



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizado por Pedro Filipe Barbosa Correia na
Escola Básica Conde de Vilalva em Évora**

Pedro Filipe Barbosa Correia

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus
Banha Pomar

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

Relatório de Estágio

Évora, 2013



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

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
realizado por Pedro Filipe Barbosa Correia na
Escola Básica Conde de Vilalva em Évora**

Pedro Filipe Barbosa Correia

Orientação: Professora Doutora Clarinda de Jesus
Banha Pomar

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

Relatório de Estágio

Évora, 2013

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro e mais especial agradecimento dirige-se ao meu PAI. Este faleceu a 27 de Novembro de 2012 com uma doença oncológica, a qual lhe infernizou a vida (seriamente) durante aproximadamente 6 meses (isto para não mencionar os meses que antecederam o indesejado diagnóstico). Portanto, infelizmente, esta imensurável perda perturbou-me no decorrer no ano letivo sobre o qual me debruçarei no presente relatório. Confesso, vários foram os momentos em que me encontrei desmotivado, esmorecido ..., todavia sempre considerei que o meu PAI pretenderia que eu continuasse invicto rumo aos objetivos que havia traçado enquanto este se encontrava (supostamente) são. Deste modo, presto aqui uma homenagem a alguém que me incutiu muitos dos valores e princípios que abarcam a minha postura enquanto ser humano. Poderá até parecer uma antítese, mas decidi encarar a sua “partida” como mais um motivo para enfrentar este Mestrado com a máxima sisudez. Não foi mesmo nada fácil!

Segue-se a minha prezada mãe! Esta representa para mim a minha única e grande companheira. A minha fiel amiga tem sofrido horrores com o desaparecimento do parceiro que a acompanhou desde a fase pueril. Contudo, apesar das mágoas infindas, nunca deixou de me apoiar, nem de assegurar que eu dispunha de todos os recursos requeridos para a consumação deste estágio com o sucesso pretendido. Enfim, espero que ela consiga dividir esta alegria comigo (conclusão de mais uma etapa na minha vida)!

Quanto à restante família, também preiteio aqui a minha gratidão. Todavia, gostaria de homenagear particularmente o Bruno Correia (irmão), a Celeste Barbosa (tia), o Luís Silva (primo), o Guilherme Correia (afilhado) e a minha admirada avó, Jucelinda Barbosa. Estes foram autênticas fontes de inspiração e motivação.

Obviamente, não me podia esquecer da “rapaziada” (amigos), com os quais partilhei angústias, tristezas, languidezes, fraquezas, alegrias, conquistas ... O meu obrigado pelas infinitas palavras de incentivo e por serem tolerantes aos meus desabafos, os quais nem sempre se revelaram apropriados.

Agora, no que concerne à qualidade dos trabalhos que apresentei no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, devo enaltecer a boa prestação

(transmissão de conhecimentos, boas práticas e conselhos) e a disponibilidade evidenciadas pela Professora Doutora Clarinda Pomar, pelo Dr. António Monteiro (Professor Orientador) e pelo Dr. Sérgio Magalhães (Professor Cooperante).

No que diz respeito aos colegas que constituíram o meu Núcleo de estágio, nomeadamente, o Diogo Monteiro e o José Figueira, devo anunciar que vos tenho como amigos que perpetuarão no tempo. Fomos sem margem para dúvidas, uma EQUIPA, pois, em conjunto, procurámos constantemente colmatar as dificuldades encontradas. O respeito mútuo esteve na origem de grande parte do nosso sucesso.

Também gostaria de louvar a forma como fui acolhido na Escola, pois quer os professores (principalmente os do Grupo de Educação Física), quer os funcionários, procuraram que eu me integrasse rapidamente, não apresentando quaisquer entraves. Muito pelo contrário, desde cedo senti que existia uma enorme empatia entre mim e os demais. Todos, efetivamente, se demonstraram disponíveis para ajudar ...

Para terminar, deixar aqui algumas palavras de consideração aos meus colegas de estágio, por todos os momentos e conhecimentos partilhados durante estes 2 anos (Mestrado), assim como aos alunos do 9.º A e do 5.º A, turmas da Escola Básica Conde de Vilalva, por me permitirem perceber o quão difícil e gratificante é esta profissão.

A todos vocês dedico este trabalho!

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Pedro Filipe Barbosa Correia, na Escola Básica Conde de Vilalva em Évora

RESUMO

No presente relatório descrevo aquelas que foram as minhas principais reflexões, as quais resultaram das práticas que este estágio me possibilitou. Portanto, graças à Prática de Ensino Supervisionada consegui reconhecer as diferenças que existem entre a teoria e a realidade, ou seja, consciencializome daquilo que será coerente executar quando desempenhar novamente as funções de um professor de Educação Física. Para tal, esmiucei todo o trabalho que desenvolvi, não deixando de referir as dificuldades, as aprendizagens e os ganhos que este me proporcionou. Logo, faço referência ao que Planifiquei e ao que Avaliei, evidenciando que procurei incansavelmente o sucesso de todos os meus alunos. Depois, necessariamente, divulgo as considerações que teci sobre o Ensino Secundário, anuncio a minha prestação nas diversas atividades promovidas na Escola e refiro a pertinência das constatações alcançadas na minha Investigação-Ação. Por último, gostaria de mencionar que me sinto preparado e confiante para encarar o futuro.

Palavras-Chave: Educação Física; Professor; Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Básico; Ensino Secundário.

Report of Supervised Teaching Practice conducted by Pedro Filipe Barbosa Correia at Conde de Vilalva Basic School in Évora

ABSTRACT

In this report I describe my main thoughts and issues. Those are the product of what the internship has made possible. Moreover, thanks to Supervised Teaching Practice I recognized the differences between theory and reality, awareness of what is consistent to do while I concretize the duties of a physical education teacher. For that, I have been attentive to the details related to the learning and the advantages gained. Therefore, I referred what I planned and what I evaluated, with some evidence in my efforts to my students success. At the end, I disclosed considerations about Secondary education, my performance during several activities in the school and referred the importance of achieved conclusions during my research. Finally, I would like to mention that I feel prepared and confident to embrace future.

Key words: Physical Education; Teacher; Supervised Teaching Practice; Basic Education; Secondary Education.

INDICE

- Resumo	iv
- Abstract	v
- Índice Geral	vi
- Índice de Quadros	viii
- Índice de Figuras	x
- Índice de Anexos	xi
- Lista de Abreviaturas	xii
Introdução	1
Ponto 1 – <i>Enquadramento da Prática Profissional (Contextualização)</i>	5
1.1 – Expetativas Iniciais acerca do Estágio	5
1.2 – A Educação Física e a Escola	6
1.3 – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo	10
Ponto 2 – <i>Realização da Prática Profissional</i>	12
2.1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem	13
2.1.1. – Caraterização da Escola	14
2.1.2. – Caraterização das Turmas	18
2.1.2.1. Turma de 5.º Ano	19
2.1.2.2. Turma de 9.º Ano	20
2.1.3 - Planeamento e Avaliação	22
2.1.3.1. Importância e Operacionalização da Avaliação Inicial	23
2.1.3.2. Importância e Operacionalização do Plano Anual de Turma	37
2.1.3.3. Importância e Operacionalização das restantes Avaliações	45
2.1.3.4. Dependência/Articulação entre Planeamento e Avaliação	69
2.1.3.5. Do Plano Anual de Turma, ao Planeamento das Etapas e ao Plano de Aula	69
2.1.4 – Algumas considerações sobre o currículo em Educação Física	71
2.1.4.1. Os Programas Nacionais de Educação Física	71
2.1.4.2. Importância das Matérias	73
2.1.5 – Condução do Ensino	74
2.1.5.1. Dimensão Instrução	74

2.1.5.2. Dimensão Organização	77
2.1.5.3. Dimensão Disciplina	79
2.1.5.4. Dimensão Clima Relacional	80
2.1.5.5. Plano de Aula	83
2.1.5.6. Evolução na minha prática	87
2.1.6 – Observação no Ensino Secundário	89
Ponto 3 - <i>Participação na Escola e Relação com a Comunidade</i>	96
3.1 – Contributo para o Grupo de Educação Física	96
3.2 – Eventos Promovidos/Organizados	97
3.2.1. Corta-Mato Escolar e Jogos Tradicionais vs Jogos Modernos	97
3.2.2. Passeio de BTT e Aula de Dança ao Ar Livre	101
3.3 – Colaboração em Outras Atividades do Grupo de Educação Física	106
Ponto 4 - <i>Desenvolvimento Profissional (Investigação e Inovação Pedagógica)</i>	107
4.1 – Professor Investigador e Reflexivo	107
4.2 – A Investigação-Ação: “Pertinência do Feedback Descritivo e do Vídeo na Fomentação de Aprendizagens na Ginástica de Solo”	110
4.2.1. Resumo e Palavras-Chave	110
4.2.2. Introdução	110
4.2.3. Enquadramento Teórico	112
4.2.4. Desenho Metodológico do Estudo	117
4.2.5. Resultados	122
4.2.6. Conclusão	126
Ponto 5 – Considerações Finais	128
Ponto 6 – Bibliografia	130

INDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Número de turmas em cada um dos anos de escolaridade	16
- Quadro 2 – Aptidão física na avaliação inicial	31
- Quadro 3 – Conhecimentos na avaliação inicial	31
- Quadro 4 – Atividades físicas na avaliação inicial - Voleibol	32
- Quadro 5 – Exemplo de grelha de registo dos resultados da avaliação inicial da turma do 9º ano	32
- Quadro 6 – Resultados da avaliação inicial na componente da aptidão física	35
- Quadro 7 – Hierarquização das matérias relativamente às atividades físicas	36
- Quadro 8 – Resumo da hierarquização das áreas e matérias	42
- Quadro 9 - Objetivos intermédios que defini para a aeróbica na 2.ª Etapa	43
- Quadro 10 – Objetivos intermédios repartidos pelas unidades de ensino da 2.ª Etapa	43
- Quadro 11 – Objetivos finais para a aeróbica no 9.ºano	43
- Quadro 12 – Distribuição das unidades de ensino da turma do 5.ºano	45
- Quadro 13 – Estratégias de abordagem à área das atividades físicas (Ginástica de Solo)	45
- Quadro 14 – Exemplo dos critérios de avaliação para a avaliação sumativa de Futebol	58
- Quadro 15 – Exemplo de uma ficha de auto e heteroavaliação para o Voleibol	63
- Quadro 16 – Exemplo de uma análise crítica posterior à aula	65
- Quadro 17 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais na aptidão física	65
- Quadro 18 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nos conhecimentos	65
- Quadro 19 - Comparação entre os resultados iniciais e os finais nas atividades físicas	66
- Quadro 20 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais na aptidão física	66
- Quadro 21 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nos conhecimentos	66
- Quadro 22 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nas atividades físicas	66
- Quadro 23 – Categorias das matérias para o 3.º ciclo	68
- Quadro 24 – Classificações dos alunos de 5.º e 9.º ano	68
- Quadro 25 – As relações entre as expectativas e os comportamentos do professor e do aluno (Pomar, 1997, p. 117)	81
- Quadro 26 - Cronograma do trabalho de investigação-ação	121

- Quadro 27 - Tipos de Feedback e sua frequência (quanto ao objetivo) – Fase 1	122
- Quadro 28 - Comparação entre a realidade (percecionada por mim) e as competências assumidas pelos alunos quando confrontados com as fichas de autoavaliação (empregues em 2 aulas distintas)	123
- Quadro 29 - Assertividade nas Respostas	125

INDICE DE FIGURAS

- Figura 1 – Modelo de Gestão da Escola Básica Conde de Vilalva	15
- Figura 2 – Grelha de registo para a avaliação inicial no Ténis	30
- Figura 3 – Contexto turma após o diagnóstico da avaliação inicial	32
- Figura 4 – Critérios utilizados na Avaliação Sumativa da matéria Aeróbica da turma de 9º ano	60
- Figura 5 – Exemplo de avaliação formativa no Andebol	61
- Figura 6 – Critérios utilizados numa avaliação Formativa de Voleibol na turma do 9.ºano	61
- Figura 7 – Exemplo de uma ficha de autoavaliação no Badminton	62
- Figura 8 – Exemplo do planeamento de Estratégias de Intervenção (Momentos de Organização, Instrução, Transição e Prática num plano de aula)	82

INDICE DE ANEXOS

- Anexo I – Ficha de caracterização do aluno	138
- Anexo II – Protocolo de avaliação inicial para a turma do 2º ciclo	140
- Anexo III – Protocolo de avaliação para turmas do 3º ciclo	147
- Anexo IV – Protocolo de avaliação	150
- Anexo V – Teste diagnóstico aplicado na avaliação inicial	152
- Anexo VI – Calendarização para a área dos conhecimentos	154
- Anexo VII – Calendarização das diferentes etapas	155
- Anexo VIII – Calendarização do n.º aulas por matéria para a turma do 9.ºano	156
- Anexo IX – Calendarização das avaliações na 2.ª Etapa	157
- Anexo X - Análise posterior à aula (avaliação formativa)	158
- Anexo XI – Transformação das grelhas sumativas em grelhas formativas	159
- Anexo XII – Exemplo de Plano de Aula	160
- Anexo XIII – Exemplo de análise crítica de uma aula	164
- Anexo XIV – Exemplo de grelha de observação no ensino secundário	168
- Anexo XV – Autoavaliação	169
- Anexo XVI – Exemplo de ficha de autoavaliação para o Andebol	170
- Anexo XVII – Plano Anual de Atividades da EBCV	171
- Anexo XVIII – Cartaz corta-mato e jogos tradicionais/modernos	172
- Anexo XIX – Cartaz BTT e dança	173
- Anexo XX – Participação nas atividades desenvolvidas pelo GEF	174
- Anexo XXI – Ficha de autoavaliação empregue no trabalho de Investigação-Ação	175

LISTA DE ABREVIATURAS

- (AF) – Atividade Física
- (ApF) – Aptidão Física
- (AI) – Avaliação Inicial
- (CEB) – Ciclo do Ensino Básico
- (EBCV) – Escola Básica Conde de Vilalva
- (EB) – Ensino Básico
- (EE) – Encarregado de Educação
- (EF) – Educação Física
- (ES) – Ensino Secundário
- (FB) – Feedback ou Feedback Pedagógico
- (FBP) - Feedback Prescritivo
- (GEF) – Grupo de Educação Física
- (MEEFEBS) - Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
- (PAT) – Plano Anual de Turma
- (PES) – Prática de Ensino Supervisionada
- (UD) – Unidade Didática
- (UE) – Unidade de Ensino
- (ZSAF) – Zona Saudável de Aptidão Física

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), o qual é promovido pela Universidade de Évora, foi-me solicitada a realização de um relatório de estágio. Como tal, considerando que o mesmo incide fundamentalmente naquilo que concerne ao desenvolvido na Unidade Curricular denominada de Prática de Ensino Supervisionada (PES), descreverei aquilo que de me mais pertinente esta me proporcionou. Neste sentido, convém enfatizar que, no final de todo este processo (relatório e defesa pública) estarei habilitado profissionalmente para o desempenho da atividade de docente relativamente à disciplina de Educação Física (EF), mais propriamente nos Ensinos Básico (EB) e Secundário, conforme disposto no Decreto-Lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro.

No seguimento disto, fui integrado no Núcleo de Estagiários que ficou a cargo do professor cooperante, Sérgio Magalhães, ou seja, a minha PES foi realizada na Escola Básica Conde de Vilalva (EBCV). O que no meu caso em particular, me possibilitou lecionar aulas a uma turma de 5.º ano, 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), e a uma turma de 9.º ano, 3.º CEB. Porém, ainda no que respeita às minhas turmas, convém perceber que partilhei a turma do 2.º CEB com o meu colega Diogo Monteiro.

Apuradas, superficialmente, as condições de trabalho, passo então a anunciar a estrutura que o meu relatório irá apresentar, alertando desde já os possíveis leitores deste escrito, para o facto de ter procurado sistematicamente empregar os conhecimentos que granjeei ao longo do supracitado Mestrado e para o facto de nunca, muito pelo contrário, ter descurado a perspetiva de formação contínua (permanente atualização de saberes). Portanto, rapidamente percebem que a ansiedade, pelas grandiosas expectativas, se apoderou de mim. Isto, claro, porque não queria defraudar aqueles que acreditavam na minha competência, principalmente os meus alunos, os quais tanto pareciam depender de mim para alcançar aprendizagens significativas, ou seja, colimar o sucesso na disciplina de EF.

Agora, julgo que seria de uma imensurável pertinência, descrever sucintamente a forma como estruturei (sequencialmente) este relatório. Como tal, logicamente, considereirei que este devia enquadrar a prática profissional

(breve contextualização), divulgar as expectativas que eu possuía face ao referido estágio, determinar apropriadamente a importância da EF, referir a relevância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, detalhar tudo aquilo que ponderei e apliquei no âmbito da dita prática profissional, nomeadamente, a forma como organizei e geri todo o processo, ou se quisermos, todos os processos relacionados com o ensino e a aprendizagem, as decisões e os métodos selecionados na procura de assegurar a eficácia de tudo o que foi dinamizado tendo em conta os imprescindíveis Planeamentos e Avaliações, demonstrar os vários estádios de evolução concernentes à eficiência das minhas práticas (adequabilidade do plano de aula e da condução do ensino), comparar o visualizado no Ensino Secundário (ES) com o vivenciado no EB, mencionar como foi a minha participação na Escola e a indispensável relação com a comunidade (Eventos Promovidos/Organizados e colaboração em atividades dinamizadas pelos docentes da EBCV), anunciar que um professor deve ser necessariamente investigador e reflexivo (Desenvolvimento Profissional), descrever o Projeto de Investigação-Ação desenvolvido durante o ano letivo 2012/2013, apresentar um conjunto de conclusões e comunicar a Bibliografia à qual recorri.

Enfim, as quatro grandes dimensões profissionais inerentes ao perfil de desempenho dos professores dos EB e ES (Dimensão Profissional, Social e Ética; Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade; Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida) são abordadas minuciosamente (quanto possível) ao longo deste relato.

Assim, começando pela Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, importa frisar que caracterizei a EBCV, bem como, de uma forma mais esmiuçada, as turmas sobre as quais concretizei as tão enaltecidas intervenções pedagógicas (particularidades sociais, culturais e de aprendizagem dos estudantes que as constituem). Para além disto, como afirmado num parágrafo anterior, divulguei todos os aspetos elucidativos das três grandes áreas de competência que fui desenvolvendo ao longo deste estágio, nomeadamente, planeamento, avaliação e condução do ensino.

Segue-se a Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade, na qual reporte as competências que desenvolvi no âmbito da

conceção e dinamização de atividades. Acerca destas, julguei pertinente apresentar os motivos que as alicerçaram (enquadramento), os objetivos específicos e gerais e uma breve apreciação.

Depois, quanto à Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida exibo o Trabalho de Investigação-Ação que concretizei (“Pertinência do Feedback Descritivo e do Vídeo na fomentação de aprendizagens na Ginástica de Solo”), o qual, implicitamente, revela a verdadeira importância das reflexões críticas e da necessidade de atualizar permanentemente o conhecimento.

Naquilo que concerne à Dimensão Profissional, Social e Ética, convém perceber desde já que a mesma não foi explicitamente abordada neste relatório, porque as competências que se desenvolvem no âmbito da mesma são transversais a todas as outras áreas/dimensões. Todavia, mesmo assim, não considero justo deixar de enaltecer o grande espírito de entreatajuda entre os elementos do meu núcleo de estágio que se pôde constatar ao longo de um caminho que foi repleto de muitos “espinhos” e poucas “rosas”. Nós, estagiários, “liderados” pelo professor cooperante, revelámo-nos uma verdadeira “família” (equipa), pois procurámos o sucesso coletivo e não apenas o individual. Fomos, através de atitudes e comportamentos, acérrimos defensores e seguidores do célebre lema dos três mosqueteiros (“Unus pro omnibus, omnes pro uno”) no romance de Alexandre Dumas. Acabou assim por germinar uma amizade que faço gosto em preservar. Portanto, resta-me dizer que a nossa capacidade de trabalho em grupo foi excecional. Quanto a mim, julgo que dignifiquei a minha pessoa, assim como a Universidade de Évora, a qual representei, visto que fui responsável, cumpridor, interessado, humilde e solidário.

Posto isto, será também preponderante enaltecer que todas as decisões relatadas ao longo deste documento foram baseadas em reflexões aprofundadas e devidamente fundamentadas (sustentadas pelo conhecimento científico mais atual e pelos autores de maior relevância no contexto do Ensino). Mas, atenção, reconheço, que muitas delas, até mesmo depois de reformuladas, continuam a ser alvo de um pensamento crítico desenvolvido numa perspetiva construtivista por parte daqueles que acompanharam o trabalho desenvolvido por mim e pelos meus colegas de estágio. Considero isto tudo perfeitamente natural e enriquecedor, pois apenas através da troca de

ideias, muitas das vezes distintas, se obtém um conhecimento mais apurado e ajustado à realidade.

Logo, posso afirmar veementemente que esta última etapa da minha formação (proporcionada pela PES) corresponde talvez à mais importante, tendo em conta que tive a possibilidade de confrontar todo o conhecimento teórico que obtive no passado, com a derradeira realidade (Jacinto, 2003). Pois, após esta experiência fiquei com a certeza de que as aprendizagens se tornam mais significativas quando nos vimos “obrigados” a resolver “problemas” reais (Costa, Carvalho, Onofre, Diniz & Pestana, 1996).

Em suma, espero conseguir relatar inequivocamente a forma como fui procurando dominar as competências que devem estar patentes num bom professor de EF. As quais tentei mobilizar sempre de uma forma original, coerente, crítica, contextualizada, rigorosa e justificada.

Ponto 1 – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

A minha pretensão neste ponto foi divulgar detalhadamente as minhas expectativas relativamente ao estágio que vivenciei, determinar a importância e o valor da EF, definir os conceitos e as finalidades da disciplina que constantemente é subvalorizada, anunciar as funções e competências do professor de EF e explicar no que consiste o conhecimento pedagógico do conteúdo. Em síntese, durante os próximos parágrafos pretendo evidenciar a importância da EF no contexto escolar.

1.1 - Expectativas Iniciais acerca do Estágio

“Querer não é poder. Quem pôde, quis antes de poder só depois de poder.

Quem quer nunca há-de poder, porque se perde em querer.”

(Fernando Pessoa)

Antes de anunciar as minhas expectativas acerca do tão aclamado estágio, julgo que será importante referir que sou deveras apaixonado pela área do Desporto e que sempre sonhei ser professor de EF. Obviamente não vivi obcecado com esse objetivo, embora as minhas vivências e opções possam sugerir exatamente o contrário (pratiquei várias modalidades desportivas e quase sempre de forma federada, nomeadamente, Futebol, Basquetebol, Voleibol, Atletismo, Natação e Andebol). Para tal, basta analisar o meu percurso académico, o qual, desde que terminei o 9.º Ano, se tem focado única e exclusivamente na área que tanto aprecio. Ainda hoje não conheço a origem de tal fixação, apesar de desconfiar que a mesma pode estar associada a alguns hábitos que desde muito cedo me foram inculcados.

Sinto-me realizado por ter concretizado a inscrição no MEEFEBS e ainda mais por o estar concluir com sucesso, mesmo que o futuro não seja suficientemente risonho.

Relativamente a este Mestrado, devo dizer que foi extremamente trabalhoso e simultaneamente, proveitoso. O primeiro ano do mesmo foi extremamente teórico, no qual recebemos variadíssimos ensinamentos e sugestões quanto às “ferramentas” de trabalho mais eficazes.

Indiscutivelmente, muito daquilo que nos foi transmitido revelou-se uma mais-valia quando confrontados com as tarefas a realizar no âmbito da PES, principalmente o conhecimento oriundo das disciplinas que estão intimamente ligadas à mesma (quer os documentos produzidos, quer as decisões pedagógicas assumidas, revelam isso mesmo).

No que concerne às expectativas que detinha em relação à PES (2.º ano), como podem perceber, eram acima de tudo caracterizadas por ansiedade (confrontação com a realidade), satisfação (experiência desejada), nostalgia (frequentei a EBCV enquanto aluno), curiosidade (realidade do professor), vontade de aprender mais (sendo aluno e professor em simultâneo) ... Enfim, inevitavelmente deparei-me com um conjunto de questões que colocava a mim próprio sistematicamente: Serei bom professor? Será fácil ensinar? Conseguirei evoluir rapidamente como professor? Será que tenho apetência? Que atitude adotar nas primeiras aulas a fim de evitar a indisciplina? Sério? Descontraído? Conseguirei tornar as aprendizagens significativas? ... Tudo perfeitamente normal, tendo em conta a minha inexperiência.

Depois, em relação à EBCV a minha maior curiosidade, considerando que conhecia razoavelmente a Escola e a maioria dos docentes que nela ainda lecionam, era saber como se comportavam os professores e como iria ser recebido na mesma, visto que a frequentei durante cinco anos (adolescência). Obviamente, o primeiro contacto, após tantos anos, foi efetivamente nostálgico e ao mesmo tempo agradável, pois, tanto eu, como os meus colegas, fomos recebidos com imensa simpatia.

Enfim, o meu intuito foi conquistar o maior conhecimento possível desde o instante em que entrei pela primeira vez no local onde consumei o dito estágio.

1.2 - A Educação Física e a Escola

O professor de EF, muito por culpa de alguns maus exemplos, é encarado pela sociedade como o responsável por assegurar que os alunos se divirtam naquilo que alguns assemelham a um “recreio”, ou se quisermos, o dinamizador de atividades que proporcionam momentos de descontração (“intervalo”) entre as aulas que verdadeiramente importam, como o são os

casos da Matemática, da Língua Portuguesa, das Ciências Naturais, ... Eu consigo perceber o porquê deste pensamento erróneo, pois eu próprio, enquanto aluno, fui um acérrimo crítico da má conduta de alguns dos meus professores de EF (formação inapropriada?). Para tal, basta destacar um exemplo que é bastante conhecido entre os jovens da minha geração: “Tomem lá uma bola e vão jogar Futebol!”. Na minha humilde opinião, estes docentes eram incapazes de perceberem ou de fazer perceber a verdadeira importância de uma disciplina que tem características muito particulares (“sala de aula”, matérias, etc.), através da qual não transmitimos apenas conhecimentos, mas também valores éticos e morais (respeito, solidariedade, ajuda, ...), ou seja, os valores das gerações vindouras, irremediavelmente, podem estar dependentes da nossa competência.

Atualmente, considerando a formação (processos, métodos e técnicas) que me foi possibilitada e as informações que consultei em relação àquilo que é proporcionado por outras instituições que também visam a preparação ajustada dos futuros docentes, posso afirmar que algo de pertinente se está a fazer no sentido de inverter o *statu quo* do menosprezado “Professor de Ginástica” (Estrela, 1994).

Agora, aproveitando o facto de me ter debruçado sobre os valores que o professor de EF deve inculcar na sociedade, não posso deixar de referir que esta disciplina está a ganhar cada vez mais importância, tendo em conta que nos deparamos com uma população excessivamente sedentária e, conseqüentemente, obesa, a qual prefere o comodismo do seu “sofá”, a atividades lúdicas que até ao grande avanço da tecnologia eram muito apreciadas por todos nós (andar de bicicleta, jogar futebol, jogar à apanhada, ...). Tenho imensas saudades dos tempos em que saía à rua e começava a analisar as possibilidades de ação. Portanto, atualmente, a disciplina de EF impõe-se como um dos escassos momentos em que uma grande parte dos alunos tem a possibilidade de realizar Atividade Física (AF) com qualidade, o que pode contribuir consideravelmente para que estas adotem estilos de vida mais saudáveis.

Tal como refere Pereira (2008, p. 1), “nas últimas duas décadas, um pouco por todo o mundo, as taxas de obesidade em crianças e adolescentes aumentaram drasticamente”. Assim, torna-se necessário divulgar

resumidamente as funções do professor de EF (“educador profissional”): combater o analfabetismo motor (os alunos assimilam e acomodam um conjunto de competências, quer ao nível das matérias, quer ao nível de todos os outros domínios que se encontram intimamente ligados a esta disciplina), perceber e compreender os valores e as atitudes caracterizadoras da nossa sociedade, atualizar permanentemente o seu conhecimento (investigar/innovar/criar), promover o gosto pela AF, incentivar à adoção de estilos de vida saudáveis e dominar as estratégias mais adequadas (Crum, 2002; DEB-ME, 2003).

Assim, quanto ao valor desta disciplina, posso afirmar com toda a convicção e de uma forma quase empírica, que a EF “se centra no valor educativo da AF pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (DEB-ME, 2001, p. 4). Ou seja, a conceção de EF não se foca exclusivamente na aquisição ou no aperfeiçoamento de “habilidades técnicas e conhecimentos, mas também na formação de aptidões, atitudes e valores” (DEB-ME, 2001, p. 4).

Consecutivamente, debruçando-me sobre as finalidades da EF, será imprescindível perceber que toda e qualquer Escola tem a obrigação de criar condições para que todos os alunos se desenvolvam, usufruindo dos benefícios que uma disciplina deste cariz pode oferecer.

Para garantir isto mesmo, deverão existir objetivos plurianuais (por nível de ensino ou por ciclo), objetivos anuais, e se quisermos, mencionando o Modelo de Planeamento por Etapas, objetivos por etapa, servindo estes últimos para o professor ter a certeza que as suas pretensões ao nível das três grandes áreas de competência específica (área das atividades físicas, da aptidão física (ApF) e dos conhecimentos) são asseguradas no final do ano letivo.

Assim, os PNEF representam uma ótima ferramenta de trabalho que define um desenvolvimento *standard*, apresentando “*listas de competência a adquirir*”, considerando diferentes níveis de realização ao nível das áreas e matérias para cada um dos 9 anos do EB, bem como para o ES, pressupondo sempre uma evolução progressiva (DEB-ME, 2001, p. 4). Para além disto, complementarmente, também apresentam algumas orientações metodológicas, embora seja o professor o responsável por “escolher e aplicar as soluções

pedagógicas e metodologicamente mais adequadas”, pois este é aquele que é confrontado com a realidade (DEB-ME, 2001, pp. 4-5).

Para confirmar aquilo que afirmo acima, atentemos no seguinte excerto: nada substitui “a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos” (DEB-ME, 2001, p. 5).

Para tal, o docente também tem de ter o discernimento de assumir que tudo aquilo que este pondera e define é flexível/ajustável, visto que orienta as suas práticas de acordo com os seus alunos.

Agora, cito as finalidades da EF, baseadas na *perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar* (DEB-ME, 2001, p. 6):

- *Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.*
- *Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.*
- *Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de: atividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa; atividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação; atividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica; jogos tradicionais e populares.*
- *Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.*
- *Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas, valorizando: a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade; a ética desportiva; a higiene e a segurança pessoal e coletiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das atividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.*

Seguidamente, tendo em conta que cabe à Escola, nomeadamente ao Grupo de Educação Física (GEF), formular o Projeto de EF, o qual organiza e orienta o trabalho de todos os professores integrados na mesma, sabemos que existem, supostamente, deliberações acerca da composição do currículo dos alunos (decisões plurianuais e anuais), “as quais devem considerar as características gerais da população escolar, as características dos recursos e o seu plano de desenvolvimento, as possibilidades e limitações de professores e o seu plano de formação” (DEB-ME, 2001, p. 21). Por outras palavras, todas as instituições escolares detêm a possibilidade de definir os seus objetivos (particularmente), visto que estes dependem muito dos seus contextos.

1.3 – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

Considerarei pertinente abordar esta categoria de conhecimento do professor, porque a mesma é conhecida como a competência essencial, de acordo com Crum (2002, p. 67).

É o conhecimento pedagógico do conteúdo que permite ao professor de EF transformar conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através da organização e (se necessário) modificação de situações de aprendizagem do movimento (Crum, 2002, p. 67).

Por outras palavras, para além de conhecer e dominar as matérias e os respetivos conteúdos, o docente também tem de ser capaz de fomentar as aprendizagens pretendidas. Para tal, este tem de indagar sobre a forma mais eficaz de o fazer.

Tendo em conta isto e considerando aquilo que escrevi no tópico inerente às expectativas que antecederam o estágio, facilmente consigo entender que as minhas vivências, (pratiquei vários desportos e academicamente, as minhas opções foram sempre de encontro à área do desporto), juntamente com a minha formação académica (principalmente), contribuíram positivamente para que eu dominasse razoavelmente o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Segundo Shulman (1987, p. 8), o conhecimento pedagógico do conteúdo é “that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding”.

Além desta categoria, Shulman (1987, p. 8) também anuncia outras seis, as quais se dividem em não específicas: Conhecimento Pedagógico Geral, Conhecimento dos Alunos e das suas Características, Conhecimento do Contexto Educativo e Conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e a sua base filosófica e histórica – comuns a todas as disciplinas, e em específicas: Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento do Currículo e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Sucintamente, cada um deles representa o seguinte (Crum, 2002, pp. 66-67):

- *Conhecimento Pedagógico Geral – conhecimento acerca das melhores estratégias para organizar a aula e gerir a turma.*
- *Conhecimento dos Alunos e das suas Características – conhecimento sobre o desenvolvimento motor e aprendizagem motora das crianças.*
- *Conhecimento do Contexto Educativo – conhecimento sobre as escolas e políticas escolares, sobre as regras de financiamento e sobre o caráter da comunidade mais vasta.*
- *Conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e a sua base filosófica e histórica.*
- *Conhecimento do Conteúdo – na EF corresponde ao conhecimento das matérias e respetivos conteúdos, regras e princípios.*
- *Conhecimento do Currículo – na EF corresponde ao conhecimento sobre os materiais curriculares e ao conhecimento necessário para a conceção de planos de trabalho e de materiais para as aulas.*
- *Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – para além do citado anteriormente, este conhecimento em EF, corresponde à cultura técnica partilhada por um grupo de professores. É o conhecimento que permite perceber o que “dificulta ou facilita as aprendizagens”.*

Enfim, o professor além de dominar o que está a ensinar, para se tornar exímio na sua missão, também tem de conseguir transmitir o

conhecimento aos seus alunos de uma forma compreensível (ajustada às capacidades daqueles que aprendem). Para tal, indiscutivelmente, contribui de forma positiva a experiência acumulada (Borralho, 2002).

Desta forma, julgo que o conhecimento pedagógico do conteúdo confere-nos a capacidade de resolver um problema, mesmo que este seja invulgar e inesperado. Isto, claro, desde que seja na área em que nos consideramos competentes. Portanto, não basta saber, também é necessário saber fazer (colocar em prática). Logicamente, à medida que nos tornamos mais experientes, mais facilmente ultrapassamos a peripécias com que somos confrontados. De realçar que o saber deve ser sistematicamente atualizado e para isso também devemos adotar uma postura necessariamente proativa.

Ponto 2 – REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Neste ponto, de uma forma que pretendo coerente, reflexiva e rigorosa, descreverei pormenorizadamente aquilo que realmente requereu mais tempo e dedicação no âmbito da PES, isto é, tudo o que à Dimensão do Ensino e da Aprendizagem diz respeito e que, no essencial, se relaciona com questões inerentes à Gestão do Ensino e da Aprendizagem. Assim sendo, considerarei as três grandes áreas de competência a desenvolver no âmbito da supramencionada dimensão: o planeamento, a avaliação e a condução do ensino.

2.1 - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Com o intento de elucidar melhor acerca daquilo que realmente aconteceu, decidi começar por fazer uma breve descrição do modo de funcionamento da EBCV, assim como da comunidade que a envolve. Depois, imprescindivelmente, também explanarei as informações mais relevantes sobre as turmas que estiveram a meu encargo (particularidades sociais, culturais e de aprendizagem respeitantes aos alunos que as constituíram), principalmente aquelas que eram inerentes ao domínio específico desta disciplina (EF). Portanto, também apresentarei a forma como discriminei as competências motoras de todos os meus alunos ao nível das AF, apesar de não as divulgar detalhadamente neste relato – avaliação inicial (AI).

Consecutivamente, depois de percebidas as condições de trabalho, cotejarei o modo como elaborei e operacionalizei, quer o(s) planeamento(s) (Plano Anual de Turma, Planeamento das Etapas e Planos de Aula), quer a(s) avaliação(ões) (AI, avaliação formativa, avaliação sumativa, etc.), nunca descurando que as atitudes e as decisões certificadas através de ambos são, quando articulados, de uma extrema importância, pois permitiram-me tornar as aprendizagens dos meus alunos mais significativas e dotar o meu ensino de maiores níveis de eficiência.

Neste sentido, para que este relato fique devidamente composto, também não poderia deixar de falar nos PNEF, consumando uma análise crítica acerca dos mesmos. Isto, porque, logo de seguida, também especificarei

a importância das diferentes matérias, assim como os critérios que me permitiram classificá-las como mais ou menos relevantes, tendo em conta o contexto turma e o predefinido pela Escola e pelos PNEF.

Quanto à Condução do Ensino, descreverei aquilo que de forma consciente fui sentindo em relação à minha evolução enquanto professor de EF na sua componente prática, comentando por consequência, a pertinência dos indispensáveis Planos de Aula.

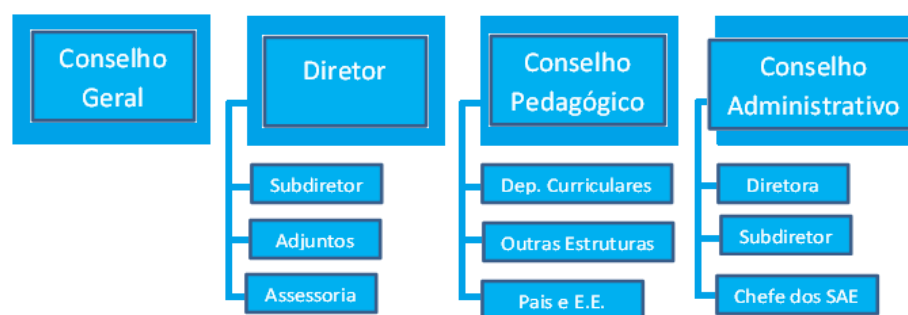
Por fim, também tecerei uma breve reflexão sobre aquilo que constatei no ES, comparando isso mesmo com o que vivenciei no EB.

2.1.1 - Caracterização da Escola

A EBCV, na qual, eu, Pedro Correia, fui denominado como professor estagiário, respeitando todas as diretivas impostas pela PES, está implementada num bairro bastante pacato e harmonioso, onde se tem vindo a constatar uma enorme expansão a nível populacional e, conseqüentemente, a nível das infraestruturas.

Assim, considerando esta como o resultado de um projeto contemporâneo, julgo que será pertinente reputar as suas instalações (e condições) como satisfatórias e modernas, o que é rapidamente perceptível ao visualizarmos todos os seus espaços exteriores e interiores, bem como os equipamentos que a apetrecham. Logo, efetivamente, estamos perante um lugar bastante agradável e oportuno, tendo em conta que encontramos um conjunto de predicados que possibilitam a fomentação de um processo ensino-aprendizagem laudável.

Agora, para que a perceção da realidade constatada na EBCV seja facilitada, torna-se pertinente uma breve abordagem ao modelo de gestão existente na mesma. Para tal, segue-se a seguinte ilustração.



☆ Outras Estruturas = Estruturas de Apoio = Psicóloga (1), Enfermeira (1), Apoio Educativo (3) e Educação Especial (6). (Número de Responsáveis)

Figura 1 – Modelo de Gestão da EBCV

Naquilo que concerne à Comunidade Educativa trutino que seria imperdoável não mencionar que a mesma é composta por um conjunto de pessoas extremamente profissionais e afáveis. Estas demonstraram-me em várias circunstâncias o verdadeiro sentido da palavra ☆ “competente”, sem que para tal tivessem de abdicar dos valores que inevitavelmente envolvem a personalidade e a postura de um professor. O mesmo se passa com todos os funcionários que a constituem, visto que em poucas ou em nenhuma situação evidenciaram um comportamento que não fosse condigno.

O mesmo devo referir, desta vez, de uma forma mais particular, sobre os docentes constituintes do GEF, pois, para mim, representam a excelência em competência. Descrevo-os como ótimos profissionais, sendo uma das suas principais virtudes, a enorme experiência patenteada nos seus currículos.

Continuando a debruçar-me sobre os recursos humanos, convém referir que população escolar (quanto aos alunos) é bastante heterogénea, quer quanto à origem, quer quanto ao contexto sociocultural, pois integra crianças oriundas de várias freguesias, tais como: Nossa Senhora de Machede, São Miguel de Machede, Graça do Divor, Azaruja, Penedo de Ouro e Canaviais.

No que respeita ao ano letivo 2012/2013, esta foi frequentada por (em regime diurno) 564 alunos, número este que resulta do somatório entre aqueles que estavam no 2.º Ciclo (267) e aqueles que se encontravam no 3.º Ciclo (297). Depois, para que se perceba de uma forma mais pormenorizada como estavam distribuídos estes alunos, importa também atentar no total de turmas que existiam para cada um dos anos de escolaridade.

Quadro 1 – Número de turmas em cada um dos anos de escolaridade

	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
Turmas	5	7	4	6	5	27

Seguem-se os Recursos Físicos. A EBCV, apesar de não ser perfeitamente completa, apresenta, no geral, um espaço extremamente agradável e adequado. Possui 37 salas de aula, sendo algumas delas destinadas especialmente às disciplinas práticas com um caráter muito particular. Para além disto, também se confirma a existência de outros espaços, como os gabinetes de psicologia, enfermagem ..., salas de convívio (para alunos, professores e funcionários), casas de banho, arrecadações, papelaria, bufete, refeitório, reprografia, cozinha, biblioteca, etc.

Inevitavelmente, também importa realçar e explicar sucintamente o tipo de espaços que existem para a lecionação das aulas de EF, começando por frisar que estes primam, sem exceção, por serem amplos, bem iluminados e convenientemente apetrechados tanto em qualidade como em quantidade.

- Pavilhão Gimnodesportivo (2 espaços – G1 + G2)

G1 – neste espaço interior são lecionadas preferencialmente as matérias inerentes aos jogos coletivos (Futebol, Andebol e Voleibol), assim como o Badminton. Porém, também podemos usufruir do mesmo para lecionar matérias como as Ginásticas (com exceção da Barra Fixa), Atletismo (com exceção do salto em comprimento), Aeróbica e o Ténis. Todavia, para utilizar os materiais necessários para as Ginásticas temos de garantir que o professor que está a ocupar esse espaço, não precisa deles, pois ele tem prioridade sobre nós.

G2 – neste espaço interior são lecionadas preferencialmente as matérias inerentes à Ginástica, à Aeróbica e abordamos também o salto em altura, pois é um espaço muito pequeno que inviabiliza a prática das modalidades coletivas, desportos de raquetes e atletismo.

P1 e P2 – espaço exterior e o mais amplo, onde podemos praticar tudo, mas preferencialmente, o Atletismo (o único onde temos uma caixa de areia à disposição para o salto em comprimento). Impossível praticar competências inerentes à Ginástica, pois não permitem que alguns materiais

sejam levados para o exterior, salvo se pretendermos algo que não envolva materiais (Ex. Roda).

Acopladas as estas infraestruturas também encontramos balneários, vestuários, casas de banho, arrecadações, etc.

Todavia, também se constata algumas dificuldades no âmbito desta disciplina, nomeadamente:

- O GEF não tem autonomia para gerir os seus próprios recursos, principalmente no que diz respeito à aquisição de materiais e à manutenção destes.
- A Câmara Municipal de Évora tem por missão garantir que todos os espaços se mantêm nas devidas condições, contudo, como esta se encontra em dificuldades financeiras, nem sempre consegue assegurar este seu indispensável contributo.
- O Ministério da Educação não apoia de forma suficiente o Desporto Escolar, visto que o dinheiro dedicado a este, nem para o transporte dos atletas é suficiente.
- Ausência de espaços exteriores cobertos para as aulas de EF, isto é, quando as condições meteorológicas não são as mais apropriadas, vimo-nos obrigados a procurar alternativas, as quais nem sempre coincidem com o que é razoável.

De seguida, torna-se fundamental atentar nos objetivos (gerais) que estavam delineados no Projeto Educativo da Escola, os quais ininterruptamente foram corroborados pelos diversos Projetos executados:

- *Fomentar a qualidade do ensino prestado.*
- *Assegurar a igualdade de oportunidades.*
- *Formar gerações de cidadãos esclarecidos que com o seu Projeto de Vida intervenham na comunidade onde estão inseridos.*
- *Capacitar alunos a tornarem-se cidadãos e profissionais competentes para enfrentar os desafios de um mundo em constante mutação.*
- *Participar ativamente do processo de melhoria da qualidade educacional da região e do País.*

A educação e formação das crianças e dos jovens é um imperativo de todas as sociedades. O nível de educação e de formação de um povo é a “mola” impulsionadora do seu desenvolvimento (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, 2009/2012).

No sentido de tornar mais estruturada a missão da escola e os seus valores, procuraram definir linhas orientadoras consubstanciadas em quatro dimensões (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, 2009/2012):

1.^a - Dimensão – *Promoção no Agrupamento, de uma cultura de excelência*

2.^a - Dimensão - *Promoção da educação para a cidadania, cultura e valores*

3.^a – Dimensão - *Promoção da educação para a sustentabilidade*

4.^a – Dimensão - *Promoção da Educação para a Saúde*

Foquemo-nos exclusivamente na **1^a Dimensão (*Promover no Agrupamento uma cultura de excelência*)**, pois foi sobre a mesma que nos elucidaram de uma forma mais eficaz. Resumidamente, as pretensões da Escola passam por promover o sucesso escolar, reduzindo por consequência, ao máximo, o insucesso e o abandono escolar. Para tal, necessariamente, a nossa missão passou por garantir a igualdade de oportunidades, quer seja no ensino regular, quer seja no ensino alternativo. No mesmo sentido, tornou-se extremamente importante demonstrar ao aluno quais eram os seus interesses e aptidões, ao mesmo tempo que se exaltava o valor social do trabalho e se promovia o uso correto da língua portuguesa. Enfim, percecionei uma grande preocupação com o desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário de todos os alunos (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, 2009/2012).

Portanto, inquestionavelmente, a EBCV representa uma mais-valia para a sociedade, visto que promove o sucesso educativo de um modo muito assertivo. Esta, não só assegura condições ótimas para que todos os seus alunos aprendam o preconizado no decorrer nos vários anos de escolaridade, como também se preocupa em orientar os mesmos para estes encontrem um rumo para as suas vidas, quer a nível académico, quer a nível profissional. Como exemplo disso mesmo, basta atentar no apoio psicopedagógico prestados àqueles que realmente necessitam, nomeadamente, os alunos com necessidades educativas especiais. Efetivamente, isto apenas é possível se

existir uma saudável relação entre professores, pais, EE e todos os outros agentes educativos, ou seja, pretende-se que todos colaborem e cooperem com o intuito de promover o sucesso educativo de todos os alunos (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, 2009/2012).

2.1.2 - Caraterização das Turmas

Como referido anteriormente, para que eu pudesse desenvolver a minha prática de ensino nos níveis de ensino para os quais ficarei habilitado, atribuíram-me duas turmas de ciclos de ensino diferenciados, nomeadamente, 2.º CEB (5.º Ano) e 3.º CEB (9.º A). Quanto à turma de 5.º Ano, a prática de ensino foi partilhada (em cooperação) com o meu colega, Diogo Monteiro, o qual pertenceu ao mesmo núcleo de estágio que eu. Por outro lado, relativamente à turma de 9.º Ano, assumi a prática de ensino de forma completamente autónoma e individual.

Desta forma, como se pode constatar, não me concederam uma turma respeitante ao ES. Assim, não sendo esta possibilidade exequível, limitei-me a observar e a redigir um breve relatório acerca do mesmo (consultar ponto 2.1.6 – Observação no ES).

As informações que se seguem acerca da caraterização das turmas foram obtidas mediante o preenchimento individual, por parte de todos os alunos, da ficha de caraterização do aluno, a qual foi elaborada pelo meu núcleo de estágio. Após realizar a análise (tratamento estatístico) e a discussão dos dados, também os comparei com aqueles que me foram facultados pelas diretoras de turma (consultar Anexo I – Ficha de caraterização do aluno, p. 138).

2.1.2.1. Turma de 5.º Ano – 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Turma do 5.º Ano era composta por 28 alunos, entre os quais 16 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. A grande maioria destes alunos era oriunda da freguesia na qual a Escola está sediada, mais propriamente, o Bacelo. Porém, apesar desta constatação, caricatamente, um número considerável destes (60,7%) iam para a Escola de automóvel. Depois, no que

respeita aos hábitos de estudo, a grande maioria dos alunos (92,9%) revelaram que estudavam diariamente, facto que me deixou um pouco surpreendido. Quanto às suas disciplinas favoritas, a EF (39,3%) estava entre as mais apreciadas, seguindo-se, a Matemática (17,9%) e a Língua Portuguesa (14,3%).

Depois, naquilo que concerne mais concretamente à disciplina de EF, considero imprescindível frisar que os alunos manifestavam preferência, acima de tudo, por 2 matérias, nomeadamente, o Futebol (68% dos rapazes) e a Dança (58,3% das raparigas). Por outro lado, as suas respostas divergiram imenso quanto às matérias menos apreciadas, não havendo uma que se destacasse de forma significativa. Quanto aos estilos de vida aludidos pelos próprios alunos, verifiquei que 13 dos 28 alunos praticavam pelo menos uma modalidade desportiva, entre os quais, 4 integravam o Desporto Federado e 2 o Desporto Escolar. Relativamente às modalidades desportivas praticadas, entre estas, destacava-se o Futebol (38,5%) e a Natação (30,8%). Obviamente, tomando em conta a idade precoce, o momento em que estas informações foram obtidas (início do ano letivo) e o facto de estes alunos terem transitado do 1.º para o 2.º CEB, estas constatações não foram encaradas como alarmantes. Pelo contrário, ao perceber que 14 alunos praticavam AF menos de três vezes por semana, senti-me no dever de procurar mudar as suas atitudes, no sentido de os incentivar a assumir um estilo de vida mais ativo e saudável. Todavia, contradizendo o que seria previsível, a maioria dos alunos (82,1%) tinha uma ideia ajustada no que se referia à importância da EF, pois mencionaram a sua pertinência ao nível da saúde e assumiram que com esta descobririam quais são os hábitos de vida que devem ser privilegiados. No seguimento destas ideias, julgo que também convém realçar que 46,4% dos alunos desconheciam o que é uma alimentação saudável, contudo, felizmente, o número de refeições diárias realizadas pelas mesmas era satisfatório.

2.1.2.2. Turma de 9.º Ano – 3.º Ciclo do Ensino Básico

Por sua vez, a Turma do 9.º Ano era composta por 30 alunos, entre os quais 22 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. A grande maioria destes adolescentes era oriunda da freguesia na qual a Escola está sediada, mais

propriamente, o Bacelo. Porém, apesar desta constatação, caricatamente, um número considerável destes (46,7%) iam para a Escola de automóvel. Depois, no que respeita aos hábitos de estudo, apenas 16 destes estudantes afirmaram que estudavam diariamente, o que é um excelente indicador, pois demonstraram que se estavam a tornar responsáveis, disciplinados e interessados. Em oposição, também com uma quantidade de respostas considerável, apareciam aqueles que o faziam apenas nas “vésperas dos testes” (33,3%), o que me indicou que estes não se preocupavam devidamente com o seu sucesso escolar e com as aprendizagens que a este devem estar acopladas, revelando que estudavam apenas porque existem testes/momentos de avaliação. Quanto às suas disciplinas favoritas, felizmente a EF estava entre as mais apreciadas (30% dos alunos), seguindo-se, curiosamente, a Educação Visual, a História e as Ciências Naturais (ambas com 6 respostas a favor).

Depois, naquilo que concerne mais concretamente à disciplina de EF, considero imprescindível frisar que os alunos adoravam acima de tudo 2 matérias, nomeadamente, o Atletismo (23,3%), o Futebol (16,7%). Por outro lado, os seus juízos divergiram quanto às matérias menos apreciadas, surgindo destacadamente, o Futebol (26,7%) e a Ginástica (16,7%). Ou seja, o Futebol é das mais preferidas pelos rapazes, mas também é das menos preferidas pelas raparigas, que nesta turma representam largamente a maioria.

Quanto aos estilos de vida aludidos pelos próprios adolescentes, verifiquei que, mais de metade da turma (16 alunos) não praticava qualquer modalidade desportiva, afirmando estes que isso se devia à falta de tempo disponível para conciliarem as várias tarefas do dia-a-dia e ao facto de não apreciarem nenhuma das modalidades que a nossa cultura e sociedade têm para oferecer. No mesmo sentido, também importa realçar que os restantes 14 alunos praticavam pelo menos uma modalidade desportiva, entre os quais, 5 integravam o Desporto Federado e 9 o Desporto Escolar. Entre as modalidades desportivas destaquei o Atletismo como a mais praticada por estes alunos (38%). Seguidamente, ao perceberem que 11 destes jovens praticavam AF menos de três vezes por semana, senti-me no dever de os alertar para a importância de assumir um estilo de vida mais ativo e saudável. Todavia, contradizendo o que seria previsível, a maioria dos alunos tinha uma ideia ajustada no que se referia à importância da EF, pois mencionaram a sua

pertinência ao nível da saúde (66,7%) e assumiram que com esta descobririam quais são os hábitos de vida que devem ser privilegiados. No seguimento destas ideias, julgo que também convém realçar que o número de refeições realizadas diariamente pelos alunos também foi considerada uma questão alarmante, visto que nem todos tinham a noção de que se deve comer várias vezes ao dia (53,3%). Também não sabiam o que é uma refeição, ou se quisermos, uma alimentação saudável (66,7%).

2.1.3 - Planeamento e Avaliação

A PES preparou-nos para sermos críticos face ao que vivenciámos e face às várias questões didáticas e metodológicas que fomos selecionando e aplicando durante a prática de ensino. Pois, apenas através dessas mesmas reflexões, ficamos aptos a conceber, a planificar e a dinamizar atividades pedagógicas significativas. Para tal, basta analisar as minhas considerações acerca da forma como planeei e avaliei, sempre em articulação, visto que estamos perante os elementos responsáveis pela regulação e pela promoção do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, apresentarei a forma como atestei as competências motoras dos alunos ao nível das AF, sem negligenciar aquilo que estes dominavam ao nível dos conhecimentos e da ApF (capacidades motoras condicionais). Coerentemente, estes dados foram obtidos na 1.^a Etapa, ou se quisermos, na AI.

Posteriormente, após examinar as informações e após assumir algumas decisões, elaborei o Plano Anual de Turma (PAT), através do qual, procurei orientar, da forma mais eficaz possível, as minhas práticas, tomando, de forma justificada, as decisões pedagógicas que me pareceram as mais consistentes, ou seja, tentei alcançar os objetivos delineados.

Depois, como forma de averiguar as metas que iam sendo alcançadas pelos alunos, recorri a vários tipos de avaliação, entre as quais se destacou naturalmente, a avaliação formativa. Todavia, como veremos mais à frente, a avaliação sumativa não foi menosprezada.

Desta feita, torna-se indispensável frisar que o(s) planeamento(s) e a(s) avaliação(ões) estiveram permanentemente articulados numa relação que

posso caracterizar como uma relação de dependência. Um grande exemplo disso mesmo está no facto dos Planeamentos das Etapas e, por sua vez, dos Planos de Aula, dependerem diretamente daquilo que era asseverado pelas avaliações formativas (preferencialmente) e sumativas.

Estou a referir-me a elementos que dependem diretamente uns dos outros, ou seja, na ausência de um deles, todos os outros se tornam inconsistentes. Por exemplo: o PAT depende da AI, o Planeamento da 3.^a Etapa depende do PAT, do Relatório da 2.^a Etapa e das Avaliações Formativas/Sumativas, o Planeamento da 4.^a Etapa depende do PAT, do Relatório da 3.^a Etapa e das Avaliações Formativas/Sumativas, um PA da 4.^a Etapa depende do Relatório da 3.^a Etapa e das Avaliações Formativas, etc.

2.1.3.1. Importância e Operacionalização da Avaliação Inicial

O professor de EF deve deter um conjunto de competências e preocupações, sendo uma delas a AI, visto que representa o alicerce de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, a 1.^a Etapa, a qual é denominada de AI, é a responsável por conferir credibilidade a todo e qualquer processo que seja promovido num contexto educativo. Logo, ao nos debruçarmos sobre a disciplina de EF, facilmente compreendemos que apenas podemos traçar objetivos que vão de encontro ao sucesso do aluno, quando conhecemos as dificuldades e as potencialidades de cada um dos alunos em particular.

Assim, posso referir que esta etapa se trata de um “incómodo necessário”, como assume Bento (1998, p. 174), ao tecer considerações sobre a avaliação no ensino.

Nesta etapa, oportunamente, impõe-se a consumação de avaliações, para que possamos conhecer aprofundadamente cada um dos nossos alunos, todavia também podemos ser confrontados com algumas dificuldades metodológicas que podem repercutir-se na qualidade da participação dos alunos nas aulas. Entre as dificuldades sentidas podemos enumerar as seguintes:

1. Confrontados com a necessidade de recorrer aos exercícios critério preconizados pelo GEF, por vezes, percecionámos que os mesmos não se

adequavam às características dos nossos alunos, ou seja, vimo-nos obrigados a ponderar alternativas exequíveis de acordo com as condições que nos foram possibilitadas. Muitas das vezes aplicámos algumas variantes ou implementámos algumas condicionantes nos ditos exercícios. Todavia, quando estes eram completamente desajustados da realidade, aí sim, vimo-nos obrigados a apelar à nossa criatividade e experiência para encontrar algo adequado, o que nem sempre foi fácil.

2. Por vezes, privilegiámos os exercícios mais simples e globais, em detrimento dos exercícios mais complexos e específicos, o que nem sempre é aconselhado. Pois, quando dinamizámos exercícios mais simples, os alunos acabaram por se desinteressar e desmotivar, ou seja, surgiram alguns comportamentos de desvio.
3. Estava tão compenetrado a concretizar registos, porque esta etapa assim o solicita, que muitas das vezes, fruto da minha inexperiência, acabei por não atribuir a devida importância à implementação de rotinas e regras na sala de aula.
4. Senti imensa dificuldade em concretizar os registos inerentes à avaliação inicial. Revelou-se uma tarefa extremamente complexa, principalmente nas primeiras aulas, nas quais não utilizei as minhas grelhas de registo. Estas, na minha modéstia opinião, têm um carácter extremamente pessoal. Eram imensos alunos e imensos critérios de êxito por observar em cada uma das aulas, ou seja, a minha atenção incidia quase exclusivamente, de forma errada, na intenção de avaliar tudo. Graças ao professor cooperante, que me alertou para aquilo que de errado estava a fazer, consegui melhorar de forma progressiva e notoriamente a minha prestação nesta primeira etapa.

Contudo, apesar destes senões, parece-me indispensável levar a cabo estes procedimentos, pois para conseguirmos planificar de forma perspicaz, devemos respeitá-los. Apenas assim podemos determinar os objetivos que são passíveis de alcançar por cada um dos nossos alunos, individualmente, ou seja, privilegiando o ensino diferenciado, isto claro, se nos preocuparmos em garantir a eficácia das nossas práticas pessoais. Para criarmos condições ótimas de aprendizagem, devemos refletir aprofundadamente sobre os dados que recolhemos.

“Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objetivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas” (Carvalho, 1994, p. 136).

Para evitar que o confronto com situações inesperadas e incómodas, seja frequente, e para garantir que as experiências frustrantes nunca se verifiquem, “é necessário estabelecer uma metodologia pessoal”, a qual deve ser formulada e implementada o quanto antes, a partir do momento em que nos apercebemos das características da nossa turma. Se o fizermos, a nossa metodologia está justificada e tem razão de ser, pois vai de encontro aos alunos que possuímos. Podemos então questionar-nos: o que têm os meus alunos de aprender? Garantimos as oportunidades de aprendizagem pretendidas? Respeitei consideravelmente a diferenciação? (Bento, 1998).

Agora, recorrendo à fundamentação que especificamente define a pertinência da AI, convém começar por enunciar o seguinte: “O processo de AI 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). Por outras palavras, inicialmente devemos averiguar as competências e dificuldades de todos, para que possamos ajustar de forma irrepreensível as nossas intervenções pedagógicas, as quais devem ser constantemente centradas nas aprendizagens dos nossos alunos, respeitando, desta forma, os princípios da inclusividade e da igualdade de oportunidades.

Assegurando isto, facilmente se reconhece que o professor tem todas as informações de que precisa para organizar e orientar o seu trabalho (cada turma em particular), podendo obviamente tomar decisões e concretizar reajustes/alterações nos objetivos e composição curricular.

Para tal, também temos de garantir que os processos de recolha e tratamento de dados são fidedignos, ou seja, indispensavelmente, devemos começar por elaborar grelhas de registo adequadas à especificidade das variadíssimas matérias e ao Protocolo de AI elaborado pelo GEF existente na Escola, o qual descreve esmiuçadamente os critérios de êxito pretendidos cada matéria (observação dos principais aspetos críticos), os exercícios critério que facilitam a visualização e consumação destes últimos, a forma de efetuar um

registro simples e objetivo recorrendo a uma simbologia que classifica qualitativamente, o método para determinar níveis de ensino de acordo com as competências dos alunos e a forma como devemos prognosticar a evolução dos nossos alunos. Enfim, se assumir que estou a recorrer a um processo coerente e coeso, as minhas previsões e intenções tornam-se plausíveis (DEB-ME, 2001, p. 22).

Contudo, esta etapa nem sempre é compreendida como ambicionado, visto que muitas vezes nos limitamos a avaliar as competências dos alunos, renegando à preocupação destes fomentarem aprendizagens, isto é, temos que perceber que as mesmas não servem única e exclusivamente para recolher informações, na medida em que também podemos e devemos ponderar que os nossos alunos comecem a aprender (desde a primeira aula). Por isso mesmo, devemos divulgar os critérios de êxito imprescindíveis em cada situação de avaliação e de seguida, quando possível, devemos conferir informações de retorno. Embora também reconheça, que durante a recolha de dados me foi difícil conferir Feedback Pedagógico (FB) de forma regular.

Posto isto, partilho a opinião de que esta 1ª Etapa condiciona irrepreensivelmente todas as outras que lhe seguem: 2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento; 3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação; 4ª Etapa – Aplicação e Consolidação. Portanto, mesmo que, logicamente, todas as etapas dependam umas das outras, a 1ª Etapa tem uma função bem mais importante, pois a adequabilidade de todas as outras depende da eficiência e exigência com se cumpre esta, conferindo um diagnóstico e um prognóstico fiáveis.

Logo, convém mencionar que a AI possibilita a definição daquelas que são as matérias prioritárias e viabiliza a formação de grupos de nível, os quais se caracterizam por evidenciarem o princípio da diferenciação, pois as características dos alunos que os constituem são bastante semelhantes (homogeneidade). As matérias prioritárias correspondem àquelas em que existe a maior discrepância entre o proclamado no PNEF e a realidade da turma, mais prioritária será a matéria).

Seguidamente, não devemos menosprezar todas as outras dimensões implícitas em cada um dos alunos, isto é, mesmo falando em EF, também podemos e devemos incidir a nossa atenção nos aspetos cognitivos, afetivos

sociais e relacionais psicomotores, excluindo por completo a ideia de que apenas o domínio motor nos interessa.

Os docentes para serem considerados competentes, de acordo com Fialho e Fernandes (2011), têm de munir a sua escola de autonomia para tomarem decisões de acordo com a sua realidade e as finalidades previstas no currículo nacional.

Portanto, as decisões devem prender-se com a seleção das estratégias pedagógicas mais apuradas.

As escolas devem estar orientadas para ensinar aproveitando o forte contributo da avaliação, em vez de se limitarem unicamente a avaliar as aprendizagens (Fialho & Fernandes, 2011).

Atentemos agora nos Princípios que a AI deve respeitar, de acordo com Carvalho (1994):

- Confrontar os alunos com todas as matérias de EF selecionadas. Estas devem estar discriminadas no documento produzido pelo GEF, o qual orienta todo e qualquer professor que constitua o mesmo. Caso este documento não exista, o PNEF servirá como alternativa. O GEF deve possuir este tipo de documentação, pois aquilo que vem no PNEF está bastante desfasado da realidade. Qualquer que seja o currículo existente na escola, este deve ser centrado na realidade da mesma, sendo construído ou reconstruído de forma dinâmica com a colaboração de todos os interessados.
- A recolha de dados tem a duração de aproximadamente 4/5 semanas. O Professor tem que perceber como os alunos aprendem, para que consiga prognosticar os seus desenvolvimentos com credibilidade
- As aulas que são destinadas a esta etapa não devem descurar que o ensino e a aprendizagem são características fundamentais. Para tal, implementar um clima de permanente desafio é importantíssimo, caso contrário os nossos alunos não se encontram motivados, ou seja, efetivamente, não conseguimos perceber quais são as suas dificuldades ou potencialidades.
- As aulas devem ter uma estrutura semelhante, podendo decorrer em espaços com características distintas das ideais, para que o professor se consiga libertar das tarefas de organização.

- Perceber que as situações de AI também são situações de aprendizagem, como tal o professor pode integrar na aula outras situações que considere necessárias e pertinentes.
- É importante ir variando as situações de aprendizagem, a fim de enriquecer as nossas aulas.
- Devemos definir quais são as matérias prioritárias, as quais correspondem àquelas em que os resultados da AI se afastam mais do PNEF.
- Todos os docentes do GEF devem utilizar as mesmas situações na AI. Para tal têm que conhecer aprofundadamente o requerido Protocolo de AI.

Porém, também devemos ter em consideração, que por vezes o diagnóstico pode estar errado, pois o aluno pode estar desmotivado, pode estar com problemas pessoais que o perturbam, pode estar a ser constringido por um fator externo, etc. Existe a possibilidade de termos que reformular objetivos na 2ª Etapa. Logo, o ideal seria observar sempre mais que em uma situação.

De acordo com aquilo que Carvalho (1994) considerou sobre a AI, divulgarei alguns dos objetivos que esta definiu como fundamentais:

- Convém divulgar aos alunos o programa de EF para esse ano letivo.
- Relembrar as aprendizagens fomentadas nos anos letivos anteriores e recuperar os índices de ApF que entretanto baixaram em virtude do longo período de férias que corresponde ao período de transição entre anos letivos.
- É necessário proporcionar um bom clima de aula. Para tal, não devemos desconsiderar a fomentação ou a consolidação de rotinas inerentes à forma como as aulas irão ser organizadas, nem as normas de funcionamento que delimitámos para as mesmas. As regras devem ser estabelecidas em conjunto com todos os alunos pertencentes a uma determinada turma.
- Analisar as informações recolhidas, para, em conjunto com os restantes professores do GEF, reajustar o plano plurianual, ou seja, definir metas para cada um dos anos de escolaridade.

Neste sentido, antes de discriminar as linhas orientadoras pelas quais se regeu a minha AI (Descrição da Metodologia), gostaria de mencionar que o meu núcleo de estágio, quando se deparou com o Protocolo de AI existente na EBCV, verificou que existiam algumas lacunas e que estas deviam ser colmatadas o mais rápido possível. Entre as maiores necessidades encontrava-se a necessidade de adaptação dos critérios de êxito à realidade do contexto escolar.

Assim, tendo em conta que este Protocolo de AI não definia uma metodologia de registo, ou seja, não explicava como devíamos consumir os registos nas grelhas de avaliação, assim como não definia os critérios de registo de observação (significado de cada um dos símbolos de registo), nem determinava os critérios de definição dos níveis de ensino (úteis para diagnosticar as competências gerais dos alunos e para formar grupos por níveis: Não Introdutório, Introdutório, Elementar e Avançado), nós fizemo-lo, apresentando um proposta, a qual foi produzida com o auxílio do professor cooperante e de mais alguns elementos do GEF. Quanto às grelhas de registo, existia uma por matéria, mas estas eram muito pouco explícitas e sucintas no conteúdo, isto é, os critérios de êxito eram apresentados de forma excessivamente extensa e massuda, para além de não discriminarem o método a utilizar nos registos e no diagnóstico do nível associado a cada um dos alunos.

Portanto, respeitando o Protocolo que existia na Escola, aproveitámos todas as informações e metodologias que este divulgava, contudo, na tentativa de o enriquecer, apresentámos a nossa proposta de Protocolo de AI, a qual apenas incidiu nos aspetos que o outro não contemplava. Também elaborámos grelhas de registo para todas as matérias, pois considero que estas são necessariamente pessoais, como tal cada um tem o direito de as adaptar se assim o entender. Alguns dos professores também as adotaram para seu benefício próprio, o que nos deu grande prazer. Para melhor se perceber, apresentamos de seguida na figura 2, um exemplo de uma grelha de registo devidamente preenchida.

EBCV				9º A			
Avaliação Inicial				Obs.	N.D.		
TÊNIS (3.º Ciclo)							
Nível Elementar							
Aspetos Técnico-Técnicos							
Devolução da bola ao serviço	Deslocamento com oportunidade	Deslocamento para a rede	Recuperação do enquadramento			Legenda:	
N	S	N	N		I	Aspetos Técnicos	Aspetos Técnico-Técnicos
N	S	N	N		I	N: Não realiza	N: Nunca
N	S	N	N		I	E: Realiza com Erros	NS: Nem Sempre
E	S	NS	NS		I	R: Realiza	S: Sempre
N	S	N	N		I		
E	S	NS	NS		I		
E	S	NS	NS		I		
E	S	NS	NS		I		
N	S	N	N		I		
				Exercício Critério:			
				Jogo (1x1)			

Figura 2 – Grelha de registo para a avaliação inicial no Ténis

Não considero importante descrever detalhadamente o Protocolo de AI que acabou por ser adotado pelo GEF da EBCV, todavia, pelo contrário, julgo que é pertinente frisar que a nossa proposta foi aceite (consultar Anexo II – Protocolo de avaliação inicial para a turma do 2º ciclo, p. 140; consultar Anexo III - Protocolo de avaliação para turmas do 3º ciclo, p. 147).

Agora, tendo em conta que já frisei variadíssimas vezes que é preponderante diagnosticar as competências dos nossos alunos de forma a conseguir formar grupos de nível, selecionar objetivos anuais e prioridades de desenvolvimento, diferenciar o ensino, etc.), necessito agora de repetir que apenas recorri a quatro níveis de ensino para concretizar a triagem dos alunos: Não Introdução, Introdução, Elementar e Avançado, em relação com os níveis referidos no PNEF, com exceção do que exibio em primeiro lugar, o qual representa os alunos que não cumprem o requerido para serem integradas no nível introdução. Assim, quando diagnostiquei o nível de ensino em que cada aluno estava inserido, recorri às seguintes iniciais: NI (Não Introdução), I (Introdução), E (Elementar) e A (Avançado).

Também deixo aqui algumas notas relativamente à forma como concretizei os registos:

- Nas modalidades individuais ia observando e avaliando os alunos por ordem numérica (dentro do grupo de trabalho), um de cada vez. Nas modalidades coletivas, à medida que ia observando as ações pretendidas, registava-as no aluno que as fizera, sem respeitar uma sequência, ou seja, visualizava a exibição de todos os alunos no geral e quando observava um comportamento dos avaliados/pre tendidos,

registava-o, independentemente de ser o número 1 ou o número 30, ou ter executado um ou todos os critérios de êxito. Exemplo: registo o passe do X, depois o remate da Y, depois a interceção do X, consecutivamente a finta da Z.

- Os alunos que não cumpriam um dos critérios de êxito do nível Introdutório, não eram observados no nível Elementar. Os avaliados no Elementar são aqueles que cumprem tudo o que é requerido no Introdutório.

Nesta última nota residiu a grande lacuna desta nossa proposta, isto é, se um aluno não cumprisse apenas um critério de êxito (não realiza ou nunca realiza, consoante a simbologia e o método utilizado no registo) era automaticamente inapto no concerne ao estipulado para aquele nível de ensino. Por exemplo, imaginando que no Ténis avalei 3 critérios de êxito respeitantes ao nível Introdutório, se um aluno não cumprisse um desses critérios, este era automaticamente categorizado com “Não Introdutório”. Presentemente, considero que foi um erro crasso, porém no meio de tantos afazeres, algumas falhas tinham de acontecer (eu também estava a aprender).

Se por ventura, tivesse oportunidade de reformular aquela proposta teria considerado níveis intermédios (p.e. NI+, I-, I+), ou então teria sido um pouco mais benevolente relativamente à quantidade de critérios de êxito que os alunos podiam “não cumprir”.

Quadro 2 – Aptidão física na avaliação inicial

Escola Básica Conde de Vilaça											9º A		
Avaliação Inicial											Níveis AP		
Fitnessgram (3º ciclo)											Legenda:		
Nº	Nome	Idade	Altura (m)	Peso (Kg)	IMC (Kg/m ²)	Aptidão Aeróbia		Força e Resistência Muscular			Flexibilidade		Níveis AP
						1Mha (600 m) Tempo (min)	Vaivém	Abdominais (reps)	Extensão de Braços (reps)	Extensão do Tronco (cm)	Senta e Alcança	Direita		Esquerda
1		14	1,61	53,5	20,6	9'41"	30	10	30	33	29	4	
2		15	1,80	57,2	20	9'24"	30	10	30	33	29	4	
3		14	1,6	47,7	19,6	10'10"	20	10	30	37	35	2	
4		14	1,66	59,2	21,5	10'50"	20	10	30	37	35	5	
5		14	1,63	45,1	17	11'36"	10	10	25	30	27	4	

Quadro 3 – Conhecimentos na avaliação inicial

Escola Básica Conde de Vilaça											9º A	
Teste de Diagnóstico											Total (%)	
N.º	Cotação	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	Total (%)
		Nome	1 a)	1 b)	1 c)	1 d)	1 e)	2 a)	2 b)	2 c)	2 d)		2 e)
1		10	10	10	10	10	10	0	0	10	10	80
2		0	0	10	10	10	10	0	0	10	10	60
3		10	10	10	10	10	10	0	0	10	0	60
4		10	10	10	10	10	10	10	0	10	10	80
5		10	10	10	10	10	10	10	0	10	10	80

Quadro 4 – Atividades físicas na avaliação inicial - Voleibol

Escola Básica Conde de Vialva										9º A		
Avaliação Inicial Voleibol (3.º Ciclo)										Obs.	N.D.	
Aspectos Técnicos					Aspectos Tático-Técnicos							
Nível Introdutório				Nível Elementar	Nível Introdutório		Nível Elementar					
N.º	Nome	Passa	Faz manchete	Serve por baixo	Passa para o campo contrário	Serve por cima	Remata	Mov. de acordo c/ a traj. da bola	Posição para passar por cima (2qt)	Posição defensiva		
1		E	E	E	E			S			NI	
2		E	E	R	E			NS			NI	
3		R	E	R	R	N	N	S	N	N	I	
4		R	E	E	R	N	N	NS	NS	N	NI	
5		R	N	E	E			S			NI	

Legenda:
 N: Não executa
 RE: Executa com erros
 E: Executa
 NI: Não executa
 N: Nunca
 NS: Nem Sempre
 S: Sempre

Nos Quadros 2, 3 e 4 demonstro o tipo de tabelas que utilizei para fazer o registo das competências ao nível da ApF, Conhecimentos e AF, respetivamente.

Como se pode constatar, concretizei AI em todas as áreas, nomeadamente, nas AF, na ApF (FitnessGram) e nos Conhecimentos (consultar Anexo V – Teste diagnóstico aplicado na avaliação inicial, p. 152).

Contexto Turma - 9.º A										
Modalidades Coletivas					Modalidades Individuais					
Número de Alunos num determinado Nível										
Nível Diagnosticado	Futebol	Andebol	Voleibol	Atletismo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo	Ginástica Acrobática	Ténis	Badminton	Aeróbica
Não Introdutório	14	13	17	12	17	24	28	0	19	18
Introdutório	12	12	9	16	11	4	0	28	9	10
Elementar	2	3	3	1	0	0	0	0	0	0
Avançado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
S/ Avaliação	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
Total de Alunos	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
O nível diagnosticado está de acordo com o previsto nos PNEF								Quando o solicitado é parte de algum nível (nos casos mencionados é Parte do Nível Elementar)		
O nível diagnosticado não está de acordo com o previsto nos PNEF										
Programas Nacionais de Educação Física										
9.º Ano										
	Futebol	Andebol	Voleibol	Atletismo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo	Ginástica Acrobática	Ténis	Badminton	Aeróbica
Nível Requerido	Elementar ou Parte do Nível Avançado	Parte do Nível Elementar	Elementar	Parte dos Níveis Elementar ou Avançado	Elementar	Elementar	Introdutório	Elementar	Elementar	*
Nível a Alcançar	Parte do Nível Avançado	Elementar	Parte do Nível Avançado	Parte do Nível Avançado	Nível Elementar ou Parte do Nível Avançado	Parte do Nível Avançado	Parte do Nível Elementar	Elementar	Elementar	*
Nível Requerido = quando o aluno ingressa no 9.º Ano deve estar em determinado Nível, ou seja, no 8.º Ano devia ter alcançado determinado Nível - de acordo com o PNEF										
Nível a alcançar = no final do 9.º Ano o aluno deverá ter um conjunto de competências, as quais correspondem a determinado Nível (Introdutório, Elementar ou Avançado) - de acordo com o PNEF										
* Matéria Alternativa, como tal não se estipula um Nível para um ano de escolaridade.										

Figura 3 – Contexto turma após o diagnóstico da avaliação inicial

Quadro 5 – Exemplo de grelha de registo dos resultados da avaliação inicial da turma do 9º ano

Avaliação Inicial															
Nível do Aluno em cada uma das Matérias															
N.º	Nome	Coletivas				Individuais				Raquetes		Total			
		Futebol	Andebol	Voleibol	Atletismo	Gin. Aparelhos	Gin. Solo	Gin. Acrobática	Aeróbica	Ténis	Badminton	NI	I	E	A
1		NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	I	NI	7	3	0	0
2		I	I	NI	I	NI	NI	NI	NI	I	NI	6	4	0	0
3		NI	NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	8	2	0	0
4		I	I	NI	I	NI	NI	NI	I	I	I	4	6	0	0
5		NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	9	1	0	0

Legenda:
 NI = Não Introdutório; I = Introdutório; E = Elementar; A = Avançado

Na Figura 3 e no Quadro 5, apresento a realidade da turma. Na primeira demonstro os níveis e a quantidade de alunos que estão em cada um desses níveis por matéria. No segundo demonstro aluno a aluno, o nível em cada um deles está em cada uma das matérias.

Portanto, após me inteirar profundamente da realidade (análise e discussão de resultados), promovi uma análise reflexiva sobre as informações recolhidas, a fim de assegurar um conjunto de decisões.

Estas decisões foram basicamente centradas no seguinte: diferenciação e hierarquização das áreas, diferenciação e hierarquização das matérias e diferenciação dos alunos.

Relativamente à hierarquização das áreas, ao constatar as diferentes competências dos meus alunos, detetei que a área dos Conhecimentos devia ser aquela sobre a qual faria recair menos a minha atenção, apesar de, inevitavelmente, esta ser abordada em todas as aulas práticas, sobre a forma de introdução, informação de retorno, conclusão, etc. Sendo isto comprovado através dos resultados obtidos no Teste Diagnóstico em que em 30 alunos, apenas um teve “negativa”. Verificaram-se também muitas notas entre o “satisfaz bastante” e o “excelente”. Depois, surgiu (em segundo lugar) a área da ApF. Não considerei esta como a mais relevante, porque os resultados, de acordo com o Protocolo de AI da Escola e com os valores delimitados para a Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) no Fitnessgram, até poderão ser considerados satisfatórios (por exemplo, 24 em 30 alunos estavam dentro da ZSAF em pelo menos 3 testes). Deste modo, considerei como área fulcral (prioritária) as AF, porque para além de serem as mais complexas e as mais extensas no PNEF, estas correspondiam, sem surpresa, àquelas onde os resultados dos alunos eram considerados mais insuficientes. Como exemplo disso mesmo, basta considerar que das 10 matérias avaliadas na 1ª Etapa, apenas em 4 tinha alunos que se encontravam no nível previsto pelo PNEF e, atenção, nestas 4 matérias, apenas 3 (no máximo) de 30 alunos estavam no nível desejado. Inclusive, em algumas matérias diagnostiquei que havia alunos que se encontravam dois níveis abaixo daquilo que era suposto. Portanto, a probabilidade de conseguir que os alunos alcançassem aquilo que seria pressuposto nos PNEF para o 9º Ano, era, efetivamente, nula – Irreal!

Assim sendo, respeitando uma ordem crescente, as áreas fundamentais foram: Conhecimentos, ApF e AF. O que significa que a área das AF ocupou quase na totalidade, as minhas preocupações. Porém, não esqueçamos que estas áreas se interligam umas com as outras, ou seja, complementam-se. Por outras palavras, nunca conseguimos, até porque isso seria desadequado, descurar umas para potenciar as restantes.

As atitudes e valores, reconhecendo que estão integradas na área das AF, têm um carácter extremamente subjetivo, mas, obviamente, também foram foco da nossa atenção, na medida em que em todas as aulas procurei contribuir para uma formação íntegra de todos os alunos.

Quanto à diferenciação e hierarquização das matérias, começando pela área dos conhecimentos, as temáticas mais focadas nas aulas foram a alimentação, as capacidades físicas e os estilos de vida saudáveis (aquelas que mais contribuem para que os alunos adotem um estilo de vida saudável). No que respeita à ApF, considerando que a Milha e as Extensões de Braços foram os testes com mais alunos fora da ZSAF, a minha intenção podia ter sido potenciar preferencialmente, a resistência anaeróbia e a força resistente (ao nível dos membros superiores) destes alunos. Seguindo-se, por ordem de importância, a força resistente ao nível dos abdominais, a resistência aeróbia e a flexibilidade (tronco e membros). Porém, de acordo com aquilo que o próprio senso comum conhece e respeitando tudo aquilo que me foi transmitido ao longo da minha formação académica, a aptidão aeróbia e uma parede abdominal saudável são os responsáveis e os indicadores de estilos de vida saudáveis, isto é, pessoas com menos gordura visceral e com uma boa capacidade aeróbia, estão associadas a um menor risco de virem a sofrer de doenças coronárias, obesidade, diabetes, hipertensão, colesterol elevado, etc. (Lucivalda et al., 2009). O que significa que foi sobre estas que centrei mais a minha atenção, seguindo-se a flexibilidade, pois correlaciona-se com uma melhor e mais ajustada mobilidade e, por conseguinte, os restantes. Assim sendo, o meu intuito (por ordem crescente/de prioridades) foi garantir que todos melhoravam a sua aptidão aeróbia (verificada no Vaivém), a sua força resistente ao nível da zona abdominal e, agora respeitando os resultados obtidos no Fitnessgram, a sua força resistente ao nível dos membros superiores (verificadas nas extensões de braços), a sua força e flexibilidade ao

nível do tronco (verificada na extensão de tronco) e a sua flexibilidade ao nível da coluna e membros inferiores (verificada no teste senta e alcança).

Segundo Lucivalda et al. (2009), existe uma enorme relação entre a obesidade e o excesso de gordura visceral, ressaltando também, que, independentemente do sexo, a simultaneidade da exposição ao excesso de peso e excesso de gordura abdominal, aumenta a predisposição para as Doenças Coronárias não Hereditárias.

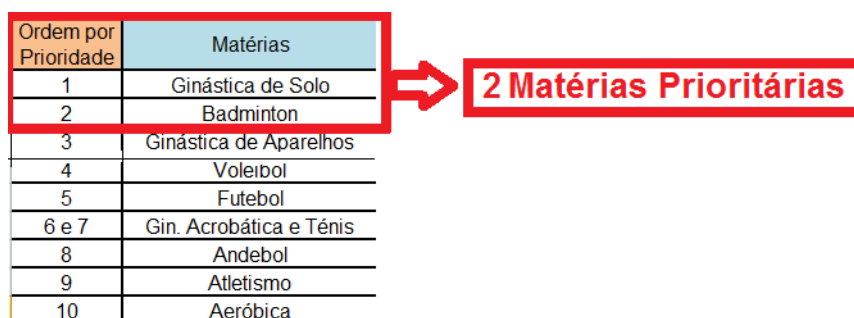
Quadro 6 – Resultados da avaliação inicial na componente da aptidão física

Diferenciação das Matérias						
*N.º Alunos	Capacidades Físicas					
	Aptidão Aeróbia		Força e Resistência Muscular			Flexibilidade
	Milha	Vaivém	Abdominais	Extensões de Braços	Extensão do Tronco	Senta e Alcança
Dentro da ZSAF	14	15	15	14	29	26
Fora da ZSAF	15	14	14	15	0	3
S/ Avaliação	1	1	1	1	1	1

Relativamente à área das AF, começo por exaltar que para fazer esta diferenciação, tive em conta a discrepância que existia entre o nível que cada aluno detinha e o nível que o PNEF previa para uma turma de 9.ºano, ou seja, comparei os níveis (geral) dos alunos com os níveis em que deviam estar, segundo o PNEF. Como critério de diferenciação, obviamente, também considerei quanto alunos estão ou não nos níveis pretendidos (por exemplo, a Ginástica de Solo foi considerada prioritária, porque tinha 24 alunos no nível “Não Introdutório”, o que significa que estavam dois níveis abaixo do previsto no PNEF). Atenção, um professor, de acordo como aconselhado pelos orientadores de estágio, só deve selecionar no máximo 2 matérias prioritárias, pois, como facilmente percebemos, este não dispõe de tempo suficiente para que todas as matérias sejam abordadas de uma forma constante. Ainda respeitante às minhas decisões, convém perceber que nesta seleção também tive em conta a perceção que tinha da turma em contexto de prática (diferentes matérias), bem como as técnicas onde os alunos tinham mais debilidades (por matéria, definia 3 técnicas prioritárias, as quais correspondiam àquelas que eram elementos base ou àquelas onde a maioria dos alunos tinha dificuldades).

Quadro 7 – Hierarquização das matérias relativamente às atividades físicas

Ordem por Prioridade	Matérias
1	Ginástica de Solo
2	Badminton
3	Ginástica de Aparelhos
4	Voleibol
5	Futebol
6 e 7	Gin. Acrobática e Ténis
8	Andebol
9	Atletismo
10	Aeróbica



Segue-se a diferenciação dos alunos. Aqui, individualmente (aluno a aluno), anunciei as dificuldades e as potencialidades verificadas nas várias áreas das diferentes matérias. Algo que se verificou importante para a concretização de grupos de trabalho (grupos de nível).

Por matéria, elaborei tarefas que iam de encontro às necessidades de cada um dos grupos (Não Introdutório, Introdutório e Elementar). Assim, as tarefas, numa mesma aula, podiam ser diferentes de grupo para grupo, variando ao nível do contexto, aplicando mais ou menos constrangimentos, recorrendo ou não a algumas variáveis, utilizando diferentes níveis de hierarquização para um determinado exercício, etc. Contudo, apesar de ter formulado (oportunamente) estes grupos, não significa que tenha recorrido sempre aos mesmos como estratégia para as minhas aulas. Pois, por vezes, devemos criar cumplicidade (cooperação) entre os alunos com mais competências e os alunos com mais dificuldades, visto que os primeiros podem ajudar estes últimos, na medida em que representam um modelo mais próximo, o qual pode ser detentor de uma estratégia mais simples. Por outro lado permitem que haja mais agentes de ensino para além do professor.

Por último, refiro que esta etapa foi extenuante (30 alunos do 9.º Ano + 28 alunos do 5.º Ano) e que se prolongou por mais tempo do que o esperado. Confesso que se verificaram demasiados momentos de indisciplina, já que, durante os difíceis registos, não consegui controlar devidamente os comportamentos dos alunos. Por outro lado, parece-me que as avaliações nem sempre foram consistentes com os reais níveis dos alunos, já que alguns pareciam menosprezar as avaliações de diagnóstico.

2.1.3.2. Importância e Operacionalização do Plano Anual de Turma

Em jeito de introdução a este subtópico, considero que seja essencial exaltar que todo e qualquer planeamento, quando bem sustentado e fundamentado, confere credibilidade e razão ao processo sobre o qual o mesmo se debruça (Januário, 1996). Para tal, o mesmo nunca deverá ser inflexível, isto é, deve pressupor que nem tudo aquilo que é perceptível condiz com a realidade. Por outras palavras, uma das características implícitas em todo e em qualquer Planeamento corresponde à sua grande capacidade de adaptação às circunstâncias constatadas.

Portanto, o Planeamento corresponde à “ferramenta” mais eficaz que o professor de EF detém à sua disposição, isto, claro, se intencionar organizar todo o processo de ensino e aprendizagem, preconizando que os alunos adquiram determinadas competências, respeitantes a cada uma das diferentes áreas e matérias abordadas ao longo de um determinado ano letivo.

Logo, debruçando-me sobre o caso concreto da EF, esta também requer que sejam definidas as áreas e as matérias prioritárias, pressupondo-se um processo de hierarquização, pois a nossa atenção deverá recair principalmente naquelas onde se observam mais dificuldades, embora não se deva descurar a pertinência das restantes em nenhum momento, de forma a garantir a evolução eclética de todos.

Desta feita, se diagnosticarem adequadamente, se hierarquizarem justificadamente as prioridades, se definirem detalhadamente os objetivos e se estipularem ponderadamente as estratégias pedagógicas que irão empregar, existe maior garantia de que tudo aquilo que se planificar visará o que foi pretendido.

Assim, focando-me efetivamente na missão que deverá ser desempenhada pelo professor, refiro que após o diagnóstico das competências e dificuldades dos alunos, e conseqüentemente, das áreas e matérias que carecem de uma atenção especial, torna-se imprescindível definir um conjunto de objetivos a alcançar num determinado período de tempo.

Portanto, reconhecendo que estou a tecer considerações sobre um processo que deve ser extremamente meticoloso, revela-se necessário limitar os conteúdos a tratar em cada uma das aulas em particular, ponderando que

tudo isto só será coerente se for progressivo, ou seja, o grau de exigência vai aumentando. Para tal, indispensavelmente, devemos reconhecer as condicionantes e as potencialidades pertencentes a cada um dos alunos, bem como alguns entraves que eventualmente surgirão ao longo do percurso, tais como os seguintes: mapa de rotações (*roulement*), as características dos alunos relativamente à indisciplina, os ciclos das estações do ano (sol, chuva, frio, calor, etc.), as condições e as possibilidades que os diferentes espaços de aula oferecem e o material.

Enfim, a AI, como já verificámos, possibilita aos professores orientarem as suas práticas (turma a turma), a fim de conseguirem “assumir compromissos coletivos, aferirem decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequarem o nível de objetivos e/ou procederem a alterações ou reajustes na composição curricular, caso considerem necessário” (DEB-ME, 2001, p. 22). Logo, fica demonstrado que o princípio da especificidade é perfeitamente exequível, pois através do planeamento o docente “aplica processos distintos (selecionar e operacionalizar determinados objetivos) para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais apurados, consoante as possibilidades pessoais, visando assim, o aperfeiçoamento efetivo de cada um” (DEB-ME, 2001, pp. 23-24).

Agora, cuidadosamente, descreverei aquele que foi o meu primeiro planeamento, o qual se intitula de PAT e se baseia na AI. Este é um escrito onde está manifesto que o professor periodiza todas as atividades, tendo em consideração aquilo que interpreta acerca das características dos seus alunos, desdenhando a possibilidade de abordar cada uma das matérias num determinado período de tempo, pois devemos evitar o ensino massivo, o qual é mais conhecido como o modelo de planeamento por blocos.

Consideremos então o Modelo de Planeamento por Etapas, o qual procurei respeitar ao longo desta minha experiência enquanto professor estagiário na EBCV. Optei por organizar o ano letivo em etapas, as quais corresponderam a períodos de tempo mais reduzidos, onde se procuram alcançar determinados objetivos e onde os conteúdos estão muito dispersos temporalmente. Desta feita, pressupõe também que as aulas sejam politemáticas e que se respeite os princípios da inclusividade e da

diferenciação. Para tal, divide-se o ano letivo em várias etapas que primam por evidenciar um carácter oportunamente flexível, o que no meu caso, com ambas as turmas, corresponderam a 4, a fim de se ir reajustando permanentemente o processo, visto que o sucesso depende dos objetivos granjeados. Ainda relativamente a esta opção, confesso que a considero muito válida porque o trabalho na “sala de aula” é realizado por níveis e porque evita que as aprendizagens sejam esquecidas de ano para ano, ou seja, ao solicitarmos permanentemente algumas competências, mantemos viva a memória das aprendizagens.

O PAT tem como referencia o Projeto de EF, os resultados da AI, os PNEF, a Composição Curricular definida pelo GEF, o *roulement* e o Modelo por Etapas.

Portanto, rapidamente se percebe o que tomei em conta para orientar e regular mais facilmente as minhas decisões, preconizando de antemão que cada uma das “minhas” etapas era concebida com uma determinada função. Depois, como frisei anteriormente, o PAT deve ser sempre baseado nas ilações que retiramos da AI, onde percebemos quem são os alunos com mais limitações, em que áreas e matérias existe uma maior discrepância entre a realidade e o PNEF, quais as capacidades motoras mais débeis, etc.

Consecutivamente, no dito PAT, aferi qual seria a forma mais plausível de organizar a 2.^a Etapa, cuja função didática é de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, identifiquei um conjunto de prioridades sobre as quais deveria incidir mais a minha atenção e defini o número de unidades de ensino (UE), isto é, previ as aulas em que trabalhei os mesmos objetivos e onde recorri a uma estrutura organizativa semelhante. Para além disto, estipulei qual seria a maneira mais vantajosa de formular grupos de trabalho, ponderei quais seriam as melhores atividades de aprendizagem e defini em que situações e circunstâncias seria mais pertinente recolher informações, pois estas possibilitam-nos o reajustamento das nossas decisões.

O PAT (...) corresponde ao 1.^o passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do

ensino no decurso de um ano letivo (pretende-se um plano exequível, didaticamente exato e rigoroso, que oriente para o essencial e que seja baseado nas indicações programáticas e em análise da situação na turma e escola) (Bento, 1998, p. 66).

Não devemos menosprezar a importância do planeamento, assim como também não devemos julgar que planejar todas as aulas, sem que se respeite o princípio da continuidade, é suficiente.

Muitos professores só concebem a ideia e necessidade de planeamento e preparação do ensino unicamente em relação com a aula. Esta (cada aula) surge isoladamente no centro das suas reflexões, desligada de uma visão do ensino como totalidade contínua e sistémica. A conceção isolada das aulas não deixa «somar» os efeitos, nem alcançar um resultado satisfatório global do ensino. (Bento, 1998, p. 65).

Atentemos agora na Teoria da Aprendizagem que é enaltecida por Bento (1998, p.79). Através desta percebemos que “a apropriação sólida e duradoira de conhecimentos e competências depende da medida em que os alunos tenham aprendido a essência, o cerne da matéria de ensino”, ou seja, os aspetos básicos, ou se quisermos, os aspetos críticos, que permitem ao aluno tornar-se competente numa determinada matéria. Analisando outra consideração que este autor (1998, p.79) tece, percebemos que a solução para o “problema «matéria-tempo» reside na interpretação do ensino como um processo de apropriação, que inclui também exercitação, consolidação, aplicação, controlo e revisão, podendo e devendo pois ser planeado e realizado como um todo relativamente integral”.

Resumidamente, acima de tudo, o PAT deve: assumir a pretensão de determinados alunos alcançarem determinados objetivos no final do ano; atribuir muita importância ao planeamento de UE, definindo, para cada uma delas, os objetivos essenciais e os alcançáveis; distribuir matérias por aulas; definir as funções didáticas de cada aula; perceber que todas as aulas integram o processo total e que dentro de uma UE devemos obedecer a uma estrutura didático-metodológica semelhante; pressupor que devemos avaliar e reavaliar constantemente o processo; abarcar todas as áreas; estabelecer

aspectos fulcrais no ensino, reconhecendo também a pertinência da valência pedagógica, isto é, como exemplo, um aluno que faz uma roda, tem uma maior probabilidade de conseguir fazer o pino; demonstrar que nos preocupamos com a motivação dos nossos alunos, pois pretendemos fomentar as aprendizagens significativas.

Agora, penso que será interessante, anunciar e descrever por minhas palavras, as diferentes etapas que planeei no ano letivo 2012/2013, com exceção da 1.^a Etapa, a qual já foi devidamente detalhada:

- **2.^a Etapa – Desenvolvimento e Aprendizagem** – como sabia, através da 1.^a Etapa, quais eram as competências que os meus alunos ainda não tinham adquirido, comecei a fomentar aprendizagens exatamente nesse sentido, isto, claro, no que concerne à área das AF. Contudo, também tentei promover melhorias ao nível da ApF e garantir que alunos assimilavam determinados conhecimentos. Portanto, criei condições para os alunos aprenderem e procurei garantir que no final do ano estes alcançavam o nível que prognostiquei.
- **3.^a Etapa – Desenvolvimento e Aplicação** – o meu intuito foi garantir que os alunos fomentavam mais algumas aprendizagens. Para esta defini menos objetivos, pois o meu intento também passou por consolidar aquilo que já havia sido aprendido. Considerando a perspetiva Holística, preconizei objetivos mais globais que me possibilitassem aplicar, nas situações de aprendizagem, formas jogadas mais próximas da realidade, as quais requerem que os alunos tenham determinadas competências básicas. Ou seja, aqui pretendia que eles desenvolvessem novamente as aprendizagens formadas na 2.^a Etapa, adquirissem mais algumas competências e que as aplicassem em situações de jogo reduzido. Quanto às modalidades individuais, também pretendi que eles se desenvolvessem e aplicassem as suas competências em situações mais próximas da realidade. Por exemplo, tendo em conta uma prova oficial de estafetas, exercitaram-se em situações muito próximas desta. Também tentei assegurar que os alunos alcançavam novos conhecimentos e continuavam a melhorar a sua ApF.
- **4.^a Etapa – Consolidação** – o intuito era rever todas as aprendizagens fomentadas e adquiridas nas etapas anteriores. Durante esta apliquei

situações de jogo formal, no que respeita às matérias coletivas, e exercícios crítico, no que concerne às matérias individuais, a fim de consolidar tudo o que foi aprendido ao longo do ano letivo. Tive muitas dificuldades em fazê-lo, porque tinha 30 alunos nesta turma. Nesta etapa também tentei “recuperar” alguns alunos ou fomentar aprendizagens um pouco mais complexas para os alunos que evoluíram mais que o previsto. Procurei novamente que eles melhorassem as suas ApF e também divulguei novos conhecimentos. Constatei o que os alunos evoluíram e se as minhas decisões foram adequadas.

Logo, no PAT, lembrando exatamente aquilo que também referi no tópico dedicado à AI, estipulei como hierarquizei e diferenciei as diferentes matérias/áreas e formulei grupos de nível, indo de encontro à diferenciação das aprendizagens.

Quadro 8 – Resumo da hierarquização das áreas e matérias

Resumo: Matérias Prioritárias por Área		
Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos
Gin. Solo	Milha	Estilos de Vida Saudáveis
Badminton	Extensões de Braços	Capacidades Físicas

Todavia, em relação ao que estipulei na AI, só deliberei uma pequena alteração quando formulei o PAT, isto é, na área da ApF achei mais coerente incidir sobre os parâmetros que tinham os piores resultados, pois estes iam condicionar diretamente as classificações de todos os alunos de ambas as turmas.

No PAT também defini os objetivos intermédios inerentes ao preconizado para a 2.^a Etapa, os objetivos por UE e os objetivos finais, os quais correspondiam àqueles que deviam ser alcançados até final do ano letivo. Atenção, como o GEF da EBCV não produziu nenhum documento que definisse quais as competências que deviam ser adquiridas em cada um dos níveis de ensino e anos de escolaridade, baseei-me nos PNEF e nas minhas deliberações.

Seguidamente apresento alguns quadros como exemplo, nos quais demonstro a forma como discriminei os objetivos intermédios (por etapa e por

UE), assim como os objetivos finais. Utilizei com exemplo o que defini para a Aeróbica.

Quadro 9 – Objetivos intermédios que defini para a aeróbica na 2.ª Etapa

Aeróbica	
Objetivos Intermédios (2.ª Etapa)	
Competências do I	Competências do PE
1. Marcha 2. "Step Touch" 3. Passo em "V"	1. "Grapvine" 2. Mambo

Quadro 10 – Objetivos intermédios repartidos pelas unidades de ensino da 2.ª Etapa

Aeróbica	
Objetivos Intermédios (2.ª Etapa)	
Competências do I	Competências do PE
1. Marcha → 1.ª U.E. 2. "Step Touch" → 1.ª U.E. 3. Passo em "V" → 2.ª e 3.ª U.E.	1. "Grapvine" → 1.ª U.E. 2. Mambo → 2.ª e 3.ª U.E.
U.E. = Unidade de Ensino / A 2.ª Etapa teve 3 U.E.	

Quadro 11 – Objetivos finais para a aeróbica no 9.ºano

Aeróbica - Objetivos Finais	
Alunos no NI (competências a adquirir)	Alunos no I (competências a adquirir)
Alcançar o PI	Alcançar PE
Acompanhando o professor, faz (músicas constituídas por 32 tempos): 1. Marcha (c/ terço anterior do calcanhar) 2. "Sep-Touch" 3. Elevação do Joelho 4. Passo em V 5. Passo em A 6. Correspondem a uma simples coreografia 7. "Grapvine"	Acompanhando o professor, faz (músicas constituídas por 32 tempos): 1. "Grapevine" 2. Mambo 3. "Quadrado" = 4 "Step-touch" 4. Revela capacidade para construir uma coreografia 5. "Squat" 6. Elevação dos Calcanhares 7. "Kick" 8. Pónei *No final do ano letivo, todos têm de conseguir construir uma simples coreografia com 32 tempos.

O meu objetivo relativamente à área da ApF era conseguir que todos os alunos alcançassem a ZSAF nos vários testes do Fitnessgram. Todavia, na impossibilidade de isto acontecer, pretendi melhorar os resultados obtidos na 1.ª avaliação, por exemplo, se fez 0 extensões de braços, no final do 1.º Período tinha que fazer mais (pelo menos 1). E, assim, sucessivamente, relativamente aos outros períodos, ou seja, melhorar do 1.º para o 2.º Período e do 2.º para o 3.º..., no que concerne aos testes destinados a cada uma das capacidades físicas. Quem já estava na ZSAF tinha que melhorar ainda mais. No final do ano letivo, esperava efetivamente, os melhores resultados possíveis, ou seja, ambicionava que todos estivessem na ZSAF.

Ao nível dos conhecimentos propus dinamizar esporadicamente aulas teóricas (aproximadamente 1 por período), nas quais abordei temáticas que correspondiam àquelas que ponderei para cada um dos períodos (consultar Anexo VI – Calendarização para a área dos conhecimentos, p. 154). Todavia, as condições meteorológicas obrigaram a ir muito mais vezes para a "sala de aula". Nestes casos, recorremos ao manual selecionado pelo GEF para o referido ano letivo.

No processo de calendarização das várias etapas considerou-se o seguinte:

- Quanto à 1.^a Etapa, não há nada de revelante a acrescentar, porque começou no início do 1.^o Período e terminou no dia em que conseguimos avaliar as competências dos nossos alunos em todas as matérias.
- Quanto à 2.^a Etapa, a qual dividi em 3 Unidades de Ensino, começou imediatamente após terminar a 1.^a Etapa e findou no dia 1 de Fevereiro de 2013. Decidi que as etapas 2 e 3 deviam ter 3 UE cada, porque previ que fossem necessárias pelo menos 3 aulas em cada uma das matérias, a fim de os alunos adquirirem as competências que lhes propus. Assim, tendo em conta que os alunos estavam 2 a 4 vezes por mês em cada um dos espaços de aula disponíveis na EBCV, decidi que cada uma das UE devia ter entre 3 a 4 semanas, ou seja, assegurei que estávamos pelo menos 3 vezes em cada um dos espaços. As 3 aulas por matérias foram adequadas, principalmente na 2.^a Etapa, porque abordámos as competências básicas, as quais foram imprescindíveis para se atingirem níveis de desempenho superiores.
- Quanto à 3.^a Etapa, a qual começou com o fim da 2.^a Etapa e terminou no dia 26 de Abril de 2013. Para esta também requeri 3 UE, porque, mesmo abordando menos objetivos, estes eram mais difíceis de alcançar.
- Quanto à 4.^a Etapa, esta começou com o fim da 3.^a e foi até ao final do ano letivo. A calendarização desta etapa foi bastante frustrante, porque me vi obrigado a preconizar que esta ficava com as “sobras”. Infelizmente, o ano letivo não teve 11 meses para eu fazer tudo aquilo que queria. Todavia, mesmo eu sendo um defensor da implementação do Jogo Formal nas aulas de EF, julgo que 2 UE para esta etapa foram suficientes.

Quadro 12 – Distribuição das unidades de ensino da turma do 5.ºano

2.ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento				
U.E.	Datas	Espaços	N.º Aulas	Total
1.ª	26.10 a 23.11	G1	2	8
		G2	4	
		P1	1	
		P2	1	
2.ª	26.11 a 14.12	G1	3	6
		G2	1	
		P1	1	
		P2	1	
3.ª	03.01 a 01.02	G1	3	8
		G2	2	
		P1	1	
		P2	1	

Para justificar o número de aulas que estipulei para cada uma das matérias, gostaria de salientar 3 motivos: 1. objetivos intermédios a alcançar na 2.ª Etapa; 2. “roulement”; 3. matérias prioritárias (consultar Anexo VII - Calendarização das diferentes etapas, p.155; consultar Anexo VIII – Calendarização do n.º aulas por matéria para a turma do 9.ºano, p. 156).

Quanto aos prognósticos que realizei, estes foram extremamente simples, isto é, se o aluno estava no Não Introdutório, tinha de chegar pelo menos ao Introdutório, se estava no Introdutório, tinha de chegar pelo menos a parte do Elementar e, assim sucessivamente.

Por último, também se torna indispensável referir que defini algumas estratégias de abordagem para as diferentes áreas (atentar no quadro que se segue) e que discriminei algumas estratégias de ensino gerais. Como exemplo das estratégias gerais de ensino, optei por empregar o questionamento no final de todas as aulas e por indagar se os alunos apreciavam as mesmas.

Quadro 13 – Estratégias de abordagem à área das atividades físicas (Ginástica de Solo)

Abordagem às Atividades Físicas na 2.ª Etapa	
Estrutura das Aulas (comum a todas as matérias)	Independente das matérias, as minhas aulas vão sempre respeitar a seguinte estrutura: 1. Parte Inicial (Aquecimento específico da matéria a lecionar), 2. Parte Central (em aulas politemáticas vou dinamizar exercícios que garantam que os alunos aprendem as competências básicas/indispensáveis, nem que para isso utilize exercícios analíticos). Parte Final, promovo a concretização de um conjunto de alongamentos ou outros exercícios de relaxamento.
Matérias	
Gin. Solo	No G2, estruturei várias estações, as quais são ponderadas acima tudo como progressões pedagógicas para os exercícios critério. Nestas mesmas estações, tenho diferentes níveis de hierarquização, existindo pelo menos (sempre) 2 opções: 1. Progressão Pedagógica (Ex. Roda na Cabeça do Plinto); 2. Exercício Critério (Roda no Solo). Existem mesmo alguns casos onde dentro da mesma estação, os alunos têm 3 possibilidades, consoante os seus níveis (Ex. Pino no Espaldar, ou Pino no Plinto, ou Pino contra Parede). Além disso, em todas as aulas há uma estação onde realizam uma sequência, as quais ligam com saltos, voltas ...

2.1.3.3. Importância e Operacionalização das restantes Avaliações

Tendo em conta que anunciei um conjunto de objetivos que pretendia granjear até ao final do ano letivo, em cada uma das etapas ou em cada uma das UE, necessitei de definir um ou vários métodos que me permitiram confirmar isso mesmo, isto é, algo que me possibilitasse constatar se os objetivos estavam a ser ou tinham sido cumpridos (Hadji, 1994). Pois, obviamente, se não estivessem, tinha que reajustar as minhas práticas.

Esta constatação não podia ser baseada naquilo que “me lembrava das aulas” única e exclusivamente, embora reconheça que ter sensibilidade para perceber aquilo que um aluno consegue fazer, sem ter de recorrer ao que mencionei numa folha de papel ou qualquer outro tipo de documento, também é fundamental, isto é, tem que ser preponderantemente baseada em algo palpável e objetivo, em algo que esteja registado por escrito e que possa ser consultado e reconsultado. Assim, respeitando o princípio da sistematicidade, quantas mais vezes recolher informações, maior será a credibilidade das minhas ilações e mais ajustadas serão as minhas decisões.

Pois, de facto, as avaliações servem para visar o sucesso dos alunos e não para atuar ou definir unicamente as competências dos mesmos. Quero eu dizer com isto, que a avaliação serve para orientar o trabalho do professor no sentido de conseguir que todos os alunos aprendam o preconizado e não apenas para verificar aquilo que os alunos já aprenderam. Convém que nos centremos nas aprendizagens destes (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1986).

Daí a infinda importância da avaliação, pois seguindo a lógica, primeiro diagnostiquei as competências e as dificuldades dos meus alunos, depois estabeleci uma estratégia que pretendia ultrapassar essas mesmas dificuldades através da criação de condições favoráveis às aprendizagens e por último, concebi um conjunto de procedimentos que permitiram perceber se a estratégia utilizada era a mais adequada, pois caso não o fosse, tinha que reajustar ou mais drasticamente, alterar.

Para melhorarmos o nosso ensino é importante avaliarmos bem. Para além disto, devemos avaliar o que ensinámos e de acordo com o que devíamos ter ensinado, pois aquilo que o aluno manifesta é sempre resultado de uma aprendizagem.

Segundo o despacho normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º3/2005, de 10 de Fevereiro, o qual assume que a avaliação tem as seguintes finalidades:

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

“A avaliação visa: apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do EB, através da avaliação sumativa interna e externa; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento”.

O despacho normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º3/2005, de 10 de Fevereiro, no que diz respeito aos princípios que devem ser respeitados na avaliação das aprendizagens e competências, exalta o seguinte:

“a) consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem; b) utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados; c) primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa; d) valorização da evolução do aluno; e) transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; f) diversificação”.

Este documento normativo também considera condições especiais de avaliação, as quais tive de empregar com uma das minhas alunas, pois, devido às suas debilidades físicas, justificadas por meio de um atestado médico, não vivenciou situações práticas, ou seja, realizou um trabalho escrito.

O principal objetivo da avaliação é o diagnóstico, é detetar as dificuldades da aprendizagem e as suas causas e, quando bem compreendido, este processo possibilita grandes ganhos à educação e a aprendizagem do aluno torna-se significativa (Bratfische, 2003, p. 21).

Quanto ao aluno, também tendo em conta uma afirmação de Bratfische (2003, p. 22), “este também irá ser favorecido com esta, porque fica consciente do que deverá ser mudado e dos aspetos nos quais deverão ocorrer as mudanças no seu processo de aprendizagem”. Resumindo, todos os envolvidos se consciencializam pertinentemente acerca do processo.

Como tal, considerando a componente mais prática destes procedimentos, para o professor conseguir determinar tudo o que interessa, tem de desenvolver a sua capacidade de observação, ou seja, tem que se tornar sensível a todos os pormenores fulcrais. E se o aluno também é consciente de todo o processo, assim como das suas diferenças/particularidades, como desejável, também deve ter o direito de se autoavaliar.

Deste modo e também de acordo com o defendido por Araújo (2007, p. 125), está bem explícito ao longo deste documento que o principal “objetivo da avaliação é precisamente a aprendizagem”, o que significa que não podemos avaliar um aspeto que não foi abordado nas nossas aulas.

Portanto, a avaliação deve ser uma das tarefas centrais do professor (além de implicar uma reprodução mental, deve ser registada por escrito).

Como tal, segundo Bento (1998, p. 175), a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a sua planificação e realização, pois apenas assim percecionamos qual é o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas e inventariam-se os resultados mensuráveis da ação de

aprendizagem dos alunos – enquanto professor, apenas assim se garante a eficácia e a melhoria da prática pessoal.

A análise e avaliação do ensino são realmente indispensáveis se quisermos tornar todas as nossas intenções em decisões consistentes, as quais devem inquestionavelmente visar a evolução de cada aluno em particular.

A análise e avaliação do ensino orientam-se por 2 sentidos dominantes: definição do estado alcançado (o que está bem? O que os envolvidos alcançaram na aula ou UE?) e precisão dos planos do professor, sobretudo da aula seguinte (O que deve ser melhorado?) (Bento, 1998, p. 180).

Neste mesmo sentido, também devemos considerar dois tipos de avaliação, a do produto e a do processo. A primeira considera os resultados obtidos pelos alunos, enquanto a segunda debruça-se sobre os vários parâmetros que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Devemos sempre ponderar se os exercícios contemplam os níveis de todos os alunos, se conseguimos gerar as oportunidades de aprendizagens pretendidas, se adotámos a melhor estratégia na formação de grupos, etc. Assim, atentando que o processo influencia diretamente o produto, se os resultados dos alunos forem frustrantes, refletir sobre as circunstâncias em que se desenvolveram as aprendizagens torna-se imprescindível. Como tal, reconhecendo que ambas as avaliações se complementam, não devemos descurar uma em benefício da outra. Pois, segundo Bento (1998, p. 189), o lógico seria que “o objetivo de toda a educação consistisse em ajudar os alunos a identificar-se com o que aprendem e com o processo de aprendizagem”. E se assim o julgarmos, coerentemente, somos obrigados a visar a consecução dos objetivos a que nos propusemos e a tornar os alunos em “sujeitos ativos num processo de comunicação e entendimento” (Bento, 1998, p. 189).

Quando nos questionamos sobre a aplicabilidade destas avaliações, também devemos ter em conta o dia-a-dia do professor, pois este está permanentemente a ser condicionado pela escassez de tempo, principalmente se for professor de um vasto leque de turmas. Todavia, sempre que possível,

este deve formular registos, nem que seja após uma aula, com uma simples reflexão.

Quanto à forma com que empregará ou dinamizará as referidas avaliações, o professor deve perceber que tem autonomia para adotar as estratégias que considera mais eficazes. Pois, este tipo de decisões, na minha opinião, tem um caráter muito pessoal. Por exemplo, o que resulta comigo pode não resultar com um determinado colega. O importante é que o professor se centre nas aprendizagens dos seus alunos.

O importante é que cada professor, independentemente da sua conceção de ensino, de educação ou da disciplina: decida clara e exatamente aquilo que para ele é importante e aquilo que procura; escolha o tipo de observação e documentação que poderá fornecer mais dados naquele sentido; documente os dados mais significativos; escolha de antemão critérios que o ajudem a decidir acerca da sua satisfação ou insatisfação com os resultados da análise; encare possibilidades de melhoria, em caso de resultados negativos, não deixando porém de as experimentar e de controlar o seu efeito (Bento, 1998, p. 190).

Mas para que servirão estas reflexões/análises/avaliações? Estas são fundamentais, porque permitem ao professor ponderar se as suas estratégias estão a ser eficazes, se necessita de reajustar a forma como organiza o ensino, se deve reconsiderar a forma como está a planificar, etc.

Tal como afirma Bento (1998, p. 202): “um grande erro surge quando, no processo de ensino, se perde a perspetiva lata, coordenadora do trabalho educativo, indo de ação isolada em ação isolada, sem integrar cada uma delas num conceito estratégico, refletido e estabelecido a longo prazo”.

A avaliação deve ser um processo rigoroso e o mais objetivo.

Existem formas diferentes de perspetivar o processo avaliativo, como é o caso das avaliações criterial e normativa. A avaliação normativa serve para comparar o aluno com aqueles que integram o seu grupo ou turma. Por outro lado, a avaliação criterial compara o aluno com ele próprio, demonstrando-lhe o que já aprendeu e o que ainda lhe falta aprender.

A avaliação normativa é baseada em normas, para que o desempenho de cada aluno seja comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte”, ou seja, serve para classificar alunos comparando-os entre si e para atribuir níveis, notas numa classificação ordenada, tendo em vista selecionar. Logo, identifica quem precisa de medidas de apoio para atingir o sucesso e como consequência surge competição entre alunos. Em oposição surge a criterial, a qual se baseia em critérios, para que o desempenho do aluno seja analisado por referência a objetivos de aprendizagem, ou seja, avaliamos as aprendizagens de cada aluno, tornando-o consciente daquilo que se lhe pede, para que consigamos reorganizar o ensino e a aprendizagem num processo interativo e para que permitamos a atribuição a cada aluno de níveis que traduzam o domínio dos objetivos. Portanto, todos os alunos têm oportunidade de progredir e competem consigo próprio (Ferraz et al., 2004, p. 4).

Assim, por estes motivos, parece-me fácil perceber que a criterial é sem margem para dúvidas, a mais ajustada para se aplicar já que é centrada no aluno, nas suas aprendizagens, indo de encontro ao princípio da diferenciação.

Deste modo, para que fique esclarecida a metodologia que apliquei, também necessito de me debruçar sobre duas perspetivas, nomeadamente a analítica e a holística. Sucintamente, a primeira divide as competências e acredita que cada uma delas pode ser avaliada sem que necessitemos de ter em conta as outras, ou seja, o resultado final surge da soma de todas as competências que foram avaliadas (por exemplo, observação de um determinado gesto técnico em exercícios analíticos). Por outro lado, com muito mais lógica e pertinência, aparece a holística, a qual, de acordo com Peralta (2002, p.29), defende que uma competência “é uma construção complexa e integrada de conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes”, ou seja, o aluno deve ser avaliado numa situação de jogo formal ou noutra muito aproximada, pois o importante é que o aluno saiba aplicar as competências que detém numa circunstância em que estas realmente são úteis e aplicáveis.

Eu sou um grande defensor da perspetiva holística e centrei quase todas as minhas práticas na mesma, contudo também reconheço que em alguns casos ou em situações de dúvida, inevitavelmente, tive de recorrer à perspetiva analítica, principalmente quando os alunos tinham mesmo muitas dificuldades.

Necessariamente, também não posso menosprezar outros 2 grandes instrumentos de avaliação, como é o caso da auto e heteroavaliação, pois estes demonstram-nos se os alunos são conhecedores dos critérios de avaliação e dos objetivos da tarefa, ou seja, conseguimos perceber se o aluno tem autonomia e tornamo-lo responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

“Avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formar um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002, p. 27).

Centrando-me agora, mais concretamente, nas avaliações sumativas e formativas, começo por referir a afirmação de Carvalho (1994, p. 135): “a avaliação formativa é um processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos”.

Também o despacho normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º3/2005 (pp. 72-73), se refere à avaliação formativa da seguinte forma:

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do EB, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, fornecendo ao professor, ao aluno, ao EE e aos restantes intervenientes, informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

Assim, quando temos o intuito de avaliar, queremos perceber aquilo que os alunos conseguem ou não aprender, se estes estão devidamente orientados para alcançarem os objetivos que preconizámos ou, em

determinados momentos, até pretendemos verificar que objetivos já foram alcançados.

Portanto, segundo Carvalho (1994), a avaliação formativa deverá ocorrer ao longo de todo o ano, principalmente nos momentos em que temos de tomar decisões ao nível do planeamento, como acontece no final de cada etapa, e as informações que recolhemos nesta deverão servir para apreciar a forma “como os alunos estão realmente a aprender, ou seja, regular o processo de ensino e aprendizagem, aproximando-o da direção pretendida”. Por outro lado, “quando pretendemos tomar decisões inerentes à classificação dos alunos, considerando o grau de consecução dos objetivos, estamos no domínio da avaliação sumativa” (p. 137).

Sinteticamente, a “avaliação formativa permite, ao longo de todo o ano, orientar e regular a nossa atividade pedagógica, pois controlamos os seus efeitos – a aprendizagem.” (Carvalho, 1994, p. 144)

Neste mesmo sentido, Carvalho (1994, p. 137) também subdivide a avaliação formativa em 2 modalidades:

A normalmente designada por avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas, como resultado da interação do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos feedbacks pedagógicos emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização dos grupos, etc.

A outra, de carácter formal e pontual, de balanço da atividade realizada num determinado período de tempo, que ratifica a avaliação contínua e permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho.

Porém, antes de levar a cabo o que quer que seja, o docente deve estar sensibilizado para a necessidade de produzir uma metodologia que lhe permita recolher e interpretar os dados de forma pertinente, caso contrário, arrisca-se a tomar decisões desajustadas. Se tudo for ponderando de forma perspicaz, professores e alunos, em conjunto, conseguirão apropriar as atividades aos “progressos e problemas de aprendizagem verificados e apurar novas

prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem!” (Carvalho, 1994, p. 137).

Desta forma, o ideal será aprimorar sistematicamente as nossas práticas avaliativas, visto que a qualidade do ensino da EF é potenciada se as nossas decisões foram devidamente fundadas e sustentadas nas informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994, p. 144).

Quanto ao principal instrumento de avaliação em EF, a observação, dever-se-á salientar a seguinte frase: “duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente de maneira diferente!” (Carvalho, 1994, p. 151).

Não se deve cair no erro de tentar observar e avaliar tudo, até porque a experiência encarregar-se-á de demonstrar que isso é inconcebível, pois o rigor pedagógico não corresponde à análise de todos os pormenores, mas sim a uma seleção do quê e quem é importante observar. E perceber que apesar da imensa subjetividade, conseguimos ser mais objetivos se escolhermos exercícios critério adequados e se definirmos rigorosamente os critérios que queremos observar.

Quanto à avaliação sumativa, o tipo de avaliação que ainda corresponde àquele que é mais utilizado por um número considerável de professores de EF, consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.

Com isto, surgiu-me uma dúvida, isto é, considerando que com este tipo de avaliação conseguimos aferir as competências dos alunos e que o fazemos no final de uma etapa formativa, até que ponto a escola a pratica com o intuito de divulgar os resultados da sua ação para promover a sua credibilidade junto da sociedade?

Enfim, que serve para o professor conseguir justificar com coerência as notas que atribuiu, não tenho dúvidas, principalmente nos tempos que correm, onde os pais vão à escola muitas vezes para colocar em dúvida o trabalho dos docentes que orientam os seus educandos. Porém, principalmente na área da EF e considerando a metodologia que estou a empregar, este tipo de avaliação também me permite tomar decisões, assim como a formativa.

Portanto, por minhas palavras, a avaliação sumativa corresponde ao momento em que classificamos os alunos em função do grau de consecução dos objetivos definidos. Para tal, temos a necessidade de selecionar um conjunto de critérios com grande importância e os mais representativos do trabalho que vamos desenvolvendo ao longo das nossas aulas. Este tipo de avaliação também pode desempenhar uma função formativa.

A avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação sumativa proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos (Fialho & Salgueiro, 2011, p. 90).

Logo, a avaliação formativa permite conceber medidas de diferenciação pedagógica, as quais são ajustadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências que estes devem conquistar, enquanto a sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão de cada um.

De seguida, tentarei estabelecer uma relação entre a avaliação para as aprendizagens (a. formativa) e a avaliação das aprendizagens (a. sumativa). Assim sendo, começo por salientar que a primeira, de acordo Harlen e James (1997) e Harlen (2005, 2006), citado por Fialho e Salgueiro (2011, p.90), “tem dupla natureza”, isto é, é criterial, porque as aprendizagens são analisadas de acordo com os critérios que foram previamente definidos e é Ipsativa, pois compara o aluno com ele próprio.

Por outro lado, também de acordo com Harlen e James (1997) e Harlen (2005, 2006), citado por Fialho e Salgueiro (2011, pp. 90–91), a avaliação sumativa, é criterial e normativa, visto que compara as aprendizagens dos alunos tendo em conta o que se verificou num determinado grupo e que compara as aprendizagens dos alunos com uma norma.

Portanto, fala-se que ambas as modalidades se articulam porque partilham entre elas a natureza criterial.

Assim, ao indagarmos se existe a possibilidade de existirem articulações e relações entre a sumativa e a formativa, conseguimos perceber que quase

involuntariamente surge uma forte ligação entre os registos consumados nas avaliações formativas e os dados utilizados na avaliação sumativa, desde que, obviamente, as avaliações formativas sejam efetuadas pelo próprio professor que utilizará estas informações para concretizar a avaliação sumativa.

Portanto, parece-me que com uma boa avaliação formativa, para concretizar a avaliação sumativa, basta ponderar pertinentemente a integração da primeira e realizar a síntese da informação que com esta recolhemos, nas várias situações em que a empregámos.

Deste modo, quando estamos a decidir o que fazer na avaliação formativa, também devemos refletir sobre qual será a sua aplicabilidade quando tentarmos fazer o transfer para a sumativa. Isto é, de acordo com o frisado por Fialho e Salgueiro (2011, p. 93), "(...) a avaliação formativa que, por natureza, acompanha os processos de aprendizagem, não pode deixar de proporcionar informações de qualidade quanto ao desenvolvimento desses mesmos processos por parte dos alunos". Mas atenção, a formativa não é um conjunto de pequenas avaliações sumativas! Pois, lembrando, a formativa deve ajudar o aluno a vencer uma dificuldade, somando o seu esforço ao do professor, que trabalha precisamente com esse intuito.

O que a sumativa quer da formativa é perceber se o aluno já aprendeu, como conseguiu aprender, as razões que não lhe permitiram aprender e o que o professor e aluno fizeram para superar ou tentar superar a dita dificuldade. (Fialho & Salgueiro, 2011).

Utilizando as minhas palavras, a avaliação deve ser encarada como a recolha de um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis para que, em confronto com objetivos fixados à partida ou ajustados no decurso do ano, o professor possa tomar uma decisão correta. E esta, fundamentalmente, deve servir para melhorar os processos de ensino. Portanto, o professor avalia para ensinar, respeitando diferentes ritmos de desenvolvimento e progressão.

Agora, falando daquelas que foram as minhas estratégias relativamente às metodologias de avaliação, começo por referir, que os dois núcleos de estágio existentes na EBCV uniformizaram um conjunto de critérios com o intuito de alcançar um conhecimento mais apurado acerca da realidade da mesma. Pois, assim, num futuro próximo, o GEF conseguirá estabelecer um

conjunto de metas de aprendizagem para cada um dos anos de escolaridade. Após refletirmos e discutirmos as nossas ideologias, produzimos alguns documentos para registo e estabelecemos critérios para avaliar sumativamente, quer ao nível de cada uma das áreas/matérias, quer ao nível da classificação final que iríamos atribuir no final do período. Logo, utilizámos as mesmas grelhas de registo, o mesmo método de registo e a mesma forma de classificar qualitativa e quantitativamente cada um dos alunos. Portanto, a nossa intenção foi propor humildemente a nossa proposta ao GEF, para que em vez de serem 5 “estagiários” a aplicar esta metodologia, fossem todos os docentes do GEF.

Quanto aos tipos de avaliações, proclamavam a sumativa e a formativa, mas não anunciavam qual a importância, nem a preponderância de cada uma, ou seja, definiam muito bem (cientificamente) cada uma delas, assim como as suas funções, contudo não aconselhavam ou exigiam a utilização de uma em detrimento da outra. Por exemplo, eu decidi que me ia preocupar quase exclusivamente com a formativa, pois não considerei lógico dedicar uma aula inteira à realização de registos, quando me encontrava nas etapas onde tinha de fomentar aprendizagens. Logo, apenas consumí avaliações sumativas na última aula de cada matéria, em cada um dos períodos, para tirar dúvidas sobre alguns alunos, ou avaliar eventualmente aqueles que tinham faltado a algumas aulas. Também consumí avaliação sumativa em cada um dos períodos ao nível dos conhecimentos, através da realização de um teste e ao nível da ApF, com a realização da bateria de testes do Fitnessgram.

Desta feita, considerando que temos de avaliar aquilo que ensinamos, será importante referir que formulei e reformulei em várias circunstâncias, principalmente após os relatórios das diferentes etapas, os objetivos intermédios e até mesmo os finais. Reformulei estes últimos, porque quando redigi o PAT fui demasiadamente ambicioso, o que pode ser atribuído à minha inexperiência).

A minha estratégia de avaliação foi a seguinte: realizei avaliações formativas, breves e simples registos, apenas sobre um pequeno grupo de alunos e no máximo, sobre 2/3 critérios de avaliação, de forma a conseguir centrar-me no essencial. Estas foram levadas a cabo em quase todas as aulas (nos últimos minutos), desde que os critérios em questão tivessem sido

abordados anteriormente, ou de forma muito intensa naquela mesma aula. Para além disto, também possuía uma folha de registo (avaliação formativa), onde concretizava uma pequena reflexão crítica sobre um número reduzido de alunos, tendo sempre em conta os objetivos que estes procuravam alcançar. (consultar Anexo IX – Calendarização das avaliações na 2.ª Etapa, p. 157).

Posto isto, no que concerne aos instrumentos de registo e às metodologias de recolha de informação que utilizei, devo começar por dizer que formulámos grelhas de registo que se revelaram eficazes, visto que, tanto para a avaliação sumativa, como para formativa eram bastante cuidadas ao nível dos critérios de avaliação selecionados e dos métodos de registo utilizados. Para as completar e enriquecer, ainda divulgavam os critérios, no caso da sumativa, para se classificar um aluno e os exercícios critérios destinados a essa avaliação. Também produzimos instrumentos para os alunos consumarem quer as suas autoavaliações, quer as heteroavaliações.

Agora, mais detalhadamente, ao nível da avaliação sumativa, será interessante perceber que ponderámos metodologias diferentes para as matérias coletivas e matérias individuais, com exceção das raquetes. Nas matérias coletivas, cada uma das grelhas apenas apresentava 4 critérios de avaliação por cada nível, os quais foram selecionados tendo em conta aquilo que era fundamental para o aluno ser diferenciado por cada um dos níveis. Depois, no que concerne ao método de registo, utilizámos uma simbologia que se baseava numa escala de frequência, pois para avaliar cada aluno, seria necessário observá-lo a concretizar determinado comportamento em pelo menos 3 situações e no caso de ainda resistirem dúvidas, 4. Assim, registámos com S = Sempre, NS = Nem Sempre, ou N = Nunca (consultar Anexo IV – Protocolo de avaliação, p. 150).

Quadro 14 – Exemplo dos critérios de avaliação para a avaliação sumativa de Futebol

		Escola Básica Conde de Vilaiva											9.º A			
		Avaliação Sumativa											Nível	Obs.		
		Não Introdutório				Introdutório				Elementar						
		Futebol											Nível	Obs.		
Nº	Nome	Receção	Passa	Cria linhas de passe	Defende	Conduzir Bola	Cria Situação ou Finaliza	Posiciona-se consoante Contexto	Marca em cima	Aclaramentos	Fintas elou Mudanças de Direção	Penetração			Ocupa Espaços Vitais	
1	[REDACTED]	S	S	N	S										I+	
2	[REDACTED]					S	S	S	NS						E+	


Esta uniformização de critérios foi muito útil, para termos a certeza que o meu I significava o mesmo que o I de outro professor que utilizasse esta mesma metodologia. Portanto, assim sabíamos que as notas que cada um dos professores do GEF atribuía, tinham resultado dos mesmos critérios. O que facilitará a perceção da realidade da escola e possibilitará a formulação de documentos sempre ajustados à mesma.

Assim, o nosso intuito passou a ser o seguinte: formular um documento que permitisse abranger a AI e as restantes, ou seja, que servisse para aplicar em cada um dos tipos de avaliação. Pois, existir um Protocolo para a AI e um para as outras avaliações, não faz nenhum sentido. Portanto, em ambas usámos as mesmas grelhas, os mesmos métodos de registos, a mesma forma de classificação e, em algumas situações, os mesmos exercícios critérios.

Também reconheço que cada professor tem determinadas turmas, ou seja, determinados alunos, e que pondera os objetivos intermédios de aprendizagem (por etapa) tendo em conta as características dos mesmos e em função de outras circunstâncias secundárias, como referi no PAT. Contudo, o estabelecimento destas metas finais de aprendizagem, obrigam o professor, no processo de planeamento, a considerar que tem de ter estes critérios de avaliação como objetivos finais, ou seja, no final do ano letivo, o docente tem de ter condições para avaliar os mesmos.

Quanto às matérias individuais, tendo em conta o seu cariz mais técnico, as grelhas respeitavam outra forma de registo, pois passávamos a empregar o Faz (F) ou Não Faz (NF). Para além disto, devido ao vasto número de gestos que englobam e requerem, apenas avaliávamos três critérios por gesto, aparelho, ou modalidade, como são os casos da Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos e Atletismo, respetivamente. Como esta metodologia também foram avaliadas a Aeróbica, a Ginástica Acrobática e as Danças. Todavia, desta vez, apesar de também avaliarmos por níveis (competências do I, E e A), a forma de classificarmos os alunos não é como a das matérias coletivas, pois apenas classificamos com I-, I, I+, E-, E, E+, A-, A e A+. No Anexo IV – Protocolo de avaliação (p. 150), discrimino qual é o critério utilizado para determinar em que nível está um aluno.

Assim, antes de apresentar um exemplo (figura 4), gostaria que considerassem a forma como classifiquei um aluno, tendo em conta que apenas é observado em 3 critérios de avaliação.



		Escola Básica Conde de Vilaiva					9.º A	
		Avaliação Sumativa - Aeróbica					Nível	Obs.
		Introdutório			Elementar			
		"Step Touch"	"Joelhos"	"A"	"Grapevine"	"Mambo"	"Quadrado"	
Nº	Nome							
1	[Redacted]				NF	F	NF	E-
2	[Redacted]				NF	F	NF	E-
3	[Redacted]	F	F	F				I+

Figura 4 – Critérios utilizados na Avaliação Sumativa da matéria Aeróbica da turma de 9º ano

Nas matérias individuais, decidimos usar o “Faz” (F) e o “Não Faz” (NF), porque há critérios muito específicos, por exemplo, no rolamento à frente avaliamos se o aluno coloca o queixo no peito, portanto não há outra hipótese, ou faz ou não faz.

Gostaria também de frisar que ponderei uma estratégia muito interessante, relativamente à Ginástica de Solo, isto é, considerando que na leção desta matéria recorria sempre às estações, nas aulas em que concretizei avaliações formativas ou sumativas, não fui eu que fiz os registos, mas sim o grupo de alunos que estava a ser avaliado. Para tal, informava-os da minha pretensão, anunciava os critérios que iriam ser observados e solicitava a atenção dos visados relativamente aos FB que ia disponibilizando. Depois, no final das execuções, os próprios assinalavam nas grelhas de registo aquilo que lhe havia comunicado, ou seja, desta forma ajudava os alunos a tornarem-se mais conscientes de todo o processo.

Quanto à avaliação formativa, começo por referir que procurei respeitar sempre alguns princípios: incidi nos objetivos abordados na aula sobre a qual se debruçava a mesma e centrei-me num determinado grupo de alunos, os quais pertenciam ao mesmo nível de ensino, ou seja, detinham as mesmas dificuldades ou potencialidades.

Neste sentido, para além das grelhas de registo, também apresento neste relatório um modelo de ficha onde concretizei algumas reflexões críticas (consultar Anexo X - Análise posterior à aula, p. 158). Esta foi empregue

sempre que possível e serviu para avaliar todas as matérias, grupos de alunos e critérios de avaliação, pois tem um carácter extremamente flexível.

Quanto às grelhas de avaliação propriamente ditas, estas, eram exclusivamente qualitativas, centrando-se nos aspetos críticos de execução das habilidades, os quais eram selecionados a partir das grelhas de avaliação sumativa (consultar Anexo XI – Transformação das grelhas sumativas em grelhas formativas, p. 159).

E. B. Conde de Vilaiva		9.º A	
		Avaliação Formativa ANDEBOL (3.º Ciclo) Aspetos Tático-Técnicos Nível introdutório Passa oportunamente	
		Obs.	
Nº	Nome	dirige o passe	passa a um colega desmarcado
1	[Redacted]		
2	[Redacted]		
3	[Redacted]		
4	[Redacted]		
5	[Redacted]		
6	[Redacted]		
7	[Redacted]		
8	[Redacted]		
9	[Redacted]		
10	[Redacted]		
11	[Redacted]		
12	[Redacted]		
13	[Redacted]		
14	[Redacted]		
16	[Redacted]		
17	[Redacted]		

Legenda:
 Aspetos Tático-Técnicos
 N: Nunca
 NS: Nem Sempre
 S: Sempre

Exercício Critério:
 Jogo (5x5)

Neste caso a avaliação formativa incidiria no passe, em andebol, e apenas avaliava os alunos que não estão a preto nos subcritérios que na grelha estão definidos.

Figura 5 – Exemplo de avaliação formativa no Andebol

Escola Básica Conde de Vilaiva		9.º A	
		Avaliação Formativa - Voleibol Nível Introdutório Serviço por baixo	
		Obs.	
Nº	Nome	Avançar o pé do lado contrário à mão que serve	Tronco ligeiramente inclinado à frente
1	[Redacted]	F	NF
2	[Redacted]	F	F
3	[Redacted]	F	NF

Extensão à retaguarda do braço que irá servir

Exercício Critério: com rede a 2 metros de altura e a 4,5 m desta.

Legenda:
 F = Faz
 NF = Não Faz

Figura 6 – Critérios utilizados numa avaliação Formativa de Voleibol na turma do 9.ºano

A autoavaliação também assumiu um papel extremamente preponderante no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, além de termos elaborado um documento geral, aplicado no final dos vários períodos letivos, também produzimos muitos outros, os quais eram inerentes a cada uma das matérias constituintes do currículo da EBCV (consultar Anexo XV – Autoavaliação, p. 169; consultar Anexo XVI – Exemplo de ficha de autoavaliação para o Andebol, p. 170). O documento geral, além de se focar nas questões habituais (assiduidade, pontualidade, etc.), também se debruçou sobre as AF, questionando o tipo de atitude e desempenho dos alunos nas várias matérias. Por sua vez, os documentos de autoavaliação destinados a cada umas das matérias em particular serviram para aplicar nas aulas em que

também realizei avaliações formativas, ou seja, os alunos sobre os quais incidiram os registos numa determinada aula, também preencheram, no final da mesma, uma ficha de autoavaliação, para que tomassem consciência do que tinham de melhorar. Estas fichas de autoavaliação mais específicas foram muito interessantes, pois tinham uma linguagem simples e acessível, principalmente para alunos do 3.º CEB. Porém, a sua pertinência deveu-se ao facto de apresentarem as componentes críticas dos principais gestos, as quais foram apresentados figurativamente. Também possibilitaram a realização de 4 registos, que permitiram que o aluno pudesse perceber a sua evolução. Estas fichas foram aplicadas no final da aula Quanto ao método de registo aplicado nas mesmas, correspondeu àquele que também aplicámos nas grelhas de avaliação formativa e sumativa, para que fosse possível o transfer de informações.

Nestas fichas de autoavaliação, o aluno apenas preenchia os espaços inerentes aos critérios correspondentes aos objetivos específicos dessa aula. Em alguns momentos do ano, os alunos também preencheram os espaços pertencentes aos objetivos de aprendizagem que já tinham sido abordados nas aulas.

Escola Básica Conde de Vialva		Legenda:			
Auto-Avaliação		F - Faço			
Nível Introdutório		NF - Não Faço			
Badminton					
Nome:		N.º	Turma:		
COMPONENTES CRÍTICAS DE AVALIAÇÃO - gestos/ações	1	2	3	4	
LOB					
Avanço o pé do lado da raquete	F				
Faço um forte movimento de pulso de baixo para cima	F				
Movimento contínuo	NF				


Figura 7 – Exemplo de uma ficha de autoavaliação no Badminton

É também importante salientar que coloquei alguns alunos, principalmente os críticos, a preencherem fichas de heteroavaliação, pois, por vezes, a observação dos colegas em contexto de exercício, foi importante para perceberem como se faziam determinados gestos, especialmente se considerarmos que estas fichas divulgavam as principais componentes críticas inerentes aos mesmos.

Por outro lado, com o intuito de atribuir tarefas aos alunos que não faziam determinada aula por motivos de lesão, doença, falta de material, etc., estas fichas de heteroavaliação também resultaram muito bem, pois estas mantinham-nos ocupados e davam-lhes a conhecer as componentes críticas dos gestos que se encontravam descritos nas mesmas.

As fichas destinadas às autoavaliações nas diferentes matérias, como o exemplo que se segue, também serviram para os alunos concretizarem heteroavaliações.

Quadro 15 – Exemplo de uma ficha de auto e heteroavaliação para o Voleibol

FICHA DE AUTO E HETERO AVALIAÇÃO/ Nome : João Pereira					
COMPONENTES DE AVALIAÇÃO – gestos/ações					
MATÉRIA: Voleibol					
Nível Introdutório					
LEGENDA: F - Faz; NF - Não Faz					
		SERVIÇO POR BAIXO			
		1	2	3	4
- Segurar a bola na mão e ao nível do joelho;		F			
- Estender o braço contrário atrás		NF			
- Fletir as pernas e o tronco ligeiramente à frente;		NF			

Falta-me referir como avaleiei nas áreas dos conhecimentos e da ApF. Na área dos conhecimentos, além dos indispensáveis testes escritos aplicados no final de cada um dos períodos (avaliação sumativa), também realizei pequenas avaliações formativas, as quais resultaram de pequenos trabalhos práticos concretizados nas sessões teóricas (por exemplo, definir uma alimentação saudável para um atleta; prescrever um plano de treino para um maratonista, etc.). Deste modo, com estes pequenos trabalhos fui percecionando as dificuldades que estavam patentes nos distintos grupos e fui obtendo alguns elementos de avaliação que me permitiram perceber onde residiam as maiores dificuldades, as quais tinha de conseguir colmatar até aplicar as ditas avaliações sumativas – o teste escrito.

Ainda relativamente à área dos conhecimentos, gostaria de mencionar que não concordei com o procedimento que o GEF adotou, pois na avaliação do 2.º Período, apenas contou a nota conquistada no mesmo, ou seja, foi como se o ensino fosse por blocos nesta área. Assim, o desempenho dos alunos

relativamente aos temas abordados no 1.º Período foi completamente desprezado no final do 2.º. Neste sentido, a minha sugestão foi a seguinte: a nota do 1.º teste (1.º Período) influenciava 30% da classificação calculada para o 2.º Período, ou seja, 30% correspondiam ao resultado no 1.º Teste, enquanto os restantes 70% correspondiam ao resultado no 2.º Teste. Considerando que a área dos conhecimentos tinha uma influência de 10% na nota final, este pormenor podia fazer alguma diferença.

Aproveitando que divulguei que a área dos conhecimentos tinha um peso de 10% na nota final (2.º e 3.º CEB), também convém referir que a área das AF, a qual engloba as diversas matérias e as atitudes e valores dos alunos, correspondia a 60% no 2.º CEB e a 80% no 3.º CEB. Também é importante mencionar que 15% dos 60% no 2.º CEB e que 20% dos 80% no 3.º CEB diziam respeito às atitudes e valores, ou seja, 45% e 60% estão relacionados com as prestações dos alunos nas matérias coletivas e individuais, respetivamente. Quanto à área da ApF, em ambos os ciclos de ensino, esta correspondia a 10%. Por último, outra diferença entre o 2.º e o 3.º CEB residia no facto de no primeiro se prever que 20% da nota correspondia à classificação do aluno no período anterior.

Classificação no 2.º CEB = 10% ApF + 10% conhecimentos + 60% AF (45% matérias + 15% atitudes e valores) + 20% classificação no período anterior

Classificação no 3.º CEB = 10% ApF + 10% conhecimentos + 80% AF (60% matérias + 20% atitudes e valores)

Quanto à área da ApF, além de realizar avaliações sumativas no final de cada uma das etapas utilizando a bateria de testes do FitnessGram, também concretizava várias avaliações formativas. Nesta área, à imagem e semelhança do que aconteceu nas restantes áreas, possuía um número considerável de elementos de avaliação. Isto, porque, na maioria das aulas em que dinamizava pelo menos um exercício destinado à melhoria da ApF dos meus alunos, tecia, regularmente, algumas considerações (dificuldades detetadas, bons desempenhos, etc.), as quais eram registadas nas “análises críticas após a aula” (consultar Anexo X - Análise posterior à aula, p. 158).

Quadro 16 – Exemplo de uma análise crítica posterior à aula

Avaliação	Dificuldades ultrapassadas/Aprendizagens Consumadas
	Marcam o adversário em cima
Avaliação	Observações sobre comportamento/attitudes dos alunos
	A [] finge que está a fazer os exercícios e tem pouca resistência abdominal. A [] finge que faz as extensões de braços, quando na verdade tem imensas dificuldades e nem um repetição consegue fazer. A maioria dos alunos tem pouca força nos MI e não consegue fazer os exercícios que preconizo com a técnica desejada. A [] não tem flexibilidade nenhuma (constato isso quando divulgo uma sequência de alongamentos para eles realizarem. Atenção ao [], faz poucos abdominais e tem depositada muita gordura ao nível da zona abdominal.

Nas aulas em que abordei novos objetivos, também concretizei avaliações formativas. Parece incoerente, mas este procedimento permitiu-me constatar rapidamente quais eram as principais dificuldades de alguns alunos e, conseqüentemente pensar numa boa estratégia para que estes as conseguissem ultrapassar.

Não posso deixar de referir que o GEF previa uma avaliação diferenciada para alunos com atestado médico. Na turma do 3.º CEB tive uma aluna nestas condições durante o 1.º Período). Isto implicou que ela apenas foi avaliada mediante a realização de um teste escrito e um trabalho individual (temas: capacidades físicas, respostas fisiológicas ao esforço e alimentação saudável).

De seguida, considero que seja pertinente confrontar os resultados da avaliação inicial com os resultados da última etapa, para uma melhor compreensão daquela que foi a evolução dos meus alunos nas três áreas. Para tal, consideremos os seguintes quadros.

Quadro 17 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais na aptidão física

Resultados da Turma de 5.º Ano, na 1.ª e 4.ª etapa, na Aptidão Física				
N.º de alunos	1.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	0	4	8	16
	4.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	0	1	4	23

Quadro 18 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nos conhecimentos

Resultados da Turma de 5.º Ano, na 1.ª e 4.ª etapa, nos Conhecimentos				
N.º de alunos	1.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	5	9	12	2
	4.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	4	10	12	2

Quadro 19 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nas atividades físicas

Resultados da Turma de 5.º Ano, na 1.ª e 4.ª etapa, nas Matérias					
N.º de alunos	1.ª Etapa				
	Nível NI	Nível I	Nível E	Nível A	
	115	98	30	15	
	4.ª Etapa				
	Nível NI	Nível I	Nível PE	Nível E	Nível A
	16	201	26	14	23

Legenda: NI-Não introdutório; I-Introdutório; PE-Parte elementar; E-Elementar; A-Avançado

Quadro 20 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais na aptidão física

Resultados da turma de 9.ºano na 1.ª e 4.ª Etapa - ApF				
Número de Alunos	1.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	5	2	19	4
	4.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	4	7	12	7

Quadro 21 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nos conhecimentos

Resultados da turma de 9.ºano na 1.ª e 4.ª Etapa - conhecimentos				
Número de Alunos	1.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	1	13	8	8
	4.ª Etapa			
	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
	0	16	7	7

Quadro 22 – Comparação entre os resultados iniciais e os finais nas atividades físicas

Resultados da turma de 9.ºano na 1.ª e 4.ª Etapa - atividades físicas								
Número de Alunos	1.ª Etapa							
	NI	PI	I	PE	E	PA	A	s/diagnóstico
	162	0	111	0	9	0	0	18
	4.ª Etapa							
	NI	PI	I	PE	E	PA	A	s/avaliação
32	55	94	76	29	11	3	0	

Analisando os dados contidos nos diferentes quadros, convém agora discutir os mesmos. Todavia, antes disso, gostaria que tomassem em consideração, como referido anteriormente, que fomos muito exigentes durante a avaliação inicial ao nível das atividades físicas, o que, inequivocamente, se deveu à nossa inexperiência. Um exemplo disso mesmo, para além da forma rigorosa com que verificámos se os alunos cumpriam todas as competências inerentes a cada um dos níveis de ensino para as diferentes matérias, prede-

se com o facto de não termos definido níveis intermédios, tais como: parte do Introdutório, parte do Elementar e parte do Avançado.

Porém, em oposição, também se verifica que o nosso trabalho foi bastante proveitoso, pois estes quadros demonstram que os nossos alunos evoluíram substancialmente.

Assim, relativamente à turma de 5.º ano, verificamos que na aptidão física tínhamos 16 e passámos a ter 23 alunos no nível 5 e que tínhamos 4 e passámos a ter apenas 1 aluno no nível 3. Nos conhecimentos passámos de 5 para 4 negativas.

Quanto à turma de 9.º ano, verificamos que na aptidão física tínhamos 5 alunos com nível 2 e passámos a ter apenas 4 e que passámos a ter mais 3 alunos com nível 5. Por sua vez, nos conhecimentos, deixámos de ter alunos com negativas.

Propositadamente, ainda não me debrucei sobre a área das atividades físicas, pois, tanto numa turma, como na outra, se observarmos os alunos que passaram no nível Não Introdutório, para os níveis, Introdutório ou para parte do nível Elementar, por exemplo, rapidamente percebemos que estes alunos evoluíram ao longo do relatado ano letivo.

Agora, antes de demonstrar as classificações que os meus alunos obtiveram na EF, convém perceber o que o GEF da EBCV definia relativamente ao que era necessário para que um aluno de 5.º ano obtivesse nível 3 na área das AF. Assim, de acordo com o Protocolo de Avaliação, consideremos o seguinte:

5.º Ano

O aluno cumpre o nível Introdução de três matérias diferentes para obter 3

- Um nível Introdução de entre as matérias Jogos ou Jogos Desportivos Coletivos;
- Um nível Introdução de Ginástica, num dos subdomínios (Ginástica de Solo, Ginástica de Aparelhos ou Ginástica Rítmica);
- Um nível Introdução de entre as seguintes matérias (Atletismo, Desportos de Raquetes, Desportos de Combate, Dança).

9.º Ano

- São selecionadas as 6 “melhores matérias” de cada aluno (onde o aluno revelou melhores níveis de interpretação).
- São selecionadas matérias de 6 ou 5 categorias. Obrigatoriamente são consideradas 2 matérias da Categoria A. No caso de se considerarem apenas 5 Categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B.

Quadro 23 – Categorias das matérias para o 3.º ciclo

Categorias	Matérias
A	Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol
B	Ginástica (solo/aparelhos/acrobática)
C	Atletismo
D	Patinagem
E	Dança
F	Raquetas
G	Outras (Corfebol, Orientação, Luta, Gin Rítmica, Râguebi, Jogos Populares, etc.)

Por fim, comparando as classificações dos alunos no 1.º e no 4.º Período, apresentadas no quadro que se segue, relativamente às turmas do 5.º e 9.º ano, também percebemos que estas melhoram significativamente. Como exemplo disso mesmo, no 5.º ano todos os alunos tiveram uma classificação positiva. No 9.º ano começámos por ter 5 alunos com classificação negativa e acabámos o ano apenas com uma classificação negativa.

Quadro 24 – Classificações dos alunos de 5.º e 9.º ano

Classificações no 5.º ano				Classificações no 9.º ano			
1.º Período							
Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
2	14	10	2	5	12	13	0
3.º Período							
Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
0	15	11	2	1	16	13	0

2.1.3.4. Dependência/Articulação entre Planeamento e Avaliação

Depois de tudo aquilo que anunciei nos tópicos anteriores, facilmente se percebe que estamos a falar de um conjunto de procedimentos que dependem diretamente uns dos outros. Estes, para que possam ser ponderados e ajustados às nossas pretensões, sucesso do aluno, requerem obrigatoriamente a existência justificada e oportuna daqueles que os precedem, isto, claro, se ambicionarmos um processo de ensino e aprendizagem coerente (Ribeiro, 1999). Por outras palavras, a eficácia de algumas decisões depende inequivocamente daquilo que lhes serve como suporte ou base. Logo, tratando-se de um processo contínuo e sequencial, se quisermos ser bons professores de EF, não podemos descurar nenhuma das tarefas pelas quais somos responsáveis. É errado proclamar que o ensino corresponde à soma de um conjunto de ações, porque assim não assumiríamos que temos de ser sempre perspicazes naquilo que decidimos ou fazemos. Por tudo isto, também devemos ter consciência de que todas as nossas decisões e estratégias apresentam um caráter eminentemente flexível, visto que o passo seguinte depende sempre do que lhe antecede (Bento, 1998, p. 202).

2.1.3.5. Do Plano Anual de Turma, ao Planeamento das Etapas e ao Plano de Aula

Tendo em conta tudo aquilo que já referi em relação ao PAT nos tópicos anteriores, resta-me tecer considerações acerca da importância deste para os Planeamentos das Etapas e para a elaboração de um mero Plano de Aula.

O Planeamento de uma etapa resulta das constatações averiguadas no relatório inerente à etapa que o antecedeu, ou seja, baseia-se no balanço daquilo que aconteceu (Que objetivos estavam preconizados? Que objetivos foram alcançados? O que estava previsto? O que aconteceu?). Desta feita, quando Planeamos a etapa que se segue, somos confrontados, quase sempre, com a necessidade de redefinir os objetivos, bem como as estratégias que visam a consecução dos mesmos.

Portanto, se considerarmos que no PAT estipulei os objetivos para a 2.^a Etapa (intermédios) e para a 4.^a Etapa (finais), inevitavelmente temos que

admitir que o Planeamento das Etapas tem de ter sempre como base o definido no PAT, visto que os objetivos definidos, por exemplo para a 3.^a Etapa, têm de respeitar sempre o que foi ou não conseguido na etapa anterior. Os objetivos que não foram alcançados têm de ser integrados no leque daqueles que forem definidos para a etapa vindoura. Em alguns casos, inclusive, temos de redefinir os objetivos finais, pois para alguns alunos, tornam-se excessivamente ambiciosos.

Assim, quando planeamos a etapa seguinte, devemos:

- Apurar que objetivos foram cumpridos ou não;
- Comparar o número de aulas previstas para uma determinada matéria, com o número de aulas que realmente se verificaram;
- Averiguar que momentos de avaliação se consumaram ao longo de um determinado período de tempo;
- Concretizar um novo diagnóstico relativo às competências de todos os alunos;
- Considerar as estratégias de ensino ponderadas para as diferentes áreas e matérias.

Quando obtivermos estas informações, estão reunidas as condições para definirmos ou redefinirmos os objetivos, estabelecermos um novo prognóstico, reformularmos os grupos de trabalho por área e por matéria, ponderarmos estratégias de ensino mais eficazes, limitarmos temporalmente as diferentes UE e a etapa vindoura, estipularmos o número de aulas que visará cada uma das matérias, calendarizarmos cada uma dessas aulas e os respetivos momentos de avaliação e anunciarmos o tipo de avaliação, bem como a sua estratégia, a concretizar em cada uma dessas aulas.

Depois de concebidas estas decisões, quando estamos a planear uma aula em particular, a nossa missão está facilitada e salvaguardada pelo definido no Planeamento da Etapa em questão. Basta recorrer ao referido documento e apurar qual ou quais as matérias que estipulámos lecionar, confirmar que objetivos de aprendizagem vamos visar, verificar que grupos de trabalhos supusemos utilizar, constatar que estratégias de ensino pensámos empregar, averiguar que tipo de avaliações decidimos aplicar, ...

Por último, apesar da continuidade do trabalho estar garantida, isto é, as diferentes ações estão integradas num “conceito estratégico, refletido e estabelecido a longo prazo”, muitas vezes surgem situações inesperadas, às quais precisamos de dar uma resposta minimamente objetiva. Nestas circunstâncias é que nos vimos obrigados a readaptar novamente o processo (Bento, 1998, p. 202).

2.1.4 – Algumas considerações sobre o currículo em Educação Física

O relato do que vivenciei no âmbito do estágio profissional, não podia deixar de abarcar uma análise crítica aos PNEF, nem deixar de referir a forma como encarei as várias matérias.

Os PNEF, logicamente, representam uma ótima ferramenta de trabalho, a qual se encontra disponível para todo e qualquer professor de EF. A existência desta possibilita que orientemos as nossas ações de uma forma muito mais assertiva, sem que nunca deszelemos o tão pretendido desenvolvimento dos nossos alunos. Como tal, uma das minhas primeiras preocupações, quando cheguei à EBCV, foi inteirar-me das informações contidas nos PNEF.

Seguindo esta mesma lógica, também procurei perceber, de antemão, a real importância de cada uma das matérias que foram abordadas durante o relatado ano letivo. Questionei-me sobre o que faria mais sentido: abordar muitas matérias, mas quase todas elas de uma forma superficial, ou abordar poucas matérias, mas todas elas de uma forma aprofundada? No que respeita às matérias abordadas com menos frequências, haverá aprendizagem efetiva? Quem são os principais favorecidos, os alunos mais habilidosos ou os alunos menos habilidosos?

2.1.4.1. Os Programas Nacionais de Educação Física

Os PNEF são muitas vezes encarados como documentos que definem impreterivelmente as práticas que o professor de EF deve adotar, como se de leis estivéssemos a falar. Esta consideração representa um enorme equívoco, visto que os próprios programas sugerem que nos adaptemos às características

da nossa Escola, das nossas turmas e, mais especificamente, dos nossos alunos. Os PNEF incitam a produção de documentos reveladores dos procedimentos e estratégias a empregar por um determinado professor, os quais devem ser indispensavelmente flexíveis, para que estes possam ser moldados de acordo com a realidade.

A enorme discrepância entre aquilo que é proclamado no PNEF e a realidade constatada na maioria das Escolas, também merece um comentário crítico. No meu entender, aquilo que os programas definem para cada um dos diferentes anos de escolaridade, relativamente aos níveis de ensino e às competências a adquirir por cada um dos alunos, revela-se um pouco exagerado. Por exemplo, para o 9.º Ano os PNEF preconizam que trabalhem algumas competências do nível Avançado na Ginástica de Solo, quando na realidade não tinha nenhum aluno que dominasse todas as competências do nível Elementar (a maioria ainda não tinha alcançado o nível Introdutório e os restantes estavam no Introdutório). Aliás, para tomarmos consciência desta enorme disparidade, basta verificar que este documento normativo refere que os alunos do 5.º Ano trabalhem algumas competências do nível Elementar. Desta feita, devemos considerar que os PNEF apenas servem para guiar o trabalho do professor. Como tal, nestes casos, devemos indagar as competências que devem ser adquiridas nos níveis de ensino em que se encontram os nossos alunos.

Outra dificuldade com que os professores geralmente são confrontados, diz respeito às competências que são exigidas para cada um dos níveis de ensino, pois, por vezes, estas revelam-se impossíveis de alcançar. Por exemplo, ao nível da Ginástica de Solo, de acordo com o observado na EBCV, raros, para não dizer nenhum, eram os alunos que realizam Cambalhota à Retaguarda com passagem por Pino (Nível Elementar). Portanto, mais uma vez torna-se oportuno referir que estes documentos apenas sugerem, não impõem. Ou seja, os próprios professores do GEF de uma determinada Escola devem procurar definir um Currículo Específico, no qual definem matérias e objetivos por ano de escolaridade, determinando as competências a adquirir em cada um dos níveis de ensino, pois a realidade com que são confrontados diariamente é naturalmente particular. Se cruzarem as informações obtidas no final do período ou final do ano, relativamente a cada uma das turmas existentes na

escola, conseguem determinar um padrão, quanto às dificuldades e potencialidades dos alunos que a frequentam.

Para terminar este tópico, gostaria de referir novamente que os PNEF são, sem margem para dúvidas, ótimas ferramentas de trabalho, na medida em que auxiliam e orientam os docentes nas suas práticas. Como prova disso mesmo, a nossa atenção deve recair sobre o facto de estes também despertarem a atenção do professor para o desenvolvimento dos alunos nos vários domínios.

2.1.4.2. Importância das Matérias

O bom professor evidencia, inequivocamente, a preocupação de conseguir que todos os seus alunos aprendam. Para tal, torna-se necessário perceber até que ponto as aprendizagens dos seus alunos são significativas, ou até que ponto as mesmas se verificam em algumas matérias, principalmente naquelas que são abordadas com menos frequência durante o ano letivo.

Evidentemente, podemos supor que ao abordar poucas matérias, o professor consegue obter melhores resultados no âmbito das mesmas. Todavia, nestes casos, prevejo que não seja muito adequado afirmar que estes alunos se estão a desenvolver de uma forma eclética, pois existem realidades sobre as quais nunca ouviram falar, ou, por outras palavras, existem experiências que nunca vivenciaram.

Deste modo, mesmo que algumas matérias sejam pouco lecionadas, devemos procurar incansavelmente atingir os objetivos a que nos propusemos, os quais devem sempre passar pelo sucesso do aluno.

Quanto aos alunos que são mais ou menos privilegiados neste processo, começo por referir que essa questão surge um pouco descabida, principalmente se considerarmos o tão respeitado e indispensável princípio da diferenciação do ensino. Se existirem objetivos de aprendizagem distintos para cada um dos alunos, os quais respeitam as dificuldades e as potencialidades individuais, o trabalho do professor está salvaguardado, pois todos se encontram supostamente motivados (sem favorecimentos).

Por outro lado, reconheço que muitas das vezes nos preocupamos em demasia com os alunos considerados “críticos” (com menos competências

motoras). Esta atitude não deve ser criticada, desde que a eficácia pedagógica seja garantida pelo próprio professor. Muitas das vezes adotamos esta estratégia, porque os alunos mais competentes são geralmente aqueles que trabalham de forma mais autónoma. O nosso trabalho só deve ser colocado em causa, quando os resultados forem insatisfatórios - objetivos não são alcançados.

2.1.5 - Condução do Ensino

O professor, depois de tudo o que foi referido até aqui, inquestionavelmente, é o responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos. Como tal, convém “descrever, compreender e explicar os fatores e as condições que, nos contextos mais diversificados e considerando os vários domínios de desenvolvimento do educando, favorecem e promovem o sucesso pedagógico” (Costa, 1991, p. 15).

Um bom professor é aquele que consegue criar sempre ótimas condições de aprendizagem, ou seja, nas mais diversas situações encontra sempre uma forma de garantir que os seus alunos assimilam os conteúdos abordados (Marques, 2004; Onofre, 1995; Onofre, 1998).

Neste sentido, para consumir uma análise reflexiva focada nas minhas práticas, considerei pertinente atentar nos princípios de intervenção pedagógica associados às dimensões de ensino sistematizadas por Onofre (1995) com base nos trabalhos de Siedentop (1983; 2008): Instrução, Organização, Disciplina e Clima Relacional.

2.1.5.1. – Dimensão Instrução

“A informação deve ser cuidada, acessível, exata e breve”, para que a mesma seja devidamente compreendida pelos alunos (Marques, 2004, p. 25). Neste sentido, Onofre (1995, p. 82) aconselha que privilegiemos a informação visual (demonstrações, imagens, vídeos, etc.), porque esta é geralmente “mais concreta e sincrética”. Convém anunciar exclusivamente os elementos essenciais para o êxito nas diferentes tarefas dinamizadas, pois os alunos não conseguem absorver demasiadas informações. Também não podemos

esquecer de mencionar qual é o contributo ou utilidade das mesmas, tendo em conta o desenvolvimento e o sucesso de todos na disciplina de EF (Marques, 2004; Onofre, 1995). Dentro desta dimensão não podemos menosprezar a importância do FB, entendido por Onofre (1995, p. 84), como “a informação que o professor comunica ou suscita (quando utiliza a interrogação) acerca da forma como o aluno realizou ou deveria (poderia) ter realizado um dado desempenho na atividade” (...), pois é através deste que o professor garante um “acompanhamento sistemático da atividade prática dos alunos”.

Ao longo da minha prática, quer fosse com o 9.º Ano, quer fosse com o 5.º Ano, procurei, sempre que possível, utilizar uma linguagem baseada na terminologia que caracteriza a nossa área. Nem sempre foi possível, porque estamos a falar de alunos em idades muito precoces, principalmente as do 5.º Ano. Logo, a minha linguagem foi sempre ajustada à capacidade de compreensão daqueles a quem as minhas mensagens eram transmitidas. Por outro lado, as minhas comunicações foram sempre muito objetivas e sucintas.

Como aconselhado por Onofre (1995), também privilegiei a informação visual em ambas as turmas. Todas as atividades de aprendizagem foram antecedidas de demonstrações, as quais eram realizadas por mim e pelo aluno mais competente em cada uma das matérias (modelo próximo). No que respeita à utilização de imagens, recorri com pouca frequência às mesmas, porque, efetivamente, as demonstrações revelaram-se mais eficazes, com exceção do que constatei relativamente à Ginástica Acrobática. Quanto ao vídeo, por falta de condições logísticas, apenas o utilizei numa situação, mais propriamente, na realização do trabalho de investigação-ação.

O FB, importante fator de eficácia pedagógica, foi incansavelmente empregado nas minhas aulas. Aliás, como constatado pelo professor cooperante nas primeiras sessões, senti, com naturalidade, muita necessidade de facultar informações aos meus alunos relativamente aos seus desempenhos. Quer na turma de 5.º Ano, quer na turma de 9.º Ano, procurei conferir constantemente ciclos de FB, os quais tentava que fossem específicos e o mais apropriados possível. Assim, considerando o FB quanto ao seu objetivo, (Costa, 1995), utilizei em ambas as turmas FB Avaliativos, Descritivos, Prescritivos e Interrogativos. Todavia, na turma do 5.º Ano, o questionamento só era aplicado com os alunos com níveis mais elevados de desempenho

motor. Quanto à forma como o FB era transmitido, dei preferência ao FB Verbalizado e ao FB Visual, embora também aplicasse, mas como menos regularidade o FB Táctil (utilizando a categorização de Costa, 1995). Ainda relativamente às informações de retorno, mas no que concerne à direção das mesmas, elegi o FB Individual como o mais adequado, porém quando constatava que um erro era comum a número considerável de alunos, também usava o FB Coletivo.

No que respeita a outras estratégias, também gostaria de enaltecer aqui alguns exemplos, começando por referir como eram os inícios das aulas: no 5.º ano para garantir que os alunos estavam atentos e concentrados no início das aulas, tinha em atenção aspetos como, a disposição dos bancos onde estavam sentados, sentava-os por ordem numérica, apenas falava quando todos estavam em silêncio, comunicava com eles em voz baixa quando estes se estavam a comportar indevidamente para que o silêncio surgisse por consequência; enquanto no 9.º ano começava a aula a questionar a forma como correu a anterior, desafiava os alunos para tentarem saber quais os conteúdos e objetivos que iríamos naquela aula em particular, etc.

Depois de ultrapassado o momento inicial, como forma de assegurar que todos tinham percebido o que íamos fazer na aula, questionava-os, ambas as turmas, sobre isso mesmo. Consequentemente, entre as várias tarefas da aula, optei, novamente, como forma de garantir que todos estavam inteirados do que tinham de aprender, por explicar, repetidamente, os objetivos específicos, bem como a sua relação com os objetivos finais da aula. Por exemplo: numa progressão para o salto em altura, Fosbury Flop, os alunos começavam por concretizar a técnica de forma incompleta, onde o objetivo era simplesmente ficarem sentados em cima do plinto, aparelho gímnicco que foi bastante perspicaz na medida em que dos alunos começaram a perder o medo de caírem de costas. Portanto, pretendia que os alunos sentissem por si só que estavam a adquirir padrões motores fulcrais para a sua evolução desportiva nas diferentes matérias.

Do mesmo modo, durante a aula e à medida que ia acompanhando as tarefas, tive o cuidado de circular periféricamente, para que todos ou quase todos tivessem no meu campo visual.

2.1.5.2. – Dimensão Organização

Para que um professor possa ter bons desempenhos em todas as suas aulas, este também tem de conseguir reduzir ao máximo, o tempo perdido com a gestão dos espaços e materiais, com a gestão dos grupos de trabalho, etc., ou seja, tem de conseguir gerir eficazmente o tempo disponível para cada uma das suas sessões (Onofre, 1995; Quina, 2009). Para tal, com o intuito de rentabilizar da melhor forma possível o tempo de que dispõe, este fica responsável por garantir que os alunos automatizam as rotinas organizativas das aulas, por delegar aos alunos algumas tarefas organizativas e por evidenciar uma atitude dinâmica na gestão desses períodos de organização (Onofre, 1995). Assim, considerando que o tempo de aula é fixo e que as aprendizagens dos nossos alunos são a nossa principal preocupação, podemos afirmar que o professor é o maior responsável por potenciar o Tempo de Empenhamento Motor, o qual corresponde ao tempo em que os alunos se exercitam nas atividades de aprendizagem (Marques, 2004). Enfim, todos os períodos de instrução e organização devem ser cingidos ao estritamente necessário.

Considerando a Dimensão da Organização, julgo que esta reflete o porquê dos Planos de Aula serem imprescindíveis, isto, claro, quando são devidamente preparados.

Em todos os meus Planos de Aula, quer se tratasse do 5.º Ano, quer se tratasse do 9.º Ano, evidenciei a preocupação de ponderar várias estratégias de intervenção relativamente aos momentos de organização e transição (grupos de trabalho, mobilização e arrumação do material, posicionamento dos alunos, etc.). Para que a eficácia destes momentos fosse assegurada, as primeiras aulas, nas quais fomentámos rotinas e estipulámos regras, revelaram-se importantíssimas.

Agora, debruçando-me em concreto sobre algumas das rotinas e regras que aplicava na sala de aula, consideremos o seguinte: na turma do 5.º ano, assim que estes chegavam à sala de aula, tinham de se sentar por ordem numérica e à imagem e semelhança do que acontecia na turma do 9.º ano, os banco onde se sentavam tinham de estar em “U”; depois, tanto para uma turma, como para a outra, haviam sinais para reunião, para pararem a

exercitação numa determinada tarefa, para fazerem silêncio, para mudança de tarefa, etc.; tinham de estar na aula assim que desse o toque de entrada, devidamente equipados e se assim não acontecesse, era registada um atraso na folha de presenças e quando acumulassem três atrasos, contava como uma falta de presença; todos, principalmente nas matérias de Ginástica, tinham de garantir a segurança deles e dos restantes colegas, não utilizando os aparelhos de forma incorreta e desaconselhada por mim; etc.

No que respeita ao papel dos alunos ao nível da organização, após os ensinar a arrumar e a transportar alguns materiais que requeriam cuidados adicionais, também estipulámos em conjunto com os alunos de ambas as turmas, que estes, quer fosse durante, quer fosse depois da aula, eram os responsáveis por arrumar o material, embora reconheça isto nem sempre funcionou muito bem com o 5.º ano, pois, pelas suas idades e características, evidenciavam pouca autonomia e em alguns casos, força, para transportar alguns materiais (plintos, boques, etc.).

Por vezes, como decisão minha e do Diogo, tentámos que em algumas aulas fossem os alunos a formar grupos de trabalho, mas rapidamente desistimos dessa ideia, pois apenas escolhiam os “amigos” e não se preocupavam em escolher os colegas com competências semelhantes, a fim de formarem grupos homogêneos. Porém, esta medida, aplicada de forma muito esporádica, também servia para os alunos se motivarem, pois dava-lhes importância ao responsabilizá-los por esta tomada de decisão.

Para que não se perdesse demasiado tempo nas transições entre atividades, optei por privilegiar a aplicação de variantes dentro das tarefas.

Para terminar, referir ainda que procurei reconhecer e valorizar os desempenhos dos meus alunos nas tarefas de organização, isto é, quando pedi algo a um determinado aluno ou grupo de alunos, por exemplo, ir buscar coletes, apanhar e arrumar os cones etc., conferi algum tipo de recompensa: no 5.º ano a recompensa passava por um brincadeira no final da aula e no 9.º ano já passava por os deixar sair 1 minuto mais cedo, enquanto os colegas permaneciam na sala de aula (Onofre, 1995).

2.1.5.3. – Dimensão Disciplina

O professor de EF tem de conseguir transmitir aos seus alunos o prazer e as vantagens que decorrem das suas aulas, a fim de assegurar a participação e o empenho de todos (Onofre, 1995). Neste mesmo sentido, o docente também deve fomentar em todas as sessões, um ambiente onde se respeita os espaços dos outros, sem que para isso, cada uma dos alunos, se veja obrigado a “deixar de dar expressão à sua própria maneira de ser” (Onofre, 1995, p. 88). Portanto, a nossa principal preocupação consiste em descobrir como podemos promover comportamentos adequados nos nossos alunos, valorizando preferencialmente uma abordagem preventiva (como evitar os comportamentos indisciplinados?), em detrimento de uma abordagem remediativa (como posso corrigir o comportamento indisciplinado dos alunos?) (Onofre, 1995). Uma das melhores formas de prevenir os comportamentos indesejados, não é repreender aqueles que foram indisciplinados, mas se o fizermos, devemos fazê-lo em privado (isolar aluno), mas sim, reconhecer aqueles que se comportam apropriadamente (Onofre, 1995). O castigo deve representar a medida que utilizamos como último recurso. (Onofre, 1995). Este, para ser adequado, deve implicar a “suspensão do aluno relativamente à atividade em que estava envolvido no momento em que o comportamento ocorreu” (Onofre, 1995, p. 92). Na disciplina de EF, nunca devemos punir com atividade física (por exemplo, extensões de braços, abdominais, etc.). Para além disto, como já referido neste relatório, devemos preconizar exercícios suficientemente complexos e motivadores para os alunos, considerando para tal as suas capacidades, e evitar que nas aulas existem períodos de tempo em que os alunos não estão a fazer nada de útil para as suas aprendizagens ou que simplesmente estejam em tempo de espera (Onofre, 1995; Pieron, 1996). Assim, em vez de muitas vezes nos preocuparmos em repreender alguns comportamentos, devemos sim, preocuparmos em alterar ou ajustar as características das tarefas.

Considerando que sou um apaixonado pela EF, penso que não tenha tido dificuldade em demonstrar aos meus alunos que esta disciplina pode ser consideravelmente prazerosa. Neste mesmo sentido, também os elucidei acerca dos vários benefícios que podem granjear através da mesma, entre os

quais, sobressaem naturalmente, aqueles que se relacionam diretamente com a saúde.

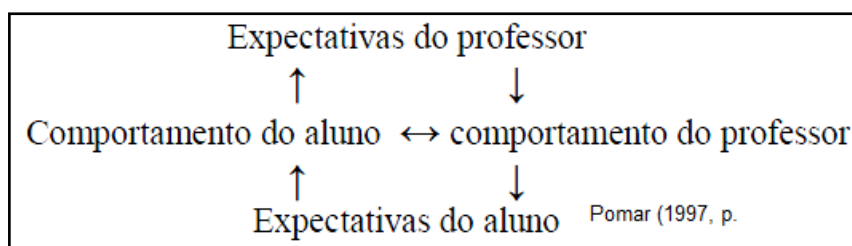
Quanto à questão da indisciplina, inevitavelmente, tenho de confessar que se constaram imensos comportamentos indesejáveis, aos quais nem sempre soube dar a melhor resposta. Por exemplo, na turma de 5.º Ano, vários foram os castigos aplicados – “Senta-te no Banco Sueco”! Porém, também tenho de referir que assumi uma atitude extremamente proativa na tentativa de prevenir a indisciplina, isto é, essencialmente através dos grupos de trabalho (alunos que se relacionavam melhor) e de objetivos de aprendizagem ajustados às capacidades de cada um, consegui manter o alunos focados no que era pretendido.

Por outro lado, como estratégia de prevenção, também devia ter utilizado o reconhecimento dos comportamentos apropriados com frequência e não raramente o fiz. Corresponde efetivamente a uma lacuna na minha prática!

2.1.5.4. – Dimensão Clima Relacional

“Os professores mais eficazes criam um clima positivo na aula” (Costa, 1991, p. 22). Deste modo, além de acreditarem no trabalho que estão a desenvolver, também possuem expectativas muito elevadas quanto ao desempenho dos seus alunos, ou seja, acreditam que estes irão aprender o pretendido - Efeito Pigmalião. Portanto, facilmente se percebe que um clima de bem-estar pressupõe uma boa relação entre professor e alunos (confiança, justiça, etc.). Todavia, também não podemos descurar a importância de outras relações, nomeadamente, aquelas que se estabelecem entre os diferentes alunos da turma (simpatia, amizade, tolerância, solidariedade, interajuda, cooperação, etc.) e aquelas que estes últimos estabelecem com cada uma das atividades de aprendizagem (motivação, variabilidade, adequabilidade, diferenciação, diversificação, etc.) (Onofre, 1995).

Quadro 25 – As relações entre as expectativas e os comportamentos do professor e do aluno (Pomar, 1997, p. 117)



Desde muito cedo, estabeleci uma relação consideravelmente empática com as duas turmas, isto é, com a maioria dos meus alunos, o que facilitou, inquestionavelmente, o meu trabalho. Aqui, também de referir o facto que me preocupei muito com a minha imagem e atitude logo nos primeiros minutos da nossa primeira aula, pois sabe-se que a primeira impressão que os alunos têm dos professores torna-se fulcral no futuro da relação entre estes. (Façanha, 2012).

Quanto às relações que existiam no seio de ambas turmas, de acordo com o que constatei nas minhas aulas, julgo que as mesmas eram razoavelmente saudáveis, algo que, na minha opinião, também se deveu às características muito peculiares da EF, pois as atividades de aprendizagem têm facilidade em fomentar um conjunto de valores que facilitam as relações.

No que respeita às atividades de aprendizagem que fui dinamizando nas minhas aulas, considero que as mesmas eram apreciadas pelos alunos, por vários motivos: eram suficientemente exigentes (ajustadas a cada um); eram diversificadas (princípio da variabilidade); consideravam, quando possível, os gostos pessoais e/ou coletivos; etc.

O mais importante é “decidir bem, e decidir bem passa por saber escolher e utilizar as melhores soluções para as mais diversas situações de ensino” (Onofre, 1995, p. 96).


	<p>Momento de Organização e Transição .Alunos ajudam-me a arrumar o material utilizado no exercício anterior (bolas e arcos são colocados no carrinho) .Alunos formam semicírculo no centro do campo (utilizar sinal de "reunião").</p> <p>Momento de Informação .Quando eu levantar o dedo, tenho de garantir que todos ficam efetivamente em silêncio. .Anuncio as ações motoras e os objetivos que constituíram este exercício e demonstro.</p> <p>Momento de Organização *Alunos colocam-se 2 a 2.</p> <p>Momento de Transição .Pedir que cada um dos grupos se coloque sobre as linhas brancas que se encontram no centro do campo (cada um dos elementos em cima de uma das linhas) – ficam a aproximadamente 5 metros de distância. .Quando todos estiverem devidamente posicionados, passo-lhes as bolas.</p> <p>Momentos de Prática .Circulo perifericamente, mas fico mais próximo dos grupos com mais dificuldades. .Controlo os outros alunos visualmente. .Certificar que os alunos se estão a exercitar. .Conferir ciclos de feedback. .Motivar. .Assim, como em todos os outros exercícios, reprender os comportamentos de desvio. .Diferenciar e aplicar variáveis nos tempos indicados. .Sempre que considerar pertinente dirijo-me a cada um dos grupos em particular.</p>
---	--

Figura 8 – Exemplo do planeamento de Estratégias de Intervenção (Momentos de Organização, Instrução, Transição e Prática num plano de aula)

Para terminar esta dimensão, convém referir que procurei melhorar a relação dos alunos, principalmente com algumas matérias em particular, como foi o caso das Ginásticas, pois alguns alunos não apreciavam as mesmas. Assim, considerando que é necessário que os alunos atribuam algum tipo de significado às propostas de aprendizagem para as quais não se sentem motivados, foi exatamente isso que procurei fazer. Para tal, procurei transformar as atividades que os alunos não gostavam em tarefas dinâmicas, motivadoras e eficazes. No exemplo da Ginástica de Solo, procurei inovar intercalar as atividades destinadas a esta, com tarefas das atividades que os alunos mais apreciavam. Na turma de 5.º ano isto resultou muito bem, por exemplo, utilizando o sistema de estações, além das tarefas destinadas à Ginástica de Solo, colocava uma estação nas cordas e/ou nos espaldares, em que o objetivo dos alunos era exclusivamente subir o mais alto possível (sempre em segurança), ou seja, além de se divertirem, trabalhavam a sua condição física, desenvolvendo a força nos membros inferiores.

2.1.5.5. O Plano de Aula

A aula de EF é o “verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor. A aula é não somente a unidade organizativa essencial, mas sobretudo a unidade pedagógica do processo de ensino” (Bento, 1998, p. 101).

Em primeiro lugar, vou referir quais são as partes estruturantes de uma aula de EF, bem como as funções específicas de cada uma. Neste sentido, embora não exista uma proposta universalmente válida, defendo, assim como Bento (1998) e Jordán (1998), que uma sessão de ensino racionalmente organizada está estruturada em 3 partes: parte preparatória, parte principal e parte final. Desta forma, analisando este esquema tripartido, tentarei discriminar sucintamente, as funções inerentes a cada uma destas partes:

- *Parte Preparatória* – aqui, principalmente, pretende-se que os alunos sejam estimulados psicologicamente e fisiologicamente para os derradeiros objetivos da aula. O ideal será realizarem exercícios focados nos principais grupos musculares e exercícios direcionados diretamente para as principais tarefas motoras da aula. Para além disso, esta também serve para definir os objetivos e as tarefas preconizadas, para estabelecer a relação e a ligação com o abordado nas aulas anteriores e para justificar toda a sua pertinência. Por outro lado, também existem alguns aspetos administrativos que não devemos menosprezar, tais como: controlo das presenças, formas de apresentação e ordem, implementação de rotinas (por exemplo, “vozes de comando”), correções posturais, reavivamento da memória relativamente a algumas regras, etc. Em suma, o aquecimento tem que ter sempre um carácter específico, visto que “a escolha dos exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais” (Bento, 1998, p. 155).
- *Parte Principal* – as funções desta estão diretamente dependentes dos objetivos estipulados, da organização pretendida e, conseqüentemente, das funções didáticas a que a aula está associada. Desta forma, restrinjo-me a frisar que nesta parte da aula, o “professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos da nossa disciplina, pelo que é aqui que as suas capacidades metodológicas são

particularmente colocadas à prova” (Bento, 1998, p. 158). Também convém perceber que o docente deve sempre garantir que existe um “transfer” de aprendizagens (positivo) entre as diversas práticas e tarefas motoras, mesmo que a estrutura da aula se revele extremamente complexa.

- *Parte Final* – esta assegura o retorno à calma, isto é, “o retorno do organismo à proximidade dos valores iniciais da carga” e possibilita a preparação da aula ou aulas seguintes (Bento, 1998, p. 160). Para além disto, este momento também serve para que se concretize um balanço do que foi realizado.

De acordo com aquilo que tenho vindo a referir, o professor deve garantir a concentração no essencial, como tal, justificadamente, através de situações práticas, passo a tentar explicar o que isto significa.

Facilmente se percebe que o essencial deve ser sempre comunicado para todos os alunos de forma simples, clara e objetiva, de forma a garantir que estes se esforçam naquilo que realmente importa, quer a nível intelectual, quer a nível prático. Pois, obviamente, o nosso intuito passa sempre por visar o objetivo ou os objetivos principais de uma determinada aula e isto só é conseguido quando os alunos reconhecem o que realmente interessa e o assimilam de forma consciente. Para tal, se desejamos que o nosso ensino seja eficaz, não podemos perder tempo a abordar alguns aspetos secundários, porque isso significa que estamos a orientar incorretamente os nossos alunos e a gastar tempo precioso com tarefas insignificantes. Portanto, a nossa missão consiste sempre em frisar o que efetivamente nos interessa para aquela aula, renegando todo e qualquer rodeio que se torne complicado ou inútil, já que o pretendido não é que os nossos alunos passem grande parte da aula sem saber do que se trata efetivamente a mesma. Em síntese, devemos escolher um método ou meio de ensino que nos ajude a destacar o fundamental facilmente, para que o aluno esteja sistematicamente concentrado no tema que realmente lhe foi proposto.

Agregado a este relatório exibo o Plano de Aula que elaborei e utilizei ao longo deste meu estágio, o qual foi concebido de forma a integrar todas as categorias didáticas essenciais para que as aulas fossem sempre preparadas com a máxima eficiência (consultar Anexo XII – Exemplo de Plano de Aula, p. 160).

Para terminar, irei anunciar e explicar o “porquê” de selecionar os parâmetros que integrei no dito Plano de Aula:

- N.º de aula, duração, instalações e materiais – é preponderante ponderarmos as condições (instalações, materiais, clima, tempo, horário, etc.) em que se irá realizar a aula, pois de acordo com estas temos de decidir aquilo que realmente iremos dinamizar. Efetivamente, estas condicionam e o muito, as aulas de EF, pois muitas vezes “obrigam” o professor a lecionar determinadas matérias. Porém, também é importante reconhecer que nem sempre o espaço de aula representa uma condicionante que nos obriga a lecionar determinadas matérias.

- Ano de escolaridade, turma e níveis de desempenho – devemos conhecer sempre as características dos nossos alunos, pois a nossa planificação deve ir ao encontro do desenvolvimento dos mesmos e ao rendimento que estes efetivamente podem alcançar.

- Matéria(s) e n.º de aulas por matéria e etapa – obviamente, têm que estar discriminadas. Será indispensável perceber o que merece e tem sido tratado com prioridade ou não.

- Etapa e funções didáticas – etapas diferentes correspondem a intenções diferentes, desta forma convém especificar claramente aquilo que pretendemos fazer com os nossos alunos. A escolha das funções didáticas depende dos objetivos de ensino, da forma como o aluno se relaciona com determinada matéria e das condições disponibilizadas para o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, segundo Bento (1998, p.129), devemos “atribuir uma importância primordial à assimilação e consolidação” de competências e garantir que o pretendido além de “solidamente dominado”, também é “constantemente consolidado (aplicar, exercitar, repetir e sistematizar) ”.

- Conteúdos e objetivos – é importante conhecermos os objetivos e os conteúdos que vamos transmitir, pois se nós não os conhecermos bem, também não elucidaremos corretamente os nossos alunos sobre a pertinência da nossa aula. Os conteúdos influenciam manifestamente a estrutura, a metodologia e o desenrolar de uma aula, visto que são muito distintos uns dos outros pelas suas particularidades, embora o professor deva ter sempre como intenção o inter-relacionamento de todos os conteúdos que são proclamados no PNEF. Os objetivos se estiverem bem definidos e formulados, serão claros

e possibilitarão uma correta orientação dos alunos. Assim, se as atividades dos professores e dos alunos estiverem orientadas para o que realmente importa, reduziremos ou eliminaremos os “desvios” indesejáveis.

- Tempo, contexto e esquema – as ilustrações, ou se quisermos, os esquemas, revelam-se muito eficazes na explicação dos exercícios e demonstram a própria percepção que o professor tem daquilo que vai fazer; o contexto determina as condições em que se executam as tarefas, sendo um complemento do esquema; o tempo é importante para que o professor perceba efetivamente a duração que pode ter cada tarefa motora e para que tenhamos em conta a respetiva carga corporal a que os nossos serão sujeitos, visto que é importante que alcancemos uma densidade motora adequada (Bento, 1998).

- Objetivos de aprendizagem e ações motoras – cada tarefa motora deve ter associada a si, o conjunto de objetivos da tarefa e de aprendizagem; as ações motoras descrevem resumidamente o que os alunos devem fazer em determinado exercício. O professor tem que ser objetivo se pretende alcançar um processo de ensino e aprendizagem eficaz, o que significa que não se deve perder em coisas secundárias – central no essencial. Para tal, de acordo com Bento (1998), este também deve conceder espaço suficiente à exercitação, garantindo a existência de momentos em que os alunos se exercitam com o intuito de adquirir, manter ou melhorar as suas capacidades, comportamentos.

- Critérios de êxito, hierarquização e variantes – nós e os nossos alunos, devemos saber o que realmente é pretendido em cada uma das tarefas; também devemos determinar antecipadamente como podemos facilitar ou dificultar cada uma das tarefas, a fim de incluir adequadamente todos os alunos, de acordo com as suas possibilidades. “A aula deve evidenciar integralidade, com subordinação de todas as medidas ao objetivo principal e com uma sintonização ótima entre os objetivos parciais, os conteúdos, os gastos de tempo e todas as medidas pedagógicas” (Bento, 1998, p. 163).

- Estratégias de Intervenção – definir sucintamente como vamos agir em determinadas situações, isto é, o que devemos fazer nos momentos de organização, informação e prática (descrições claras, simples e pertinentes).

2.1.5.6. Evolução na minha Prática

O presente tópico não serve para descrever pormenorizadamente tudo aquilo que fui mudando ou aperfeiçoando relativamente às minhas práticas. Todavia, desde já, considero oportuno referir que houve uma notória melhoria das minhas competências enquanto professor de EF.

Esta evolução, almejada por todos os envolvidos (eu, colegas de turma, professor cooperante, orientador de estágio, alunos, etc.), deveu-se fundamentalmente às experiências que a PES me proporcionou, pois permitiu-me colocar em prática todos os ensinamentos veiculados nas diversas disciplinas que compõe o MEEFEBS.

Desta feita, não menosprezando o contributo dos docentes pertencentes à Universidade de Évora, quero louvar o excelente trabalho desenvolvido pelo professor cooperante que me acompanhou durante o relatado ano letivo, na medida em que este concretizou uma irrepreensível supervisão de todos os momentos de ensino em que fui “o professor de EF”. Acredito piamente, que me tornei bem mais competente graças à supervisão adequada que este concretizou. Esta afirmação encontra eco nas palavras de Sidentop (2008):

“Los profesores en formación pueden desarrollar las habilidades de enseñanza eficaz si tienen ocasiones de practicarlas y si reciben una supervisión adecuada” (p.69).

No mesmo sentido, após o término de todas as aulas que lecionei, mostrei-me interessado em conhecer a opinião que o professor cooperante detinha acerca do meu desempenho (comentários e sugestões, enriquecidos pela partilha de experiências). Pois, apenas assim, podia refletir sobre a qualidade das minhas intervenções. As suas análises críticas, sempre construtivas, nunca depreciativas, mantiveram-me motivado e orientado para o sucesso, o qual passou por garantir, invariavelmente, a fomentação de aprendizagens nos meus alunos.

Estas considerações, em conjunto com aquelas que eram divulgadas pelo orientador de estágio e pelos meus colegas, nas várias aulas que estes observaram, eram devidamente selecionadas e analisadas com o intento de, sessão a sessão, elaborar as indispensáveis análises críticas (consultar Anexo XIII – Exemplo de análise crítica de uma aula, p. 164).

Portanto, atentando que as análises críticas das aulas possuíam várias considerações relativamente às minhas intervenções pedagógicas, será pertinente mencionar que estas me permitiam refletir sobre o que tinha de manter, mudar ou aperfeiçoar (Albuquerque, Graça & Januário, 2005). Por outras palavras, quando analisava os comentários proferidos por aqueles que observavam as minhas aulas, procurava perceber o que tinha de preservar e o que tinha de alterar. Coerentemente, dedicava mais tempo às estratégias que ainda se encontravam muito desajustadas, no sentido de procurar rapidamente soluções que respeitassem o conhecimento científico mais atual. Todas as análises críticas das aulas apresentam a Bibliografia consultada (consultar Anexo XIII – Exemplo de análise crítica de uma aula, p. 164).

Explanarei em seguida, de forma sucinta, aquilo que fui sentido ao longo do ano letivo em que se desenrolou o estágio.

Quando assumi as funções de docente (autonomamente), comecei por sentir, naturalmente, uma enorme dificuldade em controlar as minhas turmas, principalmente a turma de 5.º Ano, pois estamos a falar de alunos que se caracterizam por uma enorme vontade de brincar e que facilmente ficam excitadas. Evidentemente, fruto da minha inexperiência, nas minhas primeiras aulas, preocupei-me excessivamente com estes comportamentos desviantes, passando grande parte do tempo a tentar garantir o silêncio e a “acalmia”. Por consequência, não prestava atenção àquilo que realmente importava, conferindo, por exemplo, pouquíssimas informações de retorno referentes às execuções motoras que ia observando. Logo, estou a falar de um período de adaptação, no qual me deixei dominar pelo sentimento de ansiedade.

Posteriormente, após perceber que os alunos se comportavam de uma forma perfeitamente normal, tendo em conta as características da sua idade, acabei por assumir uma postura muito mais descontraída. Através da qual me foi possível verificar que estes são inquietos por natureza, e que isso não significa necessariamente desmotivação ou desinteresse. Muito pelo contrário, comparativamente com o 9.º Ano, os mais novos são bem mais empenhados, pois, com barulho ou sem barulho, empenham-se nas tarefas propostas. Assim, à medida que as rotinas e as regras começavam a ser respeitadas, fui abandonando a atitude autoritária e comecei a prestar mais atenção àquilo que realmente importava. Deste modo, para que as minhas

práticas se comesçassem a tornar mais eficazes, orientei, como proclamado várias vezes neste relato, a minha atenção para os fatores que asseguram a eficácia pedagógica.

2.1.6 - Observação no Ensino Secundário

O plano de trabalho da PES para o 2.º semestre previa a observação de 8 aulas de 45 minutos (no mínimo) noutra ciclo de escolaridade, diferente daquele em que lecionei aulas. Como tal, considerando que lecionei aulas a um 5.º ano e a um 9.º ano, as minhas observações tinham de incidir sobre o ES.

Desta feita, optei por observar uma turma da Escola Secundária André de Gouveia, mais propriamente, o 12.º Ano TD1, que, curiosamente, era turma de Desporto.

Para tal, formulei, em cooperação com o meu colega Diogo Monteiro, um guião com um conjunto de indicadores de análise que nos permitiram recolher informações de forma planeada e organizada. Defini também, antecipadamente, que me iria basear única e exclusivamente em observações diretas e na análise de alguns documentos, como por exemplo, os Planos de Aula (consultar Anexo XIV – Exemplo de grelha de observação no ensino secundário, p. 168).

Quanto ao nosso guião, gostaria de frisar que o mesmo se baseou em 4 fichas de observação (observei *in loco* 4 aulas de 90 minutos), as quais se focaram nos seguintes temas: a) Linguagem utilizada pelos Alunos, b) Características das Tarefas, c) Motivação relativamente ao Género, d) Autonomia, e) Comportamentos dos Alunos, f) Rotinas dos Alunos, g) Características da Turma e h) Reações ao FB. Assim, de acordo com cada um destes temas, formulámos algumas questões prévias e deixámos disponível um espaço onde concretizávamos algumas considerações, as quais incidiram em aspetos que não tínhamos ponderado.

Contudo, antes de analisar as informações recolhidas considero que é preponderante elaborar uma breve caracterização deste ciclo de escolaridade em termos normativos. Para tal, será plausível anunciar algumas diferenças. Iniciemos então pelo facto dos alunos do secundário terem dois blocos de 90 minutos todas as semanas, enquanto os do 2.º e 3.º CEB possuem 1 Bloco de

90 minutos e 1 de 45 minutos. Depois, de acordo com o PNEF, um aluno de 12.º ano deveria estar, supostamente, a trabalhar os objetivos inerentes ao nível Avançado em todas as matérias, enquanto os do EB trabalham nos níveis Introdutório e Elementar. No que respeita à avaliação, posso afirmar que existem realmente muitas diferenças, a começar pelo facto dos alunos que se encontram no 12.º ano terem a liberdade de escolher em que matérias são avaliados, como tal o professor prepara sempre as suas aulas com o intuito que os mesmos evoluam o máximo possível nestas. Já nas minhas turmas não foi isso que aconteceu, pois eu é que escolhi as matérias que contaram para a avaliação no final de cada um dos períodos. Esmiuçando um pouco mais pormenorizadamente esta questão da avaliação, consideremos algumas das informações existentes no Protocolo de avaliação em EF existente nesta escola secundária, a fim de percebermos as diferenças de que estou a falar.

Assim, tendo em conta os critérios da Escola Secundária André de Gouveia, nesta turma os alunos escolheram as 6 matérias nas quais foram avaliados:

- Entre as modalidades coletivas, Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol, escolheram 2
- Entre o Râguebi e o Corfebol, escolheram 1
- Entre as matérias de Ginástica (Solo, Acrobática e Aparelhos) e Atletismo, escolhem 1
- Entre o Badmínton, a Patinagem e a Orientação, escolhem 1
- A Dança é obrigatória.

Ainda relativamente a esta turma de 12.º Ano, também devemos atentar que todos foram avaliados em todas as matérias durante a AI. Após o término desta, é que os alunos escolheram as matérias onde foram avaliados, para que desta forma, o professor também os pudesse aconselhar a tomarem as melhores decisões.

Achei que não era pertinente centrar-me nas áreas da ApF e dos Conhecimentos, porque estes critérios variam muito de escola para escola (muito subjetivos).

Considerando que também é importante perceber o tipo de alunos que frequentam o ES, resolvi também consumir uma sucinta caracterização desta turma. Assim, começo por realçar que a turma era composta por 21

alunos, apesar de apenas 19 destes estarem inscritos nas aulas de EF. Destes 19 alunos, 15 eram rapazes e 4 eram raparigas. Relativamente à idade destes indivíduos, a média era de aproximadamente 17,7 anos, sendo que o aluno mais velho tinha 20 anos e o mais novo tinha 16 anos. Estes jovens de uma forma geral apresentam uma boa capacidade motora, realizando com disposição e prontidão os exercícios propostos, inclusive, em várias situações tinham por hábito apresentar algumas sugestões. Entre si, os alunos relacionavam-se de uma forma agradável e cordial, denotando-se a presença de um grupo de alunos que eram uma espécie de líderes da turma, e outro grupo que era composto pelas quatro raparigas da turma. Quanto à disciplina favorita, não fiquei surpreendido com o facto de 61% dos alunos terem selecionado a EF como a disciplina que mais apreciavam, principalmente porque se tratava de uma turma de Desporto.

Seguidamente, tendo em conta que empreguei as ditas fichas de observação, as quais serviram para obter informações relativamente aos temas já anunciados, pretende-se agora que teça algumas considerações atentando nos dados recolhidos com as mesmas.

Tipo de linguagem:

Linguagem utilizada pelos alunos

- Efetivamente, comparando estes alunos com aqueles a quem lecionei aulas, devo referir que estes eram muito bem comportados e educados, pois poucas foram as situações em que utilizaram o calão. Geralmente dirigiam-se verbalmente ao professor com respeito, já para não falar que utilizavam uma terminologia correta e adequada às situações.

Linguagem utilizada pelo professor

- O professor apresentou uma linguagem adequada à idade destes alunos (mais científica). Aliás, durante esta aula, apenas se verificou uma situação em que o aluno apresentou dúvidas quando às instruções concebidas, dúvida, essa, que foi rapidamente resolvida pelo meu colega.

- Esta terminologia científica foi utilizada em todos os momentos da aula, nomeadamente, nos momentos de prática, nos momentos de instrução, etc.

- Para terminar este tópico devo anunciar que o professor foi sempre educado. Até mesmo quando repreendia um aluno, este apresentava cuidados “verbais”.

Caraterísticas das tarefas:

Progressões e complexidade das tarefas

- Poucas foram as tarefas onde se denotou o cuidado em apresentar algumas progressões pedagógicas.
- Existiram, indispensavelmente, tarefas que eram visivelmente mais complexas do que outras e constatou-se que geralmente estas abarcavam mais do que uma ação motora (perspetiva holísticas vs perspetiva analítica).
- Quanto aos alunos, estes realizaram facilmente todas as tarefas, o que pode demonstrar que as mesmas nem sempre se adequavam às competências dos envolvidos.

Intensidade das tarefas

- O professor respeitou a estrutura pela qual uma aula de EF deve ser abarcada, isto é, iniciou a mesma com um aquecimento vigoroso, preparando devidamente os alunos para a aula que iriam realizar.
- Este também estruturou a aula de forma a potenciar o tempo de prática, pois perdeu pouquíssimo tempo com os momentos de instrução, transição, etc. Foi tudo devidamente planeado. Consequentemente, os alunos saíram da aula com um grau de fadiga razoável.
- Negativamente, o professor não planeou, nem dinamizou, um momento em que os alunos trabalhassem a sua condição física.

Motivação dos géneros:

Tipo de tarefas para motivar os géneros

- No que respeita ao tipo de tarefas, os rapazes não preferem as mesmas tarefas que as raparigas. Porém, não consegui perceber se as tarefas eram destinadas preferencialmente ao gosto dos rapazes ou ao das raparigas.

Atitude do professor para motivar os géneros

- Não demonstrou, nem constatei no Plano de Aula, a intenção de motivar os dois géneros, ou seja, não planificou tendo em conta as diferentes motivações destes.
- Respeitou o princípio da diferenciação em todas as tarefas.
- Em nenhuma situação ouvi o professor a solicitar que os rapazes cooperassem com as raparigas e vice-versa, o que me parecia que deveria ter

sido solicitado, particularmente numa das tarefas, em que eles não colaboraram com elas.

Resposta dos alunos

- Independentemente do referido acima, os rapazes e as raparigas envolveram-se harmoniosamente em quase todas as tarefas.
- Não constatei em nenhum momento, que as raparigas se encontravam desmotivadas pelo facto de os rapazes não cooperarem tanto com elas.
- Notei a existência de um enorme respeito entre rapazes e raparigas.
- Verifiquei que as raparigas gostavam de se envolver com os rapazes nas tarefas, talvez porque também apreciavam o espírito competitivo destes.

Progressões e complexidade

- No que respeita às questões do género, as tarefas foram notoriamente mais complexas para os rapazes, do que para as raparigas.

Autonomia dos alunos:

- Tendo em conta o grau de proficiência e a idade destes jovens, eles eram mais independentes que os alunos a quem lecionei aulas no EB.
- Os alunos conheciam e dominavam alguns exercícios que lhes permitiam realizar um aquecimento ajustado, sem que o professor tivesse a necessidade de intervir.
- Conseguiu-se lecionar várias matérias em simultâneo, porque os alunos eram realmente autónomos, ou seja, o professor não precisou de estar presente para que estes estivessem empenhados e para que a tarefa fosse realizada de forma perspicaz.
- A autonomia foi idêntica quando comparei as tarefas das matérias coletivas com as das matérias individuais, até porque o próprio professor esteve sempre a estimular esta independência. Houve momentos em que o professor não interveio com o intuito de fomentar a requerida autonomia.

Comportamento destes alunos, mais propriamente, naquilo que concerne às suas atitudes:

Assiduidade e pontualidade

- Todos os alunos desta turma estiveram presentes na aula, houve apenas um deles que não a realizou (lesão) e nem todos foram devidamente pontuais.

Atitudes

- Os alunos estavam em silêncio no início da aula, bem como em todos os momentos de instrução, nos quais estiveram permanentemente atentos.
- No mesmo sentido, durante as demonstrações estavam focados nos objetivos da aula. Aliás, quando os mesmos conversavam, centravam-se nos assuntos da aula, já para não falar que colocavam questões com alguma regularidade.
- Quando foram repreendidos pelo professor alteram positivamente os seus comportamentos, pois verifiquei que não pretendiam destabilizar a aula.

Interesses dos alunos

- Os alunos estiveram quase sempre motivados para a prática, embora existam sempre tarefas em que essa motivação foi mais evidente.

Rotinas na sala de aula:

- Os alunos organizavam, preparavam e arrumavam o material para a aula.
- O professor teve alguma dificuldade em reunir os alunos quando necessário, pois não utilizou nenhum critério, gesto ou sinalética para o fazer.
- Os alunos não se dispunham da mesma forma nos momentos de instrução.
- Apesar de ter sido o professor a divulgar o aquecimento, foi um aluno que divulgou os exercícios a realizar nos alongamentos.

Reações dos alunos ao FB:

- No que respeita ao FB empregado na aula em que observei esta temática, constatei que os alunos apreciam muito o FB Prescritivo (FBP) e que menosprezam o FB Avaliativo, ou seja, são efetivamente mais exigentes. No mesmo sentido, preferem o FB Individual (específico), comparativamente ao FB Coletivo (geral). - Em quase todas as circunstâncias que observei, os alunos assimilaram facilmente as informações de retorno, o que provavelmente se ficou a dever à sua maturidade e às suas competências perante a matéria do Futebol em particular.
- Consequentemente, quando o FB era disponibilizado, estes jovens procuravam imediatamente ajustar as suas ações motoras.
- Por outro lado, não apreciei o facto de os alunos “com menos competências” não terem recebido FB em qualidade e em quantidade, muito pelo contrário, os alunos “com mais competências” receberam mais FB.

Considerações gerais sobre a turma:

Competências dos alunos

- Relativamente a esta turma posso dizer que os alunos eram, na sua grande maioria, competentes e que, conseqüentemente, predominava a homogeneidade, ou seja, comparativamente àquilo que aconteceu e verifiquei nas turmas onde lecionei aulas, esta turma é muito homogénea. Deste modo, relativamente aos outros ciclos de ensino, a discrepância entre as competências exaltadas pelo PNEF e a realidade é menor, o que se pode ficar a dever ao facto de se tratar de uma turma de Desporto de 12.º ano.
- Não visualizei um único aluno que tivesse mais dificuldade em se integrar nas tarefas, até mesmo nas diferenciadas, porque as competências evidenciadas em cada um dos intervenientes, eram realmente idênticas.
- Talvez por se tratar de alunos do 12.º ano, estes demonstraram humildade para reconhecer as suas dificuldades.

Em suma, os alunos do secundário pareceram-me mais autónomos, o que facilita a dinamização de aulas politemáticas. Esta autonomia deve-se acima de tudo, a alunos mais competentes, “adultos” e disciplinados. Comparativamente com aquilo que vivenciei nas minhas turmas, fiquei surpreendido ao verificar que os alunos arrumavam o material utilizado nas aulas sem qualquer auxílio do professor, que colaboravam na preparação de quase todas as atividades de aprendizagem e que conheciam formas de aquecer e de retornar à calma muito ajustadas à especificidade das matérias abordadas. Quanto à linguagem utilizada, era nitidamente mais elaborada e fundamentada em conceitos científicos e os alunos, devido à sua maturidade, eram bem mais educados e cordeais. Outro aspeto interessante prendeu-se com o facto dos rapazes se relacionarem facilmente com as raparigas, algo que não acontece, principalmente no 2.º Ciclo, onde os rapazes odeiam ter raparigas nas suas equipas, já para não mencionar que dificilmente cooperam com as mesmas. Quanto ao tipo de FB que era utilizado, estes preferiam o FBP e Individualizado, do que a qualquer outro tipo de FB, muito menos quando este era Coletivo. Também não podia deixar de referir que os critérios e a forma como os alunos eram classificados revelava que estes tinham de ser responsáveis pelo seu sucesso, daí a autonomia destes jovens ser notável.

Ponto 3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A minha intenção no ponto 4 será, como o próprio título sugere, descrever a relação que estabeleci com a comunidade educativa da EBCV. Neste sentido, procurarei demonstrar como foi a minha participação nas diversas tomadas de decisão, principalmente naquilo que ao DEF dizia respeito. Para além disto, também analisarei os eventos promovidos pelo meu grupo de estágio, os quais pretendiam evidenciar a nossa capacidade de conceber, organizar e dinamizar atividades de complemento curricular. Por último, também me referirei a um conjunto de outras atividades, para as quais a minha colaboração foi solicitada.

3.1 – Contributo para o Grupo de Educação Física

Tanto eu, como os meus colegas, participámos ativamente na coadjuvação das atividades do GEF, demonstrando respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade profissional. De facto, mostrámo-nos, sempre que solicitado, prontamente disponíveis para ajudar. Aliás, várias foram as situações em que colaborei sem me terem incitado para fazê-lo.

Todavia, julgo que o nosso maior contributo esteja relacionado com as várias propostas que fomos apresentando ao longo do ano, entre as quais se destacam, o Protocolo de AI e o Protocolo de avaliação, ambos relativos ao 2.º e 3.º CEB. Penso que estes documentos representaram uma mais-valia para o bom funcionamento da disciplina de EF na EBCV. Como prova disso mesmo, vários foram os professores que enaltecem a nossa iniciativa e que, por conseguinte, seguiram as nossas propostas.

No mesmo sentido, quando estávamos presentes nas reuniões (do Departamento, do GEF, nos Conselhos de Turma, etc.), revelávamos frequentemente uma atitude interessada e proativa, isto é, encarávamos os problemas como se fôssemos verdadeiramente professores daquela Escola.

3.2 - Eventos Promovidos/Organizados

Segue-se a análise das atividades projetadas e dinamizadas pelo meu grupo de estágio. Quanto à conceção de ambos os Projetos, começo por frisar que estes se integravam no Projeto Curricular da EBCV.

Novamente, à imagem e semelhança daquilo que se verificou em todas as tarefas que realizámos em conjunto, o nosso trabalho caracterizou-se por ser desenvolvido num clima manifestamente cordial e solidário. Vários foram os momentos em que nos reunimos com o propósito de debatermos ideias e de cooperarmos na concretização das tarefas mais complicadas.

Agora, atentando que ambas as atividades são dinamizadas com frequência na EBCV, o nosso intuito, fundamentalmente, passou por apelar à criatividade e ao sentido crítico, a fim de as tornar inovadoras.

Enfim, antes de avançar para a descrição mais detalhada destes eventos, cogito que estas experiências também foram extremamente enriquecedoras, principalmente para mim, que gosto de aprender e vivenciar situações novas. No futuro, quer fique ligado à vertente do ensino, quer fique ligado à vertente do treino desportivo, quer fique ligado à gestão desportiva, convém ter experiência em organização e dinamização de eventos.

3.2.1. Corta-Mato Escolar e Jogos Tradicionais vs Jogos Modernos

Reconhecendo que este evento é dinamizado todos os anos, decidimos acoplar ao mesmo, atividades distintas, nunca antes “vivas” pela comunidade educativa que constituía esta instituição escolar. Deste modo, optámos pelos jogos tradicionais, pouco experimentados pelos jovens da atualidade. No mesmo sentido, os jogos modernos permitiram que os alunos percecionassem que estes representam uma “evolução” dos “antigos”. A seleção destas atividades também se deveu ao facto de querermos enquadrar o nosso projeto no âmbito do tema aglutinador dos planos de turma na escola - “Recriar e Inventar” (consultar Anexo XVIII – Cartaz corta-mato e jogos tradicionais/modernos, p. 172).

Quanto ao Corta-Mato Escolar, julgámos que organizá-lo podia ser uma mais-valia para o nosso futuro profissional, pois todas as escolas que são

abarcadas pelo Desporto Escolar têm obrigatoriamente de consumir a realização desta prova, a fim de se apurarem os alunos que vão disputar o Corta-Mato a nível Distrital.

Os Jogos Tradicionais vs Modernos, por sua vez, considerando que os alunos, quer seja antes, quer seja depois da prova, estão muito tempo sem ocupação efetiva, revelaram-se uma ótima sugestão para resolução desse problema, ou seja, para os períodos de inatividade, decidimos que seria interessante mostrar a estes (com diferentes idades), quais eram os jogos que deliciavam as brincadeiras dos nossos avós e pais. Seleccionámos os seguintes jogos tradicionais: caminhar com andas, o peão, a malha, o berlinde – 3 buracos, a bola de pau e o carrinho de rolamentos. Ao mesmo tempo demonstrávamos a relação destes com alguns dos jogos modernos, como por exemplo, o Waboba Flyer, os BeyBlades, etc. Enfim, alguns alunos ficaram surpreendidos ao perceberem que os BeyBlades são uma evolução do Peão.

Por conseguinte, será pertinente atentar nos objetivos gerais e específicos que estipulámos para esta atividade:

Objetivos Gerais

- Promover a saúde e o bem-estar;
- Proporcionar aos jovens a oportunidade de praticar Atletismo numa especialidade diferente daquelas que são abordadas nas aulas de EF;
- Fomentar a aquisição de padrões e hábitos desportivos;
- Favorecer a comunicação interpessoal;
- Criar laços de amizade e companheirismo;
- Promover o desenvolvimento da autonomia e autocontrolo;
- Promover o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos jovens;
- Respeitar as premissas inerentes à prática de AF.

Objetivos Específicos

- Favorecer o desenvolvimento de algumas das capacidades motoras, adaptando-as às exigências da prova de corta-mato;
- Selecionar os alunos que representariam a EBCV no Corta-Mato Escolar - Fase Regional;
- Conhecer e praticar alguns jogos tradicionais e alguns jogos modernos;

-Demonstrar que alguns jogos modernos representam a evolução de alguns jogos tradicionais.

Orientados pelo nosso professor cooperante, passámos por todas as fases necessárias para a realização de um evento desta natureza, desde a projeção, à esquematização das tarefas, ao levantamento de todo o material necessário, etc.

Pré-Atividade (fase de preparação)

Com o intuito de também trazermos alguma inovação ao Corta-Mato Escolar, começámos por solicitar um *software* que concretiza automaticamente as classificações, aos responsáveis pelo Desporto Escolar no Alentejo, a fim de o testarmos e empregarmos no dia da prova. Posteriormente, tomando em conta que íamos dinamizar vários jogos tradicionais e alguns modernos, necessitámos de angariar os materiais requeridos para o efeito. Entretanto, também elaborámos e enviámos vários ofícios, os quais, fundamentalmente, solicitavam a colaboração da Polícia de Segurança Pública e dos Bombeiros Voluntários de Évora. Depois, divulgámos a atividade com recurso a cartazes e disponibilizámos fichas de inscrição para que todos os professores do GEF inscrevessem os interessados. Mais próximo da data de realização da prova, sabendo aproximadamente quantos alunos iam participar na atividade elaborámos os dorsais (aproximadamente 400), os quais tinham cores diferentes, consoante os escalões a que correspondiam. No mesmo dia, também solicitámos às funcionárias do bar, a confeção dos lanches que iríamos oferecer a todos os participantes após o término da prova. No dia que antecedeu a prova, preparámos as estacas, as fitas balizadoras, o pórtico, as bandeiras, os materiais para os jogos tradicionais e modernos, as fichas de inscrição, etc. Para além disto, também requisitámos a carrinha da Escola, pois seria através desta que transportaríamos tudo aquilo de que necessitávamos.

Atividade (fase de dinamização)

No que diz respeito ao dia propriamente dito, começámos, bem cedo (6h30), por colocar as fitas balizadoras nos dois percursos (500 e 1000m), assim como por delimitar o espaço destinado à realização dos jogos

tradicionais e modernos. Seguidamente, divididos em pequenos grupos, eu e o José preparámos o local onde iríamos proceder à entrega dos dorsais e à inscrição dos alunos. Depois, quando tudo estava devidamente preparado (inscrições e material), indicámos o local das provas e, conseqüentemente, para o Corta-Mato, fizemos, juntamente com todos os participantes, a volta de reconhecimento.

Em relação às provas propriamente ditas, eu fiquei encarregue de garantir o bom funcionamento de uma das “agulhas” existentes - método que permite tornar o percurso de 1000 metros, num de 500 metros e, vice-versa.

Pós-Atividade

Recolhemos todo o material e reunimo-nos, todos os dinamizadores, para fazer o balanço final da atividade. Julgámos que de uma forma geral, a prova decorreu conforme o previsto no projeto, sendo que rapidamente e ainda em cima do acontecimento, soubemos identificar desde logo alguns aspetos positivos e negativos, os quais passo a citar no próximo parágrafo. Por último, concluímos o processo de classificações, imprimindo e publicando as folhas que anunciavam os apurados e as turmas com mais pontos acumulados.

Aspetos Positivos

- Tudo foi devidamente pensado e planeado;
- Conseguimos cumprir o Programa anunciado, sem se verificarem alterações significativas;
- Os alunos não tiveram grandes tempos de espera entre provas, pois puderam experimentar os jogos tradicionais e modernos;
- O *software* cumpriu e permitiu-nos divulgar as classificações imediatamente após o término da prova;
- Todos puderam experimentar as várias atividades;
- Os Dorsais eram bem visíveis e conseguíamo-los identificar a uma distância considerável;
- Com exceção dos alunos de 1.º Ciclo, todos os alunos perceberam perspicazmente qual era o percurso a respeitar;
- Todos os alunos correram nos seus escalões e de acordo com o seu sexo;
- A ambulância prestou socorro imediato àqueles que necessitaram;

- Os responsáveis pelas “agulhas”, pelo sinal de partida e pela sinalização da meta estiveram sempre atentos, não se registando falhas consideráveis;
- A chegada à meta ocorreu de forma fluída e sem percalços significativos;
- As classificações foram divulgadas e os prémios entregues após o término da prova, não havendo reclamações;
- Nenhum material se danificou e tudo ficou devidamente arrumado;
- O percurso foi interessante, satisfez todas as exigências de uma prova deste cariz e não surgiu nenhuma lesão significativa.
- Todos os participantes e professores que foram inquiridos, mediante um conjunto de questões referentes às condições em que se desenrolou a prova, apreciaram satisfatoriamente as atividades dinamizadas.

Aspetos Negativos

- Durante a realização das provas do escalão de juniores, 3 dos alunos não cumpriram bem o percurso, por falta de concentração dos mesmos. Aliás, consideramos que os mesmos pretendiam perturbar o sistema;
- Alguns alunos não tiveram o lanche logo depois de terminarem as provas. Não estimámos bem o número de participantes;
- Não entregámos certificados de participação.

Sugestões de Melhoria

- Colocação de um palanque para os premiados, bem como insuflável na chegada e na partida;
- No que à logística diz respeito, precisaríamos de muito mais voluntários para colocarmos em prática aquilo que inicialmente idealizávamos (um percurso mais enriquecido);
- Na chegada tem de ficar uma pessoa responsável pela entrega de certificados de participação;
- Sobrestimar o número de participante (“Mais vale sobrar, do que faltar!”).

3.2.2. Passeio de BTT e Aula de Dança ao Ar Livre

Numa cidade, onde o potencial patrimonial, arquitetónico e paisagístico é enorme, e onde o gosto pela prática desportiva ao ar livre começa cada vez

mais a ser um hábito, pareceu-nos de todo pertinente, a execução de uma atividade abarcada por um passeio de BTT e por uma aula de Zumba ao ar livre (consultar Anexo XIX – Cartaz BTT e dança, p. 173).

Optámos por realizar um evento com estas características, porque, na nossa opinião, quer o BTT, quer o Zumba, representam duas modalidades que têm vindo a conquistar imensos seguidores no decorrer dos últimos anos. Portanto, com o intuito de almejar uma atividade direcionada para toda a sociedade, ao contrário da 1.^a Atividade, que apenas se destinava à comunidade educativa da EBCV, procurámos perceber quais eram modalidades mais desejadas por aqueles com que interagíamos no nosso dia-a-dia (professores, alunos, familiares, amigos, etc.). O Zumba, efetivamente, é uma modalidade muito apreciada, principalmente pelo género feminino. Como exemplo disso mesmo, basta-nos anunciar que a EBCV possui um Grupo de Dança, o qual é frequentado por um número considerável de alunas. Quanto ao BTT, além de ser uma modalidade praticada por um número inestimável de pessoas, os alunos desta escola, principalmente os rapazes, apreciam inequivocamente as experiências que os passeios de BTT lhes proporcionam.

Enfim, resumidamente, a atividade consistiu num passeio de bicicleta pela região envolvente da escola, passando inclusive por algumas quintas rurais e concretizando uma pequena paragem para realizar um lanche convívio. Entretanto, após lancharmos na Quinta da Espada, a fim de trazer alguma inovação ao passeio de BTT várias vezes dinamizado pelo GEF, proporcionámos aos participantes uma aula de Zumba ao ar livre.

Por conseguinte, será pertinente atentar nos objetivos que estipulámos para este evento:

- Promover, estimular e incentivar a utilização da bicicleta enquanto meio de transporte alternativo, não poluente, saudável e como instrumento lúdico-desportivo que permite o contato direto com a natureza, património e todo o meio envolvente da Escola;
- Promover o gosto pela prática desportiva ao ar livre;
- Promover a integração da escola na sociedade.
- Sensibilizar os alunos para a relação com o meio envolvente e freguesia;
- Contribuir para uma maior integração dos EE e restante comunidade escolar.

Nesta atividade também passámos por todas as fases necessárias para a realização de um evento desta natureza.

Pré-Atividade (fase de preparação)

A logística deste evento foi antecipadamente ponderada e experimentada. Quando ainda faltava um mês para execução do evento, fizemos o reconhecimento do percurso e solicitámos a autorização do proprietário da Quinta da Espada para usufruir do agradável espaço que esta contém.

Depois, tomando em conta que promovemos uma aula de Zumba, solicitámos a cooperação do Ritmus Health Club, o qual nos disponibilizou a instrutora responsável por este tipo de dança. Como esta se responsabilizou pela preparação da música, apenas tivemos de nos preocupar com a requisição do sistema de som e com o palco. Balizar o percurso também foi uma tarefa relativamente simples, visto que este, além de estar delimitado por várias vedações, ainda é perfeitamente acessível para carros.

Posteriormente, como tínhamos de cruzar algumas estradas durante o passeio, elaborámos um ofício que manifestava interesse na colaboração da PSP.

Por último, com o intuito de ultrapassar a falha cometida na 1.^a atividade, desta vez sobrestimámos o número de participantes quando pedimos às funcionárias do bar para prepararem os lanches.

Atividade (fase de dinamização)

No que diz respeito ao dia propriamente dito, este começou por volta das 8h00. À medida que os alunos iam chegando, iam sendo reunidos no campo exterior, perfilados e organizados para receberem algumas informações acerca do passeio. Entretanto, o professor Sérgio Magalhães ficou com a função de levar os lanches, as mesas e o material de som para a quinta onde iríamos parar para lanchar e efetuar a aula de dança.

Perto das 9h15 (hora prevista) e tirada a fotografia inicial do passeio, o José Figueira ficou encarregue de comandar o passeio, isto é, indicar o trilho e garantir que não existiam alunos que se distanciavam muito dos colegas. Por outro lado, eu e o Diogo Monteiro ficámos com a função de “cerra fila”, para

garantir que ninguém era deixado para trás e para possíveis reparações de bicicletas.

Entretanto, chegámos à quinta (cerca das 10h15) e começámos a distribuir os lanches. Quando todos os participantes terminaram a refeição, iniciámos a aula de Zumba. Terminada a aula, “arrancámos” (às 11h15) em direção à escola.

Chegados à escola (por volta das 12h - hora prevista), voltámos a organizar os alunos no campo de jogos, para que lhes pudéssemos entregar os questionários (ficha de avaliação da atividade) e os certificados de participação.

Pós-Atividade

Recolhemos todo o material e reunimo-nos (todos os dinamizadores) para fazer o balanço final da atividade. Julgámos que de uma forma geral, a prova decorreu conforme o previsto no Projeto.

Quanto ao Passeio de BTT deliberámos que o percurso se adaptou perfeitamente a todos os alunos, dado o baixo nível de dificuldade. O mesmo a dizer em relação ao Zumba, o qual se revelou bastante enriquecedor do ponto de vista da participação e interação entre intervenientes.

Aspetos Positivos

- Tudo foi devidamente pensado e planeado;
- Promovemos, estimulámos e incentivámos a utilização da bicicleta;
- Promovemos o gosto pela prática desportiva ao ar livre;
- Contribuímos para uma maior integração dos EE e restante comunidade escolar;
- Conseguimos cumprir o programa anunciado;
- Conseguimos reparar todas as bicicletas de forma rápida e eficaz, verificando-se apenas um única exceção.
- Todos os alunos respeitaram as nossas instruções, bem como as da PSP;
- Durante o Passeio de BTT conseguimos manter os alunos juntos, apesar de alguns demonstrarem a sua enorme vontade em acelerar;
- Os alunos estiveram entusiasmados, pois adoraram andar de bicicleta;
- O percurso estava bem balizado e nenhum dos participantes se perdeu;
- A PSP assegurou a segurança de todos nas estradas por onde circulámos;

- Não houve ambulância, mas entre os pais haviam pessoas com creditação de socorrista. Estes auxiliaram 2 alunos que se magoaram ligeiramente;
- Houve lanche para todos os participantes;
- Nem todos os alunos participaram na aula de Zumba, porém participaram muito mais rapazes do que aqueles que nós esperávamos;
- Todos regressaram à Escola ou a casa em perfeitas condições. Ninguém se magoou com gravidade e todos nos divertimos;
- A professora de Zumba transmitia muita motivação, o que incentivou vários alunos a participarem na sua aula;
- Nenhum material se danificou e tudo ficou devidamente arrumado;
- O percurso foi interessante.

Aspetos Negativos

- Poucos EE presentes na atividade, o que talvez seja justificado pelo dia e pelo horário da atividade;
- A pouca envolvência de professores de outras áreas disciplinares;
- As quedas dos alunos (não houveram ferimentos graves);
- Nem todos os alunos participaram na aula de dança, pois alguns rapazes sentiram-se retraídos e envergonhados;
- Alguns alunos pretendiam participar na atividade, porém esta intenção ficou inviabilizada pelo facto de não possuírem bicicleta.

Sugestões de Melhoramento

- Para conseguir controlar mais eficazmente o passeio, a presença de rádios tinha sido uma mais-valia, principalmente na prevenção e atuação em situações de emergência;
- Solicitar a colaboração de todos os professores do GEF, pois, durante o passeio, não conseguimos controlar os comportamentos de todos os participantes, visto que existia um enorme distanciamento entre o “Guia” e os “Cerra Fila”;
- Com mais tempo de preparação teria sido interessante articular a atividade com a Junta de Freguesia, promovendo a participação da população em geral.

3.3 Colaboração em Outras Atividades do Grupo de Educação Física

Inquestionavelmente, desde que começou a PES, tanto eu, como os meus pares do núcleo de estágio, mostrámo-nos prontamente disponíveis a ajudar o GEF na conceção de documentos protocolares, na organização e/ou dinamização das atividades implícitas no Plano Curricular da Escola (consultar Anexo XVII – Plano Anual de Atividades, p. 171), ou na realização de qualquer outra tarefa que porventura fosse da responsabilidade do mesmo.

Desta feita, falando agora em particular naquilo que concerne à organização e/ou dinamização das atividades promovidas pelo GEF, considero justo referir que a minha prestação foi extremamente “profissional”. Não só me revelei prestável em todas elas, cumprindo com rigor o que me solicitavam, como também demonstrei uma atitude solidária.

No que respeita ao meu núcleo de estágio, fizemos sempre questão de participar ativamente na elaboração dos diferentes projetos, na dinamização das diversas fases das atividades (pré, durante e pós) e na indispensável análise e avaliação das mesmas.

Deste modo, com o intuito de discriminar as atividades em que participei, gostaria que atentassem no Anexo XX – Participação nas atividades desenvolvidas pelo GEF (p. 174).

Posto isto, pretendo frisar novamente que a PES me proporcionou experiências extraordinariamente enriquecedoras. Por exemplo, no que toca à promoção de atividades de complemento curricular, sinto-me verdadeiramente mais competente, embora tenha noção que ainda existe um longo caminho a percorrer. As vivências proporcionadas no âmbito da Dimensão Participação na Escola e Relação com a Comunidade muniram-me de um conjunto de competências, as quais considero imprescindíveis para integrar com relativa facilidade todo e qualquer GEF. Para tal, basta ser humilde, respeitador, criativo, inovador, etc.

Para terminar, gostaria de deixar mais uma palavra de apreço à forma como fui integrado no GEF. Além de grandes profissionais, estes professores demonstraram-me a derradeira importância do espírito de camaradagem. Em grupo, se unirmos esforços, conquistamos estratégias de intervenção pedagógica mais eficazes (clima de partilha).

Ponto 4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL (INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA)

Indiscutivelmente, o professor de EF, para se tornar capaz, responsável e eficiente, tem a obrigação de se tornar num investigador assíduo e inevitavelmente reflexivo, para tal, no processo de ensino e aprendizagem, não encarar nada como se fosse uma verdade absoluta. Assim, no presente ponto, debruçar-me-ei sobre a temática do “professor Investigador e Reflexivo e divulgarei o Projeto de Investigação-Ação que desenvolvi no âmbito da PES.

4.1 - Professor Investigador e Reflexivo

Não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2000, p.25).

Qualquer professor, como sugerido por Alarcão (2000, p.21), não pode ser um “mero gestor de currículos” predefinidos, mas sim, um “decisor/gestor em situações reais e um intérprete crítico de orientações globais”. Para tal, tem de se assumir como um investigador acérrimo das suas práticas, como um “observador participante”, como um responsável pela inovação pedagógica e um “autodirigido” (Alarcão, p.21).

Portanto, o professor, para demonstrar que se preocupa com a qualidade do ensino e da aprendizagem, tem de apurar e colaborar na evolução do conhecimento científico. Esta atitude, não só o torna mais eficiente pedagogicamente, como também contribui, por consequência, para o desenvolvimento da escola em que o mesmo exerce as suas funções (Alarcão, 2000; Esteves, 2002; Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Nesse mesmo sentido, o professor também tem de perceber que não pode agir solitariamente, pois, fazendo parte de uma Escola e por conseguinte, de um GEF, deve procurar refletir juntamente com os seus colegas. Através de reflexões coletivas, enriquecidas pela partilha de experiências, construímos um conhecimento muito mais aprimorado (Zabalza, 2000; Alarcão, 2003).

Assim, tendo em conta tudo isto, posso afirmar como certezas, que o professor deve ser um investigador e que essa investigação, coerentemente, deve incidir nas suas práticas. Consequentemente, as conclusões obtidas através dessas investigações, devem ser partilhadas com todos os seus colegas do GEF e eventualmente, com todos os professores de EF.

Logo, quando somos confrontados com uma situação problemática, a nossa intenção tem de passar por compreendê-la e resolvê-la. Durante este ano letivo foi exatamente isso que aconteceu, pois, tendo em conta as imensas dificuldades que os meus alunos evidenciavam na Ginástica de Solo, achei oportuno desenvolver um Projeto de Investigação-Ação. Posteriormente, quando confirmei que as minhas deliberações podiam ser uma mais-valia para todos os professores do GEF, optei por partilhá-las com todos aqueles que se revelaram interessados.

O professor de EF tem de perceber que “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante”, na medida em que a prática educativa origina muitos problemas, questões e incertezas, ou seja, requiere sistematicamente reflexões (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Os professores deverão ser, isso sim, investigadores privilegiados, pois, pelo facto de se encontrarem no “terreno”, detêm um conjunto de dúvidas diretamente relacionadas com as ações educativas que desenvolvem diariamente e têm a possibilidade de testar as várias hipóteses para as resolver com relativa frequência (Alarcão, 2000; Serrazina & Oliveira, 2001).

Por outras palavras, o professor possui privilégios únicos, porque ao planificar, dinamizar, atuar, analisar e observar as circunstâncias decorrentes das práticas educativas, tem a possibilidade de, ao refletir sobre as mesmas, originar um conhecimento ajustado e fundamentado. O seu desenvolvimento depende da atitude com que encara a sua profissão! (Coutinho et al., 2009).

Assim, inquestionavelmente, de acordo com Alarcão (2000), para promovermos a qualidade da educação, não podemos desprezar a

investigação, visto que esta assegura o desenvolvimento profissional e institucional.

Considerando as experiências que a PES me proporcionou e analisando a bibliografia que se debruça sobre a formação de professores, como é o caso de todos os autores referenciados neste tópico, acho interessante perceber que o meu percurso coincide perfeitamente com o que estes preconizam. Isto é, inicialmente, quando lecionei as minhas primeiras aulas, focava-me exclusivamente na teoria que recebera ao longo do meu percurso académico, principalmente naquela que recebi no âmbito do MEEFEBS. Porém, com o passar do tempo e à medida que ia dominando algumas competências, comecei a questionar alguns dos ensinamentos (ideias normalizadas e pré-formatadas) que até à data havia recebido, “olhando” criticamente para os mesmos. Hoje, de forma lúcida, percebo que aquilo que aconteceu foi perfeitamente normal, pois o professor deve ter sempre em conta a especificidade da realidade onde está inserido (escola, turmas, alunos, etc.).

No meu caso em particular, julgo que desenvolvi, através do Projeto de Investigação-Ação concretizado, razoavelmente as minhas competências de investigação e de reflexão. Para além disto, como constatado neste relatório, através da troca de ideias com os meus colegas, orientadores de estágio e professores do GEF, co-construímos conhecimento e acima de tudo, transformámos positivamente a EF na EBCV.

Em síntese, o professor de EF deve ser um investigador assíduo, a fim de atualizar, aperfeiçoar, adaptar ou adotar determinados métodos de ensino (Pomar, 2011). Não nos acomodemos ao que nos foi transmitido outrora, porque a realidade de hoje, difere da realidade do ontem e diferirá da realidade do amanhã (Morais & Medeiros, 2007). No mesmo sentido, também devemos questionar toda e qualquer verdade que se apresente como absoluta, porque, como em qualquer outra disciplina, a nossa intervenção pedagógica tem de respeitar inequivocamente as características do contexto em que será promovida.

4.2 – A Investigação-Ação: “Pertinência do Feedback Descritivo e do Vídeo na fomentação de aprendizagens na Ginástica de Solo”

4.2.1. Resumo

Considerando que nas minhas turmas havia vários alunos com dificuldades nos rolamentos (à frente e à retaguarda – Ginástica de Solo) e constatando que as minhas estratégias estavam a ser ineficazes no sentido de inverter esta realidade, centrei-me na adequabilidade das informações que fornecia quando pretendia fomentar aprendizagens. Creio que adequadas informações de retorno facilitam as aprendizagens, principalmente se inteirarem os alunos das suas dificuldades e competências. Assim, após constatar que empregava demasiado FB Prescritivo (FBP) em detrimento, principalmente, do FB Descritivo (FBD), adotei uma estratégia que se alicerçou exatamente no oposto. O vídeo também surgiu como um ótimo complemento do meu intento. Efetivamente, os alunos tornaram-se mais conscientes daquilo que necessitavam melhorar.

Palavras-Chave:

FB; Vídeo; Ginástica de Solo; Fomentação de Aprendizagens; Alunos Críticos

4.2.2. Introdução

“Feedback diz às intervenções verbais e/ou não verbais do professor em resposta à prestação motora do/ou dos alunos, com o objetivo de: a) avaliar, descrever e/ou corrigir a prestação; b) os interrogar sobre o que fizeram e como fizeram.”

(Costa, 1995, p. 50)

Inquestionavelmente, o FB corresponde a uma das “ferramentas” mais eficazes na criação de aprendizagens, ou seja, o seu emprego é imprescindível na aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras por parte dos alunos.

Neste sentido, este projeto foi extremamente relevante e pertinente para o meu desenvolvimento profissional, principalmente porque acredito que o sucesso em EF está grandemente dependente da eficácia dos métodos

utilizados pelo professor, ou seja, se criarmos condições de aprendizagem apropriadas, todos alcançarão o sucesso. Pois, efetivamente, o professor tem de criar condições favoráveis ao desenvolvimento dos educandos (Costa, 1995).

Assim, com este estudo pretendia perceber quais são as condições de ensino-aprendizagem que estão associados ao sucesso no ensino das AF, tornando-me mais consciente da credibilidade das minhas decisões.

Desta forma, reconhecendo que o FB é umas das condições que favorecem o sucesso das aprendizagens (Costa, 1995; Quina, Costa & Diniz, 1995; Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997; Baudry, Leroy, Thouvarecq & Chollet, 2006; Cohen Goodway & Lidor, 2012), averigui como me comportava a lecionar uma aula e como me deveria comportar, mais propriamente, quando esta incidia sobre os conteúdos inerentes à Ginástica de Solo. As minhas questões de partida foram as seguintes: o que faço para que os meus alunos ultrapassem as suas dificuldades? O que deveria fazer? Que tipo ou tipos de FB devo privilegiar perante a Ginástica de Solo?

Consequentemente, como a Ginástica de Solo, de acordo com as realidades também anunciadas pelos meus colegas, corresponde a uma das matérias onde os níveis de desempenho dos alunos estão geralmente abaixo das expectativas proclamadas nos PNEF, pretendo demonstrar que o FBD e o vídeo podem tornar os mesmos mais conscientes das suas dificuldades e que, obviamente, isso contribuirá para que as ultrapassem.

Neste sentido, creio que todos poderão beneficiar com este estudo, nomeadamente, as escolas, os professores e até mesmo a comunidade científica, pois faço apologia a uma temática que merece uma análise mais cuidada.

Todavia, obviamente, os principais beneficiados foram os meus alunos, mais propriamente, aqueles que foram diagnosticados como críticos, pois a metodologia foi ajustada às suas características e ao envolvimento em que estavam inseridos. Logicamente, pretendia que estes ultrapassem as suas dificuldades nos conteúdos anteriormente identificados (rolamentos à frente e à retaguarda), os quais condiziam com os objetivos definidos para o ano letivo em questão. Para além destes, eu, enquanto futuro docente nesta área, também averigui o meu comportamento na “sala de aula” e percecionei se o

mesmo coincidia com o desejado, especialmente, se tiver em conta que pretendia gerar aprendizagens nesta matéria em particular.

Tratou-se efetivamente de um grande desafio, o que tornou este projeto extremamente aliciante. Quanto às minhas expectativas, as mesmas eram elevadas, porque considerei que estavam reunidas todas as condições para desenvolver uma estratégia coerente. Por outras palavras, desejei que os resultados obtidos fossem conclusivos e que assim, eu conseguisse conduzir todos os meus alunos para o sucesso nestes conteúdos da Ginástica de Solo, pois a minha pretensão era descobrir uma estratégia que fosse eficaz neste sentido.

Porém, também reconheci a existência de alguns obstáculos, como por exemplo, a desmotivação que a grande maioria destes alunos apresentava pelos conteúdos relativos a esta matéria.

Desta forma, os objetivos deste trabalho são:

1. Averiguar que FB privilegio nas minhas aulas;
2. Indagar sobre as estratégias de ensino mais eficazes, quando se pretende tornar os alunos mais conscientes das suas capacidades. Para tal, recorrer ao conhecimento científico mais atual revela-se como a melhor opção;
3. Demonstrar que o emprego de FBD em qualidade e em quantidade ajustados às características destes alunos, auxiliado pelo vídeo, representa uma estratégia bastante válida perante o intuito de tornar os alunos mais conscientes das suas competências ou dificuldades;
4. Verificar se o FBD e o vídeo ajudam os alunos a se tornarem mais consciente das suas dificuldades ou competências nos rolamentos à frente e à retaguarda (Ginástica de Solo);
5. Atestar a eficiência dos procedimentos anteriores recorrendo à aplicação de fichas de autoavaliação pertencentes à Ginástica de Solo.

4.2.3. Enquadramento Teórico

Para começar, julgo que será plausível referir que é muito difícil perceber qual é a relação que existe entre o FB e as aprendizagens dos

alunos, visto que isto implica que percecionemos se a apreciação do professor, em reação à prestação motora do aluno, foi a mais adequada, o que efetivamente abarca um caráter desmedidamente subjetivo. Isto, claro, para não falar na enorme probabilidade do aluno não atentar na nossa retroação, pois, como todos sabemos, este nem sempre presta a devida atenção às nossas informações (Costa, 1995).

Seguidamente, tendo em conta que o FB, no que concerne ao seu objetivo, se divide em 4 categorias - avaliativo, descritivo, prescritivo e interrogativo, gostaria de falar, de forma sucinta, sobre todas elas, conferindo mais ênfase àquela em que se baseou a minha intervenção. Desta feita, será pertinente entender que o Avaliativo é utilizado com o intuito de realizar um juízo de valor negativo ou positivo acerca do desempenho do aluno, o Prescritivo é empregado com o intento de divulgar ao aluno como deve realizar a próxima execução (critérios de êxito/componentes críticas), o Interrogativo é usado com a intenção de tornar o aluno mais consciente dos erros cometidos ou da forma como deve executar uma determinada tarefa, na medida em que o professor questiona isso mesmo, por último, o Descritivo, essencial na minha estratégia de intervenção, corresponde ao relato que o professor concretiza sobre a atividade do aluno. Também convém realçar que o FBD se subdivide em 2 categorias: o FBD Simples, no qual o professor não referencia explicitamente os erros de execução e o FBD Explicado, no qual este enumera os erros visualizados, ao mesmo tempo que os relaciona com as causas/consequências dos mesmos (Costa, 1995).

Neste sentido, comprovando a pertinência da estratégia seguida neste trabalho, a qual integra a utilização do FBD como um dos aspetos basilares, será importante evidenciar os resultados obtidos por Costa (1995): os alunos que mais progrediram na técnica do Fosbury Flop, quer quantitativamente (saltar mais alto), quer qualitativamente (menos erros de execução), foram aqueles que mais beneficiaram da aplicação de FBD Explicado (quanto ao objetivo), o qual, descreve os desempenhos dos alunos e explica as razões dos erros cometidos, e de FB Adequado Focado (quanto ao valor). Quanto a estes alunos, Costa (1995), também fez questão de mencionar que, em média, eram aqueles que mais

dificuldades apresentavam na realização desta técnica, ou seja, representavam os alunos críticos nesta matéria (Salto em Altura). Por outro lado, mas corroborando novamente a afirmação acima citada, este também mencionou que um grupo considerável de alunos piorou a sua performance no Salto em Altura, devido ao facto de não terem recebido o tão enaltecido FBD Explicado, durante o período de tempo em que foram observados.

Portanto, ao longo do seu estudo, facilmente percecionamos que encara o FB como um dos aspetos que asseguram as aprendizagens dos alunos, especialmente nas matérias que envolvem uma natureza extremamente técnica (Costa, 1995).

Desta feita, considerando que esta técnica de salto corresponde a um dos conteúdos abordados no âmbito de uma modalidade individual, na qual a prestação motora dos alunos depende essencialmente das competências técnicas que possuem, julgo que será sensato considerar que a mesma também pode surtir efeitos satisfatórios, se aplicarmos uma intervenção semelhante na lecionação de aulas vocacionadas para a Ginástica de Solo, principalmente se esta visar os alunos críticos.

Efetivamente, (...) “o FB Descritivo Explicado pela pouca densidade informacional que encerra, adequa-se melhor às características dos alunos com níveis de proficiência mais baixos (...) favorecendo a formulação dos seus planos motores” (Costa, 1995, p. 105).

Outra consideração interessante nesta investigação prende-se com o facto de estimarem o FB fornecido pelos meios audiovisuais, como uma ferramenta notável na promoção de aprendizagem e desenvolvimento em alunos “críticos”, particularmente, se as mesmas estiverem articuladas com FB do tipo Descritivo Explicado (Costa, 1995).

Todavia, confesso, receava que os dados do meu estudo pudessem vir a ser infrutíferos, pois, vários são os autores que anunciam nos seus artigos, que a investigação em EF parece não apoiar de forma concludente, a ideia de que o FB é um dos fatores mais determinantes na aprendizagem das habilidades motoras (Costa, 1995; Quina, Costa & Diniz, 1995; Mendes, Godinho & Chiviacowsky, 1997).

Desta feita, surgiu aqui um aspeto que passei a tomar em consideração, isto é, sabendo que os alunos não conseguem assimilar, em

simultâneo, todas as informações que lhes disponibilizamos, devo tornar o meu FB mais eficiente não só na quantidade, como na qualidade e pertinência da informação que propaga, pois deve ser, acima de tudo, centrado no essencial, ou se quisermos, nos aspetos mais críticos. Por outras palavras, os meus FB devem primar pela sua precisão, porque são estas as informações que permitem aos alunos elaborar os referenciais necessários à alteração dos seus comportamentos (Quina, Costa & Diniz, 1995; Mendes, Godinho & Chiviadowsky, 1997). Como podemos observar nas citações que se seguem, Costa (1996) pretende-nos transmitir o que acabei de referir.

A capacidade de compreensão da informação depende sobretudo da informação, nomeadamente, da sua estrutura, extensão e densidade (...) Por outras palavras, os alunos tendem a esquecer os FB muito extensos e os que contêm muita informação, ou seja, são capazes de replicar as primeiras ideias, mas esquecem as restantes (Costa, 1996, p. 28).

Nesta perspetiva, (...) “há a necessidade de se respeitar o princípio da *concentração no essencial*, pois o docente, face à prestação motora do aluno, deve conseguir identificar o aspeto determinante naquela execução e, se necessário, fornecer uma ou duas informações” (Costa, 1996, p. 28).

Logo, também é imprescindível conhecer todas as características e capacidades dos nossos alunos, de forma a agir cirurgicamente sobre cada um deles.

Por outro lado, também tive de atentar no facto dos alunos, muitas das vezes, subestimarem as informações divulgadas pelos professores, o que no caso dos estudos de Quina, Costa e Diniz (1995) e Costa (1996) corresponderam a 50% das mesmas. Assim, considerando que um número considerável de FB é menosprezado, também é pertinente constatar que aqueles que melhor resistiram ao esquecimento foram os descritivos audio, os quais têm por objetivo concretizar uma descrição que é verbalizada, e os prescritivos audio táteis, os quais têm por objetivo concretizar uma prescrição que é verbalizada e que apela ao sentido quinestésico.

Portanto, mais uma vez, o FBD é proclamado como aquele a que devemos recorrer com muita frequência, pois, para além de resistir melhor ao esquecimento, parece ser de fácil receção e processamento, ao contrário do que se verifica com o FBP Audio Tátil. Este último tem sido privilegiado em detrimento do FBD, de forma inaceitável (Quina, Costa & Diniz, 1995).

De facto, Quina, Costa e Diniz (1995, p. 20), revelaram-se acérrimos defensores da integração do FBD nas aulas de EF, assumindo, inclusive, que o mesmo deveria ser aclamado de forma regular durante as mesmas, visto que, “mediante a informação objetiva que veicula, remete para o aluno a decisão sobre os aspetos a modificar”.

Estes mesmos autores também reconhecem que os FB Visuais quanto à forma são muito eficazes, pois tornam as informações menos abstratas, o que obviamente facilita a sua compreensão e assimilação. Logo, a implementação do vídeo parece cada vez mais plausível, ainda mais se considerarmos que o aluno pode ver e rever, vezes sem conta, a sua prestação motora num determinado exercício.

Objetivamente, Mendes, Godinho e Chiviakowsky (1997), também afirmam que o FB Visual pode beneficiar e muito o processo de aprendizagem e que o mesmo deve ser privilegiado face à informação proprioceptiva, sobretudo na fases iniciais de aprendizagem. Estes acabam mesmo por proclamar a utilização do vídeo, assegurando que este representa um excelente meio para transmitir informações de retorno. Todavia, desaconselham uma simples exposição das filmagens consumadas, pois nem todos os alunos têm a capacidade de se centrarem autonomamente nos elementos críticos de um determinado movimento, ou seja, o emprego do vídeo será tanto mais eficaz, quanto melhores forem os FB verbais disponibilizados pelo professor à medida que se observam as gravações. Só assim o professor conseguirá que o aluno se concentre no fundamental!

Em seguida, tendo em conta que este projeto se focou numa matéria em particular, a Ginástica de Solo, é indispensável realçar que o FBD se deve basear essencialmente numa missão em concreto, isto é, este deve garantir que o aluno obtém informações objetivas quanto à posição do seu

corpo no espaço, para que paulatinamente comece a conquistar ou a apurar a sua noção de proprioceptividade (Baudry, Leroy, Thouvarecq & Chollet, 2006). Por exemplo, como colocou os diferentes segmentos corporais, se colocou o queixo no peito, se iniciou o movimento com as mãos à largura dos ombros, etc. - critérios de êxito respeitantes aos rolamentos à frente e à retaguarda.

Desta forma, o professor está inevitavelmente obrigado a conhecer e a dominar profundamente todos os conhecimentos e habilidades motoras respeitantes a cada uma das matérias que leciona, pois apenas assim conseguirá fornecer informações ajustadas e corretas (Costa, 1996).

Para terminar, também convém perceber se os alunos efetivamente se tornaram conscientes das suas dificuldades ou competências, pois como todos os professores de EF sabem, estes esquecem-se facilmente das informações que lhes foram transmitidas. Neste sentido, tornou-se imprescindível a aplicação das fichas de auto avaliação, pois era mais um instrumento que nós possuímos com a propósito de contrariar isso mesmo.

4.2.4. Desenho Metodológico do Estudo

Cabe-me agora discriminar as estratégias que empreguei com o intuito de obter as respostas pretendidas. Desta forma, o meu primeiro objetivo consistiu em determinar que tipo de FB privilegiava nas aulas em que abordei a Ginástica de Solo. Considerando que se trata de uma matéria onde a prestação motora do aluno está essencialmente dependente das execuções técnicas, foi interessante perceber com que frequência e a que tipo de FB recorri mais durante as mesmas. Assim, considerando a existência dos vários tipos de FB quanto ao seu objetivo (Avaliativo, Descritivo, Prescritivo e Interrogativo), percecionei aquele que utilizava preferencialmente, quando pretendia fomentar aprendizagens nesta matéria.

Para obter dados relativamente a esta dúvida, registei todas as intervenções verbais que concretizei na aula lecionada no dia 8 de Fevereiro de 2013 através de um gravador. Após a conquista destas, reproduzi-as numa

grelha de registos, a qual me permitiu obter uma resposta fidedigna e perceber o meu comportamento dentro da sala de aula.

Posto isto, reconhecendo que esta turma possuía um conjunto de alunos com imensas dificuldades na Ginástica de Solo (matéria prioritária) e constatando que na maioria das situações as minhas estratégias se tinham revelado ineficazes, pois estes, salvo alguma exceções, não conseguiam alcançar os objetivos preconizados, interroguei-me constantemente sobre a adequabilidade das minhas decisões. Nesta perspetiva, indaguei e refleti muito sobre a pertinência das minhas deliberações e ações, recorrendo ao conhecimento científico mais atual, até que me inteirei que nem todos os alunos eram conscientes das suas dificuldades na Ginástica de Solo, mesmo quando eu lhes conferia vários ciclos de FB nesse sentido. Portanto, surgiu assim a minha primeira certeza, isto é, tenho de os tornar conhecedores das suas capacidades.

Neste sentido, o vídeo surgiu como uma proposta extremamente plausível (observação Indireta), pois permitiu, tanto aos alunos, como a mim, uma análise extremamente meticulosa das suas prestações motoras nos diferentes exercícios filmados, sobretudo, aqueles que tinham implícitos os rolagentos à frente e à retaguarda.

Depois, reconhecendo que um dos propósitos das informações de retorno era descrever as prestações motoras dos alunos (FBD), considerei que a aplicação destas seria igualmente viável, pois, se estes atentassem neste tipo de apreciações, identificavam imediatamente as suas dificuldades e, conseqüentemente, o que tinham de melhorar para as conseguir ultrapassar, ou seja, acredito convictamente que os alunos conhecedores das suas limitações ou dificuldades são aqueles que mais rapidamente podem aprender, pois percebem exatamente o que têm de alterar ou aperfeiçoar para melhorarem as suas prestações motoras, a fim de se tornarem competentes em determinados conteúdos.

Conseqüentemente, naquilo que alude à forma como comprovei se a minha intervenção granjeava os objetivos alvitrados, convém mencionar que apliquei umas fichas de autoavaliação, nas quais os meus alunos registaram os critérios de êxito em que tinham sucesso ou insucesso, de acordo com os objetivos definidos para esse ano letivo. Fichas, estas, que foram empregues

em dois momentos: primeiramente, antes de colocar em prática a minha estratégia de intervenção, apliquei-as no final de uma aula dita normal e posteriormente, após colocar em prática a minha estratégia de intervenção, utilizei-as para constatar se as minhas ações tinham surtido os efeitos pretendidos, ou seja, possuía um termo de comparação entre o antes e o depois.

Instrumentos utilizados na recolha de dados/ Avaliação das ações/estratégias dinamizadas:

i) **Gravador** – aula realizada no dia 8 de Fevereiro de 2013, a qual incidiu na Ginástica de Solo e nos conteúdos aqui proclamados. Registei todas as intervenções verbais que promovi durante a mesma. Posteriormente, após a elaboração de uma ficha de registos, identifiquei o tipo de FB que empreguei com mais frequência, ou seja, aquele que privilegiei para promover as aprendizagens.

ii) **Vídeo** – a aula do dia 8 de Fevereiro foi filmada com o intuito de, em casa e de forma mais meticulosa, poder observar as prestações motoras dos alunos críticos inúmeras vezes. Efetivamente, o vídeo permitiu-me identificar as derradeiras dificuldades e determinar a origem das mesmas, constatações, estas, que, *in loco*, nem sempre são possíveis, ainda mais quando tinha uma turma com 30 adolescentes e um número considerável de alunos críticos nesta matéria. Logo, através da observação indireta (filmagens) tive a possibilidade de apurar quais eram realmente as dificuldades dos meus alunos. O meu propósito consistiu em selecionar as partes do vídeo que esclareciam da melhor forma possível as ditas dificuldades, para posteriormente, na aula do dia 8 de Março de 2013, os alunos as puderem observar, verificando imediatamente, por eles próprios, onde residiam as mesmas. Isto é, acredito que assim se tornaram conscientes das mesmas e perceberam o motivo que os levava ao insucesso nestes conteúdos.

iii) **Ficha de autoavaliação** (consultar anexo XXI, p. 175) – de acordo com o exposto na “Metodologia de Avaliação”, possuía uma ficha de auto avaliação para a Ginástica de Solo. Desta forma, salientando que a mesma respeitava e anunciava os objetivos que pretendia alcançar no final do ano letivo e tendo em conta que no trabalho acima citado, explanei que esta, quando aplicada,

apenas incidia nos conteúdos abordados, devo realçar que apenas serviu para perceber se os alunos eram conscientes das suas dificuldades nos rolamentos à frente e à retaguarda. Assim, estas representaram o documento que me permitiu perceber se a minha estratégia de intervenção foi eficaz, isto é, quanto mais conscientes os alunos críticos fossem das suas dificuldades, mais pertinente tinha sido a aplicação da mesma. Agora, explicando de forma mais pormenorizada a integração das mesmas, convém referir que estas me permitiram estabelecer uma comparação entre a eficácia das estratégias que tinha promovido até ao dinamização deste estudo e a eficiência do projeto que desenvolvi, visto que empreguei estas fichas de auto avaliação no dia 8 de Fevereiro, aula em que mantive a postura adotada no passado e no dia 8 de Março, aula que adotei a estratégia aqui realçada.

iv) Grelhas de avaliação formativa (as fichas de autoavaliação foram elaboradas através das grelhas de avaliação formativa, portanto são quase idênticas) – estas serviram para facilitar e para complementar a análise das filmagens consumadas no dia 8 de Fevereiro, pois, como rapidamente podemos e devemos perceber, o estudo das mesmas tornou-se mais exímio a partir do momento em que identifiquei atempadamente quem eram os meus alunos críticos, bem como as suas derradeiras dificuldades, isto é, considerando que tinha realizado avaliações formativas em quase todas as aulas, foi indispensável indagar sobre o estado atual de desenvolvimento de cada um destes adolescentes na matéria visada, de forma a adequar da melhor forma possível a minha missão. É também importante atentar que, principalmente em EF, por mais objetivo que o observador tente ser, está suscetível ao erro. Portanto, convém perceber que as informações e os diagnósticos realizados no desenrolar da AI, já não correspondiam à realidade, pois desde o término da mesma, várias foram as aulas onde fomentei e desenvolvi aprendizagens, nomeadamente, as concernentes aos rolamentos à frente e à retaguarda. Assim, para me focar no essencial das filmagens e para dedicar a devida atenção aos alunos críticos, atentei nas grelhas da avaliação formativa, particularmente as mais recentes.

Quadro 26 - Cronograma do trabalho de investigação-ação

Fase	Data	Espaço	Tarefas
1	até 08.02.2013	.....	1. Solicitei autorização para filmar 1 aula do 9.º A 2. Elaborei grelha de registos (tipos de FB e as suas frequências)
	08.02.2013	G2	3. Recorri a um gravador para registar as minhas intervenções verbais numa aula de Gin. Solo 4. Filmei a Aula (2 câmara = 2 perspetivas) 5. Apliquei 1 ficha de auto avaliação inerente a esta matéria
	até 08.03.2013	.....	6. Identifiquei o tipo de FB que utilizo com mais frequência 7. Identifiquei TODAS as dificuldades dos alunos críticos (recorri aos dados obtidos nas avaliações formativas e no Vídeo) 8. Constatei se estes alunos são conscientes das suas dificuldades (análise das fichas de auto avaliação) 9. No Vídeo, selecionei apenas o conteúdo interessante (sobre os alunos críticos e as imagens mais elucidativas)
2	08.03.2013	G2	10. Recorri quase exclusivamente ao FB Descritivo 11. Mostrei filmagens aos alunos críticos 12. Apliquei novamente a ficha de auto avaliação
3	até dia 10.06	.....	13. Analisei os dados obtidos 14. Obtive conclusões
Nota: As fichas de auto avaliação foram elaboradas durante a formulação de todos os documentos inerentes à "Metodologia de Avaliação".			

Síntese da Estratégia desenvolvida: 1.º - A que tipo de FB recorri mais nas minhas aulas e que não têm os alunos das suas competências e dificuldades? (Gravador e Fichas de Auto Avaliação); 2.º - Estratégia: recorri mais ao FB Descritivo e ao Vídeo! 3.º - Constatei se os alunos críticos estão mais conscientes das suas competências e dificuldades, através das fichas de auto avaliação desenvolvidas para a Ginástica de Solo, mais propriamente, nos rolamentos à frente e à retaguarda!

Nome das Fases:

Fase 1 – FB privilegiado nas minhas aulas

Fase 2 – Aplicação do vídeo e do FBD

Fase 3 – Análise dos Dados

Para terminar, devo frisar que na aula de 8 de Fevereiro de 2013 planeei propositadamente uma estação onde os alunos realizavam os ditos rolamentos, ou seja, as filmagens correspondiam exatamente a tudo aquilo que se passou nesta (Resumo da Aula: 10' Apresentação da Aula + 15' Aquecimento + 50' Parte Central (Filmada) + 5' Alongamentos + 10' Preencher fichas de autoavaliação e arrumar o material. Quanto à aula de 8 de Março esta foi bastante distinta, pois enquanto grande parte da turma era avaliada nos testes do FitnessGram (com o Professor Cooperante), os alunos críticos (4 de cada vez) observavam os vídeos preparados, realizavam alguns exercícios preconizados com o intuito de superaram as suas dificuldades e preenchiam novamente as fichas de auto avaliação.

4.2.5. Resultados

Quadro 27 - Tipos de Feedback e sua frequência (quanto ao objetivo) – Fase 1

Tipos de Feedback (quanto ao objetivo)	Quantidade	Exemplos
Avaliativo	16 (28,5%)	"Boal!"; "Está bom!"; "Gostei!"; "Agora sim, fizeste bem!"; "Melhoraste!"; "Está melhor!"; "Muito bom!"; etc.
Descritivo	7 (12,5%)	"Não está a sair em linha reta!"; "Estás a afastar as mãos em demasia!"; "Estás a colocar as mãos no solo para subir!"; "Tens medo de desequilibrar o tronco à frente!"; "Colocas o queixo no peito!"; "Estás a exagerar na posição das mãos!"; "Não estás a tocar com a nuca no solo!"; etc.
Prescritivo	22 (39,3%)	"Mantém o queixo no Peito!"; "Coloca o queixo no peito!"; "Tens que afastar mais as mãos!"; "Faz a repulsão dos Braços!"; "Afasta os dedos das mãos!"; "Olha para as tuas mãos!"; "Tenta colocar as mãos abertas e ao lado da cabeça!"; "Falta-se fazer a Repulsão dos Braços para ficares em pé!"; "Tens de manter a posição engrupada!"; "Nessa posição os dedos das mãos têm que ficar orientados para trás!"; "Tens de começar por fletir as pernas e fechar o tronco sobre elas!"; "Flete bem o Tronco!"; "Tens de Projetar os Braços para a frente!"; etc.
Interrogativo	11 (19,7%)	"O que correu mal no rolamento à retaguarda?"; "Dos critérios que anunciei no início da aula, qual não estás a cumprir?"; "Achas que estás a colocar bem as mãos?"; "Qual foi a diferença entre a tua execução e a da tua colega?"; "Sabes o porquê de não conseguires ficar de pé?"; "Já viste onde estás a colocar as mãos?"; "O que te está a faltar fazer na parte final do rolamento?"; "O que estás a fazer mal?"; etc.
	Total = 56 (100%)	

Analisando o Quadro, o qual contém as informações analisadas após a recolha de dados assegurada pelo gravador, verifica-se que o tipo de FB privilegiado nas minhas aulas, mais propriamente, naquelas em que abordei a Ginástica de Solo, era o FBP (39,3%), seguindo-se por ordem de preferência, de acordo com as frequências constatadas, o FB Avaliativo (28,5%), o FB Interrogativo (19,7%) e por fim, o FBD (12,5%), isto num total de 56 intervenções verbais (informações de retorno) concretizadas numa única aula (08/02/2013). Enfim, recorria preferencialmente ao FBP para tentar fomentar aprendizagens nesta matéria.

Quadro 28 - Comparação entre a realidade (percecionada por mim) e as competências assumidas pelos alunos quando confrontados com as fichas de autoavaliação (empregues em 2 aulas distintas)

Competências dos alunos na Ginástica de Solo						
Critérios de êxito	A minha perceção da realidade		1.ª Autoavaliação (08/02/2013)		2.ª Autoavaliação (08/03/2013)	
Rolamento à Frente (quantidade de alunos que Fazem (F) ou não Fazem (NF))						
Coloca as mãos à largura dos ombros	5 NF	10 F	4 NF	11 F	3 NF	12 F
Coloca e mantém o queixo junto ao peito	3 NF	12 F	4 NF	11 F	3 NF	12 F
Toca com a nuca no solo	2 NF	13 F	3 NF	12 F	3 NF	12 F
Mantém o corpo engrupado	2 NF	13 F	4 NF	11 F	4 NF	11 F
Coloca os pés junto à bacia	6 NF	9 F	7 NF	8 F	6 NF	9 F
Projeta os braços para a frente	5 NF	10 F	6 NF	9 F	4 NF	11 F
Rolamento à Retaguarda (quantidade de Alunos que Fazem (F) ou não Fazem (NF))						
Flete as pernas e fecha o tronco sobre elas	5 NF	10 F	11 NF	4 F	8 NF	7 F
Desequilibra o tronco à frente	7 NF	8 F	4 NF	11 F	8 NF	7 F
Coloca o queixo no peito	13 NF	2 F	6 NF	9 F	11 NF	4 F
Coloca as palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça e com os dedos orientados para trás	14 NF	1 F	9 NF	6 F	10 NF	5 F
Mantém a posição engrupada na passagem da bacia pela vertical	14 NF	1 F	12 NF	3 F	14 NF	1 F
Faz a repulsão dos braços	15 NF	....	10 NF	5 F	14 NF	1 F
Legenda: F = Faz; NF = Não Faz						
Explicação: na primeira coluna demonstro a quantidade de alunos que fazem (cumprem) ou não fazem (não cumprem) os critérios de êxito; na segunda coluna demonstro a quantidade de alunos que dizem que fazem ou não fazem os diversos critérios de êxito no momento em que apliquei a primeira ficha de autoavaliação; na terceira coluna demonstro a quantidade de alunos que dizem que fazem ou não fazem os diversos critérios de êxito no momento em que apliquei a segunda ficha de autoavaliação.						
Total de Alunos com mais dificuldades nestes rolamentos: 15						

No Quadro 28 começo por apresentar os vários critérios de êxito que os meus alunos tinham de respeitar para realizarem com correção, quer o rolamento à frente, quer o rolamento à retaguarda. Neste sentido, para que conseguíssemos chegar a algumas conclusões relativamente à perceção que os alunos tinham das suas competências/dificuldades em ambos os rolamentos, considerei pertinente referir na coluna que está identificada pela cor amarela (“A minha perceção da realidade”), a quantidade de alunos que na realidade, de acordo com as várias avaliações formativas que fui realizando ao longo do ano letivo, cumpriam (F) ou não cumpriam (NF) os diferentes critérios de êxito. Depois, na coluna cor de salmão, considerando aquilo que os alunos responderam na primeira ficha de autoavaliação, demonstro aquilo que os alunos assumiam que conseguiam ou não fazer, isto é, antes de eu implementar a minha estratégia. Por fim, na coluna identificada pela cor azul-

cinza (na última coluna), demonstro os resultados da minha estratégia, ou seja, identifico a quantidade de alunos que passou a assumir que cumpria ou não cumpria os diversos critérios de êxito.

Neste mesmo sentido, realcei com uma linha verde os critérios de êxito em que os alunos passaram a conhecer, após a implementação da estratégia, as suas verdadeiras dificuldades. Em contrapartida, com a linha vermelha identifico o critério de êxito em que os alunos não evoluíram, ou seja, considerando que apenas 2 não tocavam com a nuca no solo (NF), 3 deles continuavam a assumir que não cumpriam este critério, portanto um deles estava equivocado quanto às suas competências, mais propriamente, no rolamento à frente.

Assim, analisando o Quadro 28 constatamos que a minha opinião era distinta da dos alunos relativamente às competências destes nos rolamentos à frente e à retaguarda. Se começarmos por considerar as diferentes ações que os alunos tinham de realizar para executarem um rolamento à frente com correção, verificamos que relativamente à colocação das mãos (à largura dos ombros), os alunos estavam mais conscientes das suas dificuldades na aula em que aplicámos a 1.^a ficha de autoavaliação, pois as suas respostas aproximaram-se mais daquela que era a minha opinião. Pelo contrário, no que respeita ao “Queixo junto ao Peito” os alunos ficaram mais conscientes após a aplicação da estratégia (2.^a ficha de autoavaliação), aliás as respostas coincidiram plenamente. O mesmo se passou no que concerne ao “coloca os pés junto à bacia”. Depois, relativamente ao “toca com a nuca no solo”, as respostas foram idênticas quando comparamos a minha opinião com as respostas dadas em ambas as fichas de autoavaliação. O mesmo se passou com o “mantém o corpo Engrupado”, ou seja, os alunos não ficaram mais conscientes das suas dificuldades, pois as respostas também se mantiveram. Para terminar o que diz respeito ao rolamento à frente, no “projeta os braços para a frente” continuei a ter um aluno que não assumia que não conseguia fazê-lo corretamente, embora tenha havido uma melhoria (no dia 08/02/2013 haviam 6 NF, enquanto no dia 08/03/2013 passaram a haver 4 NF). Isto aconteceu porque era um dos critérios que os alunos menosprezavam, mas que é dos mais fáceis de cumprir.

No rolamento à Retaguarda, mais propriamente no que respeita ao “manter uma posição engrupada...”, os alunos tornaram-se mais conscientes porque as respostas destes coincidiram com a minha opinião. No “flete as pernas ...”, no “coloca o queixo no peito”, no “coloca as palmas das mãos...” e no “faz a repulsão dos braços” os alunos ficaram mais despertos para as suas dificuldades, havendo uma melhoria significativa em todos os critérios quando comparamos as suas respostas nas duas fichas de autoavaliação. Por fim, no rolamento à retaguarda, os alunos também ficaram mais inteirados das suas dificuldades no “desequilibra o tronco à retaguarda”, porém, estranhamente, houve um aluno que disse que NF, quando na realidade “Faz”. Provavelmente isto deveu-se a facto do aluno não perceber a linguagem utilizada na ficha de autoavaliação, ou então não prestou atenção ao que estava a responder na mesma.

Atenção, neste quadro apenas me debruço sobre 15 alunos, pois estes, na nossa opinião, eram aqueles que apresentavam mais dificuldades, pois ainda se encontravam no nível não introdutório.

Quadro 29 - Assertividade nas Respostas

Assertividade das respostas nas fichas de autoavaliação		
Critérios de êxito	1.ª Autoavaliação (08/02/2013)	2.ª Autoavaliação (08/03/2013)
Rolamento à Frente (quantidade de alunos que responderam corretamente, ou seja, que conhecem as suas dificuldades/competências)		
Coloca as mãos à largura dos ombros	14	12
Coloca e mantém o queixo junto ao peito	11	14
Toca com a nuca no solo	12	13
Mantém o corpo engrupado	13	12
Coloca os pés junto à bacia	12	14
Projeta os braços para a frente	10	13
Rolamento à Retaguarda (quantidade de alunos que responderam corretamente, ou seja, que conhecem as suas dificuldades/competências)		
Flete as pernas e fecha o tronco sobre elas	6	11
Desequilibra o tronco à frente	8	9
Coloca o queixo no peito	7	12
Coloca as palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça e com os dedos orientados para trás	8	8
Mantém a posição engrupada na passagem da bacia pela vertical	10	12
Faz a repulsão dos braços	9	11
Total de Alunos = 15		
<p>Explicação: com a cor verde vou identificar os critérios de êxito em que houve evolução, ou seja, os alunos passaram a conhecer melhor as suas dificuldades/competências. A roxo vou identificar os critérios de êxito em que os alunos não ficaram a conhecer as suas dificuldades, mesmo após a implementação da estratégia. A vermelho vou identificar os critérios de êxito em que os alunos regrediram, ou seja, alguns conheciam as suas dificuldades e deixaram de as conhecer.</p>		

O Quadro 29 demonstra se os alunos ficaram conscientes ou não das suas competências, isto é, independentemente de os alunos responderem F (Faz) ou NF (Não Faz) nas fichas de autoavaliação, o que interessava era se as respostas destes correspondiam à realidade. Comparei as respostas destes com os 2 momentos em que foram confrontados com as fichas de autoavaliação.

Analisando ao Quadro 29, convém perceber que a verde identifico os critérios de êxito em que houve evolução após a implementação da estratégia, ou seja, alguns alunos não conheciam as suas dificuldades e passaram a conhecê-las. O vermelho identifica os critérios de êxito, onde, após a aplicação da estratégia os alunos regrediram, ou seja, antes deste trabalho de investigação-ação conheciam melhor as suas dificuldades. Por outro lado, a amarelo identifiquei os critérios de êxito onde não houve evolução, nem regressão. Como tal, podemos assumir que em 9 dos 12 critérios de êxito analisados, considerando ambos os rolamentos, houve evolução. Por exemplo, no rolamento à frente, antes de aplicarmos a estratégia, apenas 11 identificavam corretamente se tinham dificuldades ou não, no “coloca e mantém o queixo junto ao peito”, enquanto que após a aplicação da minha estratégia, 14 passaram a conseguir identificar se tinham ou não dificuldades em cumprir este critério de êxito.

Por outro lado, em apenas 2 dos 12 critérios de êxitos analisados houve regressão, sendo ambos inerentes ao rolamento á retaguarda (“coloca as mãos à largura dos ombros” – de 14 alunos que sabiam identificar se tinham dificuldades ou não na realização deste critério de êxito, passámos para 12; “mantém o corpo engrupado” - de 13 alunos que sabiam identificar se tinham dificuldades ou não na realização deste critério de êxito, passámos para 12).

Portanto, houve apenas um critério de êxito em que não houve evolução, nem regressão (rolamento à retaguarda – “coloca as palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça e com os dedos orientados para trás”).

4.2.6. Conclusão

Após reconhecer que nas minhas aulas privilegiava o FBP e que por ventura em virtude disso, os meus alunos não estavam conscientes das suas dificuldades, ou seja, provavelmente estava a comprometer as suas aprendizagens, optei, principalmente após analisar as conclusões proclamadas em alguns estudos científicos credíveis, por enfatizar o emprego do FBD em detrimento dos restantes, o qual aliei ao vídeo, pois com este o aluno observava pormenorizada e repetidamente as suas prestações motoras, tanto no rolamento à frente, como no rolamento à retaguarda.

Quanto às fichas de autoavaliação, estas possibilitaram a constatação pretendida, isto é, após a análise do vídeo e após o emprego persistente do FBD numa determinada aula, obtive dados que me permitiram verificar se os alunos ficaram ou não mais cientes das suas dificuldades, comparando o “antes” da aplicar a estratégia (08/02/2013) com o “depois” de aplicá-la e (08/03/2013).

De acordo com os dados patenteados nos quadros 28 e 29, à imagem e semelhança do averiguado por alguns investigadores prestigiados nos estudos que desenvolveram, o vídeo e FBD contribuíram para consciencializar alguns dos meus alunos daquilo que tinham de assimilar se pretendessem alcançar o sucesso nos conteúdos supracitados.

Portanto, considero-me mais ciente da frequência e do tipo de FB que devo privilegiar quando leciono aulas focadas nas modalidades individuais, principalmente no que concerne aos alunos “com menos competências”.

Todavia, humildemente, também assumo que esta estratégia evidencia alguns condicionalismos, tais como: Fase 1 – não conseguir descortinar todos os FB que forneci na aula de 08/02/2013, visto que a turma é excessivamente grande (30 alunos) e porque estavam a funcionar várias estações em simultâneo, ou seja, havia muito ruído, o qual deturpou a qualidade das gravações obtidas através do Gravador; trata-se de uma única recolha, como tal a fiabilidade destes dados é reduzidíssima, pois tenho poucos ou nenhuns termos de comparação; reconheço que procurei não empregar muitos FBD na Fase 1 a fim de viabilizar o meu estudo; este estudo não consegue comprovar

se existiram alunos a evoluir de uma fase para a outra, o que pode tornar algumas das informações inconclusivas, etc.

Entretanto, julgo que seria extremamente interessante analisar se os alunos conseguem evoluir mais rapidamente se forem conhecedores das suas dificuldades.

Para finalizar, gostaria de exaltar novamente que este estudo contribuiu tremendamente para a minha formação. Este tipo de ações, por mais inconclusivas que sejam, permitem-nos refletir, repensar e ajustar as nossas práticas pedagógicas. E graças a estas experiências podemos tornar-nos profissionais cada vez mais reflexivos e atualizados, ou seja, mais conscientes das condições que temos de criar para que os nossos alunos atinjam o sucesso desejado.

Ponto 5 – Considerações Finais

Chegou o momento de concretizar uma breve apreciação de tudo o que aconteceu, assim sendo, justamente, começo por mencionar que durante o MEEFEB, graças ao excelente desempenho de todos aqueles que me acompanharam e/ou orientaram (colegas, professores, orientadores de estágio, ...), conquistei um conjunto de aprendizagens, as quais almejava desde o dia em que me inscrevi no referido Mestrado.

Cada vez mais, tenho a certeza que fiz a escolha acertada, mesmo reconhecendo que o futuro, por enquanto, não se mostre muito promissor. Pelas experiências proporcionadas no âmbito da PES, percecionei inequivocamente, como expetável, que esta é a profissão que sempre desejei (gosto, paixão, entusiasmo,...).

Neste preciso momento, após as inúmeras vivências práticas (ano letivo 2012/2013), sinto-me perfeitamente capaz de assumir as funções inerentes a um professor EF, ou seja, de me integrar numa escola. Pois, como podem perceber por este relatório, estou munido de um conjunto de “ferramentas” (competências) que me permitem promover toda e qualquer ação educativa com relativa destreza.

Num futuro relativamente próximo, desejo que me concedam a oportunidade de lecionar aulas de EF por dois motivos: não existe nada mais gratificante que tornar as aprendizagens dos alunos significativas; ainda não atingi a excelência enquanto professor de EF.

Foi uma experiência verdadeiramente enriquecedora, aliás, considerando tudo aquilo que vivi, esta foi sem margem para dúvidas, a nível profissional ou académico, a mais marcante, a mais significativa. A minha capacidade de trabalho, através desta, aumentou exponencialmente, o que se ficou a dever aos inúmeros documentos redigidos (planeamentos, avaliações, reflexões, relatórios, etc.). Foi um ano extremamente desgastante, principalmente a nível psicológico, todavia, no final, o “saldo” ainda ficou bastante positivo. Pois, a possibilidade de contactar diretamente com as crianças, compensou todo o esforço e dedicação.

Logicamente, se tivesse a oportunidade de recuar no tempo, fá-lo-ia sem hesitações. Isto, porque nem sempre soube intervir pedagogicamente de uma

forma irrepreensível. Para tal, basta-me atentar nas várias aulas onde tive dificuldade em centrar o ensino no aluno, preocupando-me quase exclusivamente com o que eu estava a fazer. Na mesma medida, quando reconsultei os primeiros documentos produzidos, também percecionei um conjunto de medidas e deliberação completamente despropositas. Contudo, uma coisa posso garantir, o sucesso de todos os meus alunos, sempre foi a minha principal preocupação.

Entretanto, com o avançar do tempo, as minhas decisões foram-se apurando, comecei a conseguir centrar o ensino nos alunos, elaborei documentos extraordinariamente pertinentes de acordo com o assumido pelo GEF, etc. Enfim, faz tudo parte de um processo evolutivo, onde o erro, naturalmente, faz parte da aprendizagem!

Desta feita, convém frisar novamente que é fundamental refletir sobre tudo o que concebemos ou deliberamos. Pois, só assim será possível adquirir os conhecimentos necessários para planear, conduzir e avaliar o processo de ensino e aprendizagem com pertinência.

Partilho a ideia de que “Los buenos profesores no nacen, se hacen!” (Siedentop, 2008, p. 326).

Ponto 6 – Bibliografia

- Alarcão, I. (2000). Professor-Investigador: que sentido? Que formação? In Campos, Bártolo (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Albuquerque, A., Graça, A. & Januário, C. (2005). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1996). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física- Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-136.
- Avilla, L., Chiviacowsky, S., Wulf, G. & Lewthwaite, R. (2012). Positive social-comparative feedback enhances motor learning in children. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 849-853.
- Baudry, L., Leroy, D., Thouvarecq, R. & Chollet, D. (2006): Auditory concurrent feedback benefits on the circle performed in gymnastics. *Journal of Sports Sciences*, 24(2), 149-156.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2.^a Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Borrvalho, A. (2002). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial: Um Estudo com Três Futuros Professores*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Bratfische, S. (2003). Avaliação em Educação Física: um Desafio. *Revista da Educação Física/UEM*, 14(2), 21-31.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em EF. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Cohen, R., Goodway, J. & Lidor, R (2012): The effectiveness of aligned developmental feedback on the overhand throw in third-grade students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 525-541.
- Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4(1), 9-27.
- Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Costa, F. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, 14, 7-32.
- Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação (2001). *Programa de Educação Física do 3º ciclo do ensino básico (Reajustamento)*. Lisboa: Editorial do ME.
- Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação (2003). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Editorial do ME. (pp. 219-229 - Competências específicas da Educação Física).

- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores* (4.^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Façanha, L.S. (2012). A concepção estética do Pigmalião e os efeitos artísticos da *mimesis* no romance A Nova História. *Argumentos*, Ano 4, n.º 8, 171-178.
- Ferraz, M. et al. (1994). *Avaliação criterial/Avaliação normativa. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Fialho, I. & Salgueiro, H. (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar: Contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168-191.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Heine, V., Carbinatto, M. & Nunomura, M. (2009). Estilos de Ensino e a Iniciação da Capoeira para Crianças de 7 a 10 anos de Idade. *Pensar a Prática*, 12 (1), 1-12.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jordán, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE Publicaciones.

- Kolovelonis, A., Goudas, M. & Dermitzaki, I. (2011). The effect of different goals and self-recording on self-regulation of learning a motor skill in a physical education setting. *Learning and Instruction*, 21, 355-364.
- Marques, A. (2004). O Ensino das Actividades Físicas e Desportivas: Factores determinantes de eficácia. *Horizonte*, 19(111), 24-27.
- Mendes, R., Godinho, M. & Chiviawosky (1997). Informação de Retorno sobre o Resultado e Aprendizagem. *Boletim SPEF*, 15/16, 25-37.
- Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: a chave do Problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Nicaise, V., Bois, J., Fairclough, S., Amorose, A. & Cogérino, G. (2007). Girls and boys perceptions of physical education teachers feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences*, 25(8), 915-926.
- Oliveira, L., et al. (2009) Fatores associados a excesso de peso e concentração de gordura abdominal em adultos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(3), 570-582.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Onofre, M. & Pinheiro, I. (1998). Problemas de Prática de Ensino em Educação Física: análise da relação entre a percepção dos professores e a percepção dos alunos. In *Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas*, Universidade de Corunha, Corunha (515–526).
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competências?: Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords). *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.27-33). Lisboa: Editorial do ME/DEB.
- Pereira, C. (2008). *Programa Protótipo de Promoção de Estilos de Vida Saudáveis*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de

Mestre em Psicologia (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

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

Pomar, C. (1997). *Actividade Física e Estereótipos de Género: Análise da Percepção da Apropriação e do Desempenho Motor de Género em Actividades Lúdico-Motoras*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: Metodologia da Educação Física (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa.

Quina, J., Costa, F. & Diniz (1995). Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física: um estudo sobre o Feedback Pedagógico. *Boletim SPEF*, 12, 9-29.

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

Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7.^a Edição). Lisboa: Texto Editora.

Santos, F. (2010). *A Comunicação do Treinador de Futebol em Competição: análise comparativa do comportamento de Instrução em Treinadores de Jovens e Treinadores de Seniores*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Desporto, Especialização em Treino Desportivo. Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Portugal.

Sequeira, P. (1998). *Análise do pensamento, da ação e da reação no feedback nos treinadores de Andebol nos Escalões de Formação*. Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Gestão da Formação Desportiva. Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

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

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 4-14.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2.^a Edição). California: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la Educación Física* (2.^a Edição). Barcelona: INDE Publicaciones.

Soares, J. (2008). *Estudo do Feedback Pedagógico de Treinadores de Voleibol em função do género dos atletas e escalão de prática*. Monografia realizada no âmbito da disciplina do Seminário do 5.^o ano da licenciatura em Desporto e Educação Física, na área de Desporto Rendimento – Opção de Voleibol. Faculdade de Desporto - Universidade do Porto, Portugal.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (5.^a Edição). Porto: Edições ASA.

Outra documentação

Agrupamento de Escolas n.º4 de Évora (2012). Caracterização da Escola Básica Conde de Vilalva e Projeto Educativo [em linha]. Agrupamento de Escolas n.º4 de Évora Web site. Acedido Outubro 30, 2013, em <http://www.eb23-condevilalva.edu.pt>.

Despacho normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º3/2005, de 10 de Fevereiro – Finalidades da Avaliação. Diário da República, Lisboa, 2005. Série 1-B.

Pomar, C. (2011). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. Documento de apoio à disciplina de Didática da Educação Física do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. (não publicado). Universidade de Évora, Portugal.

Pomar, C. (2011). Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação. Documento de apoio à disciplina de Didática da Educação Física do

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. (não publicado). Universidade de Évora, Portugal.

ANEXOS

Anexo I – Ficha de caracterização do aluno



Escola Básica Conde de Vilalva FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

Leia atentamente as seguintes questões e responda a todas elas com a maior sinceridade.
Questionário adaptado pelo Núcleo de Estagiários em E.F. (2012/2013)

DADOS PESSOAIS

Nome: _____
Ano: ____ Turma: ____ Número: ____ Data de Nascimento: ____/____/____
Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____
Morada: _____
Localidade: _____ Código-Postal: ____ - ____
Telemóvel: _____ Telefone em caso de urgência: _____

AGREGADO FAMILIAR

Nome do Pai: _____
Profissão: _____ Escolaridade: _____
Nome da Mãe: _____
Profissão: _____ Escolaridade: _____
Número de irmãos: _____ Idades: _____
Idade do Pai: _____ Idade da Mãe: _____

ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

Nome: _____
Morada: _____
Grau de parentesco: _____ Escolaridade: _____
Profissão: _____
Telef. Casa: _____ Telef. Emprego: _____ Telemóvel: _____

PERFIL DE SAÚDE

Tens alguma doença? Qual/Quais? _____
Por causa dessa doença, tomas algum medicamento? Sim Não
Com que regularidade vais ao médico? Uma vez por mês De 3 em 3 meses
De 6 em 6 meses Uma vez por ano Apenas quando estou muito doente

VIDA SOCIO-ESCOLAR

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



Escola Básica Conde de Vilalva FICHA DE CARATERIZAÇÃO DO ALUNO

Leia atentamente as seguintes questões e responda a todas elas com a maior sinceridade.
Questionário adaptado pelo Núcleo de Estagiários em E.F. (2012/2013)

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

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

Naturalidade: _____ Nacionalidade: _____

Morada: _____

Localidade: _____ Código-Postal: ____ - ____

Telemóvel: _____ Telefone em caso de urgência: _____

AGREGADO FAMILIAR

Nome do Pai: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Nome da Mãe: _____

Profissão: _____ Escolaridade: _____

Número de Irmãos: _____ Idades: _____

Idade do Pai: _____ Idade da Mãe: _____

ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Morada: _____

Grau de parentesco: _____ Escolaridade: _____

Profissão: _____

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

PERFIL DE SAÚDE

Tens alguma doença? Qual/Quais? _____

Por causa dessa doença, tomas algum medicamento? Sim Não

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

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

VIDA SOCIO-ESCOLAR

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

Como vens para a escola?

Anexo II – Protocolo de avaliação inicial para a turma do 2º ciclo

Metodologia/Simbologia (Símbolos e Justificação)




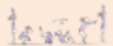





O tipo de simbologia a utilizar em cada uma das grelhas é enunciado nas próprias, pois difere de matéria para matéria.

- ❖ F = Faz
- ❖ NF = Não
- ❖ R = Realiza
- ❖ E = Realiza com Erros
- ❖ N = Não realiza
- ❖ S = Sempre
- ❖ NS = Nem Sempre
- ❖ N = Nunca

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

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

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

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



Critérios de Registo de Observação

Crítérios de registo de observação

- ❖ F = Faz – tratam-se de aspetos técnicos muito específicos e facilmente perceptíveis pois a ação motora é abarcada por pouquíssimos pormenores e condicionantes, logo verificamos rapidamente se o aluno faz (Ex. O aluno faz 3 saltos consecutivos para a frente com a Corda! – Ginástica Rítmica).
- ❖ NF = Não Faz – na mesma linha de pensamento que o parâmetro anterior, indagamos facilmente se o aluno não consegue fazer, pois é um gesto técnico tão particular, que não há a hipótese de o executar com erros (Ex. O aluno não faz 3 saltos consecutivos para trás com a Corda! – Ginástica Rítmica).

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

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









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

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

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

Critérios de Definição do Nível de Diagnóstico

2.º Ciclo



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


Fitnessgram – 2.º Ciclo

Níveis de Atividade Física:

1 - Aquém de 2547 em 3 TAREAS
2 - Dentro de 2547 num TAREAS
3 - Dentro de 2547 em 2 TAREAS
4 - Dentro de 2547 nos 3 TAREAS



Exceções

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



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

Anexo III – Protocolo de avaliação para turmas do 3º ciclo


3.º Ciclo

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

Exceções

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

Ginástica de Aparelhos – Continuação

I) Boque ou Pilinto (o/ reuther)	<ul style="list-style-type: none"> Diagnostica-se o nível Não Introdutório quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz) Diagnostica-se o nível Introdutório quando cumpre todos os critérios de êxito (faz), ou quando não cumpre um dos critérios de êxito do nível Elementar
II) Trave	
III) Barra Fixa	
IV) Mini-Trampolim	
Atividades Rítmicas – Danças Tradicionais 	<ul style="list-style-type: none"> Diagnostica-se o nível Não Introdutório ou Introdutório, quando o aluno não cumpre um dos critérios de êxito (não faz) do nível Introdutório ou Elementar, respetivamente

Fitnessgram – 3.º Ciclo

Níveis de Aptidão Física:

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

Prognósticos – 2.º e 3.º Ciclo

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


Anexo IV – Protocolo de avaliação

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

u évora
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Proposta de Critérios de Avaliação



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

2012/2013
(Ano Letivo)

Modalidades individuais:

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

Modalidades coletivas:

- S = Sempre – sempre que o aluno executa determinada ação motora fá-lo da forma mais desejada, ou seja, cumpre sempre a ação táctico-técnica mais desejada
- NS = Nem Sempre = o aluno, considerando todas as suas execuções, não cumpre sempre a ação táctico-técnica mais desejada
- N = Nunca – O aluno nunca cumpre a ação táctico-técnica mais desejada
- *Quanto às matérias especiais (Ginástica de Solo, Atletismo e Ginástica de Aparelhos – abarcam várias matérias), para se determinar em que nível estavam os alunos, utilizámos os critérios que tínhamos definido no Protocolo de AI. Só se constatou uma única alteração: “quando o aluno cumpre o suficiente para estar no I e ainda faz algumas matérias no nível superior é I+”:

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

GINÁSTICA DE SOLO

AVALIAR EM GINÁSTICA - para estar no...

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

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

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

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

Atletismo e Ginástica de aparelhos

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

Percentagens que definimos (Para grelha de avaliação final) Coletivas

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

Anexo V – Teste diagnóstico aplicado na avaliação inicial

Escola Básica Conde de Vilalva

Teste Diagnóstico (9º A)

Lê atentamente as seguintes questões antes de efetuares a tua resposta.

1. Capacidades Físicas

(Liga com uma seta as perguntas que se encontram na coluna da esquerda, às respostas que estão na da direita. Existe uma **única** resposta para cada pergunta!)

- | | |
|--|---|
| a) Como podemos potenciar a Flexibilidade? | • Recuperação Ativa (Ex. Corrida ligeira) |
| b) Qual a melhor forma de evitar as dores musculares após o exercício físico? | • Alongar Regularmente |
| c) O que é fundamental realizar quando praticamos determinado exercício físico, para evitar uma lesão? | • Aquecimento Específico |
| d) Qual a capacidade física de que dependemos para realizar uma maratona? | • Resistência |
| e) Qual a capacidade física de que dependemos para realizar uma prova de barreiras? | • Velocidade |

2. Adaptações do Corpo ao Esforço Físico

(assinala com um x, a resposta correta. Apenas uma resposta está correta!)

- a) Qual a importância de suar durante o exercício físico? Baixar a Temperatura Gastar Energia
 Aumentar a Temperatura Ganhar Força
- b) Qual o sistema que comanda e coordena o movimento? Circulatório Muscular Nervoso
- c) Que tipo de exercício melhora a tua resistência aeróbia? Corrida de longa duração Sprint
 Flexões Abdominais
- d) Em modalidades coletivas, o que é mais importante? Gestos técnicos Tática
 Realizar um gesto técnico, em função da Tática
- e) Que tipo de alimentos devemos ingerir de forma mais reduzida? Açúcares Gorduras Proteínas

Anexo VI – Calendarização para a área dos conhecimentos

Calendarização para os Conhecimentos – PLANO ANUAL DE TURMA									
Etapas	2. ^a Etapa			3. ^a Etapa			4. ^a Etapa		
U.E.	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a
	-----	-----	Temas 1 e 2	-----	-----	Tema 5	-----	-----	Temas 3 e 4
Matérias	<p><u>Conhecimentos (Matérias):</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidades Físicas 2. Alimentação Saudável 3. Resposta Fisiológica ao Esforço 4. Estilos de Vida Saudáveis 5. Modalidades Coletivas 								
<p>Notas: O Protocolo da Escola solicita que as avaliações sejam baseadas naquilo que o PNEF preconiza para o 3.º Ciclo. Assim, eu, em conjunto com o professor cooperante, decidimos que são estes os temas que vamos abordar (5 temas). De acordo com o definido pelo DEF, podemos avaliar recorrendo a 2 formas: teste escrito ou trabalho. Para já, no 1.º Período vamos utilizar 1 Teste Escrito, com exceção da Margarida Ribeiro, que vai fazer um trabalho teórico, pois desde o princípio do ano que possui um atestado médico.</p>									
Objetivos Intermédios e Finais									
<p>Esporadicamente, vamos dinamizar aulas teóricas (aproximadamente 1 por período), nas quais vamos abordar temáticas que correspondem àquelas que ponderámos para cada um dos períodos (verificar neste quadro). Todavia, convém perceber que as condições meteorológicas podem-nos obrigar a ir muito mais vezes para a "sala de aula" (recorremos ao manual selecionado pelo DEF para o presente ano letivo).</p>									
<p>Como no teste diagnóstico apenas houve 1 negativa, o nosso intuito será conseguir que todos tenham sucesso nas avaliações direcionadas para a esta área, independentemente do Período.</p>									

Anexo VII – Calendarização das diferentes etapas

Plano Anual de Turma - 9.º A (Ano Letivo 2012/2013)										
Períodos	1.º Período (14.09 a 14.12)			2.º Período (03.01 a 15.03)			3.º Período (02.04 a 07.06)			
Etapas	1.ª Etapa		2.ª Etapa			3.ª Etapa			4.ª Etapa	
Função Didática	Avaliação Inicial		Aprendizagem e Desenvolvimento			Desenvolvimento e Aplicação			Consolidação	
Meses	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Datas	14.09 a 26.10		26.10 a 23.11	26.11 a 14.12	03.01 a 01.02	04.02 a 28.02	01.03 a 05.04	08.04 a 26.04	29.04 a 17.05	20.05 a 07.06
Unidades de Ensino	1.ª U.E.		1.ª U.E.	2.ª U.E.	3.ª U.E.	1.ª U.E.	2.ª U.E.	3.ª U.E.	1.ª U.E.	2.ª U.E.
N.º Semanas	6		4	3	4	4	3	3	3	3
Espaços	P1/P2/G1/G2		G2/P2/G1/P1	G2/P2/G1/P1	G2/P2/G1/P1	G2/P2/G1/P1	G2/P2/G1/P1	G1/P2/G2	G2/P2/G1/P1	G1/G2/P2
Matérias	Fitnessgram Gin. Solo Gin. Acrobática Gin. Aparelhos (todos os aparelhos) Atletismo (corridas, saltos e lançamentos) Futebol Andebol Voleibol Badminton Tênis Aeróbica Conhecimentos		Andebol Futebol Gin. Solo Gin. Aparelhos (Ñ Minitrampolim) Atletismo (velocidade e barreiras) Gin. Acrobática Aptidão Física	Voleibol Badminton Futebol Raquetes de Madeira/Tênis Atletismo (Salto em Altura, Estafetas e L. Fitnessgram Conhecimentos Aptidão Física	Futebol Aeróbica Gin. Solo Gin. Aparelhos (Ñ barra fixa) Atletismo (S. Comprimento, L. Peso, S. Altura, Estafetas e Barreiras) Andebol Voleibol Badminton Aptidão Física	G. Solo Badminton Futebol Gin. Aparelhos (Ñ Barra Fixa) Atletismo Voleibol Andebol Aeróbica Tênis Aptidão Física	Fitnessgram G. Solo Badminton Gin. Acrobática Gin. Aparelhos (Ñ Barra Fixa) Atletismo Voleibol Andebol Futebol Tênis Aeróbica Conhecimentos Aptidão Física	G. Solo Badminton Gin. Acrobática Gin. Aparelhos (Ñ Barra Fixa) Atletismo Andebol Voleibol Tênis Aeróbica Aptidão Física	Futebol Voleibol Andebol Aeróbica Tênis Conhecimentos Aptidão Física	Fitnessgram G. Solo Badminton Gin. Aparelhos (Ñ Barra Fixa) Atletismo Futebol Voleibol Andebol Tênis Conhecimentos Aptidão Física
Objetivos	Avaliar a aptidão Física de todos os alunos; Diagnosticar competências e dificuldades nos alunos; Rever algumas matérias e fomentar aprendizagens; Criar rotinas; Ponderar estratégias de diferenciação; ...		Objetivos Intermediários da 2.ª Etapa: Definidos no Ponto 4 deste Documento.			Objetivos Intermediários da 3.ª Etapa: Definidos no Ponto 4 deste Documento.			Objetivos Finais: Definidos no Ponto 4 deste Documento.	

Anexo VIII – Calendarização do n.º aulas por matéria para a turma do 9.ºano

Número de Aulas por Matéria							
Matérias	2.ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento				Datas (26.10 a 01.02)	Espaços	Submatérias
	Número de Aulas por Unidade de Ensino (U.E.)						
	1.ª U.E. (26.10 a 23.11)	2.ª U.E. (26.11 a 14.12)	3.ª U.E. (03.01 a 01.02)	Total			
<i>Gin. Solo</i>	2	0	2	4	1.ª Aula: 16.11/08.01 2.ª Aula: 23.11/11.01	G2/G2	.....
<i>Gin. Aparelhos</i>	2	0	1	3	1.ª Aula: 16.11/01.02 2.ª Aula: 23.11	G2/G2	Todos os Aparelhos (1x) Barra Fixa (2x) Minitrampolim (1x)
<i>Acrobática</i>	2	0	2	4	1.ª Aula: 20.11/08.01 2.ª Aula: 23.11/01.02	G2/G2	.....
<i>Atletismo</i>	2	4	6	12	1.ª Aula: 30.10/27.11/04.01 2.ª Aula: 13.11/30.11/11.01 3.ª Aula: 04.12/15.01 4.ª Aula: 22.01 5.ª Aula: 14.12/25.01 6.ª Aula: 29.01	P2/P1 P2/G1/P1 P1/G2/P2/G1	Velocidade (2x) Treinar Corta-Mato (2x) Lanc. do Peso (1x/2x) Estafetas (2x) Salto em Altura (1x/2x) Barreiras (1x) Salto em Comprimento (2x)
<i>Futebol</i>	2	1	1	4	1.ª Aula: 06.11/04.12/04.01 2.ª Aula: 09.11	G1/G1/P1	.....
<i>Andebol</i>	2	0	1	3	1.ª Aula: 02.11/18.01 2.ª Aula: 09.11	G1/G1	.....
<i>Voleibol</i>	0	2	1	3	1.ª Aula: 30.11/18.01 2.ª Aula: 14.12	G1/G1	.....
<i>Badminton</i>	0	3	2	5	1.ª Aula: 30.11/22.01 2.ª Aula: 07.12/25.01 3.ª Aula: 14.12	G1/G1	.....
<i>Tênis</i>	0	1	0	1	1.ª Aula: 27.11	P1	.....
<i>Aeróbica</i>	0	0	3	3	1.ª Aula: 08.01 2.ª Aula: 11.01 3.ª Aula: 01.02	G2	.....

Legenda:

Vermelho - Datas, Espaços e Conteúdos da 1.ª U.E.

Verde - Datas, Espaços e Conteúdos da 2.ª U.E.

Azul - Datas, Espaços e Conteúdos da 3.ª U.E.

Anexo IX – Calendarização das avaliações na 2.ª Etapa

Momentos de Avaliação (O que aconteceu e o que pondero fazer acontecer)								
2.ª Etapa								
Matérias	Datas (26.10 a 01.02)	Tipo de Avaliação	Aprendizagens Avaliadas (nível avaliado)			Submatérias	Número de Avaliações por Matéria	Legenda: Vermelho - Datas da 1.ª U.E. Verde - Datas da 2.ª U.E. Azul - Datas da 3.ª U.E.
			I	PE	E			
Gin. Solo	1.ª Aula: 16.11/08.01	AFP/AFA	1a e 3a / 2a e 6	Sequência		2 AFP + 1 AFA + 2 AS	Legenda:
	2.ª Aula: 23.11/11.01	ASI/AS	Todos, individualmente / dúvidas	Todos, em sequencia / dúvidas				
Gin. Aparelhos	1.ª Aula: 16.11/01.02	AFP/AS	Plinto e Boque / Trave	Plinto		Todos os Aparelhos (1x) Barra Fixa (2x) Minitrampolim (1x)	1 AFP + 2 AS	AFP = Avaliação Formativa posterior à Aula AFA = Avaliação Formativa na Aula AS = Avaliação Sumativa
	2.ª Aula: 23.11	AS	*Barra Fixa					
Acrobática	1.ª Aula: 20.11/08.01	AFP/AFA	1/2 e 3			2 AFP + 1 AFA + 1 AS	
	2.ª Aula: 23.11/01.02	AFP/AS	1					
Atletismo	1.ª Aula: 30.10/27.11/04.01	AFP/AFP/AFA	Velocidade / S. Comprimento	Comprimento		Velocidade (2x) Treinar Corta-Mato (2x) Lanq. do Peso (1x/2x) Estafetas (2x) Salto em Altura (1x/2x) Barreiras (1x) Salto em Comprimento (2x)	6 AFP + 5 AFA + 1 AS	Na coluna "Aprendizagens Avaliadas" vou colocar números, os quais correspondem aos objetivos (intermédios e finais) que defini para cada matérias nesta 2.ª Etapa (consultar quadro anexado no ponto 3 do trabalho).
	2.ª Aula: 13.11/30.11/11.01	AFP/AFP/AFA	Barreiras / Resistência	Resistência	Resistência / S. Altura			
	3.ª Aula: 04.12/15.01	AFP/AFA	Lanq. Peso	Estafetas				
	4.ª Aula: 22.01	AFA		Lanq. peso				
	5.ª Aula: 14.12/25.01	AFP/AFA	Salto em Altura	Salto em Altura				
	6.ª Aula: 23.01	AS	*tiro dúvidas nas matérias que precisar					
Futebol	1.ª Aula: 06.11/04.12/04.01	AFP/AS/AS	1,2 e 4 / todas / dúvidas	todas / dúvidas	todas / dúvidas	2 AFP + 2 AS	AFP = Análise crítica posterior à aula
	2.ª Aula: 09.11	AFP		1 e 3				
Andebol	1.ª Aula: 02.11/18.01	AFP/AS	1,1,1 e 2 / dúvidas	dúvidas	dúvidas	1 AFP + 2 AS	
	2.ª Aula: 09.11	AS	todas	todas	todas			
Voleibol	1.ª Aula: 30.11/18.01	AFP/AS	1,1,1 e 2 / dúvidas	dúvidas	dúvidas	2 AFP + 1 AS	
	2.ª Aula: 14.12	AFP	3	2	2			
Badminton	1.ª Aula: 30.11/22.01	AFP/AFA	1:3			3 AFP + 1 AFA + 1 AS	
	2.ª Aula: 07.12/25.01	AFP/AS	2 / dúvidas	dúvidas				
	3.ª Aula: 14.12	AFP	4					
Aeróbica	1.ª Aula: 08.01	AFP	1 e 2			1 AFP + 1 AFA + 1 AS	
	2.ª Aula: 11.01	AFA	3					
	3.ª Aula: 01.02	AS		dúvidas				

Anexo X - Análise posterior à aula (avaliação formativa)

Matéria/Etapa: Andebol / 2.ª Etapa		N.º Aulas Total/Etapa (Matéria): 5 / 2		Data: 13 / 12 / 2012	
Objetivos de Aprendizagem da Aula: Passe e Desmarcação					
Alunos Avaliados (grupos): [REDACTED]				Nível dos Alunos NI	
Critérios de Avaliação a considerar: 1. Após passar, oferece linha de passe ao colega 2. Ocupa o espaço vazio	Dificuldades constatadas (Gerais)		Considerações Individuais		
	Após passar, fica parado no sitio onde o consumir, ficando a ver o "jogo". Escondem-se atrás dos adversários.		<ul style="list-style-type: none"> ▶ A [REDACTED] pára após passar e vira costas ao jogo ▶ A [REDACTED] esconde-se atrás dos adversários ▶ [REDACTED] não participa, nem mostra vontade (conversa) ▶ A [REDACTED] tem medo da Bola, logo não é proativa 		
Reflexões sobre as Estratégias de Intervenção (e pertinência dos exercícios)	Dificuldades ultrapassadas/Aprendizagens Consumadas				
Os exercícios foram ajustados às competências destes, mas não usei a demonstração e devia tê-lo feito. Na formulação dos grupos de trabalho não devia ter juntado a [REDACTED]	Passam a um colega que está próximo e c/possibilidade de manter a posse de bola.		<ul style="list-style-type: none"> ▶ ▶ ▶ 		
	Observações sobre comportamento/attitudes dos alunos				
	A [REDACTED] parece que está num café, anda sempre a conversar, a pentear o cabelo e a mexer nas calças - não se empenha. A [REDACTED] foi repreendida várias vezes, por se sentar no chão para descansar.				
Sugestões (a aplicar futuramente): Conferir mais feedbacks descritivos e prescritivos - vários ciclos de feedback.					

Anexo XI – Transformação das grelhas sumativas em grelhas formativas

Escola Básica Conde de Vilalva									Ano e Turma		
Avaliação Sumativa									Obs.	Nível	
ANDEBOL (3.º Ciclo)											
Aspetos Tático-Técnicos									Obs.	Nível	
Nível introdutório				Nível Elementar							
Nº	Nome	Passa oportunamente	Recebe adequadamente	Cria linhas de passe	Apresenta atitude defensiva	Finaliza ou cria situações de finalização oportunas	Progride em drible	Marcação H-H	Liberta-se do adversário		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											

E.B. Conde de Vilalva				9.º A	
Avaliação Formativa				Obs.	
ANDEBOL (3.º Ciclo)					
Aspetos Tático-Técnicos				Obs.	
Nível introdutório					
Nº	Nome	Passa oportunamente			
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Nº	Nome	Passa oportunamente	Recebe adequadamente	Cria linhas de passe	Apresenta atitude defensiva	Finaliza ou cria situações de finalização oportunas	Progride em drible	Marcação H-H	Liberta-se do adversário
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									



Legenda:	
Aspetos Tático-Técnicos	
N: Nunca	
NS: Nem Sempre	
S: Sempre	

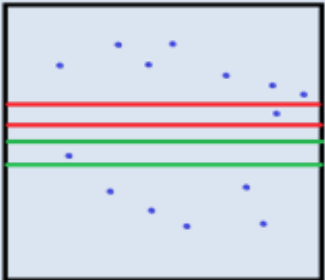

Legenda:	
Aspetos Tático-Técnicos	
N: Nunca	
NS: Nem Sempre	
S: Sempre	

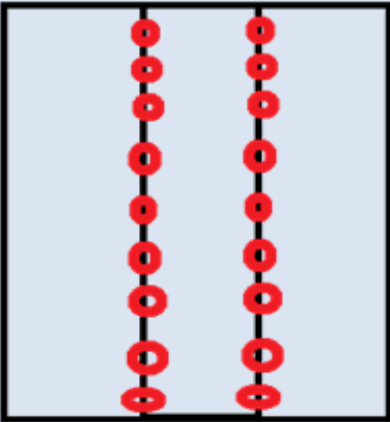
Exercício Critério:	
Jogo (5x5)	


Atenção, não tenho a certeza se deixei isto bem explícito anteriormente, mas podemos concretizar uma avaliação formativa logo na 1.ª Aula em que abordamos determinados objetivos, pois isto pode servir para verificar em que alunos me tenho de centrar, quais as principais dificuldades, etc.

Anexo XII – Exemplo de Plano de Aula

Aula nº 54 e 55		Data: 18.02.2013	Duração: 90'	Instalações: G1	Materiais: Aparelhagem, CD do Fitnessgram, 2 Balizas de Hóquei, 3 Bolas (Rítmica), cones/pinos, 14 coletes, 14 Bolas de Voleibol
Ano/Turma: 5.ªA Nº Alunos: 28		Níveis de Desempenho: Jogos Pré-Desportivos – E, A, A Voleibol – NI e I		Matérias e nº aula (por etapa): Jogos Pré-Desportivos – 11.ª Aula (1.ª nesta Etapa) Voleibol – 3.ª Aula (1.ª nesta 3.ª Etapa) Aptidão Física	
Etapa (Funções Didáticas): 3.ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação Avaliação Formativa nos Jogos Pré-Desportivos		Conteúdos: <u>Jogos Pré-Desportivos</u> E – Passe para colega desmarcado, recepção com as 2 mãos (manter da 2.ª Etapa), desmarcação, finalização e defesa H-H A – Fintas de Passe, recuperação da posse de bola <u>Voleibol</u> NI - 5 toques de sustentação (individualmente) e passe em cooperação com o colega (a pares) I - posicionamento correto e oportuno, coloca a bola em trajectória descendente sobre o colega e recebe a bola com as 2 mãos acima da cabeça Aptidão Física (Treinar para o Vaivém)		Objetivos de Aprendizagem <u>Jogos Pré-Desportivos</u> E – Passar a colega desmarcado, receber a bola a 2 mãos (manter da 2.ª Etapa), desmarcar, finalizar e defender H-H A – Fintar e recuperar a posse de bola <u>Voleibol</u> NI – realizar 5 toques de sustentação (individualmente) e passar em cooperação ao colega (a pares) I – posicionar correta e oportunamente, colocar a bola em trajectória descendente sobre o colega e receber a bola com as 2 mãos acima da cabeça Aptidão Física (Treinar para o Vaivém)	
Parte Inicial					
		Objetivos da Tarefa/Ações Motoras		Estratégias de Intervenção (Momentos de informação, organização, transição e prática)	
T P		Critérios de Êxito/Variantes		Contexto (e Esquema)	
Introdução à Aula					
15' 15'		-----			
<p>Momento de Organização</p> <ul style="list-style-type: none"> .Os exercícios estão antecipadamente estruturados. .Alunos sentam-se nos bancos suecos por ordem numérica – quem não tem lugar, senta-se no chão. .Realizar a Chamada. .Verificar se todos estão devidamente equipados. .PEDIR PARA ATAREM CABELOS, TIRAREM RELÓGIOS, PULSEIRAS, FIOS, ETC. <p>Momentos de Informação</p> <ul style="list-style-type: none"> .Divulgar os conteúdos e objectivos da aula. .Informar que vou concretizar avaliação formativa nos Jogos Pré-Desportivos .Questionar sobre como se deve fazer uma recepção nos Jogos Pré-Desportivos .Exaltar algumas componentes críticas relativamente às ações tático-técnicas nos Jogos Pré-Desportivos (ajustadas às características destes alunos). .Divulgar os conteúdos e objectivos da aula e, consequentemente, divulgar no que consiste o aquecimento. .Atenção, se estiver muito frio, promover 1.º alguma mobilização articular (coloco-os sobre a linha lateral e fazem alguns exercícios) 					
1.º Exercício: Jogo dos Polícias e Ladrões					
20' 5'		Objetivos da Tarefa: garantir que os alunos aquecem.		Critérios de Êxito: .Não ser apanhado.	
				Individualmente	
				Momento de Informação	
				.Ainda com os alunos sentados nos Bancos Suecos exemplifico o que é para fazer no 1.º	

	<p>Ações motoras: Estão 2 alunos a apanhar, os quais só se podem deslocar ao longo de um espaço pré-determinado (2 corredores). Os outros tentam passar nestes corredores sem serem apanhados. Quem é apanhado fica na fila daquele que o apanhou.</p> <p>*INFORMAR QUE DURANTE O EXERCÍCIO VOU APITAR e ELEVAR UM DOS BRAÇOS COM O PUNHO FECHADO, o qual significa que os alunos têm 5 segundos para se colocarem em semicírculo à minha frente. A partir desta aula este vai ser o sinal de reunião. Quem demorar mais de 5" é como se fosse apanhado e escolhe a fila para a qual pretende ir. Aqueles que estão a apanhar não</p>			<p>Exercício. .Informar sobre objetivos, ações motoras e critérios de êxito.</p> <p>Momento de Transição .Solicitar que se coloquem todos na metade do campo onde está o corredor verde.</p> <p>Momento de Organização ([REDACTED])</p> <p>Momento de Prática .Certificar que os alunos se estão a exercitar. .Assim, como em todos os outros exercícios, reprender os comportamentos de desvio. [REDACTED]</p> <p>.Motivar: "Vamos ver qual é a fila que apanha mais!</p>	
Parte Central					
2.º Exercício: Jogos Pré-Desportivos (5x5 e 4x4)					
50'	30'	<p>Objetivos da Tarefa E – Passar a colega desmarcado, receber a bola a 2 mãos (manter da 2.ª Etapa), desmarcar, finalizar e defender H-H A – Fintar e recuperar a posse de bola</p> <p>Ações motoras e Hierarquização: Bola ao Capitão – em situação de jogo formal 5X5 ou 4x4 *10 Passes antes de obterem ponto, isto é, antes de passarem ao Capitão</p>	<p>Crítérios de Exito: Passar oportunamente a um colega desmarcado, receber a bola e enquadrar-se de imediato com o jogo, criar linha de passe imediatamente após ter passado a um colega, finalizar ou tentar finalizar, marcar em cima o seu opositor direto (HxH), fintar e recuperar a Bola. .Colocar a Bola no Capitão (1 ponto) e evitar que os adversários o consigam fazer. .Conseguir concretizar os 10 passes.</p> <p>VARIANTES: i) 15 ou 5 passes (de acordo com as competências ou dificuldades constatadas), em vez dos 10 (mais circulação de bola) – Após 5' ii) após perda de bola recuam imediatamente para o seu meio campo, pois será a área onde vão promover a defesa (quem defende H-H, tem de esperar que o opositor entre nesse espaço) – Após 10' iii) sem capitão e o objetivo é acertar na tabela (=1 ponto), no quadro pequeno (=2 pontos), no aro (= 3 pontos) e no cesto (=4 pontos) – Após 15' iv) utilizar as balizas de hóquei (para o grupo que está no meio, utilizá-las) – Após 15'</p>	<p>.Jogos Pré-Desportivos – Situação 5x5 e 4x4</p> 	<p>Momento de Organização e Transição .Alunos formam semicírculo no centro do campo (utilizar sinal de "reunião"). .Durante o exercício anterior coloco os arcos para a Bola ao Capitão (o ideal será colocar no início da aula).</p> <p>Momento de Informação .Quando eu levantar o dedo, tenho de garantir que todos ficam efetivamente em silêncio. .Anuncio as ações motoras e os objetivos que constituíram este exercício e demonstro. .Anuncio que os grupos n.º1 e n.º2 vão para o campo 1, o n.º3 e o n.º 4 para o 2 e n.º5 e n.º 6 para o 3.</p> <p>Momento de Organização .Formo os seguintes grupos: 1 – [REDACTED] es 2 – [REDACTED] 3 – [REDACTED] 4 – [REDACTED] 5 – [REDACTED] 6 – [REDACTED]</p> <p>(critérios para formação de grupos: competências e comportamento nas aulas) (pela 2.ª vez misturei rapazes com raparigas no Jogos Pré-Desportivos) *DOU COLETES ÀS EQUIPAS 2, 4 e 6. *Os alunos vão manter os coletes vestidos até ao final da aula.</p> <p>Momento de Transição .Pedir que cada uma das equipas de desloque para o campo onde vai jogar.</p> <p>Momentos de Prática .Circulo perifericamente, mas fico mais próximo dos</p>

				<p>grupos com mais dificuldades.</p> <ul style="list-style-type: none"> .Controlo os outros alunos visualmente. .Certificar que os alunos se estão a exercitar. .Conferir ciclos de feedback. .Motivar. .Assim, como em todos os outros exercícios, reprender os comportamentos de desvio. .Trocar os Capitães com regularidade. .Diferenciar e aplicar variáveis nos tempos indicados. .Sempre que considerar pertinente dirijo-me a cada um dos grupos em particular. .Concretizar a avaliação formativa. 	
3.º Exercício: Voleibol					
70'	20'	<p>Objetivos da Tarefa NI - 5 toques de sustentação (individualmente) e passe em cooperação com o colega (a pares) I - posicionamento correto e oportuno, coloca a bola em trajectória descendente sobre o colega e recebe a bola com as 2 mãos acima da cabeça</p> <p>Accões motoras e Hierarquização: 2 a 2, a 5 metros de distância a) Com a bola agarrada, lança-la para o colega (solta a bola bem acima da cabeça e fá-lo bem para cima) – Colega agarra a bola com as 2 mãos bem acima da cabeça – 10 passes sem deixar cair a bola b) Igual, mas manda a bola bem para cima, para que <u>esta toque</u> no chão e o colega a possa agarrar em seguida, bem lá em cima – 5 x – bola só pode tocar 1x no chão c) Com as mãos em posição de passe, "dribla" a bola 3x e passa ao colega – 3x d) Com as mãos em posição de passe, envia a bola contra o solo para que esta vá ao encontro do colega – 3x e) Passe para o colega para ele agarrar e devolver a bola, também com passe f) Passa para o colega que faz toque de sustentação e agarra a bola</p>	<p>Crítérios de Exito: Passe .O polegar e o indicador devem formar um triângulo isósceles. .O contacto com a Bola deve ser feito com os 10 dedos da mão. .Após o passe, os braços devem ficar em extensão. .O corpo deve ser colocado por baixo da trajetória da Bola. .Cotovelos à altura do ombro. MI.acompanham a extensão dos MS. .O passe deve ser realizado ligeiramente acima e à frente da cabeça.</p>	<p>.2 a 2</p> 	<p>Momento de Organização e Transição .Alunos ajudam-me a arrumar o material utilizado no exercício anterior (bolas e arcos são colocados no carrinho) .Alunos formam semicírculo no centro do campo (utilizar sinal de "reunião").</p> <p>Momento de Informação .Quando eu levantar o dedo, tenho de garantir que todos ficam efetivamente em silêncio. .Anuncio as ações motoras e os objetivos que constituíram este exercício e demonstro.</p> <p>Momento de Organização *Alunos colocam-se 2 a 2.</p> <p>Momento de Transição .Pedir que cada um dos grupos se coloque sobre as linhas brancas que se encontram no centro do campo (cada um dos elementos em cima de uma das linhas) – ficam a aproximadamente 5 metros de distância. .Quando todos estiverem devidamente posicionados, passo-lhes as bolas.</p> <p>Momentos de Prática .Circulo perifericamente, mas fico mais próximo dos grupos com mais dificuldades. .Controlo os outros alunos visualmente. .Certificar que os alunos se estão a exercitar. .Conferir ciclos de feedback. .Motivar. .Assim, como em todos os outros exercícios, reprender os comportamentos de desvio. .Diferenciar e aplicar variáveis nos tempos indicados. .Sempre que considerar pertinente dirijo-me a cada um dos grupos em particular.</p>

		g) Realiza 5 toques de sustentação e com o último passa a bola ao colega h) Passa para o colega, que faz toque de sustentação e devolve imediatamente a bola também com passe			
4.º Exercício: Vaivém					
85'	15'	. Campo de Futsal do G1, em vez de os alunos correrem a distância preconizada no Fitnessgram para o Teste do Vaivém, os alunos respeitam o ritmo do CD, mas apenas correm de uma linha lateral à outra.	CrITÉRIOS de Exito: .Concretizar o maior número de percursos possível.	.....	<p>Momento de Organização .Semicírculo do centro do G1</p> <p>Momento de Informação .Divulgo e demonstro o que é para fazer.</p> <p>Momento de Transição .Coloco todos os alunos sobre a linha lateral.</p> <p>Momento de Prática .Quem desiste faz abdominais.</p>
Parte Final					
5.º Exercício: Alongamentos					
90'	5'	Retorno à Calma (Alongamentos)	-----		<p>Momento de Organização e Transição . Semicírculo</p> <p>Momento de Prática .Eu dou os alongamentos. .Quem se portar mal, arruma o material.</p> <p>Momento de Prática .Coloco-me na frente do semicírculo, para me assegurar que todos se encontram a alongar de forma pertinente. .Questionamento.</p>
Observações: Se algum aluno não fizer aula, fica responsável por me ajudar a arrumar o material.					

Anexo XIII – Exemplo de análise crítica de uma aula

Escola Básica Conde de Vilalva (9.º A)

09/11/2012 (1.ª Observação)

Considerações do Orientador de Estágio:

- Imprescindivelmente, tenho que garantir que a informação chega junto dos meus alunos, isto é, quando divulgo os conteúdos, as ações motoras, os objetivos da tarefa, os critérios de êxito, ..., devo adotar um comportamento que me assegure que todos sabem o que é para fazer, como o devem fazer e o porquê de fazerem assim.
- No Plano de Aula anuncio 3 níveis (Não Introdutório, Introdutório e Elementar), contudo não organizei, nem dinamizei exercícios distintos, com exceção do "Jogo das Cores" (2.º exercício), ou seja, friso que tenho 3 níveis divergentes, mas não faço quase nada para satisfazer as exigências impostas pelas características específicas de cada um.
- No Plano de Aula, apreciei a referência detalhada (sem excessos) que fiz aos diferentes momentos que constituem uma aula (Organização, Transição, Informação, etc.), pois revelam que tive a preocupação de pensar em todos os pormenores, não deixando nada ao acaso.
- Quanto ao Aquecimento, devo garantir que este serve para isso mesmo, pois muitas vezes ao tentarmos que este corresponda aos objetivos específicos da aula, acabamos por não assegurar o pretendido na parte inicial da mesma – predisposição física e mental para a prática de Atividades Físicas (Ex. Atenção aos dias em que faz muito frio!). No meu aquecimento, ficámos com a sensação de que nem todos "aqueceram".
- Ter em atenção os alunos que levam brincos, pulseiras, relógios, fios, etc., para evitar que os estes coloquem em perigo a sua integridade física, assim como a dos colegas.
- Quando forneci informações acerca do exercício n.º 3, já tinha solicitado que alguns alunos se comesçassem a exercitar no n.º4. Ou seja, não foi o caso, mas isto poder-me-ia ter obrigado a explicar novamente quando pedisse que os grupos trocassem de exercício.

Sugestões:

- Após divulgar determinada informação, questionar um aluno ou toda a turma se sabem o que é para fazer, solicitando que elucide os restantes colegas.
- Assim se revela a necessidade das aulas politemáticas, pois enquanto uns (determinado

Sugestões:

- Garantir que os alunos que trabalham de forma mais autónoma num dos exercícios da aula, o fazem respeitando aquilo que considero como uma execução correta, visto que nos exercícios da condição física nem todos o fizeram como seria recomendado. Isto é, eu exemplifiquei, porém nem todos fixaram ou perceberam o que lhes foi solicitado.
- Explicar para que servem os exercícios que lhes proponho, pois os seus julgamentos podem ser errados, o que os desmotivará perante algumas tarefas.

Considerações do colega (José Figueira):

- A intervenção do José (opção dele), apenas se focou nas ações motoras que solicitei num dos exercícios verificados na aula, ou seja, opinou sobre a pertinência das mesmas, evidenciando, que na sua opinião, seria mais vantajoso definir uns grupos que só atacavam e outros que só defendiam e, depois, trocava as suas missões.

As minhas considerações:

- Estruturei todos os exercícios da Aula com 15 minutos de antecedência, porém esqueci-me dos cones, algo que apenas constatei quando a aula ia a meio. Entretanto, comecei a improvisar, até que percecionei que uma das alunas que não fez aula me podia ser útil, ou seja, solicitei-lhe que me fosse buscar alguns cones e que os colocasse em algumas posições estratégicas (Correu bem!).
- A aula começou bem, com todos os alunos a respeitarem as minhas indicações (realizei a chamada e divulguei todas as informações que pretendia para esta parte inicial da sessão). Porém, no aquecimento, verifiquei que os alunos não estavam motivados com a tarefa, momento em que optei por avançar para a mobilização articular e para a aplicação de outra tarefa (reduzi e alterei todos os tempos de aula).
- Conferi imensos feedbacks prescritivos e descritivos (e vários ciclos), porém optei por disponibilizar muito mais feedbacks positivos/motivadores (Ex. Boa! Excelente iniciativa! Ótima agressividade!).
- Demonstrei sempre o que era para fazer em cada uma das tarefas, mas nem sempre, como foi o caso da condição física, os alunos perceberam.
- Não me foquei muito no cumprimento dos tempos, até porque, como mencionado anteriormente, vi-me obrigado a adaptá-lo no 1.º exercício. Para além disto, acho que isto se

trata apenas de uma previsão, como tal ao me aperceber que um exercício resulta mais que outro (em todos os sentidos), não o devo terminar apenas porque assim o determinei no plano de aula.

- Devo deixar bem explícito, como nem sempre aconteceu, quais os objetivos de determinados exercícios, para que todos consigam práticas conscientes.
- Considero que em todos os momentos de organização e informação, consegui captar a atenção da maioria dos alunos, algo que se foi tornando cada vez mais nítido com o avançar da aula. Inclusive, quando tocou para sair, estes ouviram o que tinha para dizer, sem sequer solicitarem para se irem embora. Também repreendi imensos comportamentos de desvio e tentei sistematicamente motivar os alunos.
- Constatei que o apito impõe respeito e que não revelei muita ansiedade, o que contribuiu para o sucesso (relativo) da minha aula.
- Também percecionei que nesta aula poupei imenso tempo ao aproveitar o mesmo exercício para lecionar matérias diferente, pois isto dizimou perdas de tempo com organização, transição e informação.
- O 3.º exercício focava-se em situações de igualdade numérica, porém recorri a alguns grupos de 3 e outros 4, o que originou em alguns casos situações de inferioridade numérica para a defesa e para o ataque. Isto para dizer que também foi pensado, pois os grupos de 3, exceccionalmente foram compostos por 2 rapazes.
- Durante a aula, fiquei com a sensação que tinha exemplificado todos os exercícios que constituíam o que tinha solicitado para a Estação da Condição Física, todavia esqueci-me de um e foi logo o mais complexo. Apenas me apercebi no final da aula.
- Com tantos alunos, para nos aproximarmos mais do jogo formal, a estratégia das tarefas por vagas, pareceu-me viável.
- Esporadicamente necessitei de consultar o Plano de Aula para orientar o meu trabalho durante a aula, fazendo-o apenas aquando da formação de grupos e da divulgação dos conteúdos e objetivos da aula (para não me esquecer de nenhuma particularidade indispensável).
- Para terminar, esqueci-me de seleccionar os alunos que arrumavam o material (como anunciei no Plano de Aula), todavia algumas alunas permaneceram no espaço de aula, as quais acabaram por me ajudar nesta tarefa.

Observações:

O Plano de Aula é efetivamente uma ótima ferramenta de trabalho, como tal se o elaborarmos de

forma ajustada e cuidadosa (sem exageros), conseguimos libertar do mesmo durante a aula (não necessitamos de o andar sempre a consultar), o que nos permite direcionar todas as nossas energias para a incitação das aprendizagens pretendidas.

Bibliografia:

- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11 (2), 41-52. <http://hdl.handle.net/1822/20758>.

Anexo XIV – Exemplo de grelha de observação no ensino secundário

Observação de Aula

Escola: André de Gouveia

Ciclo de Ensino: Secundário

Ano e Turma: 12.º CTD₁

N.º de alunos: 14

Data: 05/04/2013

Tempo de Aula: 90'

Observação n.º: 1/4

AULA = 90'

Prof. Estagiário: [REDACTED]

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

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

NÃO FOI PERCEPTÍVEL!

NÃO APLICÁVEL

NÃO APLICÁVEL

DEVIDO À DIFERENCIAÇÃO, NÃO CONSEGUIMOS RESPONDER CORRETAMENTE A ESTA DÚVIDA

Observações:

- * Silêncio completo enquanto o professor fornece informações sobre o aquecimento.
- * Exercício de aquecimento foi excessivamente arduo (talvez a motivação dos alunos tenha ficado comprometida com esta condicionante).
- * O aquecimento não foi muito motivante para os alunos, logo não foi muito intenso.
- * ALUNOS PREPARAM (MONTARAM) O MATERIAL PARA A TAREFA DE GINÁSTICA (MOS 5.º ANO SERIA IMPOSSÍVEL).
- * ABORDARAM 3 TAREFAS EM SIMULTÂNEO (GRANDE AUTONOMIA)
- * CONSTATA-SE A UTILIZAÇÃO DE UMA LINGUAGEM MUITO CIENTÍFICA (MUITO = ADEQUADA)
- * ALUNOS COOPERAM SOBRE NA PREPARAÇÃO DO MATERIAL NECESSÁRIO PARA AS DIFERENTES TAREFAS

Anexo XV - Autoavaliação

Nome e N.º: _____
Ano e Turma: _____





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

	1.º Período	2.º Período	3.º Período
1. Assiduidade e Pontualidade			
Estou presente todas as aulas de EF?			
Levo sempre o material para realizar a aula de EF?			
Chego a horas em todas as aulas de EF?			
2. Atitudes e Valores			
Apresento um comportamento adequado nas aulas de EF?			
Estou concentrado nas tarefas da aula de EF?			
Empenho-me em todas as tarefas propostas na aula de EF?			
Respeito todos os meus colegas e as decisões do Professor?			
Coopero com todos os meus colegas e ajudo-os?			
3. Questionamento			
Respondo com sucesso, às questões que o Professor coloca?			
4. Atividades Físicas e Desportivas			
Conheço e Respeito as regras dos jogos?			
Consigo realizar as tarefas destinadas à Aptidão Física?			
4.1. Modalidades Coletivas (Futebol, Voleibol, Andebol, Basquetebol, ...)			
Participo no Ataque? Garanto que a minha equipa fique em posse de Bola?			
Procuro que a minha equipa consiga o Objetivo do Jogo? Golos ou Pontos?			
Ofereço linhas de passe aos meus colegas? Desmarco-me?			
Revelo atitude defensiva, tentando recuperar a bola?			
Na defesa, ajudo os meus colegas e protejo a minha baliza?			
4.2.1. Modalidades Individuais (Ginásticas)			
Procuro perceber porque não consigo fazer alguns exercícios?			
Procuro sempre aperfeiçoar a minha técnica? Faço os exercícios e peço ajuda?			
Não faço alguns gestos por ter medo de me magoar?			
4.2.2. Modalidades Individuais (Raquetes, Atletismo, Danças, ...)			
Coopero com os meus colegas?			
Prefiro a Competição à Cooperação?			
Procuro sempre aperfeiçoar a minha técnica? Peço ajuda?			
Apenas quero jogar ou ter os melhores resultados? Não me preocupo com a técnica?			

Observações (obrigatório fazer uma sugestão/consideração sobre o trabalho do professor e outra sobre o próprio aluno):

Que nota mereço este Período? _____

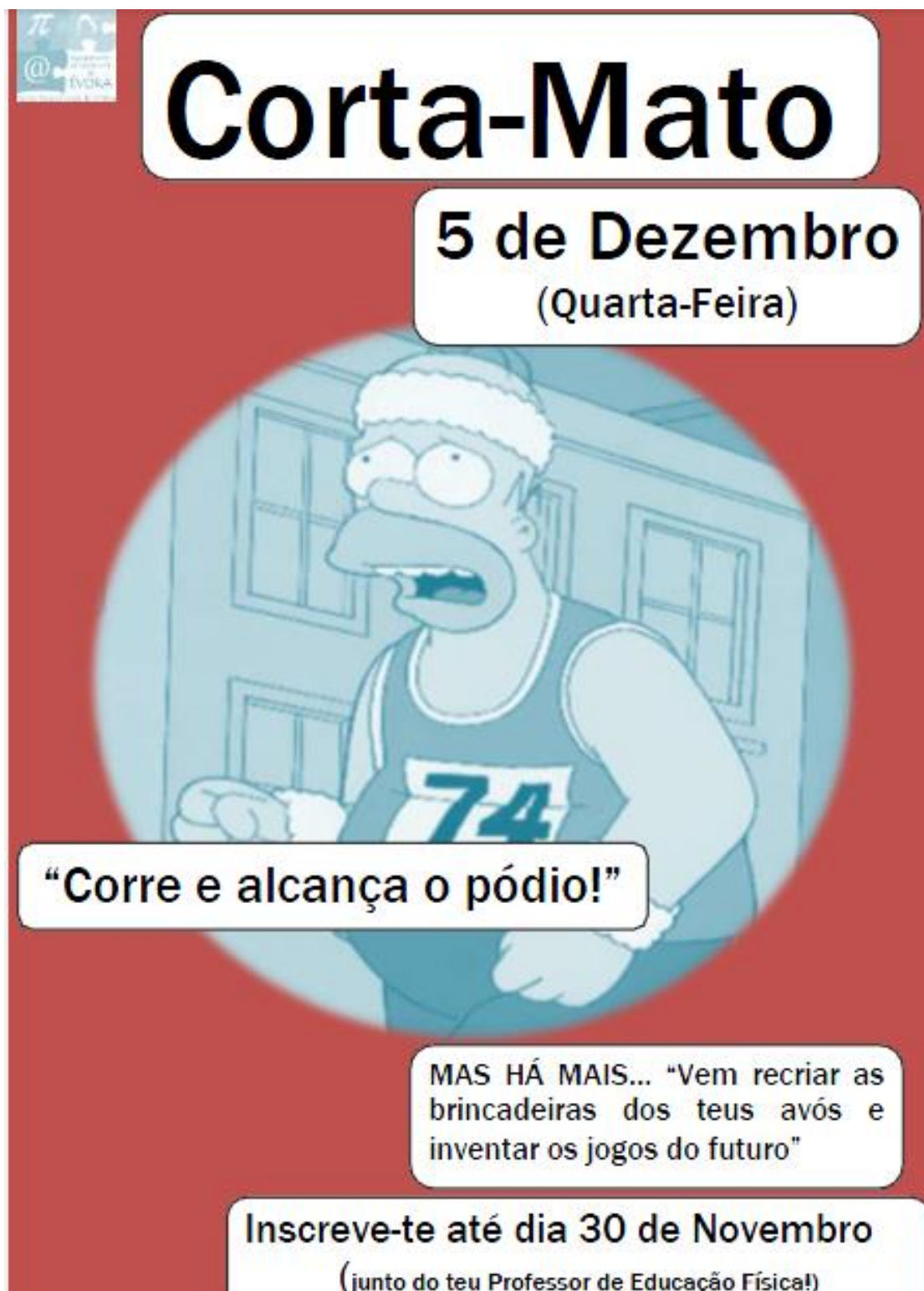
Anexo XVI – Exemplo de ficha de autoavaliação para o Andebol

Nome: _____		Ano: ____ Turma: ____			
Escola Básica Conde Vilalva					Legenda: S = Sempre Ns = Nem Sempre N = Nunca
Andebol					
Nível Introdutório					
COMPONENTES CRÍTICAS DE AVALIAÇÃO - gestos/lações	1	2	3	4	
	Passé				
Bola ao nível da cabeça, com membro superior a 90°					
Pé contrário ao membro superior que passe, à frente;					
No passe picado, envia a bola em direção ao solo.					
	Drible de progressão				
Olhar para a frente;					
Bola ao nível da cintura.					
Bola contactada pelos dedos;					
	Remate em suspensão				
Dar 3 apoios e no último realizar um salto vertical.					
Salta para dentro da área e executa o remate na fase área					
Nota: Cada coluna representa o preenchimento de um aluno uma vez, ou seja, esta tabela serve para 4 observação do mesmo aluno para que este possa ter consciência da sua evolução ou regressão					

Anexo XVII – Plano Anual de Atividades da EBCV

Modalidade	Data	Género	Escalão etário	Metas
Maratona/Atletismo	16 novembro	Mas./Fem.	1.º; 2.º e 3.º ciclos	Dia do Não Fumador (início às 10 horas)
Corta-Mato	5 dezembro	Mas./Fem.	1.º; 2.º e 3.º ciclos	Criação de hábitos de corrida em competição (início às 09 horas)
Torneio de Basquetebol	12 dezembro	Mas./Fem.	3.º ciclo	Promoção da modalidade Basquetebol (3x3) (Apuramento das equipas que participarão no "Compal Air")
Compal Air Basquetebol 3x3	janeiro/fevereiro	Mas./Fem.	2.º e 3.º ciclos	(nos intervalos)
Megakilómetro MegaSprinter MegaSalto MegaLançamento	21 e 22 fevereiro	Mas./Fem.	2.º e 3.º ciclos	Apuramento fase escola Competição individual
Dia das Estafetas	13 março	Mas./Fem.	2.º e 3.º ciclos	Competição por equipas
Torneio de Basquetebol	14 março	Mas./Fem.	2.º ciclo	Promoção da modalidade Basquetebol (3x3) (Apuramento das equipas que participarão no "Compal Air")
B.T.T. percurso de campo	15 março	Mas./Fem.	2.º e 3.º ciclos	Contacto com a Natureza (início às 09 horas)
Pentatlo/Atletismo	22 e 23 de abril	Mas./Fem.	2.º e 3.º ciclos	Competição/superação individual
Torneio de Futsal	5 e 12 junho	Mas./Fem.	6º e 9º anos 5º, 7º e 8º anos	Promoção da modalidade Futebol

Anexo XVIII – Cartaz corta-mato e jogos tradicionais/modernos



The poster features a red background with a central circular illustration of a cartoon runner wearing a Santa hat and a blue tank top with the number 74. The text is arranged in white rounded rectangular boxes. In the top left corner, there is a small logo with the Greek letter pi and the text 'INFORMÁTICA'.

Corta-Mato

5 de Dezembro
(Quarta-Feira)

“Corre e alcança o pódio!”

MAS HÁ MAIS... “Vem recriar as brincadeiras dos teus avós e inventar os jogos do futuro”

Inscreve-te até dia 30 de Novembro
(junto do teu Professor de Educação Física!)

Anexo XIX – Cartaz BTT e dança

Passeio de BTT

15 de Março (Sexta-Feira de manhã)



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

Convida os teus pais e traz a tua Bicicleta!

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

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

Anexo XX – Participação nas atividades desenvolvidas pelo GEF

Atividades	Data	Tipo de Colaboração
Maratona (Atletismo)	16.Nov.2012	Dinamização Estava numa mesa de controlo, a registar o tempo dos alunos.
Corta-Mato Escolar	05.Dez.2012	Atividade Organizada e Dinamizada pelo meu Núcleo de Estágio
Torneio de Basquetebol (2.º CEB)	12.Dez.2012	Dinamização Estava na mesa a registar os jogos e as respetivas pontuações alcançadas por cada uma das equipas participantes
Corta-Mato Regional	06.Fev.2013	Dinamização Responsável pelo bom funcionamento de uma das "Aguilhas" existentes na Prova
MegaQuilómetro MegaSprint MegaSalto MegaLançamento	21.Fev.2013 22.Fev.2013	Dinamização Registo de Performances no MegaSalto Registo de Performances no MegaLançamento Garantir o bom funcionamento de ambas as Provas
Dia das Estafetas	13.Mar.2013	Dinamização Controlo e Registo de Tempos (Chegada)
Torneio de Basquetebol (3.º CEB)	14.Mar.2013	Dinamização Estava na mesa a registar os jogos e as respetivas pontuações alcançadas por cada uma das equipas participantes
BTT e Zumba	15.Mar.2013	Atividade Organizada e Dinamizada pelo meu Núcleo de Estágio
Pentatlo (Atletismo)	22.Abr.2013 23.Abr.2013	Dinamização Registo de Performances no Salto em Comprimento Registo de Performances no Lançamento do Peso Garantir o bom funcionamento de ambas as Provas
Torneio de Futsal	05.Jun.2013 (5.º, 7.º e 8.º Anos) 12.Jun.2013 (6.º e 9.º Anos)	Dinamização Estava na mesa a registar os jogos e as respetivas pontuações alcançadas por cada uma das equipas participantes

Anexo XXI – Ficha de autoavaliação empregue no trabalho de Investigação-Ação

Ficha de Autoavaliação

08.02.2013

Nome: _____ N.º _____

Legenda:

F = Faz
NF = Não Faz

Preenche os espaços usando unicamente o "F" ou "NF". As tuas respostas devem respeitar as tuas competências nesta Matéria. Se for a primeira vez que estás a preencher esta ficha, escreve apenas na coluna numerada com o n.º1. Se for a 2.ª, logicamente, preenches a coluna com o n.º2.

Ginástica de Solo			
Rolamento à Frente		1	2
Colocas as mãos à largura dos ombros?		F	F
Colocas o queixo junto ao peito?		F	F
Colocas a nuca no Solo?		F	F
Manténs o corpo engrupado (enrolado)?		F	NF
Colocas os pés junto à bacia?		F	F
Projetas os Braços para a frente?		F	F
Rolamento à Retaguarda		1	2
Fazes a Flexão das Pernas e fechas o tronco sobre elas?		NF	F
Desequilibras o teu tronco à retaguarda?		F	F
Colocas o queixo junto ao peito?		F	NF
Colocas as palmas das mãos no solo, ao lado da cabeça, com os dedos orientados para trás?		F	NF
Manténs a posição engrupada (enrolada) na passagem da bacia pela vertical?		NF	NF
Fazes a repulsão dos braços?		F	NF

NF
F
F
F
F
F
NF
NF
NF
NF
NF
NF

* ESTA FICHA FOI APLICADA EM 2 MOMENTOS: 08.02.2013
08.03.2013