na proposta
2 Meses Antes	-Pedidos de colaboração -Elaboração dos mapas -Regulamento de prova (Provisório) -Folhetos e material de promoção
1Mês antes	Pedidos de autorização CME Escola Segura Bombeiros
21 dias antes	Formação aos professores do Grupo de EF
15 dias antes	Promoção da atividade junto da comunidade escolar
4 a 5 dias antes	Receção do material pretendido enviado pela Federação de Triatlo
2 dias antes	Realização do percurso a pé e de bicicleta Recolha das inscrições
1 dia antes	Distribuição de funções Confirmação das entidades envolvidas
No próprio dia	Marcação do percurso Retirada do material
1 dia depois	Envio da Justificação de Faltas dos alunos participantes, à Professora Isabel Gancho para enviar aos Diretores de Turma; Retirada do material afixado de promoção Exposição de resultados no site da escola e na escola Relatório da atividade

3.2.6- Balanço Final e Reflexão da Atividade

O evento decorreu no dia seis de maio, tendo participado na atividade 26 elementos, 14 participantes, três voluntários, cinco professores e quatro agentes de autoridade.

A atividade iniciou-se à hora prevista. No entanto decidimos fazer alguns ajustes, que passou pelo reconhecimento da prova, que não estava previsto.

Alteramos a ordem das partidas, juntando os escalões para assim não haver alunos a participarem isoladamente em provas.

Ao que nos propusemos fazer, conseguimos a logística espetável, a atividade teve o apoio da Federação de Triatlo de Portugal, da Camara Municipal de Évora, da Universidade de Évora, Desporto Escolar, Escola Segura, Direção Regional de Educação do Alentejo, Escola Triatlo Santo António de Évora e do Agrupamento de Escolas nº2 de Évora.

Ao refletirmos sobre esta nossa Atividade concluímos que a maior lacuna foi ao nível da promoção, dado o número reduzido de participantes. A estratégia de promoção da atividade passou por:

a) produção de 4 cartazes em A3, 6 em formato A4, 4 regulamentos de prova em A4, produção de uma apresentação enviada a todos os professores do Grupo de EF, juntamente com o regulamento de prova e percursos.

b) elaboração de uma apresentação em PowerPoint que passou nos televisores da escola.

c) informação da prova, que foi difundida na rádio escola e na página da mesma.

d) realização de uma mini-formação aos professores e intervenção nas turmas nas quais não era professor, para promover o evento.

Aprendemos que poderia ter sido articulada uma estratégia promocional diferente, como por exemplo: a colocação de uma bicicleta no Palco da ESGP, pois suscitava curiosidade, contento a mesma bicicleta informação do evento; a mesma estratégia poderia ser utilizada no polivalente da EBAR; termos colocado a informação com mais antecedência; procurar a construção de um quadro competitivo com continuidade, ou seja, após o apuramento de escola, haver lugar ao distrital.

Outro aspeto que não previmos e que tivemos de ultrapassar a dificuldade, foi a destruição do percurso e vandalização do mesmo. Os alunos da EBAR, aquando do intervalo alteraram as setas e o percurso, penso que este aspeto poderia ser colmatado

com mais voluntários. Recordo que as provas se realizaram durante o período de aulas, e nos intervalos o percurso estava montado, e antes da partida era revisto pelos professores e colaboradores em cada escola.

A marcação do percurso, conjugado com o início do Duatlo verificou-se para nós uma grande dificuldade, pois a escola abre às 7h30, e marcar todo o percurso das 7h30 às 9h, foi muito complicado, numa próxima vez, o início do evento terá de ser mais tardio, para dar tempo da colocação de toda a sinalética, se na ESGP a escola fecha mais tarde e é possível fazer a marcação de noite, na EBAR, é impossível, para uma próxima vez, se possível ser solicitada a abertura da escola mais cedo, ou que nos seja permitida a entrada ainda com escola encerrada. Isto facilitaria a colocação e a qualidade do trabalho.

Apesar destes aspetos, a atividade correu bem. Atingimos os objetivos que nos propusemos alcançar, apesar do número reduzido de participantes, em relação à nossa inicial expectativa, pois a logística preparada comportava muitos mais alunos, e o esforço e dedicação que conferimos a esta atividade permitia atingir um número maior, no entanto, tiramos alguns dividendos em experiência. Para além da promoção da atividade que terá de ser melhorada, também a calendarização terá que ser mais adequada, pois verificamos que o facto de nesta mesma semana, acontecerem três eventos do desporto escolar, contribuiu também para a dispersão dos alunos pelas três atividades. No dia anterior decorreram os megas, e no próprio dia houve torneio de basquetebol, tivemos também conhecimento, que alguns alunos inscritos não puderam participar, pois alguns professores que tinham testes marcados para o dia do evento, informaram-nos que a ausência ao teste por participação na atividade desportiva implicaria um zero no teste, as razões referidas contribuíram para o diminuto número de participantes. Pensamos que teria sido uma mais-valia, a realização de uma avaliação/questionário final, remetidos aos alunos e professores participantes na atividade, dando-nos mais dados para reflexão e melhoria, saber o feedback dos mesmos para além do que pudemos constatar presencialmente, no dia da atividade.

Capítulo IV- Desenvolvimento Profissional ao longo da vida

4.1- A importância da investigação-ação para o trabalho do professor e para a qualidade do ensino

Na nossa prática educativa, a investigação-ação é mobilizadora de uma atitude mais participativa na construção da qualidade do ensino que o professor quer alcançar. Na medida em que pressupõe que com uma dinâmica em espiral, provocar uma reflexão ativa, mas que não termina na ação, pois implica uma monitorização da mesma.

Observa-se, reflete-se, age-se, avalia-se e reflete-se. A observação de determinada situação/problema, na prática letiva, conduz o professor a refletir sobre ela, a modificar estratégias da sua planificação, a adotar novas estratégias, a avaliá-las e a refletir, levando a um novo ciclo de investigação-ação. Daí este modelo se desenvolver em espiral, não se esgota na reflexão nem na ação, a reflexão conduz à ação e essa mudança provocada vai ser ela próprio objeto de reflexão.

O professor ao recorrer à investigação-ação pode conseguir desenvolver uma atitude de mudança, para além de uma participação mais ativa e eficaz, na sua prática educativa.

A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (Moreira, 2001 citada por Sanches, 2005, p.129)

Neste capítulo pretendemos incluir na nossa reflexão, a bibliografia que consultamos sobre investigação ação, escola inclusiva e alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), assim como descrever o nosso próprio projeto.

Ao longo do ano fomos proactivos, criamos um projeto de investigação e inclusão de alunos com NEE intitulado “Estratégias de Instrução para uma Aluna com Surdez na aula de Educação Física numa turma do ensino regular”

As diferentes problemáticas com que o professor se pode deparar na sala de aula, têm que reverter em estímulo, para a procura de respostas. Foi o que aconteceu este ano letivo, ao depararmo-nos na sala de aula, com uma aluna surda profunda, quisemos ultrapassar a dificuldade de comunicar instruções. Nessa procura, a investigação-ação é um dos caminhos, procuramos a resposta para o que fazer? e como? para melhorar a compreensão das instruções e ao mesmo tempo contribuir para um ensino mais eficaz. Propusemos implementar estratégias diferentes de comunicação, na aula de EF, para a nossa aluna surda, sempre com a preocupação de ir monitorizando com ela, se as estratégias se adequavam às suas necessidades, e avaliar com ela, a eficácia das mesmas. O professor tem que ter uma atitude reflexiva-ativa. Segundo Ainscow (2000) citado por Sanches (2005, p.139), a investigação-ação obriga a que os próprios grupos-alvo “assumam a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação”, o que aumenta a qualidade desta metodologia e foi o que decidimos realizar na nossa investigação.

A disciplina de EF tem características que favorecem o desenvolvimento não só físico como emocional, mas para que tal aconteça, as aprendizagens têm que ser significativas para o aluno, daí querermos ultrapassar a dificuldade por nós sentida de comunicação das instruções e dos feedbacks pedagógicos, através da investigação-ação.

Para Formosinho (2009), um modelo de desenvolvimento profissional através da IA realiza-se pelo envolvimento dos professores enquanto investigadores da sua ação e pode resultar de uma dificuldade sentida, um problema identificado, individualmente ou em grupo.

“Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (Alarcão, 2000, p.24)

Perante uma determinada situação analisada, o professor deve recorrer a bibliografia específica da problemática do aluno, que não só lhe permita conhecer melhor as necessidades deste, como lhe dê suporte, para implementar novas estratégias.

Para garantirmos um ensino de qualidade, de acordo com o Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores.

A pertinência do estudo desenvolvido, é ser relevante dar resposta a uma situação concreta, utilizando a investigação-ação, não só na procura da resposta, como na expectativa do desenvolvimento profissional. Pois numa escola que se quer cada vez mais inclusiva, em qualquer momento, qualquer professor do ensino regular, deverá saber reconhecer o benefício da investigação-ação, para tentar ultrapassar os desafios que terá pela frente.

4.2- A Investigação –Ação: Estratégias de Instrução para uma Aluna com Surdez na aula de Educação Física numa turma regular

Na nossa investigação seguimos a identificação do seguinte problema: numa das nossas turmas, tínhamos uma aluna surda profunda. Assim, colocámos a questão: como intervir eficazmente na dimensão instrução com alunos com surdez na aula de EF? Pretendemos assim explorar e implementar estratégias que vão de encontro às suas necessidades específicas procurando melhorar a comunicação com a nossa aluna.

A investigação que nos propusemos realizar teve como foco aprofundar as necessidades específicas de uma aluna com surdez, aprofundar as suas maiores dificuldades e traçar as melhores estratégias para colmatar as suas insuficiências auditivas.

Uma aluna surda profunda, numa turma de alunos ouvintes está fisicamente na sala de aula, mas o seu acesso à informação e a todas as aprendizagens é muito limitado, porque toda a comunicação na aula é feita em português oral.

Considerámos que este trabalho de investigação foi pertinente e se revestiu de alguma relevância, porque ao proporcionar-nos a tentativa de compreender melhor as dificuldades de uma aluna surda, e tentar ir de encontro às suas necessidades, para que o ambiente de aula seja efetivamente mais significativo e aumentar a sua possibilidade de participação nas tarefas da aula, reduzindo a dificuldade de comunicação, pela utilização de métodos visuais em detrimento de métodos orais.

A pertinência teve como base a dificuldade que sentimos em comunicar com uma aluna de uma das nossas turmas que é surda profunda. A nossa preocupação passava, deste modo, por perceber como nos poderíamos fazer compreender e como a aluna interpretava a nossa comunicação.

Identificando a problemática na nossa prática pedagógica, pretendemos realizar uma reflexão fundamentada com recurso à investigação.

Sendo a inclusão uma das principais diretrizes do nosso sistema de ensino, não basta quereremos incluir, temos de criar as condições para receber os alunos com Necessidades Especiais de Educação. A interpretação que obtivemos da aluna, não se poderá generalizar para todos os alunos surdos, pois as interpretações são diferentes de pessoa para pessoa, no entanto o rigor científico na recolha de dados e a comunicação de resultados permitirá partilhar indicadores e resultados, fornecidos por uma aluna, com estas características, portanto à partida, de uma opinião que consideramos válida. Também temos a expectativa de contribuir junto dos alunos da turma, para a sensibilização à diversidade, e à tolerância, dois pilares de uma escola inclusiva.

- A inclusão diz respeito à participação de TODOS os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade;
- A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio sócio-económico, entre outras);
- A inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos. (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 7).

4.3- Enquadramento teórico da investigação

No nosso sistema de ensino temos assistido à evolução positiva, da integração à inclusão, de alunos com NEE. Ao professor do ensino regular são exigidos novos desafios, que ele pode e deve tentar ultrapassar.

Identificando a problemática na nossa prática pedagógica, pretendemos realizar uma reflexão fundamentada com recurso à investigação-ação.

A investigação teve como foco central a aluna com surdez profunda, que será a destinatária de diversos métodos de abordagem educativa para melhorar a nossa comunicação na aula. Porém, será entendida como uma destinatária ativa, cujo feedback será tido em conta, assim como a sua avaliação às diferentes estratégias. Será a aluna que nos irá fornecer os dados que, depois de tratados, levar-nos-ão a concluir se as estratégias foram as adequadas ou não, se se alcançaram ou não os objetivos propostos.

As finalidades do trabalho foram promover a inclusão de uma aluna surda profunda na aula de EF, investigar metodologia de abordagens educativas para alunos surdos, conhecer as necessidades específicas da aluna e melhorar a comunicação na aula de EF.

Procuramos investigar sobre a problemática da surdez, aceder a literatura especializada, a estudos, publicações e relatórios científicos, para conhecer e refletir sobre conceitos, propostas e informações novas, que nos alargaram os conhecimentos e abriram caminho para experienciar diferentes estratégias.

Nem ação sem investigação nem investigação sem ação (Lewin, citado por Sanches, 2005, p.127).

Recolhemos informação sobre a opinião da aluna e avaliamos, em conjunto com ela, as estratégias que aplicámos, utilizando, para tal, o método de entrevista.

Do levantamento documental constatamos que o caminho para a concretização da escola inclusiva tem sido longo.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) de 1948, afirma no seu artigo 26º que “Toda a pessoa tem direito à educação (...)”. Na decorrência da DUDH muitas foram as declarações e convenções que confirmaram este direito universal à Educação. Em 1986, A Lei de Bases do Sistema Educativo consignou o papel do Ministério da Educação, na educação das crianças com deficiência e a prioridade destes alunos nas estruturas regulares de educação, passando pela Declaração de Salamanca em 1994, que é a maior referência que encontramos para a inclusão, até ao Dec-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, que veio definir alguns dos princípios relacionados com educação de crianças com NEE. Este Decreto-Lei refere que a escola inclusiva pressupõe individualização e personificação das estratégias educativas.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco. Desta conferência saiu a Declaração de Salamanca, que é a mais referida por muitos dos autores que consultámos (Ciquelero, 2011; Correia, 1997; Filha, 2001; Heward, 2013, Nielsen, 1999).

Esta Declaração, foi subscrita por 92 países, entre os quais Portugal.

Logo no preâmbulo da Declaração de Salamanca (1994), pode ler-se:

(...) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, (...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.

Com a afirmação de que as escolas regulares se devem adequar às necessidades dos alunos está a promover-se a trajetória para se conseguir uma educação inclusiva.

No segundo parágrafo afirma-se que as escolas regulares são os meios mais eficazes de combater as atitudes discriminatórias e de criar comunidades abertas e solidárias (...).

Esta afirmação revela o verdadeiro sentido de escola pública, aquela que está aberta para todos.

A legislação portuguesa, os tratados e recomendações internacionais que Portugal tem assinado são indispensáveis, mas sem o material humano empenhado na alteração de atitudes, a escola inclusiva nunca se concretizaria.

É muito importante que a legislação reconheça legalmente os direitos dos alunos com deficiência, mas para a escola ser de facto cada vez mais inclusiva tem que contar com os seus professores, empenhados em responder à diversidade de alunos que têm.

A disciplina de EF também se caracteriza por valorizar a cooperação e a solidariedade.

Para Filha (2001, p.4) a utilização de frases curtas e simples, assim como a aluna surda estar sempre no campo visual do professor, minimizam o problema da comunicação professor-aluno.

O método utilizado na sala de aula, a aprendizagem cooperativa, é apontado por Nielsen (1999) como um meio utilizado pelo professor para conseguir uma relação positiva entre todos os alunos, pois estes trabalharão em pequenos grupos, sendo assim estimulada a interação. Também a Declaração de Salamanca (1994) refere este tipo de aprendizagem afirmando que esta é definida como uma pedagogia inclusiva.

A inclusão de alunos surdos em salas de aula regulares, que estimula a entreaajuda entre todos os alunos na sala de aula (Nielsen, 1999).

Não é suficiente termos boa vontade e considerarmo-nos aderentes à escola inclusiva, temos de criar as melhores condições centradas nos nossos alunos, para melhor sermos capazes de adequar as nossas estratégias de ensino, porque cada aluno com NEE é um cada caso diferente, e para cada situação, será ajustada a estratégia que melhor o professor acredita ser adequada, mas seja ela qual for, a mesma terá de ter o enfoco na especificidade de cada um.

Surge deste modo o apelo feito e resultante da declaração de Salamanca:

Estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspetos vocacionais da educação inclusiva, garantir que, no

contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluíam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

No que respeita à educação de alunos surdos, com o Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de Janeiro, já referido anteriormente, passamos a ter o reconhecimento legislativo do ensino bilingue, o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua dos alunos surdos; assim como a assegurar o desenvolvimento da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estes alunos. A criação de escolas de referência, que pretendem ser uma resposta educativa especializada, com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda, apetrechadas com os recursos humanos e técnicos adequados.

A proposta do ensino bilingue é baseada no facto de que o surdo vive numa condição bilingue e bicultural, pois convive diariamente com duas línguas e duas culturas, a língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país e a língua oral e cultura oral do seu país.

Das diferentes abordagens educativas que investigamos, salientamos, de entre as várias enumeradas por Filha (2001), as seguintes estratégias de ensino: sinais visuais para substituir comandos de voz, (assim como o recurso à escrita, desenho e mimica) e demonstração em que o modelo pode ser o próprio professor ou alunos.

4.4- Objetivos específicos

Os objetivos do estudo foram explorar a utilização de estratégias de comunicação visuais e de demonstração e perceber se as estratégias foram adequadas, avaliando o resultado das mesmas.

4.5- Participantes

Os participantes foram o professor estagiário, enquanto autor do estudo e a aluna surda (que tem uma perda auditiva acima de 91db) de forma indireta, devidamente informada dos objetivos da investigação, assim como os restantes alunos da turma, onde esta aluna está inserida apenas na disciplina de EF.

4.6- Contexto da realização

O contexto em que realizamos este projeto foi a aula de EF, na nossa turma de 11º ano da ESGP. Nessa turma está presente uma aluna profunda,

A disciplina de EF contribui para o desenvolvimento emocional, cognitivo e físico, ou seja, para o desenvolvimento global do aluno.

Como as nossas aulas decorrem num espaço físico diferenciado das restantes disciplinas (no pavilhão, polidesportivo exterior), permitem ao aluno maior liberdade. Os alunos tornam-se mais espontâneos, interagem mais, tornando o aluno surdo mais ativo e mais socializado com os seus pares.

Os alunos surdos não têm qualquer tipo de limitação motora. Portanto, podem praticar atividade física sem constrangimentos e, até pelo contrário, podem tirar mais benefícios específicos, como refere Filha (2001, p.3)

As atividades aeróbicas são muito importantes, pois as crianças que não se utilizam da fala costumam ter uma respiração “curta”, isto é, não enchem completamente os pulmões deixando, com isto, de expandir a caixa torácica e de exercitar os músculos envolvidos na respiração. Assim sendo, além de todos os benefícios cardiovasculares já conhecidos, no caso dos surdos, as atividades aeróbicas também podem contribuir, indiretamente, para o aprendizado da emissão de sons da fala.

4.7- Fases da Investigação

Tabela 17- Fases da Investigação

1ª Fase	Espaço temporal
Revisão bibliográfica	Janeiro / Início de Fevereiro
Reunião com aluna	
Elaboração do documento a entregar aos alunos sobre o projeto	
Apresentação do projeto aos alunos e entrega das autorizações aos pais	
Elaboração do questionário tipo	
Aplicação do questionário inicial	
Balanço da 1ª Fase	

2ª Fase	Espaço temporal
Início das recolhas de imagens	Fevereiro / Março/ Abril
Aplicação das estratégias encontradas	
Recolha de dados	
Reunião com a aluna	
Balanço da 2ª Fase	

3ª Fase	Espaço temporal
Fim dos registos	Maio
Análise dos resultados obtidos	
Análise dos questionários	
Avaliações das várias estratégias	
Conclusões finais sobre o estudo	
Apresentação dos resultados	

4.8- Metodologia e estratégias

No nosso estudo utilizámos instrumentos de análise qualitativos. Utilizámos a entrevista, análise documental, observações e gravações vídeo.

Partimos da observação de uma situação real, a dificuldade de transmitir as instruções das tarefas da aula, para atingir a situação desejável da aluna as compreender.

Na nossa reflexão, procurámos fundamentação teórica que nos orientasse. Realizamos um levantamento bibliográfico, onde foram pesquisados livros e artigos científicos, sobre investigação-ação, o ensino da EF para alunos surdos, sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

Paralelamente a estes levantamentos, realizamos uma pesquisa documental, na qual foi investigada a Legislação produzida direcionada à Educação Especial, assim como os Documentos Internacionais, como A Declaração de Salamanca(1994).

Nesta investigação, utilizámos a entrevista como instrumento de pesquisa, para recolhermos a informação e os dados que precisávamos de analisar, a partir das respostas da aluna. Optamos por este instrumento porque oferece mais flexibilidade, pois o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e assim obter informações mais precisas, sem esquecer de não induzir a resposta, na pergunta, utilizamos também o registo vídeo da aula, para complementar, comparando com as respostas que a aluna deu na avaliação que fez às estratégias implementadas e assim ficarmos mais seguros da sua eficácia.

Utilizámos também a filmagem vídeo de algumas aulas.

As estratégias de ensino que nos propusemos implementar, foram estratégias visuais e de demonstração, com recurso a representação gráfica em papel, individualizado, esquema no quadro para toda a turma, *briefing* individual com a aluna antes da aula sobre as tarefas que irão ser pedidas, reprodução de língua gestual na explicitação das tarefas, utilização de alunos modelo para recrear as tarefas da aula, professor realizar a demonstração, utilização de gestos para substituir os comandos de voz e diversidade do grupo de trabalho.

Numa entrevista inicial com a aluna, procuramos recolher dados sobre quais as estratégias de comunicação, que mais facilitaram ou dificultaram a sua compreensão, nas aulas de EF, ao longo do seu percurso escolar.

Cada estratégia foi utilizada quatro vezes, em exercício analítico e em forma jogada.

Após cada aula entrevistámos a aluna para saber a sua avaliação das estratégias.

Utilizámos a filmagem para atestar se aluna efetivamente entendeu o objetivo da tarefa, comparando desta forma a perspectiva que aluna teve com a que ficou registada.

Numa entrevista final com a aluna, procurámos obter a sua avaliação global de todas as estratégias que utilizámos.

4.9- Análise e discussão dos resultados

Com a entrevista inicial à aluna (APÊNDICE V) pretendeu-se obter informação sobre a sua compreensão das instruções das tarefas da aula, ao longo do seu percurso escolar nas aulas de EF, tentando desta forma obter orientações específicas de estratégias que melhor tenham resultado para a mesma. Para além desse objetivo utilizámos a entrevistas para compreender as necessidades da aluna, porque cada aluno, é um sujeito particular, ser surdo profundo, não o torna igual a todos os surdos profundos, porque ao longo do seu desenvolvimento, está inserido no seu ambiente familiar e de comunidade com características próprias, foi estimulado de maneira diferente, foi sujeito a abordagens de intervenção mais precoce ou não, teve um acompanhamento mais ou menos adequado, realizou aprendizagens diferentes quer formais, quer informais, logo as respostas da escola inclusiva são dar resposta à individualidade do aluno.

Na entrevista inicial, fundamentalmente, compreendemos que a aluna solicitava estratégias de demonstração, e na atitude de comunicação dos professores para com ela quando utilizam a língua oral, pretendia que o fizessem com mensagens curtas, concisas e falassem pausadamente, de frente e perto dela.

Com estas informações, para as quais já estávamos alertados pelas pesquisas bibliográficas realizadas, aplicámo-las e inovámos a nossa prática letiva, com diferentes estratégias, sempre com o confronto das imagens de vídeo.

Fomos sempre mantendo o contacto pós aula, com a aluna, para aferirmos da validade, da eficácia ou não das estratégias.

Em duas estratégias, as respostas da aluna às entrevistas pós aula, não coincidem com o visionamento vídeo. Em três situações, a aluna considerou que a estratégia de demonstração com aluno modelo era adequada, mas ao visionar os vídeos, registamos que foi desadequada. A outra imparidade verificada foi a aluna considerar a estratégia de esquema no quadro como parcialmente adequada e o vídeo demonstrar que foi desadequada.

Com os registos de vídeo das aulas, decidimos implementar para além das estratégias de demonstração, que a aluna referiu, e da comunicação mais pausada e sempre de frente para a aluna, recorrendo a mímica quando necessário e utilizar também estratégias visuais.

Na entrevista final (APÊNDICE VI) quisemos saber quais as estratégias de comunicação que a aluna considerou mais adequadas a cada situação de aula.

Na opinião da aluna, as estratégias visuais foram as mais adequadas, assim como a demonstração por um aluno modelo e o recurso à mímica, e ainda a utilização de LGP, produzida por uma aluna da turma.

Os visionamentos das gravações vídeo facilitaram a compreensão de algumas respostas da aluna, assim como nos confirmaram a forte dimensão afetiva que a turma tinha com a aluna.

Na demonstração, a aluna revelou preferir que o modelo fosse um aluno ao invés do professor. Apenas requereu a intérprete de LGP na apresentação de um trabalho. Como esta aluna só está nesta turma na disciplina de EF podemos interpretar, pela análise da recolha, que ela foi bem aceite, pelos colegas da turma, como ela até os classifica de “muito sensíveis “e que conseguiu interagir com eles, não se isolando.

Encontrámos a resposta para o nosso problema de comunicar as instruções da aula, que foram: falar língua oral pausadamente, no campo visual da aluna, utilizar estratégias visuais e de demonstração com modelo aluno.

A investigação-ação constrói-se em espiral, ao refletirmos sobre as nossas aulas de EF, questionando as nossas escolhas de estratégias de comunicar com a nossa aluna surda profunda, investigando na procura de respostas, avaliando os resultados, provocamos mudanças nas nossas aulas.

Tabela 18- Resultados comparativos das respostas da aluna com o Vídeo

<i>Estratégia</i>	<i>Resultados da entrevista final</i>			<i>Confrontação Vídeo</i>
	<i>Adequada</i>	<i>Parcialmente Adequada</i>	<i>Inadequada</i>	
Representações gráficas em papel, individualizado				
Esquema no quadro para toda a turma				
Esquema em Suporte Digital				
Briefing				
Reprodução da língua gestual na explicitação das tarefas da aula				
Utilização de alunos modelo para recrearem tarefas da aula				
Professor realiza demonstração				
Gestos para substituir o comando de voz				
Diversidade do Grupo de Trabalho				

Legenda- Vermelho-Inadequada Laranja- Parcialmente Adequada Verde -Adequada

4.10- Conclusões

Atualmente, a sociedade e a escola estão mais sensibilizadas, têm mais recursos humanos e físicos, para receberem alunos com NEE. Contudo, produzir leis e regulamentos e cumprir-se a legislação não basta. Os professores têm que alterar as suas atitudes e investir pessoalmente numa investigação-ação, individualmente e no seu grupo disciplinar, para conseguirem efetivamente construir a escola inclusiva.

Foi importante a reflexão sobre os estudos já produzidos sobre alunos surdos, a análise de situações de aula depois de implementadas as estratégias que pretendíamos que fossem mais dirigidas à aluna, e concluirmos que também aprendemos com ela.

Constatámos que melhoramos a comunicação das instruções das tarefas da nossa aula, que a aluna se sentia incluída na turma, que contava com a cooperação dos seus colegas, que estes não a excluía. Podemos afirmar que demos mais um passo, através da investigação-ação, para que a nossa escola ficasse um pouco mais uma escola para todos, uma escola a assumir a sua identidade, baseada na inclusão.

Conclusão

Apraz-nos dizer: conseguimos!

Ultrapassar a angústia do período de adaptação à escola, do entrarmos na sala de aula, das primeiras aulas, a falta de domínio das destrezas na condução do ensino, especialmente na gestão do tempo e as inseguranças nas infundáveis formulações e reformulações dos nossos planos.

Adquirir competências e interiorizar funções, umas mais difíceis que outras, tais como a avaliação e a condução do ensino.

Comprendermos que podemos fazer a diferença ao contribuir com a nossa prática letiva, não só para a formação dos nossos alunos, como para a concretização de uma escola inclusiva, sendo professores reflexivos ativos e continuando na nossa vida profissional futura a procurar sempre mais formação nas áreas em que nos sentirmos mais inseguros. Por outro lado, sabendo da constante evolução das ciências da educação, estamos sempre a necessitar de atualização.

Tal como refere Arends (1995) “Os professores eficazes encaram o “aprender a ensinar” como um processo contínuo” (p.10).

Por fim, conseguimos também sentir-nos acompanhados e orientados e ao longo do ano. Fomos ganhando, além da experiência de associarmos a teoria que aprendemos à nossa prática de ensino, uma capacidade de autonomia que nos vinha não só das observações dos nossos professores, como da procura de aperfeiçoamento pessoal e de mais conhecimento científico.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto editora.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa. Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. Coimbra: Almedina.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. I. (1995) *Aprender a ensinar*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Bento, O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar? *Revista Horizonte*, vol. 1, nº1, p.22-26
- Carreiro da Costa, F.(1996). Condições e fatores de Ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir de investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, 14, 7-33
- Ciquelero, D. (2011). *Inclusão do aluno surdo nas aulas de educação física: No ensino médio*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/inclusão-do-aluno-surdo-nas-aulas-de-educação-física>
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da educação física: ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148

- Crum, B. (2002). Funções e competências dos professores de EF: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 22, 1-76
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Educação inclusiva e Educação Especial: Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: Um guia para directores*. Lisboa: Ministério da Educação
- Domingos, A. M., Neves, I. P., Galhardo, L. (1984.) *Uma Forma de Estruturar o ensino e a Aprendizagem* (2ªed.). Lisboa: Horizonte.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 19, (41), pp 347-359 Set/Dez
- Ferraz, M.J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L. & Neves, N. (1994). Avaliação criterial / Avaliação normativa, In D.Fernandes (Coord.), *Pensar a avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_criterial.pdf
- Filha, D. A. S. (2001). Atividades físicas para surdos. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/seped_curso_ativ_fisica_1267717155.pdf
- Formosinho, J. (coord.). (2009). *Formação de professores aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M.A.S. (1994). *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e educação*. 2ª Ed. São Paulo: Papirus.

Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: an Introduction to special education*, (10ªed.). Boston: Pearson. Jacinto, J. (Coordenador), Carvalho, L., Comédias, J., Mira, J. (2001). *Programas de Educação Física do 10º,11º e 12º anos*. Editorial do ME/DES.

Disponível em:

<http://www.dgicd.minedu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Onofre, M. (1986). Educação Física sem Avaliação: uma perversão Consciente? *Boletim SPEF*,13, 51-52

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, E. (2009). Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários. *Universidade do Porto*

Rosado, A. (s/d.). Planeamento da Educação Física: Modelos de leccionação. Disponível em:http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm

Rosado, A. & Mesquita, I. (Eds.). (2009). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada Edições FMH

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Santos, F. (1985). *A Avaliação de conhecimentos*. Lisboa: Editorial Inquérito.

- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê? E como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Básico.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula- Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

APÊNDICE I- Questionário Inicial

Ano Letivo 2014/2015

DADOS BIOGRÁFICOS					
Nome:		Ano:		Turma: N.º	
Data de nascimento: / /		Idade:		Naturalidade:	
OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES					
Desportos preferidos:					
Praticas alguma modalidade fora da escola? Qual?					
Para além da atividade que mencionaste no ponto anterior, quais as que já praticaste?					
És federado em alguma modalidade desportiva? Qual?					
Depois das aulas o que mais gostas de fazer?				(Assinala com X)	
Desporto	<input type="checkbox"/>	Ver TV	<input type="checkbox"/>	Videojogos	<input type="checkbox"/>
Estudar	<input type="checkbox"/>	Ouvir musica	<input type="checkbox"/>	Internet	<input type="checkbox"/>
Outras:	<input type="checkbox"/>				
Quais as disciplinas preferidas?					
Quais as que gostas menos?					
Pertenceste ou pertences a algum clube de Desporto Escolar?					
Gostas das aulas de Educação Física?					
Quais as matérias dentro da Educação Física que mais gostas?					
Quais as matérias dentro da Educação Física que menos gostas?					
Problemas de Saúde que possam interferir na Aula de Atividade Física				(Assinala com X)	
Diabetes	<input type="checkbox"/>	Asma	<input type="checkbox"/>	Epilepsia	<input type="checkbox"/>
Outra <input type="checkbox"/>					
Descrição mais pormenorizada:					

Obrigado, um bom ano letivo

APÊNDICE II- Grelha de Observação AI

AVI Futebol

Turma: Data:

	Indicadores de Observação	Alunos
NI		
I	<p>1-A bola sai poucas vezes do campo (jogo continuado)</p> <p>2-Muitas situações de finalização não protagonizadas pelo mesmo jogador</p> <p>3-Em situação de progressão no ataque, a bola circula por mais do que um companheiro</p> <p>4- Na defesa, vêem-se “pares”</p>	
E	<p>5-Defesa com pressão com poucas faltas</p> <p>6-Organização equilibrada com a ocupação dos corredores</p> <p>7-Passe, desmarca e reequilibra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recebe a bola, controlando-a e enquadra-se ofensivamente; simula e ou finta, se necessário, para se libertar da marcação, optando conforme a leitura da situação: • Remata, se tem a baliza ao seu alcance. • Passa a um companheiro em desmarcação para a baliza, ou em apoio, combinando o passe à sua própria desmarcação. • Conduz a bola, de preferência em progressão ou penetração para rematar ou passar. • Desmarca-se utilizando fintas e mudanças de direcção, para oferecer linhas de passe na direcção da baliza e ou de apoio (de acordo com a movimentação geral), garantindo a largura e a profundidade do ataque. <p>8-Explora 1x1</p> <p>9-Intenção de finalização em situação de vantagem</p>	
Observações		

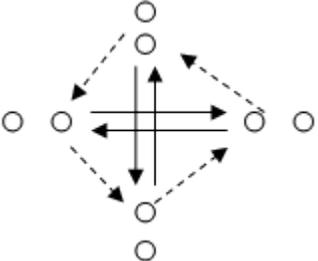
APÊNDICE III- Objetivos Intermédios e Finais

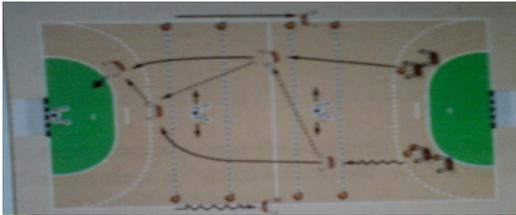
Voleibol				
Nível	Alunos	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Introdução		<p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Em situação de exercício, em grupos de quatro, com bola afável, coopera com os companheiros para manter a bola no ar (com a participação de todos os alunos do grupo), utilizando, consoante a trajetória da bola, o "passse", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correta e 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 bolo 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 recetor, 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 correta 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, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2.00m de altura) joga com os companheiros efetuando 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>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 "passse", e a "manchete", com coordenação global e posicionando-se correta e 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 bolo 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 recetor, 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 correta 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, com dois jogadores de cada lado da rede (aproximadamente a 2.00m de altura) joga com os companheiros efetuando 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 	Revisão e consolidação dos objetivos das etapas anteriores
	Conteúdos: Passe, Manchete, Serviço por baixo			
Elementar		<p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Em situação de jogo 4 x 4 ou de 6 x 6 colabora com os companheiros na organização coletiva da sua equipa com os seguintes objectivos: <ol style="list-style-type: none"> Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil recepção ou em profundidade. 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 dar continuidade às acções 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 acções ofensivas (segundo toque), ou receber/enviar a bola, em passe colocado, para o campo contrário (se tem condições vantajosas). <i>Na defesa</i>, 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 acções da sua equipa. 	<p>O aluno:</p> <ol style="list-style-type: none"> Em situação de jogo 4 x 4 ou de 6 x 6 colabora com os companheiros na organização coletiva da sua equipa com os seguintes objetivos: <ol style="list-style-type: none"> Serve por baixo ou por cima, colocando a bola numa zona de difícil recepção ou em profundidade. Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direccionar a bola para cima e para a frente por forma dar continuidade às acções 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 acções ofensivas (segundo toque), ou receber/enviar a bola, em passe colocado, para o campo contrário (se tem condições vantajosas). <i>Na defesa</i>, 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 acções da sua equipa. Em situação de exercício no campo de Voleibol, com a rede colocada aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura: <ol style="list-style-type: none"> Remata ao passe do companheiro, executando correctamente a estrutura rítmica da chamada e impulsionando-se para bater a bola no ponto mais alto do salto. Desloca-se e posiciona-se correctamente para defesa baixa do remate 	
	Conteúdos: Passe, Manchete, Serviço por cima e por baixo, remate			

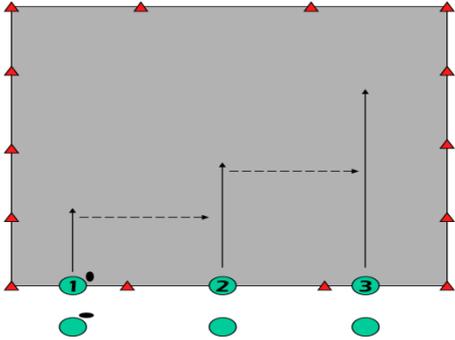
Avançado		<p>6 - Em situação de jogo 4 x4 ou 6 x 6:</p> <p>6.1 - Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil recepção.</p> <p>6.2 - Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa escolher e realizar o passé, o remate ou amorti, de acordo com o posicionamento da outra equipa.</p> <p>6.3 - Na situação de passador, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro, de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passé colocado, remate ou amorti.</p> <p>6.4 - Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização, remata, passa colocado ou faz amorti, para um espaço vazio, de acordo com o</p>	<p>6 - Em situação de jogo 4 x4 ou 6 x 6:</p> <p>6.1 - Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil recepção.</p> <p>6.2 - Recebe o serviço em manchete, amortecendo a bola e enviando-a (por alto) ao companheiro em situação de passador, de modo a que este possa escolher e realizar o passé, o remate ou amorti, de acordo com o posicionamento da outra equipa.</p> <p>6.3 - Na situação de passador, posiciona-se correcta e oportunamente para passar a bola a um companheiro, de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passé colocado, remate ou amorti.</p> <p>6.4 - Quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização, remata, passa colocado ou faz amorti, para um espaço vazio, de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajectória da bola.</p> <p>6.5 - Ao ataque da equipa adversária (em remate), executa o bloco individual, procurando impedir que a bola transponha a rede para o seu campo, coordenando o tempo de salto com o tempo de remate do adversário.</p>	
Conteúdos: Passé, Manchete, Serviço por baixo e por cima, Remate e Bloco				

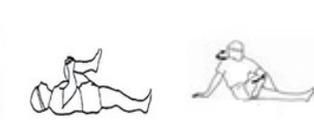
APÊNDICE IV- Plano de Aula

Aula Nº: 97 e 98	Ano/Turma:	Data: 13/Abril/2015	Professor: João Linhan Orientador: Isabel Gancho	Local: Gabriel Pereira (Campos exteriores)	Hora: 15h10 – 16h30	Tempo: 80 min.
Material: Baliza, coletes/ fitas, cones, Bolas de 7 Rugby e 7 Andebol, 8 arcos			Nº de Alunos: 22	Função Didáctica: Desenvolvimento e Aplicação		Etapa: III
Matérias: Rugby e Andebol			Matéria Nuclear: Andebol e Rugby		Espaço: Exterior	
Objectivo específico:						
<p>Andebol Introdutório</p> <p>Desmarca-se oferecendo linha de passe, se entre ele e o companheiro com bola. Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.</p> <p>Elementar</p> <p>Desmarca-se, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola.</p> <p>Opta por um passe a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional.</p> <p>Rugby Introdutório- Apoia o portador pelo lado melhor (menor densidade defensiva) ou abre a segunda linha de passe (lado desguarnecido), colocando-se atrás da bola e a uma distância que permita o passe ou progressão do companheiro</p>						
Conteúdos:					Nível:	
Andebol- Desmarcação e passe					Andebol	
Rugby– Avançar e apoiar					Introdutório e Elementar	
					Rugby:	
					Introdutório	
Grupos de Trabalho Diferenciado:						
Grupo 1 - NI – ()						
Grupo 2 - I eE- ()						
Informações da aula anterior relevantes:						
Observações: Ultravioleta aumenta para os 6, de tarde estará mais nublado .As formas jogadas serão realizadas no campo de jogos maior, exercício analítico e aquecimento, campo pequeno						

FASE	T. T	T. P	SEQUÊNCIA DE TAREFAS /ESQUEMA GRÁFICO/ OBJECTIVOS OPERACIONAIS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	CRITÉRIOS DE ÊXITO
I N I C I A L	15H10	05M	Tolerância de início de aula		
	15H15	3M	Momento de Informação - Instrução inicial acerca dos conteúdos e dos objectivos a abordar na aula. Momento de Informação - Explicação clara e concisa do 1º exercício de activação e mobilização geral. Demonstração	 Ouvir com atenção as informações do professor. Alunos em semi-círculo, de frente para o professor.	Concentração máxima nos objectivos que iram ser retratados na aula. Realizar os exercícios com a maior correcção técnica possível, com um elevar da intensidade.
	15H18				
		8M	Momento de organização – Divisão dos alunos pelo espaço Activação e Mobilização Geral Corrida contínua: 8m Com bolas de Andebol Rugby realizam passe aleatório.		
	15H26	8M	Tarefa1- Rugby 	Em cada metade do campo (Pequeno) a turma fica dividida em dois grupos de trabalho identificados por coletes.	<u>Rugby</u> <u>Receção:</u> Estender os membros superiores e agarrar a bola rapidamente Cotovelos aproximados, em forma de “cesto”, onde a bola deve encaixar. Agarrar a bola com dedos e mãos
	15H34	2M	Progressão até ao pino que se encontra a meio do quadrado, onde o aluno irá fazer o deslocamento com a bola na mãos e faz o passe: 1ª Variante – Passe Direita e deslocasse para a Direita 2ª Variante – Passe Esquerda e deslocasse para a esquerda 3ª Variante – Passe direita deslocasse para esquerda 4ª Variante – Passe esquerda deslocasse para direita Momento de Informação	A mesma disposição, dois grupos de trabalho anteriormente formados serão divididos em quatro equipas.	<u>Andebol</u>
15H36		Tarefa2 – Andebol e Rugby - Jogos dos 7 passes -- Andebol após conseguirem fazer 7 passes têm zona alvo, para fazerem golo (Baliza), se o conseguirem para além de obterem um ponto, por terem efectuado os 7 passes, conseguem mais um de bónus.	Em cada metade do campo	Desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas, utilizando, consoante a oposição, fintas e mudanças de direcção.	
15H46	10M	- Rugby após conseguirem fazer 7 passes têm zonas alvo, para fazerem ensaio, se o conseguirem para além de obterem um ponto, por terem efectuado os 7 passes, conseguem mais um de bónus.	Após 5 minutos troca (quem está no Rugby vai para Andebol)	Rugby Passa oportunamente a um companheiro em melhor posição	

FASE	T. T	T. P	SEQUÊNCIA DE TAREFAS /ESQUEMA GRÁFICO/ OBJECTIVOS OPERACIONAIS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	CRITÉRIOS DE ÊXITO
P R I N C I P A L	15h48	2M	<p>Momento de Transição Momento de Informação - Explicação da 1ª tarefa (Sua dinâmica e Objectivos) Momento de organização – Divisão dos alunos pelo espaço</p> <p>Tarefa 3-Andebol</p> <p>Grupos de dois alunos, organizados inicialmente na posição de lateral direito e lateral esquerdo. Devem evoluir no terreno de jogo através das acções técnicas de base com o objectivo de finalizar na baliza contrária. Os elementos que ocupam posições defensivas devem exercer defesa activa dentro das áreas delimitadas para o efeito.</p>		<p>Passé de ombro - Pegar a bola com os dedos afastados, com esta acima da cabeça</p> <p>Colocar o pé contrário à mão que tem a bola ligeiramente à frente do outro.</p> <p>Rotação do tronco para o lado do braço executor</p>
	15h58	10M	<p>Grupo 1 – Sem oposição</p> <p>Grupo 2- Com oposição activa</p> <p>Após finalização:</p> <p>O portador da bola vem em Drible de progressão contornando os pinos</p> <p>Quem não é portador da bola contorna os pinos, como se tivesse a realizar um bloco, deslocações laterais com os braços levantados.</p> 	<p>Campo de jogos grande</p> <p>Vagas de dois alunos, partem da posição de laterais.</p> <p>Quem remata vai buscar a bola, e faz drible contornando os pinos laterais.</p> <p>Por sua vez o seu par, contorna os pinos como se tivesse a realizar um bloco, deslocações laterais com os braços levantados.</p> <p>Desmarca-se, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola.</p> <p>Grupo 2 com defesa activos, grupo 1 defesa passivo</p>	<p>Envia a bola com um movimento do membro superior, de trás para a frente.</p> <p>Transferir o peso do corpo da perna mais recuada para a mais avançada</p> <p>Passé Picado – Similar ao passe de ombro difere pela trajectória da que deve ressaltar no solo antes de chegar ao receptor.</p> <p>Grupo1 Desmarca-se oferecendo linha de passe, Garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo.</p> <p>Com boa pega de bola, opta por passe, armando o braço, a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para finalizar.</p> <p>Finaliza em remate em salto, se recebe a bola, junto da área, em condições favoráveis.</p>
	16h00	2M	<p>Momento de Informação Tarefa 4- Andebol Desmarcação</p> <p>Grupo 1- Vagas aos pares, fazem passe até chegarem à baliza e finalizar.</p> <p>Variante: Inclusão de um guarda redes Inclusão de um defesa passivo</p>	<p>Campo de jogos grande</p>	<p>Grupo 2 Desmarca-se rapidamente, oferecendo linhas de passe ofensivas, utilizando, consoante a oposição, fintas e mudanças de direcção.</p> <p>Opta por um passe a um jogador em posição mais ofensiva ou por drible em progressão para permitir a finalização em vantagem numérica ou posicional.</p>

	16h10	<p>10M</p> <p>Grupo2 Em superioridade numérica, realizam passe e desmarcação.</p> <p>Variante: 2* 1+1 3*2+1</p> <p>Os alunos que atacam ficam a defender</p> <p>Quando os alunos recuperam a posição,o regresso para as filas é feito pelas laterais, O portador da bola vem em Drible de progressão contornando os pinos</p> <p>Quem não é portador da bola contorna os pinos, como se tivesse a realizar um bloco, deslocações laterais com os braços levantados.</p> <p>2M</p> <p>Momento de Transição e Informação Tarefa 5 – Rugby</p> <p>Passe em Progressão, com apoio.</p> <p>Organizar a turma em grupos de 3 alunos</p> <p>Alunos em vagas, progredir no campo, através de corrida e passe</p> <p>10M</p> <p>Hierarquização: Depois de passar a bola o aluno tem que tocar nas costas do companheiro a quem passou Quem recebe só pode passar a bola depois de o companheiro lhe tocar nas costas.</p> <p>Variante - Aumentar o número de alunos por vagas - Alternar a ponta de onde começa o exercício - Começar numa ponta, passar pela outra e voltar.</p> 	<p>Grupo1 numa metade do campo, partindo de meio campo no sentido da baliza</p> <p>Grupo dois no lado oposto</p> <p>Campo de jogos grande, A recuperação é feita pelas laterais</p> <p>Em forma de Vagas, Começar com as bolas do mesmo lado, para não andarem bolas de um lado do lado para outro e estarem focados onde começa o jogo.</p>	<p>Agarrar a bola com as duas mãos sem a deixar cair, e passar a bola em direcção ao colega.</p> <p>Apoia o portador pelo lado melhor ou abre segunda linha de passe colocando-se atrás da bola e a uma distância que permita o passe ou progressão do companheiro</p> <p>Recoloca-se constantemente em jogo, quando em fora de jogo ou à frente da bola.</p> <p>Correr para a frente com a bola bem agarrada e evitar o adversário com fintas. - Passar a bola para o lado ou para trás, com as duas mãos, com a bola à altura da cintura. - Rotação do tronco e braços para fazer o passe. - Olhar para onde vai passar. - Correr na direcção da bola com as mãos abertas. - Receber a bola com as duas mãos. -</p> <p>Comunica com os companheiros para organizar as acções</p>
--	-------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

F I N A L	16H22	2M	<p>Momento de Organização - E arrumação de material.</p> <p style="text-align: center;"><u>Retorno à calma</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Os alunos efectuam os alongamentos de modo a realizarem o retorno à calma. ✚ Iniciar os alongamentos de pé depois sentado. Sempre iniciando numa das extremidades do corpo. ✚ <u>Alongar os músculos mais solicitados na aula:</u> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>Bíceps</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Triceps</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Gêmeos</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Quadriceps Anterior e posterior</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>glúteos</p> </div> </div>		
	16H24	6M	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Esclarecimento de dúvidas e dificuldades sentidas durante a aula. ✚ Reflexão final sobre os conteúdos da aula com os alunos dispostos à frente do professor sentados depois do retorno à calma. <p style="background-color: #f4a460; padding: 2px;">O. OP- 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> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Reflexão final sobre os conteúdos da aula com os alunos dispostos à frente do professor sentados depois do retorno à calma. <p><u>Fim da aula</u></p>	<p>Ação: Prof. demonstra e executa ao mesmo tempo dos alunos. Alunos em frente ao professor. Procurar um ambiente calmo. Professor corrige posturas incorrectas e incentiva os alunos.</p> <p>Contexto: Turma; Ocupação racional do espaço ou local indicado pelo professor.</p>	Adopção de uma postura correcta nos vários exercícios e concentração de forma a procurar alongar ao máximo os vários grupos musculares
	16H30				

APÊNDICE V- Entrevista Inicial

Entrevista Inicial

1- Ao longo da tua vida escolar, nas aulas de Educação Física, os professores utilizaram várias estratégias para comunicarem contigo, quais as que funcionaram melhor?

Os professores a falar mais devagar.

2- Quais as que funcionaram pior?

Ao longo da minha vida escolar sempre me entendi com os professores de Educação Física. Nunca houve problema de comunicação.

3- Quais as estratégias que não funcionaram?

Como já referi na resposta anterior, eu sempre me entendi com os professores. Não houve estratégias que não funcionaram. Eles sempre se mostraram sensíveis à minha situação.

4- Quando na nossa aula, são dadas as instruções dos exercícios e tarefas para os alunos realizarem, como consideras que a comunicação dessas instruções poderia melhorar, para serem melhor compreendidas por ti?

No meu caso o professor pode falar naturalmente apenas tem de falar mais devagar e estar ao pé de mim, para eu conseguir entender melhor, quando o exercício é muito complexo por vezes só o faço por imitação sem perceber bem o que estou a fazer.

5- Ao nível do feedback que eu dou na aula e correção dos exercícios, quais as estratégias que consideras melhores, para compreenderes os erros apontados?

Quando o professor intervém, tenho dificuldade em o perceber, pois fala muito rápido deverá falar mais devagar ou fazer mímica.

6 - Consideraste desnecessária a ajuda de uma intérprete durante as aulas de EF, quais as razões para essa tua opção?

Eu não posso dizer que considerei desnecessária a ajuda de uma intérprete.

Como a Educação Física é uma disciplina “prática”, é mais fácil de entender o que o professor diz. Há umas aulas que são mais complicados, aquelas em que os exercícios são diferentes do habitual mas eu tenho colegas muitos sensíveis, elas ajudam-me. Ou vou vendo, fico entre os últimos a fazer exercícios para poder entender como funcionam estes exercícios. Mas há algumas aulas que acho necessária a presença de uma intérprete, como por exemplo nos testes de avaliação ou nas apresentações de trabalhos.

APÊNDICE VI- Entrevista Final

Entrevista Final

1- De **1 a 3** como classificas?

(**1**- estratégia inadequada, **2**- estratégia parcialmente adequada, **3**- estratégia adequada)

1.1- <u>Representações gráficas em papel, individualizado?</u>	3
1.2- <u>Esquema no quadro para toda a turma?</u>	2
1.3- <u>Esquema em suporte digital?</u>	2
1.4- <u>“Briefing” antes das aulas com a aluna sobre as tarefas que irão decorrer?</u>	2
1.5- <u>Reprodução de língua gestual na explicitação das tarefas da aula?</u>	3
1.6- <u>Utilização de alunos modelo para recrearem as tarefas da aula.?</u>	3
1.7- <u>Professor realizar a demonstração?</u>	2
1.8- <u>Utilização de gestos para substituir os comandos de voz?</u>	3
1.9- <u>Diversidade do grupo de trabalho?</u>	1

2 -Em tua opinião, quais são as estratégias que melhor servem a tua compreensão, nos seguintes momentos de aula?

2.1- Na Introdução da aula?

Quando são apresentados os planos de aula em papel

2.2- Nas Matérias a abordar?

Na ginástica o melhor foi quando foram apresentadas em desenhos e gráficos.

Para eu compreender as matérias que vamos dar nas aulas, o professor pode explicar-me à parte, falando mais devagar ou fazendo mimica.

2.3 -Na Chamada?

Baixar o braço

2.4- Nos exercícios técnicos específicos, tarefas isoladas?

Para eu compreender os exercícios técnicos específicos, o professor pode explicar-me à parte. Primeiro explica à turma e depois a mim. E também pode me deixar ficar entre os últimos da fila para eu poder compreender melhor.

2.5- Nos Exercícios de situação de jogo (jogos coletivos)?

Mesma resposta anterior. Para eu compreender os exercícios técnicos específicos, o professor pode explicar-me à parte. E também vejo os outros a fazer estes exercícios.

2.6- Nas correções?

Para corrigir o meu erro, o professor pode vir ao pé de mim e explicar-me o que é que eu preciso fazer para melhorar, falando mais devagar ou fazendo mimica.

2.7- Nas partidas ou início da atividade, marcada geralmente por um apito?

Baixar o braço

2.8 -Na chamada para grupo, que se encontra em atividade, se juntar ao centro, para momento de informação?

Pode me chama com o braço, tipo “anda”. Normalmente nas aulas, os meus colegas avisam-me para se juntar ao centro.

2.9- Nas contagens decrescentes e crescentes dos exercícios?

Contando até 3.

ANEXOS

ANEXO I- Caracterização da turma

CARATERIZAÇÃO DA TURMA DO 11º – 2014-15

1. O ALUNO

Idades	M	F	Total	Nacionalidade	
				portuguesa	estrangeira
15					
16					
17					
18					
19 e +					
Média				Total	

2. O ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de parentesco	Mãe	Pai	Aluno	Outro
Nº de alunos				

3. O AGREGADO FAMILIAR

3.1. Coabitação

Parentesco	Pais	Mãe	Pai	Outros e irmão	Mãe e irmão	Pais e irmão	Pais, irmão e outros
Nº alunos							

3.2. Escolaridade

	Pais (nº)	Mães (nº)
1º Ciclo do Ensino Básico		
2º Ciclo do Ensino Básico		
3º Ciclo do Ensino Básico		
Ensino Secundário		
Ensino Superior		

3.3. Profissão

	Pais (nº)	Mães (nº)
Trabalha por conta própria		
Trabalha por conta de outrem		
Reformado (a)		
Desempregado (a)		
Doméstico (a)		

4.SOBRE A VIDA ESCOLAR

4.1.Motivo porque frequenta esta escola

Fica mais perto	Tem melhor acesso	Tem a opção pretendida	Outros

4.2.Modos de deslocação para a escola

A pé	Transp. part.	Autocarro	Outros	Tempo de percurso	
				Mais de 20 minutos	Menos de 20 minutos

4.3.Retenção em algum ano de escolaridade

Não	Sim	Anos de escolaridade

4.4.SOBRE O ANO LECTIVO DE 2013/14

4.4.1. Disciplinas com níveis negativos

Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média

4.4.2. Disciplinas com níveis positivos

Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média

4.4.3. Frequência de apoio pedagógico acrescido

<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Disciplinas</i>

4.4.4. Frequência de actividades de complemento curricular

<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Actividades</i>

4.5. PARA O ANO LECTIVO DE 2014/15

4.5.1. O curso que frequenta foi a primeira opção de escolha

<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Outras escolhas</i>

4.5.2. Expectativas sobre as disciplinas com

Maiores dificuldades						Melhores resultados								
Port	HCA	Ingl	G.D.	Dese	F.M.	G.D.	Port	Ing	E.F.	Dese	HCA	Filos	CConj	Inst

4.5.3. Intenção da frequência de actividades de complemento curricular

<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Actividades escolhidas</i>

4.5.4. Disciplinas preferidas

Portug.	Inglês	Filosof	H.C.A.	Dese	G.D.	E.F.	Instru	CConju

4.5.5. Apoio social escolar

	Nº de alunos	
	Escalão A	Escalão B
Subsídio escolar		

5.O ESTUDO

5.1.COMO ESTUDA

5.1.1.Frequência

Diária	Semanal	Esporádica	Apenas em véspera dos testes

5.1.2.Local de estudo

Casa	Outro	Outros locais

5.1.3.Preferencia de situação de estudo

Sozinho	Em grupo

5.1.4. Estudo acompanhado

Não	Sim

5.1.5. Frequência da conversa em casa, sobre os estudos

Diária	Semanal	Apenas no fim do p.	Nula

5.2.MATERIAIS USADOS PARA ESTUDAR

5.2.1.Livros

Manuais escolares	Livros científicos	Enciclopédias

5.2.2. Uso de livros da Biblioteca

Não	Sim		
	Particular	Da Escola	Pública

5.2.3. Uso de Computador

Não	Sim		
	Pessoal	Da Escola	Outra entidade

5.3.GRAU DE INTERESSE PELOS ESTUDOS / VIDA PROFISSIONAL

5.3.1. Se dependesse de ti continuarias a estudar?

Sim	Não	Porquê

5.3.2. Que habilitações gostaria de alcançar?

12ºAno	Curso Profissional	Licenciatura	Doutoramento

5.3.3. Que profissão gostaria de exercer?

Não sabe	Identifica

6. TEMPOS LIVRES

6.1. Como costuma ocupar os tempos livres fora da escola?

Ouvir música	Praticar desporto	Ver televisão	Ler	Ver filmes	Outras

7. A SAÚDE

7.1. Apresenta alguns dos seguintes problemas / dificuldades:

Visuais	Auditivas	Motoras	De Linguagem

7.2. Apresenta algumas das seguintes doenças:

Diabetes	Epilepsia	Intolerância Alimentar	Alérgica	Outras

7.3. Indique se já foi acompanhado pelos serviços de apoio educativo:

Psicologia		Ensino Especial	
Sim	Não	Sim	Não

ANEXO II- Ficha de Auto-avaliação

Ficha de Auto avaliação Nome: Turma: Ano:	1º Período					2º Período					3º Período				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou assíduo															
Sou pontual															
Trago o material necessário para a aula (equipamento)															
Cumpro as regras da aula															
Coopero nas atividades de grupo															
Respeito os colegas e o professor															
Empenho-me na realização das atividades															
Esforço-me por superar as minhas dificuldades															
Respeito as regras e o adversário em situação de jogo															
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos coletivos (Voleibol, Futebol...)															
Realizo, com correção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais (Ginástica, Atletismo...)															
Em situação de jogo, realizo as ações adequadas a cada momento															
Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível															

