

Universidade de Évora

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado por **Vítor Hugo Brito Gazimba**,
no agrupamento vertical nº 3 de Évora – Santa Clara e Escola Secundária Severim de
Faria, para a especialidade do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos
ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre José Marmeleira

(Outubro de 2010)

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado por **Vítor Hugo Brito Gazimba**,
no agrupamento vertical nº 3 de Évora – Santa Clara e Escola Secundária Severim de
Faria, para a especialidade do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos
ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre José Marmeleira

(Outubro de 2010)



185355-

Índice

RESUMO	6
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁTICA	10
1.1 1º Ciclo	10
1.1.1 Currículo	10
1.1.2 Breve Caracterização da Turma	12
1.1.3 Breve Caracterização da Escola	12
1.2 2º e 3º Ciclos	13
1.2.1 Currículo	13
1.2.2 Breve Caracterização da Turma – 2º Ciclo	14
1.2.3 Breve Caracterização da Turma – 3º Ciclo	15
1.2.4 Breve Caracterização da Escola	16
1.3. Secundário	16
1.3.1 Currículo	16
1.3.2 Breve Caracterização da Turma	17
1.3.3 Breve Caracterização da Escola	18
CAPÍTULO II – PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DE AULAS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS	19
2.1 Planeamento	19
2.1.1 Modelos de Planeamento Adoptados	20
2.1.2 Planeamento por Etapas	20
1ª Etapa - Avaliação Inicial	21
2ª Etapa – Desenvolvimento e Aprendizagem	22
3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação	22
4ª Etapa – Revisão e Consolidação	22
2.1.3 Planeamento por Blocos	24
2.1.4 Etapas Vs Blocos – Reflexão Crítica sobre os Modelos de Planeamento	27
Distribuição da Prática	27

Interferência contextual	29
Dinâmica do processo ensino-aprendizagem	31
Diferenciação do ensino e controlo da turma	32
2.1.5 Preparação das Aulas	34
2.2 Condução das aulas	35
2.2.1 Ensino das Actividades Físicas Desportivas	35
Jogos Desportivos Colectivos	35
Contributos da Abordagem Centrada nos Constrangimentos	39
Modalidades Individuais	44
2.2.2 Destrezas do professor	48
Informação Aumentada	48
Reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica	50
Clima de Aula	51
Reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica	52
Gestão do Tempo de Aula	54
Reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica	54
2.2.3 Aptidão Física e Promoção da Saúde	57
Actividade Física e Saúde	57
Programas Nacionais de Educação Física	58
Promoção de estilos de vida saudáveis	59
A realidade nacional vs a realidade de PES	60
2.3 Avaliação das Aprendizagens	63
2.3.1 Avaliação em Educação Física	63
Avaliação criterial vs Avaliação normativa	63
Avaliação – Início, Meio e Fim	65
Instrumentos de Avaliação	66
CAPÍTULO III – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA	68
3.1 Actividades desenvolvidas	68
Projecto “Severim Activa”	68
Enquadramento do Projecto	68
Balanço Final e Sugestões de Melhoramento	70
Projecto “Orientação na Cidade”	72
Enquadramento do Projecto “Orientação na Cidade”	72
Balanço Final	74
Participação em outras Actividades	75

CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	76
4.1 Responsabilidades assumidas	76
4.2 Reflexão Final de PES	77
CONCLUSÃO	80
BIBLIOGRAFIA	82

Resumo

O objectivo deste relatório é efectuar uma reflexão fundamentada sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano lectivo 2009/2010. A dimensão investigativa está presente ao longo de todo o relatório e encontra-se associada à reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas instituições escolares em que estive inserido. No decorrer deste relatório são destacadas as seguintes temáticas: modelos de planeamento; ensino das actividades físico-desportivas; destrezas do professor; promoção da saúde; avaliação; participação na escola; desenvolvimento profissional.

Conclusões: O Modelo de planeamento por etapas é aquele que mais favorece a aprendizagem dos alunos. No ensino dos jogos desportivos colectivos, o modelo *teaching games for understanding* assume-se como uma alternativa às abordagens tradicionais centradas na técnica. Informação aumentada dirigida para um foco externo parece dar origem a uma melhor aprendizagem. As aulas de Educação Física não estão a conseguir dar o contributo necessário para a obtenção dos níveis recomendados de actividade física.

Palavras-chave: Educação Física; Modelos de planeamento; *Teaching Games For Understanding*; Processo ensino-aprendizagem; Saúde.

Report for Supervised Teaching Practice conducted by **Vitor Hugo Brito Gazimba**, in 3rd vertical group of Santa Clara, Évora and Severim Faria High School, for the specialty of the degree of Master of Teaching Physical Education in Basic and Secondary

Abstract

The purpose of this report is to conduct a reasoned discussion about the pedagogical practice developed during the academic year 2009/2010. The investigative dimension is present throughout the report and is linked to the reflection on the work that was undertaken in schools. Throughout this report the following topics are highlighted: planning models, teaching physical and sporting activities, teacher's skills, health promotion, evaluation, participation in school, and professional development.

Conclusions: The model of “planning steps” is one most conducive to student learning. In collective sports games, the teaching games for understanding model is assumed as an alternative to traditional approaches focused on the critical components of each motor skill. The use of an external focus of attention appears to lead to better learning. It seems that Physical Education classes are failing to provide the levels of physical activity recommended for young people.

Keywords: Physical Education; planning models; Teaching Games For Understanding, Teaching-learning process; Health.

Introdução

O relatório que de seguida apresento integra-se na Unidade Curricular “Prática de Ensino Supervisionada” (PES) do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A PES é uma unidade curricular que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as actividades inerentes à actividade profissional de um professor desde o 1º ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário (Departamento de Pedagogia e Educação, 2010). O seu conteúdo, encontra-se em articulação com o disposto no Decreto Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, que estabelece o novo regime jurídico da habilitação para a docência, consignando o domínio de habilitação “Professor de Educação Física e Desporto” nos níveis de ensino “básico e secundário” adquirida mediante o grau de mestre.

Assim, e para que o aluno desta unidade curricular possa ficar habilitado para leccionar em todos os níveis de ensino, tornou-se necessário criar as condições para que os alunos pudessem desenvolver actividades pedagógicas nos vários níveis de ensino para os quais vai ficar habilitado (Decreto-Lei nº 43/2007, 2007). Neste sentido, o núcleo de PES em que fiquei inserido, desenvolveu as suas actividades pedagógicas em três escolas públicas da cidade de Évora, sendo elas: a Escola Secundária Severim de Faria, onde tive sob minha responsabilidade a turma do 10º CT1; a Escola Básica 2,3 de Santa Clara, estabelecimento escolar onde intervi directamente com as turmas do 5º A e 8º B; enquanto que a escola de 1º ciclo em que efectuei a minha intervenção pedagógica foi a Escola Básica de 1º ciclo de São Mamede.

A PES iniciou-se em conformidade com o calendário académico para os 2ºs ciclos de estudo, o que fez com que as actividades lectivas apenas se tenham iniciado dia 9 de Outubro de 2009 e não dia 15 de Setembro 2009, data que marca o início do calendário escolar para os alunos do Ensino Básico e Secundário.

Como tal, se atendermos ao facto de que o grupo disciplinar de Educação Física (EF) de cada escola possui autonomia para definir o método de trabalho a desenvolver e de que foi necessária a integração do núcleo de PES em escolas distintas, será de realçar que

tivemos a oportunidade de contactar com modelos de planeamento distintos. Neste sentido, na Escola Secundária Severim de Faria, o núcleo de PES contou com a orientação do professor Fernando Marmeleira (orientador cooperante) e o modelo de planeamento adoptado foi o modelo de planeamento por etapas, uma vez que era este o modelo de planeamento que se encontrava em vigor na escola. Por outro lado, na Escola Básica 2,3 de Santa Clara contamos com a orientação do professor Carlos Grácio (orientador cooperante) e o modelo de planeamento adoptado foi o modelo de planeamento por blocos.

Indo ao encontro daquelas que são as orientações presentes no guião para a elaboração deste relatório, será desde já de realçar que o mesmo não terá apenas um carácter descritivo, mas também uma abordagem predominantemente reflexiva, uma vez que segundo o guião deste relatório esta última deve representar um vector essencial na formação de professores. Para além disso, as práticas reflexivas têm também o mérito de considerar a dimensão investigativa como uma componente importante ao nível dos princípios e dos processos de “aprender a ensinar” (Departamento de Pedagogia e Educação, 2010). Assim sendo, no decorrer deste relatório irei efectuar uma reflexão fundamentada sobre aquela que foi a minha prática pedagógica ao longo do ano lectivo 2009/2010. Para tal, foi necessário realizar uma revisão de literatura, sobre as seguintes áreas: modelos de planeamento adoptados; ensino das actividades físicas desportivas; destrezas do professor; aptidão física e promoção da saúde; e avaliação em EF. Para além do exposto, será ainda efectuada uma reflexão crítica sobre a dimensão “Participação na Escola”, na qual se inserem as actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo; e sobre a dimensão “Desenvolvimento Profissional”, na qual se incluem as responsabilidades assumidas enquanto professor.

No que diz respeito à dimensão análise da prática de ensino, importa referir que esta se “dilui” ao longo do relatório, efectuando-se no decorrer dos diferentes capítulos, uma reflexão/ análise sobre aquela que foi a minha prática pedagógica. Por último, será ainda de realçar que a dimensão científica, pedagógica e didáctica não se esgota no primeiro capítulo. Esta dimensão encontrar-se-á presente ao longo de todos os capítulos do presente relatório.

Capítulo I – Preparação científica, pedagógica e didáctica

Com o intuito de facilitar a consulta do documento, este capítulo encontrar-se-á organizado segundo os diferentes ciclos de ensino. No interior de cada subcapítulo, será efectuada uma breve reflexão sobre o currículo específico de cada ciclo de ensino, assim como uma caracterização das turmas e das escolas em que efectuei a minha intervenção pedagógica.

1.1 1º Ciclo

1.1.1 Currículo

O programa de Expressão e Educação Físico-Motora é, no 1º ciclo do Ensino Básico, a referência fundamental para o desenvolvimento global do aluno, na valorização da motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento das aptidões (Cruz, Carvalho, Rodrigues, Mira, & Fenandes, 1992). Neste programa são apresentados os seguintes objectivos gerais: 1) elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas; 2) cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor; 3) participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade.

Para além dos objectivos gerais, no programa do 1º ciclo do Ensino Básico, encontram-se também definidos objectivos específicos para cada um dos sete blocos que este programa engloba: Perícia e Manipulação; Deslocamentos e Equilíbrios; Jogos; Ginástica; Patinagem; Actividades Rítmicas Expressivas; e Percursos na Natureza. Existindo ainda a Natação como um bloco alternativo. Indo ao encontro daquela que foi a

minha intervenção na Escola Básica do 1º ciclo de São Mamede, onde tive sob minha responsabilidade uma turma do 2º ano de escolaridade, será de realçar que apenas foram abordados os blocos de Perícia e Manipulação, Deslocamentos e Equilíbrios, e Jogos, uma vez que devido ao limitado número de aulas leccionadas, não foi possível abordar os blocos de Actividades Rítmicas Expressivas e Percursos na Natureza.

De forma a aumentar a variabilidade de estímulos e contribuir para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos jovens com que trabalhei, tive como minha preocupação, abordar sempre que possível estes três blocos ao longo de todas as aulas operacionalizadas.

Relativamente ao programa do 1º ciclo, importa também referir que este não apresenta propostas de actividades, mas sim objectivos que os alunos deverão cumprir no final deste ciclo de ensino (objectivos gerais), e no final de cada ano de escolaridade (objectivos específicos de cada bloco). Como tal, coube ao professor escolher as situações de aprendizagem que melhor permitissem aos alunos o alcance dos objectivos propostos. Neste sentido, as tarefas motoras operacionalizadas foram fundamentalmente de carácter semi-definido, sendo dada alguma liberdade aos alunos para explorarem o envolvimento e descobrirem as soluções que perante determinado problema, melhor se adequassem às suas características.

No decorrer das sessões leccionadas no 1º ciclo tive em consideração os seguintes objectivos:

- ⇒ Promover a variabilidade de estímulos e condições de prática;
- ⇒ Promover a exploração de diversos materiais;
- ⇒ Promover as relações inter-pessoais;
- ⇒ Promover tarefas que evitem a exclusão;
- ⇒ Conciliar o fácil (sucesso) com o difícil, de forma a possibilitar a evolução dos alunos;
- ⇒ Promover actividades de carácter lúdico.

1.1.2 Breve Caracterização da Turma

A turma na qual efectuei a minha intervenção pedagógica foi a turma do 2ºB da Escola Básica do 1º ciclo de São Mamede. Esta era constituída por um conjunto de vinte e quatro alunos, sendo que sete eram rapazes (29%) e dezassete eram raparigas (71%).

No que diz respeito ao comportamento evidenciado pelos alunos, importa referir que para além de ser uma turma muito numerosa, era também uma turma que possuía vários problemas comportamentais, o que acabou por dificultar um pouco a intervenção neste ciclo de ensino.

Por último, será de realçar que esta turma já possuía contacto com a EF, devido às aulas de enriquecimento curricular. Tal facto, apresentou-se também como um aspecto que acrescentou dificuldade à minha intervenção pedagógica nesta turma, uma vez que os alunos se encontravam familiarizados com aulas muito pouco organizadas e nas quais possuíam um elevado grau de liberdade.

1.1.3 Breve Caracterização da Escola

No que diz respeito às condições espaciais e materiais da escola, importa referir que estas estão longe de ser as mais adequadas para a prática da EF, uma vez que não existiam espaços interiores onde pudéssemos operacionalizar as aulas e o espaço coberto de que dispúnhamos era bastante limitativo. Tal facto, associado ao período em que foi efectuada a intervenção pedagógica (de Março a Maio) e ao horário das aulas (das 14:30h às 15:20h), apresentou-se como um factor de dificuldade acrescido, especialmente no que se refere às últimas aulas conduzidas, uma vez que estas decorreram sob a presença de um calor bastante intenso.

1.2 2º e 3º Ciclos

1.2.1 Currículo

Os programas nacionais de EF, estabelecem como referência fundamental para o sucesso, três grandes áreas de avaliação específicas, que representam as grandes áreas de extensão da EF: actividades físicas; aptidão física; e conhecimentos (Bom, et al., 2001). Neste sentido, será de referir que por decisão do grupo disciplinar de EF da Escola EB 2,3 de Santa Clara, a área da aptidão física não foi contabilizada para efeitos de avaliação, tanto no 2º como no 3º ciclo.

Analisando especificamente o currículo do 2º ciclo, será de realçar que ao longo do ano lectivo não foram abordadas matérias nucleares, como a ginástica rítmica, dança e patinagem. Tal facto, resultou essencialmente de decisões tomadas pelo grupo disciplinar de EF da escola, que optou por atribuir um maior número de aulas às restantes matérias nucleares em detrimento destas.

Relativamente à intervenção pedagógica no 2º ciclo de ensino, importa ainda referir que os três professores do núcleo de PES participaram nas tarefas de ensino-aprendizagem desta turma. Como tal, durante a minha intervenção pedagógica na turma do 5ª leccionei um total de 10 aulas no decorrer do segundo período escolar. Ao longo deste período de tempo em que tive sob minha responsabilidade o planeamento e condução de aulas do 5ª, a minha intervenção centrou-se essencialmente sob as seguintes matérias: Atletismo (salto em comprimento e salto em altura) e Voleibol.

Por sua vez, no que diz respeito ao conjunto de matérias que se encontram definidas como nucleares pelos programas nacionais, para o 3º ciclo, importa referir que não foram abordados os jogos tradicionais e a ginástica rítmica por opção do grupo disciplinar. Enquanto que a patinagem e a orientação não foram leccionadas neste ciclo de ensino por impossibilidade. A patinagem não foi leccionada devido à inexistência na escola de patins que possibilitassem a abordagem desta matéria para alunos do 3º ciclo.

No que se refere à orientação, esta matéria não foi abordada porque não existiam na escola condições espaciais que permitissem a sua abordagem. Em contrapartida, será de realçar que foi abordado o judo e o rãguebi.

1.2.2 Breve Caracterização da Turma – 2º Ciclo

A turma do 5ºA da Escola Básica de Santa Clara era constituída por vinte e oito alunos, dos quais catorze (50%) eram do género feminino e catorze (50%) eram do género masculino. Estes alunos possuíam idades que variavam entre um mínimo de nove anos de idade e um máximo de doze anos.

Relativamente à proveniência dos alunos, será de realçar que todos os alunos frequentavam pela primeira vez a Escola EB 2,3 de Santa Clara no presente ano lectivo, uma vez que em termos de antecedentes escolares não existia na turma nenhum aluno que tivesse reprovado no 5º ano de escolaridade. Assim sendo, através da análise dos registos escolares dos alunos, verificámos que 85,7% dos alunos chegavam a esta escola provenientes da escola de São Mamede, sendo esta a escola de 1º ciclo que integra o agrupamento de escolas nº 3 de Évora, juntamente com a escola de Santa Clara.

Apesar de não nos ser possível efectuar uma distinção entre os alunos que pertenciam a cada turma, a análise dos antecedentes escolares dos alunos deixava prever que a grande maioria dos alunos da turma já se conheciam, uma vez que vinte e quatro dos vinte e oito alunos eram provenientes da mesma escola. A este propósito importa referir, que nos encontrámos principalmente atentos aos comportamentos dos quatro alunos que não eram provenientes da Escola de São Mamede, de forma a tentarmos detectar e solucionar eventuais problemas de integração destes alunos na turma. Ainda no que se refere aos antecedentes escolares destes alunos, será de realçar que 25% dos alunos (7) desta turma haviam reprovado pelo menos uma vez ao longo do seu percurso escolar, sendo que destes sete alunos, um havia reprovado por mais que uma vez.

Por último, será de referir que apesar de existir alguma heterogeneidade, esta era uma turma que em termos globais possuía um nível de desempenho bastante bom na disciplina de EF.

1.2.3 Breve Caracterização da Turma – 3º Ciclo

Como ponto de partida para a caracterização desta turma, deveremos destacar o facto desta ter sido uma das turmas em que intervi ao longo de todo o ano lectivo, aspecto que motivou a realização de um estudo de turma um pouco mais aprofundado. Contudo, os resultados do estudo de turma não serão incluídos no relatório e a caracterização da turma será um pouco mais breve com o intuito de não estendermos em demasia um relatório que pela diversidade de temáticas e sua profundidade será com certeza um pouco extenso.

A turma do 8ºB era constituída por vinte alunos, dos quais treze eram rapazes (65%) e sete eram raparigas (35%). Dos vinte alunos da turma, oito já haviam reprovado, sendo que dois destes alunos reprovaram por mais que uma vez e três se encontravam a repetir o 8º ano.

Relativamente às preferências da turma, a disciplina de EF era a disciplina preferida pela maior parte dos alunos. Tal facto, acabou por facilitar a minha intervenção nesta turma, uma vez que a receptividade e motivação dos alunos, esteve presente ao longo de todo o ano lectivo. Contudo, será de realçar que esta era uma turma algo heterogénea no que diz respeito ao nível de desempenho dos alunos.

No que diz respeito às preferências dos alunos no âmbito da EF, a grande maioria da turma preferia modalidades colectivas (90% - 18 alunos); enquanto apenas duas alunas tinham as modalidades individuais como sua preferência. Os alunos que preferiam modalidades colectivas apresentavam como principal justificação para a sua preferência, o facto de gostarem de cooperar com os colegas e jogar em equipa; enquanto que por outro lado os alunos que preferiam modalidades individuais, diziam preferir este tipo de modalidades porque sentem dificuldades ao nível dos jogos desportivos colectivos.

1.2.4 Breve Caracterização da Escola

Na Escola EB 2,3 de Santa Clara, o grupo Disciplinar de EF tinha ao seu dispor três espaços para a leccionação da EF, dois deles interiores (ginásio grande e ginásio pequeno) e um exterior (pátio exterior).

O pátio exterior era o espaço de maiores dimensões, e encontrava-se dividido em 2 espaços. O primeiro espaço era denominado de P1 e contemplava o campo de jogos com as marcações de futsal e andebol, com as respectivas balizas. Na outra metade do pátio encontrava-se um espaço com as marcações de basquetebol e respectivas tabelas, assim como as marcações de voleibol e de badminton. Este espaço era denominado de P2, e para além do descrito, englobava ainda um pequeno corredor com uma caixa de areia, onde poderia ser abordado o salto em comprimento.

No que diz respeito aos espaços interiores, será de realçar que estes eram espaços de pequenas dimensões, que condicionava bastante o planeamento e a condução das aulas.

1.3. Secundário

1.3.1 Currículo

A turma do ensino secundário em que efectuei a minha intervenção pedagógica foi a turma do 10ºCT1 da Escola Secundária Severim de Faria. Neste sentido, importa referir que o 10º ano de escolaridade deverá ser segundo os programas nacionais de EF um ano de revisão. Como tal, considera-se que no 10º ano interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001), mantendo-se os objectivos do 9º ano. Esta revisão “visa facilitar a adaptação à mudança de escola e à composição da turma, dando

oportunidades acrescentadas de recuperação, redescoberta e/ou aperfeiçoamento em matérias em que, anteriormente, os alunos tenham revelado mais dificuldades ou que as escolas dos 2.º e 3.º ciclos não tenham podido desenvolver” (Jacinto, et al., 2001, p.16).

Partindo das informações acima expostas, será de realçar que foi respeitada a filosofia dos programas nacionais, tendo sido abordadas ao longo do ano lectivo um vasto leque de matérias tal como os programas nacionais preconizam. Para além do exposto, importa referir que ao contrário da Escola EB 2,3 de Santa Clara, o grupo disciplinar de EF da Escola Secundária Severim de Faria, seguiu de forma mais rigorosa as orientações dos programas nacionais e integrou no processo de avaliação as três grandes áreas da disciplina de EF: actividades físicas; aptidão física; e conhecimentos.

1.3.2 Breve Caracterização da Turma

A turma do 10º CT1, foi tal como a turma do 8º B, uma das turmas que tive sob minha responsabilidade ao longo de todo o ano lectivo. Como tal, foi também efectuado um estudo turma um pouco mais aprofundado sobre esta turma. No entanto, tal como havia referido anteriormente, os resultados no estudo de turma não serão incluídos no relatório e a caracterização da turma será um pouco mais breve.

Assim sendo, a turma do 10º CT1 era constituída por vinte e quatro alunos, sendo que destes, dezasseis eram do género feminino e oito eram do género masculino. Esta era uma turma bastante boa no que diz respeito ao seu desempenho na disciplina de EF. Para além disso, os alunos evidenciavam na sua generalidade um bom comportamento, o que fez com que as aulas leccionadas nesta turma tenham sido as aulas nas quais ficou mais facilitada a minha intervenção.

Relativamente às preferências dos alunos, a disciplina de EF agregava o maior número de preferências e as matérias preferidas pelos alunos, eram o Voleibol (7), seguido do Basquetebol (5), e da Patinagem (4) e Atletismo (4).

No que se refere às dificuldades, os alunos apontavam a Ginástica (13), Voleibol (4) e Patinagem (4), com sendo as matérias em que possuíam maiores dificuldades.

1.3.3 Breve Caracterização da Escola

Na Escola Secundária Severim de Faria o grupo disciplinar de EF tinha à sua disposição o pavilhão gimnodesportivo e um espaço exterior que possibilitava a prática de um grande número de matérias.

O pavilhão gimnodesportivo, era o espaço interior de maiores dimensões e o que possuía maior polivalência. Este espaço encontrava-se bem apetrechado, o que possibilitou a abordagem da grande maioria das matérias que constituem a EF. O segundo espaço interior, o ginásio, era um espaço de menores dimensões, que se encontrava direccionado principalmente para a abordagem da ginástica.

O espaço exterior, encontrava-se dividido em diferentes zonas. O campo de jogos exterior (espaço 3) possuía as dimensões de um campo de futsal e andebol com as respectivas balizas, um campo de voleibol, e ainda dois campos de basquetebol com duas tabelas cada. A envolvência deste espaço, possibilitava a prática do atletismo, existindo neste espaço marcações para as corridas de velocidade, estafetas e obstáculos, assim como uma caixa de areia para realizar o salto em comprimento e triplo salto. Para além disso, existia ainda um espaço no qual se poderiam efectuar os lançamentos e onde se encontravam marcadas as zonas de lançamento (espaço 4), quer do peso quer do dardo. Por último, será de realçar que a escola dispunha de espaço suficiente para a abordagem da orientação.

Capítulo II – Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

2.1 Planeamento

Provavelmente a ideia mais aceite no âmbito da educação é de que o valor e a produtividade do processo ensino-aprendizagem se encontra profundamente dependente de um planeamento meticuloso (Imwold, Rider, Twardy, Oliver, & Griffin, 1984). Neste sentido, as decisões de planificação ocupam um lugar de destaque para o desenrolar da actividade de ensino, sendo o acto de planificação da acção docente, vista por muitos autores como a parte inicial da acção pedagógica, altura onde o professor identifica as necessidades de conhecimento dos alunos, das turmas e das finalidades educativas (Anacleto, 2008).

Tal como refere Anacleto (2008), as decisões tomadas ao nível do ensino têm vindo a ser classificadas segundo três categorias distintas: decisões pré-interactivas; decisões interactivas e decisões pós-interactivas. Às decisões pré-interactivas dizem respeito as decisões tomadas pelo professor durante o processo de planeamento das aulas. Por decisões interactivas entendem-se as decisões tomadas pelo professor durante a condução das aulas. Enquanto que por decisões pós-interactivas se entendem as decisões tomadas pelo professor após termino da aula, encontrando-se estas essencialmente relacionadas com as actividades de reflexão e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Contudo, importa referir que as decisões de planeamento não se limitam apenas às decisões prévias à acção docente (decisões pré-interactivas), pois embora sejam de natureza diferente as decisões pós-interactivas, devem também ser consideradas como parte integrante do processo de planeamento, assumindo-se os momentos de reflexão pós aula como o primeiro instante de planeamento (Anacleto, 2008).

Assim sendo, da informação acima exposta resulta que o processo de planeamento deverá ser perspectivado como um fenómeno dinâmico e não linear, resultando a

planificação que o professor elabora da sua intervenção, de um processo de formulação e reformulação contínuo, no qual o professor deverá integrar as informações provenientes de cada aula, procurando assim tomar as melhores decisões com vista ao processo de aprendizagem dos alunos.

2.1.1 Modelos de Planeamento Adoptados

Tal como havia sido referido na nota de introdução, a unidade curricular de PES iniciou-se dia 9 de Outubro de 2009, altura em que o ano lectivo já se havia iniciado a algum tempo. Como tal, as decisões de ambas as escolas referentes aos modelos de planeamento a adoptar, já haviam sido tomadas pelos respectivos grupos disciplinares de EF. Assim sendo, o núcleo de PES assumiu as decisões que haviam sido tomadas pelos grupos disciplinares de EF de ambas as escolas, tendo-nos sido proporcionada a possibilidade de trabalhar com diferentes modelos de planeamento ao longo do presente ano lectivo. A este propósito será de realçar que o modelo de planeamento adoptado pela Escola Secundária Severim de Faria foi o modelo de planeamento por etapas, enquanto na Escola Básica 2,3 de Santa Clara foi adoptado o modelo de planeamento por blocos.

2.1.2 Planeamento por Etapas

Enquanto aluno de PES, integrado em diferentes instituições escolares, no decorrer do presente ano lectivo assumi o papel de professor de EF. Como tal, os programas nacionais de EF apresentam-se como o principal guia para a acção do professor, encontrando-se expressos nestes programas indicadores para que o professor possa orientar a sua prática.

Assim, se seguirmos as orientações metodológicas presentes nestes documentos, verificamos que o modelo de planeamento sugerido/ aconselhado é o modelo de planeamento por etapas. Este modelo de planeamento prevê a organização geral do ano lectivo em etapas, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a

orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (Bom, et al., 2001). No que diz respeito à estruturação das etapas, estas deverão possuir características diferentes ao longo do ano lectivo e poderão também ser de número variável, indo assim ao encontro das intenções do professor e do percurso de aprendizagem dos seus alunos. Neste sentido, após se ter concluído o processo de avaliação inicial e se ter procedido à análise dos resultados obtidos, o par pedagógico aluno de PES/ professor orientador, optou por organizar o plano anual de turma do 10º CT1 (Escola Secundária Severim de Faria) segundo quatro etapas. Como tal, a primeira etapa de trabalho desenvolvida com a turma foi a etapa de avaliação inicial, prolongando-se esta de 15 de Setembro de 2009 a 30 de Outubro de 2009.

1ª Etapa - Avaliação Inicial

Como primeira etapa de um modelo de planeamento, a avaliação inicial assume-se como uma etapa extremamente importante, pois uma correcta avaliação inicial permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma ao longo de todo ano lectivo. Assim sendo, esta primeira etapa de avaliação inicial tem como seus principais objectivos, determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, prever as suas possibilidades de desenvolvimento, identificar os alunos que irão necessitar de maior acompanhamento ao longo do ano lectivo, identificar as capacidades motoras que merecem especial atenção, e identificar aspectos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma (Bom, et al., 2001). A etapa de avaliação inicial, assume portanto funções de diagnóstico e prognóstico, uma vez que é com base no processo de avaliação inicial que se definem as prioridades e objectivos para o ano lectivo. Para além do exposto, os resultados decorrentes da avaliação inicial possibilitam também a diferenciação do ensino, definindo-se objectivos operacionais específicos para cada grupo de nível.

2ª Etapa – Desenvolvimento e Aprendizagem

Concluído o processo de avaliação inicial, a segunda etapa caracteriza-se pelo facto de ser uma etapa de desenvolvimento e aprendizagem, na qual é dado maior destaque à abordagem das matérias definidas como prioritárias. No decorrer desta etapa as situações de aprendizagem de carácter analítico assumem maior preponderância quando comparadas com as etapas seguintes. No entanto, apesar de serem promovidas situações de aprendizagem de carácter analítico, será de realçar que as situações de jogo reduzido de baixa complexidade foram parte fundamental do desenvolvimento desta etapa.

3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação

No que diz respeito à terceira etapa, esta caracteriza-se como uma etapa de Desenvolvimento e Aplicação. Comparativamente com a segunda etapa, esta é uma etapa na qual são abordados conteúdos técnicos de maior complexidade, sendo estes aplicados em situações de jogo progressivamente mais complexas e organizadas, ou seja, no decorrer desta etapa procura-se caminhar no sentido de alcançar as situações de prática formal. Para além disso, a terceira etapa caracteriza-se também por ser uma etapa no decorrer da qual são promovidas experiências de maior autonomia e iniciativa pessoal, delegando-se maior responsabilidade para os alunos.

4ª Etapa – Revisão e Consolidação

Por último, a quarta etapa é a última etapa deste modelo de planeamento e distingue-se das restantes pelo facto de ser uma etapa de Revisão e Consolidação das matérias abordadas ao longo do ano lectivo. Esta é a etapa mais curta do modelo de planeamento e durante o seu desenvolvimento interessa proporcionar aos alunos com dificuldades mais significativas, oportunidades de recuperação acrescentadas, procurando-se tirar partido das adaptações/ aperfeiçoamentos, entretanto reveladas por esses alunos (Bom, et al., 2001).

Quadro 1 – Plano Anual de Turma do 10º CT1

Etapa 1 Avaliação Inicial 15-Set-2009 a 30-10-2009	Etapa 2 Aprendizagem e Desenvolvimento 02-Nov-2010 a 29-Jan-2010 (22 aulas)	Etapa 3 Desenvolvimento e Aplicação 1-Fev-2010 a 30-Abr-2010 (21 aulas)	Etapa 4 Revisão e Consolidação 3-Mai-2010 a 8-Jun-2010 ou 18-Jun-2010 (10 ou 14 aulas)
Atividades físicas avaliadas Andebol Basquetebol Futsal Voleibol Ginástica de solo Ginástica de aparelhos Atletismo Badminton Patinagem Orientação Avaliação da aptidão física Teste vaivém Teste de abdominais Teste de extensões de braços Teste senta e alcança	Futsal (parte do nível introdutório) Ginástica de solo (parte do nível introdutório) Patinagem (parte do nível introdutório) Atletismo (nível introdutório) Andebol (parte do nível introdutório) Basquetebol (nível introdutório) Voleibol (nível introdutório) Ginástica de Aparelhos (nível introdutório) Ginástica Acrobática (parte do nível introdutório) Dança Moderna (nível introdutório) Badminton (nível introdutório) Orientação (parte do nível introdutório) Jogos Tradicionais Populares (nível introdutório)	Atividades físicas PRIORITÁRIAS (níveis de realização) Futsal (parte do nível introdutório) Ginástica de solo (nível introdutório) Patinagem (nível introdutório) Atletismo (parte do nível elementar) Atividades físicas NÃO PRIORITÁRIAS (níveis de realização) Andebol (nível introdutório) Basquetebol (parte do nível elementar) Voleibol (nível elementar) Ginástica de Aparelhos (parte do nível elementar) Ginástica Acrobática (parte do nível introdutório) Dança Moderna (nível introdutório) Badminton (parte do nível elementar) Orientação (nível introdutório) Jogos Tradicionais Populares (nível introdutório) Corfebol, T. Mesa, Ténis (parte do nível introdutório)	Futsal (nível introdutório) <i>Ginástica de solo (nível introdutório)</i> <i>Patinagem (nível introdutório)</i> Atletismo (nível elementar) Andebol (nível Introdutório) Basquetebol (parte do nível elementar) Voleibol (parte do nível avançado) Ginástica de Aparelhos (parte do nível elementar) Ginástica Acrobática (nível introdutório) Dança Moderna (nível elementar) Badminton (nível elementar) Orientação (nível introdutório) Jogos Tradicionais Populares (nível elementar) Corfebol, T. Mesa, Ténis (parte do nível introdutório)
Objectivos transversais PRIORITÁRIOS			
<p>1. Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: relacionando-se com cordialidade e respeito (...); aceitando o apoio dos companheiros (...) e as dificuldades reveladas por ele(s); interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros (...); cooperando nas situações de aprendizagem e de organização (...); apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo (...); assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades (...); combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo (...).</p>			
Objectivos gerais PRIORITÁRIOS			
<p>8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo do Futsal, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro.</p> <p>9. Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica Solo, aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</p> <p>10. Realizar e analisar provas combinadas do Atletismo (saltos, lançamentos, corridas e marcha) em equipa, cumprindo correctamente as exigências técnicas e do regulamento, não só como praticante mas também como juiz.</p> <p>14. Utilizar adequadamente os patins, em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, em composições rítmicas individuais e a pares (Patinagem Artística).</p>			
Objectivos gerais NÃO PRIORITÁRIOS			
<p>8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo do Andebol, Basquetebol e Voleibol, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro.</p> <p>9. Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica Acrobática e de Aparelhos, aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</p> <p>11. Apreciar, compor e realizar seqüências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</p> <p>12. Realizar com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas de jogos de Raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais e a pares, aplicando as regras não só como jogador mas também como árbitro.</p> <p>15. Praticar Jogos Tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos.</p> <p>16. Realizar Actividades de Exploração da Natureza, aplicando correcta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.</p>			



GD Educação Física



No quadro 1, encontra-se apresentado o plano anual de turma do 10º CT1. A introdução deste quadro pretende transmitir um panorama global do trabalho realizado com esta turma. Através da análise do quadro 1 é possível verificar qual a extensão de cada etapa, quais as prioridades definidas para cada uma das quatro etapas, assim como os objectivos definidos para cada matéria ao longo das diferentes etapas do ano lectivo. Em suma, o quadro acima apresentado pretende fornecer uma perspectiva prática da forma como foi organizado o ano lectivo da turma do 10º CT1, tendo por base o modelo de planeamento por etapas. Para além disso, importa ainda referir que este quadro surge como resultado da análise da etapa de avaliação inicial.

Por último, deveremos também realçar que para cada etapa de trabalho definida, foi operacionalizada uma unidade ensino. Como etapa de ensino, deverá entender-se um conjunto de aulas de objectivos semelhantes. Assim sendo, estas unidades de ensino encontrar-se-ão anexadas ao relatório para que possam ser consultadas (Anexos 1, 2, e 3).

2.1.3 Planeamento por Blocos

Os programas nacionais de EF foram elaborados na perspectiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de acções de cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco a abordagem de uma determinada matéria durante um número pré-determinado de aulas (Bom, et al., 2001). Partindo desta primeira afirmação presente nos programas nacionais de EF, verificamos que existe uma preocupação evidente em romper com o modelo de planeamento por blocos. No que diz respeito à caracterização deste modelo de planeamento, será de realçar que a programação anual do ano lectivo é definida sem que exista uma avaliação inicial da turma (Rosado, s/d). Neste sentido, o número de aulas disponível para a abordagem de uma determinada matéria encontra-se definida à priori, sendo a avaliação inicial realizada posteriormente no interior de cada bloco. Este é portanto um modelo de planeamento que nem sempre tem em atenção o princípio da especificidade do plano de turma, uma vez que as orientações metodológicas presentes nos programas de EF, preconizam que o professor deverá elaborar o plano anual de turma com base nas conclusões decorrentes do

processo de avaliação inicial. Como tal, a periodização das actividades, não surge como resultado da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos e das prioridades “ditadas” pela avaliação inicial, mas sim do sistema de *roulement* em vigor na escola. Este modelo de planeamento faz com que a aprendizagem motora dos alunos se encontre concentrada em blocos de actividades determinados pela rotação pelos espaços. Como resultado da aplicação deste modelo de planeamento, encontramos perante um padrão de ensino massivo, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos (Bom, et al., 2001).

Para além do que se encontra exposto, devermos também realçar que a literatura carece de estudos que tenham como seu objecto de estudo os modelos de planeamento actualmente utilizados na disciplina de EF. Existe portanto a necessidade de desenvolver alguma investigação sobre este assunto, sendo particularmente importante analisar quais os efeitos/ benefícios que a utilização de um determinado modelo de planeamento possui na aprendizagem dos alunos.



Quadro 2 – Plano Anual de Turma do 8º B

	1º PERÍODO	N.º Aulas	2º PERÍODO	N.º Aulas	3º PERÍODO	N.º Aulas
	(de 15-Set-2009 a 19-Dez-2009)	(45min)	(de 3-Jan-2010 a 26-Mar-2010)	(45min)	(de 12-Abr-2010 a 18-Jun-2010)	(45min)
ACTIVIDADES FÍSICAS NUCLEARES						
Aptidão Física	5	Aptidão Física	3	Aptidão Física	3	
Desportos Gímnicos (solo, aparelhos)	9	Desportos Gímnicos (solo, aparelhos)	8	Desportos Gímnicos (solo e acrobática)	6	
Atletismo (Corridas)	4	Atletismo (Saltos)	6	Dança	4	
Basquetebol	8	Andebol	8	Atletismo (Lançamentos)	6	
Voleibol	6	Badminton	6	Futebol	6	
ACTIVIDADES FÍSICAS ALTERNATIVAS						
		Judo	4	Râguebi	3	
COMPETÊNCIAS COMUNS A TODAS AS ÁREAS						
<p>1. Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles; - Interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); - Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma; - Apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo, considerando também as que são apresentadas pelos companheiros com interesse e objectividade; - Assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes. <p>2. Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.</p> <p>5. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reacção Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica.</p> <p>6. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano.</p> <p>7. Conhecer e interpretar factores de saúde e risco associados à prática das actividades físicas e aplicar regras de higiene e de segurança.</p>						
COMPETÊNCIAS POR ÁREAS						
<p>8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Jogos Desportivos Colectivos, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</p> <p>9. Compor, realizar e analisar, da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia, dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</p> <p>10. Realizar e analisar, do Atletismo, saltos, lançamentos, corridas e marcha, cumprindo correctamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.</p> <p>11. Realizar com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas elementares dos jogos de raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações «individuais» e «a pares», aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</p> <p>12. Realizar com oportunidade e correcção as acções do domínio de oposição em actividade de combate, utilizando as técnicas elementares de projecção e controlo, com segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro. tácticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</p> <p>14. Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos elementares da Dança em coreografias individuais e ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições. tácticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro.</p>						

EDUCAÇÃO FÍSICA 2009 / 2010

À semelhança da introdução do quadro 1 no subcapítulo do planeamento por etapas, a introdução do quadro 2, tem como seu principal objectivo apresentar ao leitor um exemplo prático da forma como foi organizado o plano anual de turma do 8ºB, através da utilização do modelo de planeamento por blocos. Através da análise deste quadro, poderemos verificar qual o número de aulas atribuída a cada modalidade desportiva ao longo de cada período lectivo, sendo a este propósito de realçar que o número de aulas disponibilizado para a abordagem das diferentes modalidades desportivas se encontrava pré-determinado à priori, antes mesmo do contacto do professor com a turma.

2.1.4 Etapas Vs Blocos – Reflexão Crítica sobre os Modelos de Planeamento

Depois de nos subcapítulos acima apresentados ter sido efectuada uma breve caracterização dos modelos de planeamento por etapas e por blocos, no decorrer deste subcapítulo pretende-se efectuar uma análise comparativa entre ambos os modelos de planeamento. Ao longo deste subcapítulo será efectuada uma reflexão crítica sobre os aspectos positivos e negativos de cada modelo de planeamento, sendo incluídos nesta discussão aspectos relacionados com as formas características de organização da prática de ambos os modelos. No final deste subcapítulo pretendemos estar em condições de responder à seguinte questão: Qual o modelo de planeamento que maiores benefícios tem para a aprendizagem dos nossos alunos?

Distribuição da Prática

Quando falamos em modelos de planeamento por blocos ou por etapas, referimo-nos à forma como o ano lectivo é organizado, ou seja, ao falarmos no modelo de planeamento por blocos, fazemos referência ao facto do ano lectivo se encontrar organizado segundo blocos ou ciclos de actividades sucessivos, enquanto que por sua vez ao falarmos em modelo de planeamento por etapas, referimo-nos à organização do ano lectivo em etapas. Neste sentido, será de referir que um bloco diz respeito a um conjunto de aulas

sobre a mesma matéria desportiva, enquanto uma etapa diz respeito a um período ou fase do ano durante o qual se procura alcançar determinados objectivos.

No que diz respeito à distribuição dos conteúdos em cada modelo de planeamento, será de realçar que no modelo de planeamento por blocos as aprendizagens motoras sobre uma determinada modalidade desportiva se encontram concentradas durante um período de tempo relativamente curto, enquanto que no modelo de planeamento por etapas os conteúdos se encontram tendencialmente distribuídos ao longo do tempo. Tais diferenças, levaram-nos a procurar aprofundar conhecimentos sobre os efeitos que diferentes tipos de distribuição da prática, poderão ter na aprendizagem dos nossos alunos. Assim, durante o processo de investigação verificámos que no âmbito do controlo motor e aprendizagem são frequentemente utilizados dois conceitos distintos: prática massiva e prática distribuída. O conceito de prática massiva diz respeito a uma prática na qual os períodos de trabalho se encontram bastante concentrados e na qual os períodos de descanso são bastante curtos (Schmidt & Lee, 2005), ou seja, este é um tipo de prática particularmente utilizado no modelo de planeamento por blocos. Em contrapartida, o modelo de planeamento por etapas encontra-se essencialmente associado ao conceito de prática distribuída, referindo-se este a um tipo de prática cujos períodos de trabalho se encontram alternados com períodos de descanso mais longos (Schmidt & Lee, 2005). No que se refere à evidência científica encontrada, será de realçar que Schmidt e Lee (2005) referem que existem fortes indicadores de que a prática distribuída tem grandes efeitos sobre os níveis de performance temporária e que esta possui uma influência relativamente permanente na aprendizagem. Para além disso, e mesmo no que diz respeito à distribuição da prática durante um longo período de tempo, a prática distribuída continua a evidenciar benefícios ao nível da performance e aprendizagem (Schmidt & Lee, 2005), revelando a aprendizagem ser definitivamente mais duradoura quando o ensino é realizado por recurso à utilização da prática distribuída.

Através da análise dos dados acima expostos, verificamos que existe uma certa generalização dos resultados tanto para estudos de duração relativamente curta como para estudos que envolvam a prática e retenção por períodos de tempo bastante mais longos. Os benefícios que a prática distribuída tem no processo de aprendizagem dos

alunos, levam-nos a defender a utilização do modelo de planeamento por etapas em detrimento do modelo de planeamento por blocos.

Interferência Contextual

O conceito de interferência contextual encontra-se interligado com o conceito de prática variada. Neste sentido, poderemos considerar diferentes níveis de interferência contextual, sendo que a interferência contextual é tanto maior quanto mais variada for a prática no que respeita à apresentação de conteúdos. Para ilustrar esta questão resolvemos incluir a figura 1.

							Interferência Contextual
Prática constante	2	2	2	2	2	2	não existe
Prática variada por blocos	1	1	2	2	3	3	-
Prática variada por séries	1	2	3	1	2	3	+
Prática variada ao acaso	1	3	2	3	1	2	++

Figura 1: Níveis de interferência contextual. Os números 1,2,3 pretendem representar diferentes conteúdos

Tendo como referência a figura 1, se analisarmos a variedade de estímulos presentes numa aula de EF, planeada segundo os dois modelos de planeamento em discussão, verificamos que as aulas operacionalizadas segundo o modelo de planeamento por blocos, são aulas geralmente monotemáticas, enquanto que as aulas operacionalizadas segundo as premissas do modelo de planeamento por etapas, são tendencialmente aulas politemáticas. Partindo desta diferença, poderemos considerar que comparativamente como o modelo de planeamento por blocos, as aulas operacionalizadas segundo o modelo de planeamento por etapas possuem uma interferência contextual mais elevada.

Relativamente às implicações da interferência contextual na aprendizagem dos alunos, este conceito diz-nos que durante a prática poderá existir uma diminuição do desempenho, realçando no entanto que o efeito da interferência contextual torna a aprendizagem da tarefa mais eficaz (Schmidt & Lee, 2005). Seguindo esta linha de

raciocínio, os estudos de Shea e Morgan (1979) demonstraram que comparativamente com a prática variada, a prática por blocos possui uma vantagem imediata no que diz respeito à performance durante a fase de aquisição (Schmidt & Lee, 2005). Contudo, os resultados dos estudos destes autores, ajudam a suportar a ideia de que a existência de interferência contextual durante a prática facilita a retenção e o transfer, ou seja, facilita a aprendizagem (Schmidt & Lee, 2005).

Posto isto, e à semelhança dos dados sobre distribuição da prática, os dados referentes à interferência contextual sugerem também que o modelo de planeamento por etapas é o modelo de planeamento que mais favorece a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, os conceitos de prática distribuída e interferência contextual, podem ser incorporados no processo de organização e planeamento das aulas desde que englobem os princípios que se encontram relacionados com ambos (Magil, 2003). Um exemplo concreto da integração de ambos os conceitos nas aulas de EF, é a organização da aula sob a forma de estações de trabalho.

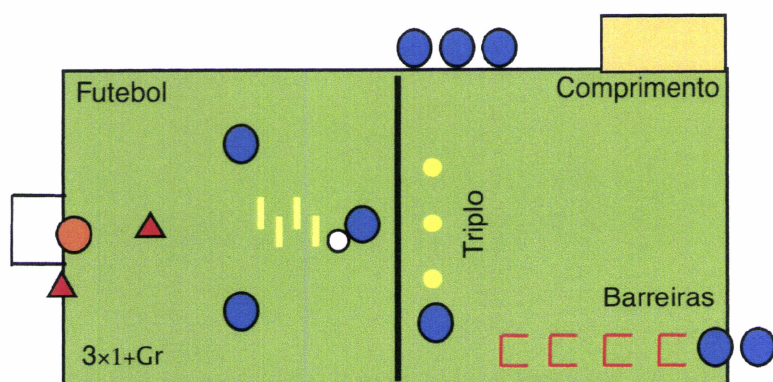


Figura 2: Ilustração retirada do plano de aula nº3 da turma 10º CT1.

Através da análise da figura 2, verificamos que esta foi uma aula politemática na qual foram abordadas duas matérias distintas, o futebol e o atletismo. No decorrer desta aula a turma foi dividida em dois grupos de trabalho homogêneos (tendo como referência o nível evidenciado pelos alunos na avaliação inicial de futebol), sendo que o grupo 1 iniciou a aula na estação de futebol, enquanto o grupo 2 iniciou na estação destinada ao atletismo. Para além disso, será ainda de realçar que dentro da estação de atletismo se encontravam definidas três sub-estações, ou seja, dentro da estação do atletismo os alunos eram divididos em três grupos de trabalho distintos (um grupo por cada sub-

estação) que iriam passar pelas três sub-estações definidas antes de se efectuar a rotação entre as estações de futebol e atletismo.

Explicada a forma como foi operacionalizada esta aula, encontramos agora em condições de analisar a forma como os princípios da prática distribuída e interferência contextual foram englobados nesta aula. Assim sendo, o facto de todos os grupos de alunos terem passado pelas diferentes estações e sub-estações definidas, permanecendo aí um período de tempo relativamente curto, faz com que esta seja uma aula que se encontra em concordância com os pressupostos da prática distribuída. Esta forma de organização das aulas foi recorrente na escola Severim de Faria, aspecto pelo qual os benefícios da prática distribuída deverão ser entendidos segundo uma escala mais macro, ou seja, como resultado da operacionalização de um conjunto sucessivo de aulas que tiveram em atenção os pressupostos da prática distribuída. Por outro lado, se analisarmos esta aula à luz do conceito de interferência contextual, verificamos que esta foi uma aula na qual foram abordadas duas matérias distintas, futebol e atletismo, sendo que dentro do atletismo foram ainda abordadas três disciplinas distintas, o salto em comprimento, a corrida de barreiras e o triplo salto. Se quisermos ir mais longe e analisarmos cada uma das estações de forma isolada, poderemos ainda dizer que a estação do atletismo possuiu uma interferência contextual mais forte que a estação do futebol.

Dinâmica do Processo Ensino-Aprendizagem

Se analisarmos os modelos de planeamento sob a ponto de vista da dinâmica do processo ensino-aprendizagem, verificamos desde logo que o modelo de planeamento por blocos não respeita a dinâmica própria deste processo. Clarificando esta afirmação, no modelo de planeamento por blocos a programação inicial possui um carácter mais definitivo, encontrando-se pré-determinado à priori o número de aulas destinado à abordagem de cada bloco desportivo, sendo que muitas das vezes esta programação é definida sem que seja efectuada a avaliação inicial da turma. Neste sentido, a avaliação inicial realiza-se no interior de cada bloco e os objectivos são definidos por blocos de modalidades desportivas, não sendo as aquisições de uma determinada unidade didáctica abordadas nas restantes. Tal facto, faz com que a implementação deste

modelo de planeamento dê origem a um padrão de ensino massivo, no qual parecem existir várias disciplinas independentes no interior da disciplina de EF.

Em contrapartida, no modelo de planeamento por etapas as matérias desportivas assim como a aptidão física são abordadas com regularidade ao longo do ano lectivo. Para além disso, durante o processo de organização de cada etapa de trabalho, o professor baseia-se nos resultados decorrentes do processo de avaliação formativa, integrando esses mesmos resultados tanto na redefinição dos objectivos para a etapa seguinte como na formação e reformulação dos grupos de trabalho para essa mesma etapa. O respeito que este modelo de planeamento evidencia pela dinâmica do processo ensino-aprendizagem faz com que este seja um modelo de planeamento que se adequa ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, procurando sempre ir ao encontro das suas necessidades.

Diferenciação do Ensino e Controlo da Turma

Nos programas nacionais de EF, deparamo-nos com orientações metodológicas claras no que diz respeito à diferenciação do ensino. Nestes documentos encontra-se referido que “é desejável a diferenciação de objectivos operacionais e actividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário” (Bom, et al., 2001, pp. 24). De facto, a minha perspectiva da realidade escolar diz-me que são raras as actividades que sendo dirigidas à turma na sua globalidade, conseguem ser simultaneamente motivantes e desafiantes para todos os alunos. Tal facto, resulta do facto de normalmente existirem numa mesma turma alunos com diferentes motivações, níveis de habilidade desportiva e também com diferentes níveis de aptidão física. Neste sentido, considero que o processo de diferenciação do ensino, formando-se grupos de trabalho homogéneos se assume como um aspecto bastante importante nas aulas de EF. A formação de grupos de trabalho homogéneos não só é importante do ponto de vista da promoção da aprendizagem dos alunos, operacionalizando-se tarefas adaptadas ao actual nível de desenvolvimento de cada grupo de alunos, como também facilita o controlo da turma. Para além disso, a formação de grupos de trabalho homogéneos poderá também

funcionar como um factor de motivação, devido ao facto dos alunos se encontrarem inseridos num grupo onde cada aluno possui o mesmo tipo/ nível de destrezas e dificuldades. Como tal, será de realçar que no modelo de planeamento por blocos a formação de grupos de trabalho homogéneos se encontra impossibilitada ou no mínimo dificultada, uma vez que neste modelo não existe uma avaliação inicial dos alunos nas matérias que posteriormente virão a ser abordadas ao longo do ano lectivo. No entanto, para além da menor individualização e diferenciação do ensino deste modelo de planeamento, face ao modelo de planeamento por etapas, o planeamento por blocos assume-se também como um modelo menos inclusivo, uma vez que não existe um respeito evidente pelos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos (quando um bloco termina, termina para todos).

Em suma, também no que diz respeito à diferenciação do ensino o modelo de planeamento por etapas, revela possuir diversas vantagens quando comparado com o modelo de planeamento por blocos.

Por último, importa ainda referir que no que se refere ao controlo da turma, o modelo de planeamento por blocos parece apresentar algumas vantagens, encontrando-se este aspecto facilitado pelo facto das aulas operacionalizadas segundo este modelo de planeamento serem normalmente monotemáticas. Por outro lado, as aulas operacionalizadas segundo as premissas do modelo de planeamento por etapas são tendencialmente politemáticas, o que dificulta o controlo da turma. Como tal, este tipo de aulas tem como desvantagem o facto de serem aulas mais exigentes para os professores, reivindicando um professor mais activo/ interventivo, assim como uma melhor organização e regulação da actividade dos alunos.

2.1.5 Preparação das Aulas

A preparação das aulas teve como sua primeira referência os programas nacionais de EF. Para além de terem sido seguidas as orientações dos programas nacionais, existiu a preocupação de fazer com que a realização do plano de aula, resultasse de um processo de planeamento que formasse entre si um todo coerente. Como tal, os planos de aula realizados diariamente encontraram-se em concordância com os planos anuais de turma e com as unidades de ensino desenvolvidas. A este propósito, será ainda de realçar que na realização de um plano de aula era sempre tido em consideração as aulas leccionadas anteriormente e os objectivos que se pretendiam alcançar no final de cada etapa de trabalho ou bloco de actividades.

No que se refere à dimensão operacional do plano de aula, importa referir que este foi encarado como uma referência importante durante a condução das aulas, não tendo no entanto, existido uma obsessão pela sua aplicação integral. Assim sendo, sempre que existiu a necessidade de efectuar alguma adaptação ao planeado, esta foi operacionalizada. Nos momentos pós aula, era efectuado um relatório de cada aula, no qual se integrava uma reflexão sobre a forma como a aula decorreu, adaptações realizadas durante a aula e onde eram efectuadas algumas sugestões para aulas futuras, assumindo-se assim estes momentos de reflexão como o primeiro instante de planeamento.

Para além do exposto, importa também referir que a preparação das aulas era efectuada tendo em conta o aproveitamento dos recursos materiais e espaciais disponíveis. Como tal, foi utilizado de forma algo recorrente a organização das aulas em estações de trabalho. Por último, deveremos também referir que o plano de aula modelo foi alterado ao longo do ano lectivo, com o objectivo de tornar mais clara a informação que se encontrava contida nestes, sistematizando-a de forma mais eficaz. Assim sendo, encontram-se ambos os planos de aula na secção dos anexos, para que possam ser analisadas as alterações efectuadas (Anexos 4 e 5).

2.2 Condução das aulas

Dadas as inúmeras dimensões às quais o professor de EF tem de atender durante o processo de condução das aulas, este capítulo encontrar-se-á dividido em três subcapítulos distintos: Ensino das actividades físicas desportivas; Destrezas do professor; e Aptidão física e promoção da saúde. Por sua vez, será de realçar que devido às inúmeras diferenças existentes entre modalidades colectivas e individuais, ao nível dos modelos de ensino adoptados durante a condução das aulas, o capítulo destinado ao ensino das actividades físicas desportivas encontrar-se-á dividido em dois subcapítulos, um deles destinado ao ensino dos Jogos Desportivo Colectivos e outro dedicado ao ensino das modalidades individuais.

2.2.1 Ensino das Actividades Físicas Desportivas

Jogos Desportivos Colectivos

No que diz respeito aos Jogos Desportivos Colectivos (JDC), o modelo de ensino utilizado foi o modelo *Teaching Games for Understanding* (TGFU). Este modelo foi proposto por Bunker e Thorpe (1982) como uma alternativa às abordagens de ensino tradicionais centradas na técnica. A abordagem TGFU tem sido activamente difundida por todo o mundo e é uma abordagem cada vez mais popular para o ensino dos jogos no contexto específico da EF. A estratégia pedagógica do ensino dos jogos para a compreensão tem atraído grande atenção dos teóricos e educadores, para permitir o desenvolvimento do ensino do jogo através de uma abordagem táctica das habilidades, envolvendo o uso de formas modificadas de jogo (Chow, et al., 2007). Esta abordagem defende uma orientação centrada no aluno, com ênfase na aprendizagem exploratória de situações de jogo.

No essencial, com a apresentação deste modelo para o ensino dos jogos desportivos colectivos, Bunker e Thorpe (1982), pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas de jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão táctica do jogo (Graça & Mesquita, 2007). A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas (Graça & Mesquita, 2007). Este é um modelo que tem no jogo e no treino deste através de formas modificadas de jogo a referência central do processo de aprendizagem, o que levou autores como Warning e Almond (1995) a proporem uma designação alternativa para este modelo de ensino: *game-centred games*.

Comparativamente com o modelo TGFU, as abordagens tradicionais assentavam no domínio da técnica, realizando-se uma serie de aulas altamente estruturadas, em que uma lista de habilidades era sequencialmente ensinada aos alunos (Werner, Thorpe, & Bunker, 1996). Assim, as abordagens pedagógicas tradicionais tendem a sobrevalorizar: a) o isolamento das habilidades dos contextos de desempenho durante a prática; b) a decomposição da tarefa durante a aprendizagem; c) o papel da repetição na prática das habilidades para permitir aos alunos o transfer das habilidades técnicas adquiridas para as situações de jogo (Chow, et al., 2007). Em contrapartida o foco TGFU é colocado na concepção de experiências de aprendizagem para que os indivíduos adquiram as habilidades tácticas dos jogos desportivos colectivos, através da prática de formas modificadas de jogo, com objectivos considerados apropriados ao actual estado de desenvolvimento de cada aluno ou grupo de alunos (Chow, et al., 2007). Em suma, enquanto que o modelo TGFU se centra no aluno e na aprendizagem de tácticas e habilidades que ocorrem em contextos de jogo modificados (Chow, et al., 2007; Griffin, Butler, Lombardo, & Nastasi, 2003; Hopper, 2002; Thorpe, 2001), as abordagens tradicionais para o ensino das habilidades de jogo, encontram-se centradas na aquisição de padrões de movimento relevantes, isolados do contexto de jogo, antes de usar essas mesmas habilidades em versões formais de um determinado jogo (Turner & Martinek, 1995).

As numerosas diferenças existentes entre as abordagens tradicionais e a abordagem TGFU, fazem com que exista uma enorme barreira entre ambas, contudo, à barreira existente entre as abordagens tradicionais e a abordagem TGFU, não se deverá somar

uma outra barreira entre técnica e tática. Como tal, apesar da perspectiva TGFU se centrar essencialmente no aluno e na sua aprendizagem tática do jogo, esta perspectiva não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de formas modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007). A perspectiva TGFU tem portanto como sua finalidade, desenvolver a capacidade de jogo dos alunos e isso depende do seu conhecimento tático, da capacidade de perceber e escolher os cursos de acção mais apropriados, assim como da capacidade de executar as acções de jogo (Graça & Mesquita, 2007).

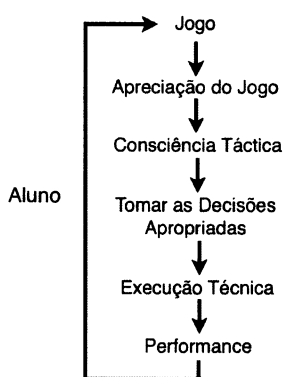


Figura 3: Modelo TGFU. Adaptado por Chow et al. (2007) de Werner, Thorpe, Bunker (1996).

Na figura 3 encontra-se presente o esquema típico de uma aula operacionalizada segundo o modelo TGFU. Através da análise da figura 3, verificamos que uma aula típica de TGFU se inicia com a introdução de formas modificadas de jogo com o objectivo de encorajar os alunos a pensar sobre o problema tático específico da aula (Chow, et al., 2007). A introdução deste tipo de jogos deve ser seguida de perguntas e explicações do professor sobre as implicações táticas e soluções táticas praticadas. Estas questões são colocadas com o intuito de enfatizar as interações entre cognição, percepção e acção durante a prática (Chow, et al., 2007). Posto isto, será de realçar que o modelo TGFU adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema e é incitado a procurar soluções, verbalizá-las, discuti-las e explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor, com o objectivo de trazer a equação do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de acção deliberadamente tática no jogo (Graça & Mesquita, 2007). A

utilização dos questionamentos como método de ensino visam reforçar a compreensão do jogo e o “saber” dos alunos, mas importa clarificar que o objectivo é sempre incorporar esse conhecimento na realização das acções. Ou seja, os questionamentos são utilizados com o intuito de reforçar aquilo que é essencial, compreender o jogo e aplicar os pressupostos táctico-técnicos abordados em situação de jogo. No que diz respeito à estruturação do processo ensino-aprendizagem através da abordagem TGFU, deve-se começar pela introdução de formas modificadas de jogo de baixa complexidade e com conceitos tácticos simples, caminhando-se posteriormente para formas modificadas de jogo de maior complexidade, até se atingir (caso seja possível) as situações de jogo formal dos diferentes jogos desportivos colectivos. Para além do exposto, importa também referir que o facto das aulas operacionalizadas sob esta perspectiva se iniciarem com formas modificadas de jogo, permitiram o aumento do tempo de empenhamento motor específico da aula, aumentando assim a sua produtividade. Tal facto, está intimamente relacionado com o facto de se encarar a parte inicial da aula, o aquecimento, como um momento de aprendizagem, com finalidades e objectivos operacionais específicos que concorram directamente para os objectivos da aula. O aquecimento deixa portanto de ser visto como um espaço que tem como sua única finalidade, preparar os alunos para as práticas seguintes, e passa a ser visto como um espaço de aquisição, transmissão, consolidação e revisão de determinado tipo de conhecimentos e habilidades desportivas.

O uso de formas modificadas de jogo na abordagem TGFU, visa incentivar os alunos a explorar de forma activa a variedade de soluções táctico-técnicas que um determinado problema táctico possui (Chow, et al., 2007). Esta perspectiva rivaliza com a abordagem centrada nos modelos de execução técnica, uma vez que na abordagem TGFU os alunos procuram as soluções mais adequadas às suas características, não se limitando a receber informações à priori sobre uma determinada forma de execução perfeita, igual para todos os alunos e que na maior parte das vezes acaba por não se encontrar adequada às características específicas de cada aluno. Neste sentido, o processo de aprendizagem exploratória, promove a variabilidade funcional na prática e a exploração dinâmica do movimento, o que reforça o processo de busca e aumenta a exposição dos alunos à variabilidade de soluções subjacentes a um determinado problema (Newell & McDonald, 1991). A exploração do contexto afirma-se assim como uma forma de

promover a criatividade dos alunos e a abordagem TGFU afirma-se como uma abordagem que valoriza a criatividade.

Contributos da Abordagem Centrada nos Constrangimentos

Um modelo teórico contemporâneo de aprendizagem com potencial para explicar a eficácia da abordagem TGFU é o modelo centrado nos constrangimentos, com a sua base na teoria dos sistemas dinâmicos (Araújo, Davids, Bennett, Button, & Chapman, 2004; Chow, et al., 2007; Davids, Button, & Bennett, 2007). De facto, a teoria dos sistemas dinâmicos em associação com a psicologia ecológica fornecem o pano de fundo para a abordagem centrada nos constrangimentos, a qual é concebida para explicar como o comportamento habilidoso do atleta muda e evolui sob os constrangimentos à acção (Araújo, 2005). A abordagem ecológica tem mostrado como a informação contextual constrange as acções do praticante durante o treino ou competição (Araújo, 2005) e o seu objectivo é compreender como é que o indivíduo se adapta às regularidades funcionalmente significativas do envolvimento (Araújo, 2005; Reed, 1996; Vicente, 2003). Complementarmente as teorias dos sistemas dinâmicos e do caos, enquadradas pela abordagem ecológica, vêm dizer-nos que acção e cognição, revelam propriedades emergentes, de auto-organização, não se resumindo apenas a ser padrões de memória activáveis quando necessário (Araújo, 2005). Neste sentido, a teoria dos sistemas dinâmicos vê os factores influentes na prática como sendo constrangimentos para a aquisição da coordenação de movimentos (Araújo, 2005). Para além disso, a abordagem dinâmica enfatiza ainda que qualquer acto é sempre emergente num dado contexto, está sempre embutido num envolvimento e incarnado num corpo (Clark, 1998).

Partindo das palavras de Clark (1998) e indo ao encontro do modelo dos constrangimentos proposto por Newell (1986), verificamos numa primeira instância que o autor define constrangimentos como sendo factores que permitem restringir ou constranger a dinâmica da resposta. No modelo de Newell encontram-se presentes três categorias distintas de constrangimentos que interagem entre si para fazer emergir um determinado padrão de coordenação durante uma tarefa específica. Neste sentido as três categorias de constrangimentos referidas, são: a) os constrangimentos do indivíduo;

b) os constrangimentos do envolvimento; c) e os constrangimentos da tarefa. Os constrangimentos do indivíduo dizem respeito às características de cada indivíduo, como o seu peso, altura e as suas capacidades físicas. Para além do exposto, o nível de habilidades (“skills”) dos alunos é também um constrangimento crucial para o indivíduo que terá um impacto relevante sob a forma como a abordagem TGFU irá desenvolver a consciência táctica de determinados alunos (Chow, et al., 2007). Os constrangimentos do envolvimento referem-se às condições ambientais que rodeiam o indivíduo, são constrangimentos externos ao indivíduo e à tarefa, mas influenciam o seu desempenho (Passos, Batalau, & Gonçalves, 2006). Este tipo de constrangimentos envolve entre outros, os constrangimentos sociais, nos quais se incluem os grupos de pares, normas sociais e expectativas sociais. Tais factores assumem particular relevância em jovens alunos, uma vez que para estes, a performance motora é muitas vezes fortemente influenciada pela presença de membros críticos do grupo, tais como os professores ou os colegas de turma (Chow, et al., 2007). Por último, os constrangimentos da tarefa, assumem-se como constrangimentos particularmente importantes para a abordagem TGFU, uma vez que incluem as regras de jogo, o equipamento utilizado, os limites das áreas de jogo e suas marcas, assim como o número de jogadores envolvidos e as fontes de informação presentes nos contextos específicos de desempenho (Chow, et al., 2007).

Descritas as três categorias de constrangimentos, será de realçar que todos os professores de EF convivem diariamente com a manipulação de constrangimentos, quer seja ao formar grupos de trabalho, ao estabelecer regras para uma determinada tarefa, ou ao manipular o espaço definido para uma tarefa e o número de alunos envolvidos. A acção dos alunos e as decisões tomadas por estes no decorrer de um determinado exercício, emergem da interacção mutua entre as três categorias de constrangimentos. Dito de outra forma, a interacção destas três categorias de constrangimentos, gera campos de informação que serão utilizados pelos alunos para guiar a sua acção em direcção a um determinado objectivo. Neste sentido, tal como nos diz Passos, Batalau e Gonçalves (2006), a principal questão é saber se a manipulação de constrangimentos, gera campos de informação semelhantes aos que os atletas vão encontrar em competição. Efectuando o transfer do treino desportivo para o ensino dos jogos desportivos colectivos nas aulas de EF, o importante é manipular os constrangimentos

de forma a que os campos de informação gerados pela sua interacção, sejam semelhantes aos que os alunos encontram nas situações de prática formal.

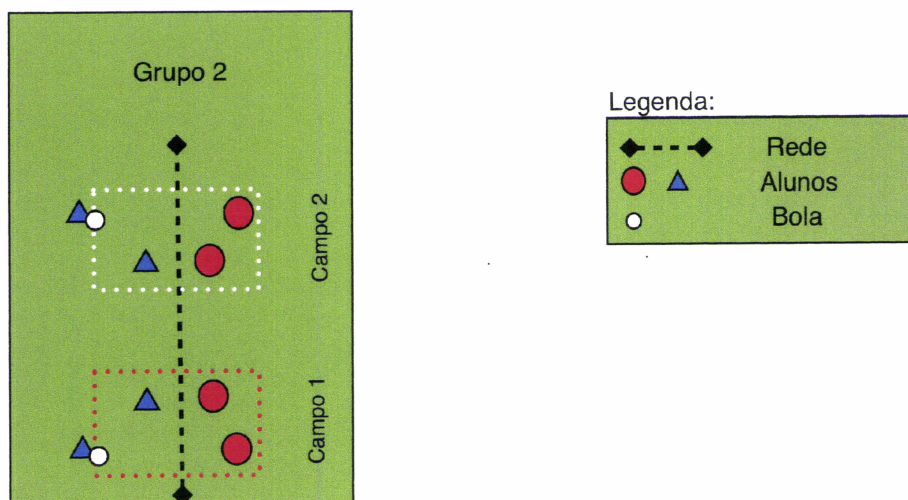


Figura 4: Exercício retirado do plano de aula nº 37 da turma 10º CT1.

Descrição sumária do exercício:

- ⇒ Tarefa de Voleibol, na qual se realizam dois jogos reduzidos de 2x2;
- ⇒ Campos de dimensões reduzidas;
- ⇒ Tarefa dirigida ao grupo de alunos com maiores dificuldades nesta modalidade desportiva;
- ⇒ Objectivos – Aperfeiçoar a técnica de passe e manchete;
- ⇒ Regras – **1)** O jogo inicia-se com o serviço em passe; **2)** no decorrer do exercício apenas poderão ser utilizados os gestos técnicos do passe e manchete; **3)** deverão ser realizados obrigatoriamente dois toques por equipa; **4)** A finalização deverá ser realizada preferencialmente em passe.

A introdução deste exercício pretende balizar o leitor, fornecendo-lhe uma perspectiva prática sobre a manipulação de constrangimentos, em tarefas de treino

operacionalizadas nas aulas de EF. Através da análise da figura 4, pretende-se portanto efectuar uma ponte entre a vertente teórica e prática, trazendo assim para a discussão um exemplo concreto de como poderá ser efectuada a manipulação de constrangimentos em formas modificadas de jogo, respeitando as premissas da abordagem centrada nos constrangimentos e da perspectiva TGFU.

Durante a descrição das categorias de constrangimentos, os constrangimentos da tarefa foram classificados como os mais importantes para a perspectiva TGFU, tendo sido posteriormente levantada uma questão sobre a congruência entre a informação presente nas tarefas de treino e nas situações de prática formal. Para o professor de EF, a importância de manipular correctamente os constrangimentos da tarefa é inegável, pois o exercício de treino é a sua principal ferramenta de trabalho e é através da manipulação de constrangimentos da tarefa que o professor torna os exercícios propensos para que surjam determinados padrões de comportamentos. Como tal, será de realçar que os constrangimentos da tarefa mais importantes a considerar, dizem respeito à informação disponível em contextos de desempenho específicos, para que os alunos a possam usar para coordenar as suas acções (Chow, et al., 2007). Neste sentido, Araújo (2005) diz-nos que a aprendizagem no desporto diz respeito à afinação e à construção de relações funcionais entre movimento e informação em contextos específicos, designados por acoplamentos informação-movimento.

Enfatizada a importância da especificidade da prática e a importância da interacção dos alunos com contextos de desempenho específicos, surge então a pergunta: O que deveremos fazer para tornar a prática dos nossos alunos específica? Desde logo é realçada a importância de estruturar as condições de prática por forma a manter as ligações entre informação e movimento que são pertinentes. A este propósito, Savelsberg e Van Der Kamp (2005), dizem-nos que o que deve ser aprendido durante a prática é a acoplar a informação e movimento. Para além disso, os autores dizem-nos também de forma explícita, que o treino dos jogos desportivos colectivos deve ir ao encontro da situação de jogo tanto quanto possível, clarificando ainda, que “a informação visual disponível durante o treino deve corresponder à informação disponível durante o jogo, caso contrário a habilidade aprendida, ou seja, o acoplamento relevante entre informação e movimento, não será estabelecido e a prática terá pouca ou nenhuma utilidade” (pp. 325).

Posto isto, passemos agora à análise do exercício apresentado na Figura 4. O exemplo prático apresentado nesta figura, diz respeito a uma forma modificada de jogo, de voleibol. Tal como vimos anteriormente, as formas modificadas de jogo são segundo a perspectiva TGFU a referência central do processo ensino-aprendizagem, sendo estas operacionalizadas com o objectivo de promover a compreensão dos alunos e a sua aprendizagem de táticas e habilidades específicas do jogo, garantindo-se assim a transferibilidade do aprendido para as situações de prática formal. Segundo Chow et al. (2007) as formas modificada de jogo, normalmente envolvem a adaptação de equipamentos, áreas de jogo, ou regras para constranger ou guiar os alunos na resolução dos problemas táticos colocados. Neste caso concreto, existiu uma redução das dimensões do campo de voleibol e do número de alunos (2x2), comparativamente com a situação de jogo formal 6x6, ou seja, existiu uma simplificação desta tarefa de treino. Esta decisão de simplificar as tarefas de treino operacionalizadas nas aulas, apoia-se nos resultados de vários estudos, que propõem a simplificação das tarefas de treino em detrimento da sua decomposição. Neste caso recorreremos a um estudo realizado no âmbito do serviço de voleibol (Davids, Savelsbergh, Bennett, & Van Der Kamp, 2002), cujos resultados levaram os autores a concluir, que o princípio do acoplamento informação-movimento propõe que as tarefas de prática devam ser estruturadas através do processo de simplificação, em vez do processo tradicional de decomposição das tarefas em partes. A simplificação refere-se ao processo de criar “versões reduzidas” das tarefas de treino, para simplificar ao praticante o processo de detecção de informação e o respectivo acoplamento aos padrões de movimento (Araújo, 2005).

Tendo como ponto de partida os fundamentos da abordagem baseada nos constrangimentos, que nos dizem que a manipulação de constrangimentos da tarefa por parte dos professores de EF, pode guiar os alunos para uma variedade de caminhos de acção altamente adequados (Chow, et al., 2007). No exemplo presente na Figura 4, procurei manipular as regras do exercício de forma a tornar o exercício propenso para o surgimento de um maior número de acções (execução dos gestos técnicos do passe e da manchete) que pretendia melhorar com a operacionalização deste exercício. Como tal, se analisarmos as regras deste exercício, verificamos que todas elas visam promover

a execução do passe e da manchete, sendo a este propósito de realçar duas regras que contribuíram para a desenvolvimento da qualidade de jogo, sendo elas as regras: **1)** O jogo inicia-se com o serviço em passe; e **3)** deverão ser realizados obrigatoriamente dois toques por equipa. A introdução destas regras contribuíram para a melhoria da comunicação entre colegas de equipa, não se limitando estes a devolver a bola imediatamente para o outro lado da rede e a redução da dificuldade na recepção do serviço, possibilitou a existência efectiva de jogo. Neste sentido, no decorrer do exercício, os alunos de cada equipa depararam-se com o seguinte problema, o que fazer para tornar a nossa cooperação mais eficaz durante a situação de jogo? É nesta altura que a informação fornecida pelo professor, na maior parte das vezes através de questionamentos, assume particular importância, procurando dirigir a atenção dos alunos para aspectos importantes, neste caso, tentar dirigir a bola para o meu colega e ao mesmo tempo fazer com que esta assuma trajectórias altas, por forma a facilitar o enquadramento do meu colega com a bola e conseqüentemente a sua posterior acção.

Para além do exposto, será ainda de realçar que este exercício foi concebido com o intuito de manter as características específicas da ecologia da competição, tendo sido mantidos constrangimentos importantes como a presença da rede de voleibol, a cooperação, a oposição e o objectivo principal do jogo de voleibol, fazer a bola tocar o solo no espaço de jogo do adversário. Em suma, esta tarefa assume-se como uma tarefa de treino dinâmica, realizada com base na perspectiva TGFU e na abordagem baseada nos constrangimentos.

Modalidades Individuais

Durante décadas, a compreensão dos processos envolvidos na coordenação do movimento, controlo e aquisição de técnicas, tem sido um desafio para os investigadores do comportamento motor (Passos, et al., 2006). A este propósito será de realçar que na maior parte das vezes a aquisição e o aperfeiçoamento de técnicas associadas a movimentos complexos é realizada através de muitas repetições de exercícios

específicos, com o intuito de reduzir os graus de liberdade durante o processo de aprendizagem (Beckmann & Scollhorn, 2003).

No que diz respeito ao modelo de ensino utilizado para o ensino das modalidades individuais, importa referir que foi seguido o modelo tradicional que se centra na procura de um modelo de execução perfeito. Este é portanto um modelo de ensino que dá um elevado ênfase às componentes críticas de um determinado gesto/ elemento técnico. Neste sentido, quando o ensino se centra na procura de um modelo de execução perfeito a principal tarefa do professor é dirigir a atenção dos alunos para as componentes críticas dessa tarefa, ou seja, dirigir a atenção dos alunos para padrões motores pré-definidos. Como tal, a demonstração, a instrução e a informação de retorno utilizadas de forma prescritiva sobre as execuções, são fundamentais para a aprendizagem dos movimentos considerados correctos (Passos, et al., 2006). Durante a operacionalização de uma tarefa de aprendizagem, o principal o objectivo dos alunos é assim efectuar uma comparação entre as componentes críticas do modelo de execução perfeito, referido e/ou demonstrado pelo professor, com a sua própria execução (Passos, et al., 2006).

No entanto, fazendo jus a dimensão reflexiva e crítica que se pretende que este relatório possua, deveremos realçar que segundo Dewey (1905) cit. por Beckmann e Scollhorn (2003), a operacionalização de exercícios com o intuito de se alcançar um modelo de execução perfeito, parece ser questionável devido ao facto da probabilidade de realizar dois movimentos idênticos ser bastante baixa. Seguindo esta linha de raciocínio, importa referir o estudo realizado por Beckmann e Scollhorn (2003), no qual é introduzido o conceito de aprendizagem diferenciada.

	1 st week	2 nd	3 rd	4 th week	5 th	6 th week	7 th	8 th week
Training-phase	8 training-sessions				(no training)			
Tests	Pre	-	-	Post	-	Retention 1	-	Retention 2
Group T	6,52m (5,18-7,93)	-	-	6,70m (5,61-8,07)	-	6,51m (5,30-7,90)	-	6,51m (5,39-7,86)
Group D	6,51m (5,36-7,71)	-	-	7,07m (5,76-8,59)	-	7,16m (5,97-8,63)	-	7,23m (5,98-8,58)
differences between the groups	n.s.	-	-	h.s. (p=0,01)	-	h.s. (p= 0,01)	-	h.s. (p= 0,01)

Figura 5: Resultados do estudo de Beckmann e Schollhorn, (2003). n.s.= diferenças estatísticas não significantes; h.s.= diferenças estatísticas de elevada significância.

Neste estudo Beckmann e Scollhorn (2003), estudaram o efeito da aprendizagem diferenciada, em contraste com o ensino através da abordagem tradicional. A tarefa em estudo foi uma tarefa de lançamento do peso e nenhum dos alunos que fizeram parte do estudo tinham qualquer experiência no lançamento do peso. Foram definidos dois grupos de alunos, e durante a fase de intervenção o grupo “T” foi treinado segundo a abordagem tradicional baseada no método de ensino constante, através do qual se pretende atingir um modelo de execução perfeito. Por sua vez, o grupo “D” treinou segundo o novo conceito de aprendizagem diferenciada, sendo de realçar que segundo esta concepção nenhum exercício é repetido e todos os exercícios são treinados dentro dos limites das possíveis soluções (Scollhorn, 1999 cit. por Beckmann & Scollhorn, 2003).

Através da análise da figura 5, verificamos que o grupo que treinou segundo o conceito de aprendizagem diferenciada, não só obteve melhores resultados, como evidenciou uma melhoria no seu desempenho ao longo do tempo. Por outro lado, se analisarmos o desempenho dos alunos do grupo “T”, verificamos que este grupo apresentou na fase de retenção resultados inferiores aos que havia obtido no pré e pós teste. No que diz respeito às diferenças entre grupos, será de realçar que as diferenças são estatisticamente significativas desde a fase do pós teste.

Os resultados acima apresentados, sugerem portanto que o modelo de ensino tradicional adoptado pelo aluno de PES não é o mais adequado para o ensino do lançamento do peso. Contudo, apesar deste ter sido um estudo que se focou no ensino-aprendizagem do lançamento do peso, acreditamos que as suas conclusões se poderão extrapolar para o ensino das restantes modalidades individuais. Por último, será de realçar que o conceito de aprendizagem diferenciada, encara a variabilidade como um factor que possui influência positiva no ensino, o que rivaliza com a abordagem tradicional onde a variabilidade era normalmente encarada como ruído ou erro (Davids, Glazier, Araújo, & Bartlett, 2003), uma vez que todos os alunos eram encaminhados no sentido de adquirirem um modelo de execução considerado perfeito.

2.2.2 Destrezas do Professor

Informação Aumentada

Uma das destrezas mais importantes para os professores de EF durante a sua prática diária é o fornecimento de informação aumentada aos seus alunos. Clarificando este termo, por informação aumentada deverá entender-se a mensagem verbal que o professor transmite aos seus alunos, com o intuito de dar ênfase a um aspecto particular do seu desempenho ou do resultado desse desempenho (Araújo, 2005). O termo informação aumentada engloba em si duas destrezas distintas: o feedback ou informação de retorno e a instrução. O feedback diz respeito à informação transmitida pelo professor após o desempenho dos alunos, enquanto que por instrução se deverá entender a informação prévia ao desempenho (Araújo, 2005).

Do ponto de vista da Abordagem Baseada nos Constrangimentos, o papel da informação aumentada é visto como uma forma de dirigir o praticante na procura de soluções que satisfaçam os constrangimentos impostos (Davids, Button, & Bennett, 2005). A este propósito o que se tem concluído da investigação é que o fornecimento de informação aumentada beneficia a aprendizagem de tarefas complexas, que impliquem a aquisição de padrões de coordenação com muitos graus de liberdade (Araújo, 2005). Para além disso, Wulf, McConnel e Schwarz (2002) investigaram como é que a eficácia do feedback para a aprendizagem de habilidades motoras complexas é afectada pela manipulação do foco atencional. No seio da comunidade científica recentemente têm vindo a ser estudados não só os efeitos do feedback mas também da instrução em função do seu foco de atenção, podendo este ser interno ou externo. O foco de atenção externo coloca o ênfase nos efeitos do movimento no contexto, enquanto o foco interno se centra no movimento de partes do corpo específicas (Araújo, 2005).

No que diz respeito às conclusões decorrentes destes estudos, deveremos começar por destacar o estudo de Shea e Wulf (1999), uma vez que os resultados deste estudo forneceram evidências preliminares de que o foco de atenção induzido pelo feedback poderia afectar a aprendizagem de diferentes formas. Neste sentido, Wulf e Shea (2002)

continuaram a estudar este tipo de questões e mais tarde vieram a demonstrar que um foco externo que dirija a atenção do praticante para os efeitos do movimento, em vez de dirigir a atenção para outras fontes de informação, conduz a uma melhor aprendizagem e desempenho de uma pancada de direita no ténis. Relativamente à instrução, a utilização de um foco de atenção externo tem demonstrado ser mais eficaz para a aprendizagem que o foco de atenção interno (Wulf, McConnel, Gartner, & Schwarz, 2002), sendo a este propósito interessante verificar que as diferenças de aprendizagem ocorrem mesmo quando as diferenças nas instruções fornecidas aos alunos são muito pequenas. As vantagens de fazer com que os alunos se foquem no resultado dos movimentos pode ser importante não só no que diz respeito às instruções fornecidas, mas também poderá ter implicações para o feedback dado ao aluno (Wulf, et al., 2002).

Outra das questões com que nos deparamos de forma algo recorrente na literatura, está relacionada com a frequência/ quantidade de informação aumentada fornecida, e forma como esta interage com os constrangimentos da tarefa e com o foco de atenção para garantir uma aprendizagem eficiente. Neste sentido, Wulf e Shea (2002) examinaram os efeitos da frequência de feedback na aprendizagem do passe no futebol, no qual se verificou que a interacção entre a frequência do feedback e o foco externo deu origem a uma aprendizagem eficaz tanto durante a prática como durante a retenção. Na análise do estudo anterior, Araújo (2005) refere que informações que dirijam a atenção dos alunos para a dinâmica do movimento (foco interno) podem privá-los da oportunidade de descobrir e satisfazer os múltiplos constrangimentos da tarefa, únicos para cada indivíduo. Relativamente, aos efeitos da frequência de feedback, existe alguma evidência que mostra que pouca quantidade de feedback conduz a uma aprendizagem tão eficiente como uma elevada frequência de feedback (Araújo, 2005). Sobre esta questão, importa referir o estudo de Wulf et al. (2002), a partir do qual se concluiu que uma elevada frequência de feedback se revela eficaz quando o foco dessa informação é externo, no entanto quando o foco de feedback é interno, pouca quantidade de informação conduz a uma aprendizagem mais eficaz.

Contudo, efectuando uma retrospectiva sobre aquela que foi a minha prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao ensino dos jogos desportivos colectivos, considero que quando um exercício tem como seu objectivo promover a exploração de um determinado contexto, através da implementação de um estilo de

ensino de descoberta guiada, então nesse caso a informação fornecida aos alunos durante os momentos de instrução deverá ser menor, fornecendo-se apenas as pistas consideradas mais relevantes para o alcançar de determinados objectivos do exercício. Em suma, neste caso concreto considero que a tarefa do professor será a de fornecer informação aumentada suficiente para orientar o praticante na procura de formas de alcançar o objectivo pretendido.

Reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica

Tradicionalmente o papel do feedback era visto como mais eficaz se aumentasse a sensibilização dos alunos para os movimentos do seu corpo (Schmidt & Lee, 2005). Neste sentido, foram também realizados vários estudos, que sugerem a existência de efeitos positivos na utilização de um foco de atenção interno. A este propósito deveremos destacar os estudos de Adams (1971) e Fitts (1964), a partir dos quais se concluiu que o controlo consciente dos movimentos é considerado essencial para que a aprendizagem seja eficaz, especialmente no início do processo de aprendizagem. Contudo, será de referir que complexidade e riqueza de situações é tão grande que as opções deverão ser tomadas em função das características da tarefa, do envolvimento e do indivíduo.

Assim sendo, analisando de forma crítica aquela que foi a minha prática pedagógica, considero que em termos globais dirigi a atenção dos meus alunos com maior frequência para um foco tradicional/ interno. Um exemplo concreto da utilização de um foco de atenção interno, está relacionado com o facto de durante os períodos de instrução e feedback dar regularmente ênfase às componentes críticas que se encontravam associadas a um determinado exercício. No entanto, considero que poderia ter sido mais eficaz na promoção das aprendizagens dos meus alunos, caso tivesse recorrido com maior frequência à utilização de um foco de atenção externo, pois tal como refere Wulf et al. (2002), fornecer aos alunos informações que se referem à coordenação de movimentos de partes específicas do seu corpo, como vulgarmente é feito no ensino de habilidades motoras, não se tem mostrado o mais adequado para a aprendizagem.

Contudo, será também de realçar que tive como minha preocupação dirigir sempre que possível a atenção dos alunos para um foco externo. A utilização deste tipo de foco atencional, assumiu uma maior preponderância no ensino dos jogos desportivos colectivos e foi também utilizado com maior regularidade nos grupos de alunos que evidenciavam um nível mais avançado nas diferentes matérias desportivas.

Clima de Aula

Para Piéron (1988) parecem ser quatro os elementos que desempenham um papel essencial para a consecução da maioria dos objectivos no ensino das actividades físicas e desportivas: o tempo em actividade motora, a organização da actividade, a informação frequente do estado do praticante e o clima positivo. Na área da EF e das ciências do desporto, um dos temas de estudo que tem despertado grande interesse na última década é precisamente o estudo do clima motivacional que os professores criam nas suas aulas, assim como as implicações que esse clima exerce sobre a motivação e intenção dos alunos para praticarem desporto ou fazerem exercício (Escartí & Gutiérrez, 2001). O conceito de clima motivacional foi introduzido por Ames (1988) para designar as diferentes atmosferas criadas por adultos significativos nos envolvimentos de prática.

A teoria mais utilizada nas últimas duas décadas para analisar os processos motivacionais em contextos educativos e desportivos tem sido a teoria da realização dos objectivos (*achievement goal theory*) (Escartí & Gutiérrez, 2001). Esta teoria considera que as pessoas em situações de realização desejam demonstrar competência e que esse desejo as leva a desenvolver dois objectivos de realização fundamentais: um deles relacionado com parâmetros internos de auto-referência (orientação para a tarefa) e outro relacionado com parâmetros de comparação competitiva ou social (orientação para o ego) (Escartí & Gutiérrez, 2001). A este propósito será de realçar que indivíduos orientados para a tarefa desfrutam mais das actividades e possuem uma maior motivação intrínseca, assim como uma maior persistência para as tarefas (Duda & Nicholls, 1992; Treasure & Roberts, 1998). Por sua vez, alunos que se encontrem embutidos num envolvimento direccionado para o ego, centram-se essencialmente na

demonstração das suas capacidades por comparação com os restantes (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Os resultados dos estudos de Escartí e Gutiérrez (2001), confirmaram também que quando os alunos percebem um clima motivacional competitivo, divertem-se menos e sentem uma maior pressão, o que faz com que os alunos experienciem uma menor satisfação na prática desportiva. Para além disso, os autores exaltam também a importância do professor como transmissor de valores e como uma pessoa significativa no desenvolvimento psicológico e social dos alunos.

Antes de passarmos à análise da minha prática lectiva relativamente a esta temática, será ainda de realçar que no que diz respeito à optimização da relação professor-aluno, uma variável tem sido referida como fundamental na criação da ambiência afectiva necessária à criação de um ambiente de trabalho propício: o entusiasmo (Rosado, 1994). Neste sentido, Siedentop (1983) diz-nos que a atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica torna o ensino mais eficiente e estabelece um clima favorável ao mesmo.

Reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica

Com efeito quaisquer que sejam os objectivos propostos aos alunos, ter-se-ão sempre mais probabilidades de os alcançar quando reine um clima de confiança na classe (Rosado, 1994). Assim sendo, partindo das palavras de Rosado (1994) e associando-as às de Siedentop (1983), devo realçar que enquanto professor tive sempre como uma das minhas principais preocupações, a promoção de um clima de aula positivo no qual reina-se a confiança entre professor e alunos. Para tal, foram várias as estratégias utilizadas com o intuito de motivar os alunos para a prática, promovendo a satisfação destes ao longo das aulas. A satisfação (*Enjoyment*) tem sido reconhecida como um factor chave para a motivação e assume-se como um dos componentes da maioria das teorias da motivação (McCarthy, Jones, & Clark-Carter, 2008). Por satisfação deverá entender-se uma resposta afectiva positiva à experiência desportiva que reflecte sentimentos generalizados como prazer, gosto e diversão (Scanlan & Simons, 1992).

Neste sentido, uma das estratégias utilizadas com o intuito de criar um ambiente educacional potencialmente motivador, foi a utilização de música. Esta estratégia foi

utilizada principalmente em aulas como as de ginástica, uma vez que este tipo de aulas eram encaradas pela maioria dos alunos como aulas menos atractivas. No entanto, no que diz respeito à utilização de música durante as aulas leccionadas na Escola EB 2,3 de Santa Clara, deveremos referir que a adopção desta estratégia ficou condicionada pela “inexistência” de materiais adequados.

No âmbito das estratégias utilizadas pelo professor, deverá também referir-se a formação de grupos de trabalho. A organização da turma em grupos de nível assume-se como uma estratégia importante de diferenciação do ensino, contudo será de realçar também que a fixação de grupos de trabalho, durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interacções assume no desenvolvimento social dos jovens (Bom, et al., 2001). Como tal, ao longo do ano lectivo tive a preocupação de alternar a formação de grupos de nível homogéneos, com grupos homogéneos socialmente, de forma a garantir a motivação dos alunos perante a disciplina de EF.

Para além do exposto, deveremos também realçar a preocupação que existiu na integração de aspectos lúdicos nas tarefas propostas ao longo das aulas. A promoção de tarefas de carácter lúdico, assumiu maior preponderância nas aulas das turmas do 1º e 2º ciclos. Ao longo do presente relatório têm sido efectuadas várias referências à manipulação de constrangimentos da tarefa, do envolvimento e do indivíduo. A promoção de tarefas lúdicas nos ciclos de ensino mais baixos, é assim um exemplo concreto de manipulação dos constrangimentos da tarefa, adaptando-as às características dos alunos e do seu envolvimento, com o intuito de motivar os alunos para que estes participem de forma activa nas aulas de EF.

Por último, será de referir que a utilização recorrente do reforço positivo e do incentivo, assim como a promoção de aulas atractivas se assumiram também como estratégias importantes para a motivação dos alunos e promoção de um clima de aula positivo.

Gestão do Tempo de Aula

O treinador confere qualidade à sua intervenção na forma como gere o tempo de treino, nas situações específicas de aprendizagem que proporciona aos atletas, bem como no tipo de comunicação que estabelece durante a prática motora (Mesquita, 2000). No âmbito da pedagogia da EF e do desporto, a gestão do tempo de aula tem vindo a ser referida como uma dimensão de ensino bastante importante que o professor deverá dominar. A este propósito Siedentop (1983) diz-nos inclusivamente que o tempo de aprendizagem constitui a variável mais potente na predição de um ensino eficaz. Como tal, no decorrer da minha prática pedagógica procurei planear e conduzir as aulas de forma a promover um elevado tempo de prática motora, uma vez que quanto mais tempo de prática motora o professor proporciona ao aluno, mais tempo de aprendizagem lhe proporciona (Mesquita, 2000).

No decorrer do próximo item, será efectuada uma reflexão crítica sobre várias estratégias que foram sendo progressivamente adoptadas com o intuito de efectuar uma gestão mais eficaz do tempo de aula. Neste quadro de estratégias, as estratégias relacionadas com a organização da aula assumem um papel de algum destaque, pois tal como nos diz Piéron (1984), uma boa organização das aulas de EF permite, entre outras coisas, um ganho de tempo nos deslocamentos e transições, o que por sua vez corresponde a uma maior quantidade de exercício dos alunos devido a uma utilização optimal dos materiais.

Reflexão crítica sobre a minha intervenção pedagógica

Partindo do pressuposto, de que a forma como o professor gere o tempo de aula de que dispõe, tem uma influência directa e inegável sob o tempo potencial de aprendizagem de que os alunos irão dispor, ao longo do presente ano lectivo procurei adoptar um conjunto de estratégias que permitissem o aumento do tempo de prática das aulas leccionadas e do tempo potencial de aprendizagem dos meus alunos.

No que diz respeito às estratégias de organização da aula, será de realçar que uma das estratégias utilizadas, está relacionada com a organização dos materiais necessários para aula nos momentos que antecedem o seu início. Como tal, os intervalos que

antecediam os períodos de aula foram constantemente utilizados para organizar os materiais necessários pelo espaço de aula, o que fez com que o tempo dispendido pelo professor para a organização de materiais durante o tempo de aula fosse mínimo.

Com o intuito de minimizar o tempo dispendido nas transições entre exercícios, uma das estratégias que merece ser referida é a estratégia de “alternar os grupos em pausa”. De modo a clarificar a forma de utilização desta estratégia, será de seguida fornecido um exemplo concreto, que se centra no momento de transição de um bloco de 45 minutos para o seguinte (admitindo que se trata de uma aula de 90 minutos). Neste momento se considerarmos que se encontram definidas duas estações no espaço de aula, encontramos-nos normalmente perante o momento em que é operacionalizada uma pausa para que os alunos se possam hidratar. Como tal, para rentabilizar o tempo de aula, as estações de trabalho eram terminadas de forma alternada, ou seja, enquanto os elementos do grupo 1 efectuavam um pausa para se hidratarem, os elementos do grupo 2 prolongavam a sua actividade. Regressados os alunos do grupo 1, era então efectuada uma pausa para os elementos do grupo 2. Neste momento era dada instrução aos alunos do grupo 1 sobre a actividade que iriam realizar, iniciando-a de seguida. Posteriormente quando os elementos do grupo 2 regressavam era então fornecida instrução a estes alunos sobre as actividades que iriam realizar.

Todas as estratégias acima referidas têm como sua finalidade a potencialização do tempo de empenhamento motor dos alunos. Relativamente a este aspecto, importa referir que uma das minhas principais preocupações durante o processo de planeamento, era a promoção de um elevado tempo de empenhamento motor específico. Para tal, na fase inicial da aula foi implementado o conceito de aquecimento específico em detrimento do aquecimento geral. Neste sentido, durante a fase inicial da aula, o aquecimento dos alunos encontrava-se especificamente direccionado para as matérias que seriam abordadas no decorrer da aula e os seus objectivos concorriam para os objectivos operacionais da aula. A utilização desta estratégia fez com que na maioria das aulas leccionadas o tempo de empenhamento motor específico tenha correspondido a 100% do tempo disponível para a prática.

Para além do exposto, outra das estratégias utilizadas com o intuito de promover um elevado tempo de empenhamento motor, está relacionada com a organização dos

próprios exercícios de treino. Neste sentido, será de realçar que os exercícios eram planeados e operacionalizados com o intuito de evitar ou minimizar ao máximo os tempos de espera. Assim sendo, os exercícios planeados eram fundamentalmente de carácter global em detrimento dos exercícios de carácter analítico, o que possibilita a existência de um menor número de pausas. Relativamente à operacionalização dos exercícios, a organização dos alunos em filas de espera era evitada sempre que possível e quando os exercícios eram operacionalizados sob a forma de repetições, era normalmente utilizado o trabalho por vagas. Neste tipo de trabalho os alunos sabem a altura em que devem iniciar o exercício (ex: iniciar o exercício após o aluno que se encontra à minha frente ultrapassar uma determinada linha pré-definida), o que dispensa a utilização constante de um estímulo fornecido pelo professor (ex: apito), libertando assim o professor para outras tarefas. Para além disso, será ainda de realçar que o espaço físico disponível era aproveitado da melhor forma possível, operacionalizando-se um elevado número de estações, de forma a que o número de alunos por estação fosse reduzido.

No que se refere ao tempo dispendido durante os momentos de instrução, deveremos destacar o período de instrução inicial como uma parte importante da aula, sendo dispendido um pouco mais de tempo durante este período de instrução, uma vez que a parte inicial da aula era utilizada para informar os alunos sobre os objectivos da aula e elucidá-los sobre a forma como esta iria decorrer. Relativamente aos restantes momentos de instrução, procurei fornecer informação clara e sucinta de forma a que estes momentos não se prolongassem demasiado.

Por último, será ainda de referir que durante a parte inicial do ano lectivo tive algumas dificuldades em controlar o tempo de aula, tendo sido a aula por algumas vezes terminada em cima do toque de saída.

2.2.3 Aptidão Física e Promoção da Saúde

Actividade Física e Saúde

A Organização Mundial de Saúde define saúde como um estado de completo bem-estar físico, psíquico e social, e não apenas como ausência de doença ou debilidade (Fleck, et al., 1999). Actualmente a actividade física tem vindo a ser reconhecida como um factor bastante importante no desenvolvimento do adolescente e na redução dos riscos de doenças crónicas no futuro, além de exercer também importantes efeitos psicossociais (Vieira, Priore, & Fisberg, 2002). Neste sentido, foram vários os estudos epidemiológicos que destacaram a existência de uma relação inversa entre o nível de actividade física e o risco de acidente cardiovascular (Piéron, 2004). Para além disso Piéron (2004) refere ainda que as conclusões de vários estudos convergem na ideia de que o risco de um primeiro ataque cardíaco (fatal ou não) é claramente inferior em homens que fazem actividade física intensa.

Os benefícios da actividade física na nossa saúde são hoje inquestionáveis. Contudo, é importante realçar que tais benefícios não surgem pelo simples facto de se praticar actividade física esporadicamente, é fundamental fazê-lo com regularidade. Neste sentido, quando praticada de forma regular a actividade física possui benefícios ao nível da manutenção da saúde cardiovascular e prevenção de doenças (Blair & Morris, 2009), diminui a probabilidade de ocorrência de: AVC (Booth, Gordon, Carlson, & Hamilton, 2000), algumas formas de cancro (Farrell, Cortese, LaMonte, & Blair, 2007), diabetes tipo 2 (Helmrich, Ragland, Leung, & Paffenbarger, Jr., 1991), obesidade (Di Pietro, Dziura, & Blair, 2004), e osteoporose (Greendale, Barrett-Connor, Edelstein, Ingles, & Haile, 1995). Para além do exposto, a prática regular de actividade física tem também profundos benefícios na função cerebral, incluindo melhorias na aprendizagem e memória, assim como na prevenção e atraso da perda da função cognitiva originada pelo envelhecimento (Van Praag, 2009). Partindo deste quadro de evidências poder-se-á afirmar que a actividade física regular é benéfica para o bem-estar e para a saúde em geral.

Posto isto, será importante referir que a disciplina de EF assume um papel bastante importante no que diz respeito à promoção da saúde, da actividade física regular e da criação de estilos de vida saudáveis. Como tal, a EF tem vindo a ser inclusivamente avançada como o factor que promete ter maior impacto na saúde pública, uma vez que praticamente todas as crianças podem ser alcançadas nas escolas (Sallis, et al., 1992). De facto, no que se refere ao currículo português, a EF é actualmente uma disciplina essencial, fazendo parte do plano de estudos do 1º ciclo (Expressão Físico-Motora) ao 12º ano (Marmeleira & Gomes, 2007).

Programas Nacionais de Educação Física

Através da explicitação dos seus objectivos e finalidades, os programas nacionais de EF reflectem a elevada importância que a aptidão física e promoção da saúde possuem no ensino da EF. Neste sentido, do ponto de vista da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, serão de referir duas importantes finalidades da disciplina de EF:

- 1) Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.
- 2) Promover o gosto pela prática regular de actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.

Para além disso, no que diz respeito aos objectivos da EF, deveremos realçar que esta é uma disciplina que engloba simultaneamente objectivos de curto e longo prazo. Como objectivos de curto prazo surge a procura de elevar os níveis de actividade física dos jovens através dos conteúdos práticos das próprias aulas e através do estímulo que representa nas opções dos tempos livres; enquanto que de entre os objectivos de longo prazo se deverá destacar a promoção de estilos de vida saudáveis (Duda & Ntoumanis, 2003). No seguimento desta breve análise realizada aos programas nacionais, se analisarmos o quadro referente à extensão curricular da EF, verificamos que esta contempla as actividades físicas desportivas, as actividades rítmicas expressivas, os jogos tradicionais e populares, e as actividades de exploração na natureza. Mas não só, este quadro estabelece também que o ensino das actividades referidas, deverá ser

acompanhado e interrelacionar-se com o trabalho de aptidão física e transmissão de conhecimentos específicos da área disciplinar (Marmeleira & Gomes, 2007).

Outro exemplo dos passos dados no sentido de aproximar a EF da vertente da saúde é a inclusão da bateria de testes do *Fitnessgram*, sendo inclusivamente de referir que os resultados desta bateria de testes integram as áreas de referência para o sucesso em EF desde o 2º ciclo do ensino básico. Contudo, apesar das potencialidades da disciplina de EF como promotora da aptidão física e saúde, a verdade é que os hábitos de actividade física dos jovens estão actualmente aquém do que é considerado suficiente para promover benefícios ao nível da saúde (Marmeleira & Gomes, 2007). Neste sentido, várias entidades competentes no domínio da saúde e da educação têm recomendado que os programas da disciplina de EF devem colocar maior ênfase no aumento dos níveis de actividade física da população jovem (e.g., *Centers for Disease Control and Prevention*, 1997; *US Department of Health and Human Services*, 2000).

Promoção de Estilos de Vida Saudáveis

A promoção e estabelecimento de hábitos de actividade física para a vida, tem vindo a ser referido na literatura como a tarefa mais importante da EF moderna (Marmeleira & Gomes, 2007; Sallis & McKenzie, 1991). É na escola que crianças e adolescentes constroem grande parte do seu futuro, desenvolvendo atitudes mais ou menos favoráveis à prática de actividades físicas e desportivas. Normalmente acredita-se que os hábitos de actividade física se transferem automaticamente da infância e adolescência para idade adulta (Piéron, 2004). Contudo, será de realçar que apesar das crianças e jovens representarem o segmento da população dos países mais desenvolvidos com um estilo de vida mais activo, é um facto que os seus níveis de actividade física têm diminuído gradualmente (Trudeau & Shephard, 2005).

Assumindo as minhas responsabilidades enquanto professor de EF, e tendo a consciência do quão importante é promoção de hábitos de vida saudáveis entre os nossos alunos. No decorrer do presente ano lectivo todas as aulas teóricas que foram leccionadas (uma por período), encontraram-se em parte ou na sua totalidade subordinadas ao tema “promoção de estilos de vida saudáveis”. Estas aulas tiveram

como seu principal objectivo sensibilizar os alunos para os benefícios da actividade física e da implementação de estilos de vida saudáveis. Com a promoção deste tipo de aulas, realizadas num ambiente de sala um pouco mais formal, pretendeu-se criar um dinâmica de “debate” no qual foram discutidos não só os benefícios da prática de actividade física regular, como foram também introduzidos alguns dados relacionados com as consequências que poderão estar associadas a um estilo de vida sedentário. Por último, os alunos foram incentivados a analisar de forma crítica a sua própria actividade diária, sendo posteriormente debatidas no seio da turma, eventuais possibilidades para a implementação de estilos de vida mais saudáveis. A este propósito será de realçar que apesar do reduzido número de aulas teóricas, estas possuíram um carácter de complementaridade bastante importante para com o incentivo diário fornecido aos alunos durante a condução das aulas.

Das ideias mais marcantes que foram sendo transmitidas aos alunos ao longo do ano lectivo, resulta o facto da saúde dever ser entendida como um recurso para a vida que é necessário aprender a manter e a promover. Para além da promoção desta ideia, os alunos foram também incentivados a praticar actividade física fora do horário escolar e/ou da escola, tendo sido inclusivamente promovidas pelo núcleo de estágio iniciativas com este objectivo. O Projecto Severim Activa desenvolvido na Escola Secundaria Severim de Faria, é marcadamente uma actividade que teve como seu objectivo a promoção de hábitos de vida saudáveis, proporcionando a toda a comunidade escolar um espaço no qual se poderia praticar na escola actividade física direccionada para a área do fitness. Esta actividade será abordada de forma mais pormenorizada posteriormente no capítulo subordinado ao tema “Participação na escola”.

A Realidade Nacional vs a Realidade de PES

No decorrer deste subcapítulo serão analisados especificamente os resultados de três estudos de âmbito nacional (Marmeleira, Aldeias, & Graça, 2008; Marmeleira & Gomes, 2007; Wang, Pereira, & Mota, 2004). As conclusões decorrentes do estudo de Marmeleira e Gomes (2007), dizem-nos que os alunos reconhecem à disciplina de EF um papel muito importante na promoção da sua saúde e condição física.

Efectuando uma análise crítica sobre aquela que foi a minha prática lectiva, será de realçar que ao longo das aulas leccionadas, o trabalho da aptidão física esteve sempre subordinado ao trabalho das matérias desportivas. Neste sentido, importa referir que foram seguidas as orientações metodológicas presentes nos programas nacionais de EF, nos quais se encontra expresso que, durante a condução das aulas o professor deverá assegurar que a intensidade do esforço desenvolvido pelos alunos seja relevante, possibilitando a melhoria da aptidão física dos alunos (Bom, et al., 2001). Para além disso, deveremos referir ainda que existiu intencionalidade no desenvolvimento da aptidão física, tendo este aspecto condicionado a selecção de situações de aprendizagem, e a forma como se organizaram e estruturam essas situações.

Contudo, considero que será desejável a realização de um maior número de testes de condição física, de forma de controlar a evolução da aptidão física dos alunos. Tal facto, poderá ser inclusivamente importante para a motivação dos mesmos. Esta parece ser a realidade face aos resultados de Marmeleira e Gomes (2007), uma vez que neste estudo os alunos referiram que as suas aulas possuíam uma frequência relativamente baixa, no que diz respeito à realização de testes de condição física.

Ainda no que diz respeito às conclusões do estudo de Marmeleira e Gomes (2007), será importante referir que a capacidade da EF em motivar os alunos para a prática desportiva fora da escola é moderada.

Relativamente aos estudos de Wang, Pereira e Mota (2004) e de Marmeleira, Aldeias e Graça (2008), estes concluíram que as aulas de EF não estão a conseguir contribuir de forma decisiva para a obtenção dos níveis recomendados de actividade física entre os jovens. Os resultados destes estudos dizem-nos que foram encontrados níveis de actividade física moderada a vigorosa relativamente baixos nas aulas de EF, variando estes entre os 29,4 min. encontrados no estudo de Marmeleira et al. (2008); e os 27,9 min. no estudo de Wang et al. (2004). Para além disso, o tempo passado pelos alunos em actividade física vigorosa ao longo das aulas encontra-se também aquém do desejável, sendo este de 9,01 min. no estudo de Marmeleira et al. (2008); e de 15,7 min. no estudo de Wang et al. (2004). Refira-se que estes valores dizem respeito a aulas de 90 min.

Uma vez que não foi efectuada qualquer recolha de dados ao longo do ano lectivo, não me encontro em posição de efectuar uma comparação objectiva entre os resultados deste estudo e os efeitos da minha prática. Como tal, aquilo que posso referir é que um dos aspectos que mais valorizo numa aula de EF é a sua dinâmica e intensidade, tendo sido preocupação central da minha intervenção pedagógica a promoção de aulas com uma elevada dinâmica e intensidade. A este propósito será de realçar que as aulas de 45 minutos eram aulas dotadas de uma intensidade especialmente elevada.

Considerações Finais:

- ⇒ Na Escola Secundária Severim de Faria foram aplicados os seguintes testes da bateria do *Fitnessgram*: Vaivém, extensão de braços, abdominais, e o senta e alcança. Estes eram os testes que se encontravam em vigor por decisão do grupo disciplinar de EF. A filosofia do *fitnessgram* foi respeitada e os testes foram aplicados correctamente.
- ⇒ No que se refere à Escola EB 2,3 de Santa Clara, o grupo disciplinar de EF não atendeu à filosofia do *fitnessgram* e não existiu uma normalização relativamente aos testes a aplicar, nem aos seus momentos de aplicação.

2.3 Avaliação das Aprendizagens

2.3.1 Avaliação em Educação Física

A avaliação é uma questão complexa, em permanente discussão e geradora de muitas tensões (Abrantes, 2002). Peralta (2002), define avaliação como uma recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões. Subjacente a esta relação entre avaliação e tomada de decisões, encontra-se o facto da avaliação dever ser encarada como um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo também para além disso uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (Abrantes, 2002).

No que diz respeito ao caso concreto da EF, o instrumento de avaliação do professor é por excelência a observação (Carvalho, 1994). Neste sentido, são efectuadas várias referências à subjectividade que está inevitavelmente associada à avaliação, uma vez que duas pessoas ao olharem para o mesmo, olham inevitavelmente de forma diferente (Carvalho, 1994). Contudo, será de realçar que para Abrantes (2002), avaliar envolve necessariamente subjectividade, referindo este que não se trata de um defeito, mas sim de uma característica que se encontra inerente à avaliação de aprendizagens. Este autor diz-nos ainda que o que é preciso é evitar a todo o custo não é a subjectividade, mas sim a arbitrariedade, a ausência de critérios (Abrantes, 2002). Como tal, enquanto professores de EF poderemos garantir uma maior objectividade à avaliação, através da escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas, assim como pelos resultados de auto e hetero-avaliação dos alunos (Carvalho, 1994).

Avaliação criterial vs Avaliação normativa

Tratando-se de um capítulo de avaliação, parece-me importante efectuar uma breve reflexão sobre estas duas formas distintas de avaliação: criterial e normativa.

Como ponto de partida, importa começar por referir que avaliação criterial e normativa não são formas de avaliação mutuamente exclusivas, podendo pelo contrário ser abordagens complementares (Ferraz, et al., 1994). Segundo Ribeiro (1990), este binómio avaliação criterial/ avaliação normativa surgiu em 1963 introduzido por Glaser. A avaliação normativa e criterial diferem essencialmente quanto às suas finalidades, enquanto a primeira tem como sua intenção classificar, no sentido de dividir a turma em classes, segundo os níveis de desempenho; a segunda considera o aluno como um ser singular e procura observar e analisar os processos individuais de aprendizagem (Ferraz, et al., 1994).

De modo geral, quando falamos de avaliação criterial, fazemos alusão à avaliação de um determinado aluno, tendo como referência a comparação entre o que este é capaz de fazer numa determinada situação de aprendizagem e os critérios de êxito dessa mesma situação. Ou seja, quando realizamos uma avaliação criterial efectuamos uma comparação do aluno com os critérios de êxito de um determinado exercício ou situação de aprendizagem. Por sua vez, quando falamos em avaliação normativa, fazemos referência à comparação dos desempenhos de vários alunos num determinado exercício, matéria ou situação de aprendizagem.

Clarificados estes dois conceitos de avaliação, importa referir que só a avaliação criterial torna possível identificar o grau de concretização dos objectivos e o tipo de medidas necessárias para que os alunos com dificuldade possam ser apoiados de forma diferenciada na concretização dos objectivos definidos (Ferraz, et al., 1994). Na minha perspectiva, a avaliação criterial deve ser o principal tipo de avaliação utilizado nas aulas de EF, pois considero que é bastante importante ter critérios de avaliação bem definidos para que se possa avaliar com correcção e sem arbitrariedade as competências dos alunos. Contudo, considero também que ambas as formas de avaliação devem ser utilizadas pelo professor de EF. Assim sendo, do ponto de vista operacional, considero que a avaliação normativa deve surgir numa fase posterior à realização da avaliação criterial e como forma de complementar a avaliação dos alunos.

No que diz respeito à forma como realizei a avaliação das diferentes matérias ao longo do ano lectivo, será de realçar que durante os momentos formais de avaliação, a minha atenção se encontrava principalmente direccionada para a avaliação criterial dos alunos.

No entanto, durante o processo de avaliação eram também retiradas frequentemente notas “normativas”, que tinham como objectivo comparar o desempenho dos diferentes alunos. Posteriormente numa fase de reflexão pós aula, os alunos eram classificados tendo como referência os critérios de êxito das diferentes situações de aprendizagem, realizando-se então nessa altura uma comparação entre o desempenho dos alunos, de forma a efectuar uma aferição sobre a justiça da avaliação criterial e ajustando-se as classificações atribuídas se assim se justificasse.

Avaliação – Início, Meio e Fim

Para além das diferenças existentes entre avaliação criterial e normativa, são também efectuados diferentes tipos de avaliação ao longo do ano lectivo: avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Assim sendo, no início do ano lectivo quando somos confrontados com a necessidade de orientar o processo ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objectivos que vamos perseguir, ou seja, de saber qual a direcção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos, encontramos-nos na esfera da avaliação inicial (Carvalho, 1994). Esta é uma altura do ano lectivo em que é importante, tal como já vimos anteriormente no capítulo do planeamento, efectuar um diagnóstico das dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar as suas possibilidades de desenvolvimento. Contudo, tal como também já foi referido, as decisões tomadas em função dos resultados da avaliação inicial, realizada no início do ano lectivo no caso do modelo de planeamento por etapas ou no início de cada bloco no caso do planeamento por blocos, não devem ser definitivas. Neste sentido, o professor pode e deve ajustar ao longo do processo ensino-aprendizagem as decisões tomadas inicialmente (Carvalho, 1994). Para tal, torna-se bastante importante a recolha de dados através do processo de avaliação formativa.

Encontramo-nos agora a “Meio” do processo global de avaliação. A avaliação formativa é portanto um tipo de avaliação em que a preocupação central reside em recolher dados para a reorientação do processo ensino-aprendizagem (Cortezão, 2002). Este tipo de avaliação é inclusivamente definido por Cortezão (2002) como a “bússola orientadora” do

processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa pode assumir duas modalidades distintas, mas complementares: uma normalmente designada de avaliação contínua, que ocorre informalmente em todas as aulas; e outra de carácter formal e pontual (Carvalho, 1994).

No final de todo este processo de avaliação, encontramos a avaliação sumativa. A avaliação sumativa, como o próprio nome indica pretende representar um sumário, uma apreciação “concentrada”, dos resultados obtidos numa situação educativa (Cortezão, 2002). Este é o tipo de avaliação realizada no final de cada período lectivo e cujos resultados surgem como resultado da apreciação que o professor faz do nível de concretização dos objectivos anuais.

No que diz respeito aos resultados do processo de avaliação sumativa que tive oportunidade de conduzir ao longo do ano lectivo, será de realçar que os alunos obtiveram na sua generalidade bons resultados na disciplina de EF. Para além disso, importa também referir que se registou uma evolução dos alunos das diferentes turmas ao longo do ano lectivo.

Instrumentos de Avaliação

No que diz respeito aos instrumentos de avaliação utilizados ao longo do ano lectivo, importa começar por referir que a Escola Secundária Severim de Faria, possui um protocolo de avaliação inicial criado pelo grupo disciplinar de EF e que já se encontra em vigor a algum tempo. Este é portanto um protocolo que ao longo dos últimos anos tem vindo a ser melhorado, sendo actualmente um documento bem estruturado que confere coerência ao trabalho realizado pelos professores no decorrer da primeira etapa do ano lectivo.

Relativamente aos restantes instrumentos de avaliação utilizados ao longo do ano lectivo, será de realçar que todos eles foram criados pelos próprios professores. Como tal, existiu a inevitável preocupação em fazer com que todos os instrumentos de avaliação criados e situações de avaliação promovidas se encontrassem em conformidade com os critérios que se encontram expressos nos programas nacionais de EF. A este propósito, deveremos ainda referir que todos os instrumentos de avaliação

criados se encontraram adequados à avaliação dos alunos e aos contextos em que estes foram avaliados.

Capítulo III – Participação na escola

3.1 Actividades Desenvolvidas

No que diz respeito às actividades desenvolvidas pelo núcleo de PES, no âmbito da sua participação na escola, deverão ser destacados, o projecto “Severim Activa” desenvolvido na Escola Secundária Severim de Faria, e o projecto “Orientação na Cidade” desenvolvido na Escola EB 2,3 de Santa Clara. Ambos os projectos se inserem na terceira dimensão da unidade curricular, Prática de Ensino Supervisionada, designando-se esta por Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade. Segundo esta dimensão o núcleo de PES é responsável pela preparação, desenvolvimento e realização de actividades que dinamizem a vida da escola. Neste sentido, ambos projectos foram desenvolvidos tendo como seus primeiros objectivos, consolidar e alargar o papel da escola na comunidade. Assim, o desenvolvimento destes projectos encontram-se em concordância com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, estabelecendo este que o professor deverá cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

Projecto “Severim Activa”

O projecto “Severim Activa” é um projecto de carácter longitudinal, essencialmente focalizado na promoção da saúde e bem-estar. Este projecto foi desenvolvido ao longo do 2º período escolar e teve a carga horária de uma sessão semanal. Como tal, as sessões deste projecto foram operacionalizadas durante todas as quartas-feiras do 2º período, tendo sido operacionalizadas um conjunto de 10 sessões.

Enquadramento do Projecto

Tendo em conta o panorama actual, verifica-se que os níveis de sedentarismo das sociedades derivam, entre outros factores, da evolução cultural da humanidade (Padez,

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

2002). Neste sentido, as tendências actuais demonstram que o aumento do sedentarismo está directamente relacionado com as modificações da sociedade e do padrão laboral das populações ocidentais (Crespo, et al., 2001; Padez, 2002). Assim, e uma vez que parece não existir no homem um “motor inato” para promover a sua própria actividade física, com a realização deste projecto pretendemos oferecer um espaço onde toda a comunidade escolar e local pudesse praticar actividade física, focalizada na vertente da saúde. Com o intuito de alargar a população alvo deste projecto, de promover uma cultura desportiva multidisciplinar, e de manter o interesse dos destinatários ao longo do período da actividade, tivemos a preocupação de oferecer aos potenciais interessados uma vasta diversidade de actividades físico-recreativas, adaptadas às necessidades de cada um.

Este projecto teve assim como seus objectivos específicos:

- I. Promover a prática da actividade física na escola;
- II. Promover/ Criar hábitos de vida saudáveis;
- III. Aumentar a sensibilidade da comunidade para os benefícios de saúde que se encontram associados a uma prática regular de actividade física;
- IV. Combater o sedentarismo e os malefícios que lhe estão associados;
- V. Fomentar a reflexão sobre a quantidade e intensidade de exercício necessários para alcançar esses benefícios;
- VI. Aumentar a cultura físico-desportiva/ físico-recreativa;
- VII. Promover o desenvolvimento de competências sociais.

Analisando aqueles que foram os objectivos específicos deste projecto, verificamos que a promoção da saúde e a criação de hábitos de vida saudáveis assumiram uma importância central no desenvolvimento do projecto “Severim Activa”. Como tal, será de realçar que um dos estudos de referência em Portugal sobre a prática desportiva, refere que em 1998, 73% da população portuguesa (dos 15 aos 60 anos de idade) não praticava actividade física de forma regular (Marivoet, 2002). Este mesmo estudo, revelou que existe um ténue decréscimo na adesão às praticas relacionadas com o desporto de lazer. Tais evidencias, forneceram-nos dados importantes sobre os comportamentos da população portuguesa face ao desporto, tendo-se verificado que na população portuguesa existe uma tendência para assumir um estilo de vida sedentário.

Posto isto, e conscientes da importância que a prática regular de actividade física possui na promoção de estilos de vida saudáveis, optámos por desenvolver um projecto de carácter longitudinal. Desta forma, foram operacionalizadas semanalmente actividades que visaram a melhoria da condição física, num ambiente descontraído e favorável ao desenvolvimento de competências sociais.

Tal como já vimos anteriormente neste relatório, são vários os benefícios da prática de actividade física regular, sendo no entanto de realçar que os hábitos de actividade física dos jovens estão actualmente aquém do que é considerado suficiente para promover benefícios ao nível da saúde (Marmeleira & Gomes, 2007). Para além disso as referências feitas na literatura à carência de prática desportiva por parte da população adulta (Pate, et al., 1995), levaram-nos a promover uma actividade que tivesse como destinatários não só os alunos, mas também os seus pais, professores e funcionários da escola.

No que diz respeito à operacionalização das sessões, será de realçar que inicialmente tínhamos previsto a realização de uma breve sessão teórica na parte inicial de cada sessão. A inclusão de uma parte teórica nas sessões do projecto “Severim Activa”, tinha como seu objectivo sensibilizar os participantes para os benefícios da prática regular de actividade física, e importância da adopção de estilos de vida saudáveis. No entanto, com o intuito de promover a adesão ao projecto, optámos por colocar de parte a realização de uma sessão teórica inicial, substituindo-a por uma conversa de carácter mais informal realizada na parte final de cada sessão.

Balço Final e Sugestões de Melhoramento

Efectuando um breve balanço sobre a forma como este projecto decorreu, será de realçar que esta foi uma iniciativa que se encontra fundamentada, tentando ir ao encontro das necessidades actuais de promoção da actividade física e criação de estilos de vida saudáveis. Este foi um projecto criado pelo núcleo de PES, que possuiu pouca adesão, mas que acreditamos poder continuar a ser implementado no futuro. Com a criação deste projecto, acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento de hábitos de actividade física na escola. Para além disso, com o desenvolvimento do projecto

“Severim Activa”, o núcleo de PES considera ter deixado um contributo na escola que tem condições para resistir ao tempo, podendo a segunda edição deste projecto vir a ser implementada pelos próximos núcleos PES da escola. É neste sentido, que apresentamos de seguida algumas sugestões que deverão ser alvo de reflexão, no desenvolvimento futuro de um projecto deste tipo.

O quadro de sugestões que de seguida apresentamos, têm como seu principal objectivo contribuir para o aumento da adesão a este projecto, pois consideramos que a pouca adesão ao projecto se apresentou como sua principal limitação. Neste sentido, deveremos começar por realçar que este projecto teve o seu início dia 13 Janeiro de 2010, e termino no dia 24 de Março de 2010. Esta referência ao período de desenvolvimento do projecto torna-se importante, uma vez que foram frequentes os dias de chuva intensa registados durante este espaço de tempo. Como tal, acreditamos que esse foi um dos aspectos que condicionou a adesão ao projecto, aspecto pelo qual sugerimos que uma eventual segunda edição do projecto “Severim Activa”, se inicie sensivelmente a meio do 2º período escolar, prolongando-se posteriormente até final do ano lectivo.

Outro dos aspectos que consideramos essenciais para adesão a um projecto deste tipo é o dia da semana que lhe está reservado e seu horário. Neste sentido, consideramos que o horário pós-laboral se deverá manter, de forma a que todos os destinatários do projecto tenham a possibilidade de participar nas suas sessões. No entanto, no que diz respeito ao dia da semana destinado ao projecto, consideramos que a quarta-feira não é o dia mais adequado, pois este é um dia da semana no qual não existem aulas na escola, pelo que a presença de alunos, funcionários e professores é menor. Acreditamos portanto que seria mais fácil desenvolver estas actividades num dia em que alunos, funcionários e professores se encontrassem na escola. Para além disso, será também de realçar que é neste dia da semana que se encontra em funcionamento o desporto escolar, o que faz com que não seja possível atingir a totalidade dos alunos da escola.

Por último, consideramos ainda que a divulgação deste projecto e das suas sessões deverá ser massiva, utilizando-se todos os meios disponíveis. Como tal, acreditamos que a melhor forma de divulgar este projecto é através da envolvência dos directores de turma, assumindo estes a responsabilidade de transmitir informações sobre o projecto

aos alunos da sua direcção de turma e os pais desses alunos na reuniões finais de período.

Projecto “Orientação na Cidade”

O projecto “Orientação na Cidade” é um projecto que tem a orientação como seu pano de fundo e que se encontra focalizado essencialmente na vertente da recreação e exploração da natureza e do contexto cultural. Este projecto foi inicialmente criado pelo núcleo de PES, tendo posteriormente contado com a colaboração do Projecto de Educação para a Saúde e do Grupo Disciplinar de História, no seu desenvolvimento. Este foi um projecto de carácter transversal, desenvolvido no dia 26 de Março de 2010 (último dia de aulas do 2º período escolar).

Enquadramento do Projecto “Orientação na Cidade”

Segundo a Federação Portuguesa de Orientação (2007), a orientação é uma das modalidades que mais tem crescido nos últimos anos em Portugal. Neste sentido, propusemos a realização de duas actividades distintas, que se encontram relacionadas com a modalidade de orientação. As actividades desenvolvidas decorreram ambas na cidade de Évora. Atendendo ao facto da orientação ser uma modalidade passível de ser praticada em qualquer lugar e através de diferentes formas, uma das actividades propostas decorreu no Jardim Público da cidade de Évora e foi realizada sob a forma de “pedy papper”; enquanto a segunda actividade deste projecto assumiu o formato de “Caça ao Tesouro” e decorreu nas ruas do centro histórico da cidade de Évora. Com a dinamização destas actividades tivemos como um dos nossos objectivos estreitar a distância entre escola e comunidade, através da promoção de uma actividade de contacto com a natureza e com o património cultural da cidade de Évora.

As duas actividades propostas, distinguem-se não só pelas suas características, mas também pelo facto de possuírem destinatários distintos. Assim, o “pedy papper” realizado no Jardim Público, encontrou-se essencialmente direccionado para os alunos

do 2º ciclo da escola. Por sua vez, a “Caça ao Tesouro” realizada no centro histórico, encontrou-se aberta à participação da comunidade e foi dirigida principalmente para os alunos do 3º ciclo da escola.

Devido ao crescimento progressivo deste projecto, existiu a necessidade formámos equipas de trabalho que se responsabilizassem por cada uma das actividades a desenvolver. Como tal, o núcleo de PES e os elementos do Projecto de Educação para a Saúde tiveram como sua principal responsabilidade o desenvolvimento da actividade de orientação no Jardim Público, enquanto o Grupo Disciplinar de História assumiu a responsabilidade de dinamizar a actividade realizada no centro histórico.

Analisando especificamente a actividade desenvolvida no jardim público, será de realçar que esta foi uma actividade de grande dimensão que envolveu a participação de toda a comunidade escolar. Durante a realização desta actividade os alunos encontravam-se organizados em equipas de 3 ou 4 elementos, tendo sido promovidos três tipos distintos de provas: i) Pontos de orientação; ii) Postos com perguntas das diferentes áreas curriculares, tendo sido também incluído um posto com perguntas direccionadas para a promoção da saúde e criação de hábitos de vida saudáveis; iii) Postos onde se realizavam actividades de carácter físico-recreativo. Como tal, um dos objectivos desta actividade foi também o de envolver todos os grupos disciplinares da escola, procurando estreitar relações entre estes.

No que diz respeito à actividade de “Caça ao Tesouro” realizada no centro histórico, deveremos realçar que esta foi realizada sob a forma de percurso pelas ruas da cidade de Évora, tendo como tema específico a comemoração da república. O percurso foi realizado tendo por base um documento facultado a cada equipa no início da prova. Este documento apresentava pistas que pretendiam conduzir as equipas a um determinado local. Nos locais correctos, as equipas encontrariam então a informação necessária ao preenchimento do documento entregue inicialmente.

Com a promoção destas duas actividades pretendemos fazer com que cada grupo de participantes, usufrísse simultaneamente do desafio da actividade e do prazer de descobrir a cidade a partir de outra perspectiva. Em cada ponto de controlo existiu assim um novo desafio para superar, uma meta e simultaneamente uma partida para um novo desafio.

O projecto “Orientação na Cidade”, teve assim como seus objectivos específicos:

- I. Promover a prática de actividades de exploração da natureza;
- II. Encarar o espaço urbano como espaço no qual se pode praticar actividade física.
- III. Promover/ Criar hábitos de vida saudáveis;
- IV. Combater o sedentarismo;
- V. Promover o desenvolvimento de competências culturais e sociais;

Balanço Final

Como ponto de partida é importante referir que liderámos um projecto que envolveu toda a comunidade escolar, professores, funcionários e alunos. No que diz respeito à actividade sob a qual o núcleo de PES teve maiores responsabilidades, “pedy papper”, será de realçar que foram operacionalizadas 17 provas distintas, contámos com a participação de 51 equipas, e tivemos sob nossa responsabilidade a gestão de 37 colaboradores: 10 professores responsáveis pelos postos de perguntas; 9 professores responsáveis pela dinamização de provas; 14 alunos da turma CEF que colaboraram nos diferentes postos; 1 funcionário da escola que teve como sua principal responsabilidade a organização de materiais; e 3 elementos do Projecto de Educação para a Saúde responsáveis pela dinamização do seu posto específico.

A gestão dos recursos humanos disponíveis assumiu-se claramente como um factor determinante para o sucesso desta actividade. Neste sentido, os pontos críticos foram identificados à priori e a distribuição dos professores pelas estações, teve em conta as suas características pessoais e as suas áreas de especialização. Para além disso, será também de realçar que todos os timings foram respeitados, o que nos permitiu desenvolver a actividade sem que se tenha registado qualquer problema.

Por último, deveremos destacar que a decisão de realizar a prova no jardim público, parece ter sido uma decisão acertada. Este local foi escolhido não só pela sua agradável envolvência, mas também porque nos permitiu circunscrever o espaço de actuação dos alunos mais jovens. As actividades desenvolvidas encontraram-se adaptadas às

características dos alunos e o entusiasmo evidenciado por estes na realização das provas propostas revelou-se um aspecto bastante positivo.

Participação em outras Actividades

No que se refere ao restante conjunto de actividades em que participei ao longo do presente ano lectivo, será de realçar que participei na organização e montagem dos materiais do corta-mato da Escola Secundária Severim de Faria, assim como na operacionalização do “Compal Air”, Mega sprint e Mega Salto, realizados nesta escola.

Relativamente às actividades desenvolvidas na Escola EB 2,3 de Santa Clara, importa referir que o núcleo de PES se encontrou ao longo do ano lectivo integrado no Projecto de Educação para a Saúde. Como tal, participei na preparação de várias actividades dinamizadas por esta entidade, embora apenas tenha participado de forma activa na recolha de dados de IMC da população escolar. Na operacionalização das restantes actividades desenvolvidas, não me foi permitido estar presente, devido ao facto destas se terem realizado num horário em que me encontrava a leccionar na Escola Secundária Severim de Faria.

Capítulo IV – Desenvolvimento profissional

4.1 Responsabilidades Assumidas

Enquanto profissional autónomo e empenhado, o professor de EF assume como uma das suas responsabilidades, o desenvolvimento profissional ao longo da vida. A este propósito o Decreto-Lei nº 43/2007 diz-nos que o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado, encontrando-se a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. É neste sentido que o perfil de desempenho profissional do professor, estabelece, que o professor se assume como um profissional de educação com a função específica de ensinar, aspecto pelo qual deverá recorrer ao saber próprio da profissão, apoiando-se na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (Decreto-Lei nº 240/2001, 2001).

Assim sendo, enquanto aluno de PES integrado em diferentes instituições escolares, no decorrer do presente ano lectivo assumi as responsabilidades do professor de EF. Como tal, ao longo do ano lectivo tive como minha preocupação, assumir uma atitude pró-activa na procura de integrar iniciativas com vista ao desenvolvimento do meu conhecimento profissional. De entre esse conjunto de iniciativas destacam-se as participações na acção de formação *Fitnessgram* promovida pela Associação de Professores e Profissionais de Educação Física de Évora, e no sétimo Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Ambas as formações possuíram relevância para o meu desenvolvimento profissional enquanto professor. A integração da acção de formação *Fitnessgram* é facilmente justificável pela importância que esta bateria de testes assume nos actuais programas nacionais de EF. Para além disso, a participação nesta acção de formação foi em grande parte motivada pelo facto de sentir que existe uma lacuna na nossa formação académica, uma vez que ao longo do nosso percurso académico não havíamos tido contacto directo com esta bateria de testes.

No que se refere à participação no Simpósio Nacional de Psicologia, será de realçar que neste simpósio foram apresentadas várias investigações subordinadas aos seguintes temas: psicologia escolar e psicologia do desporto. Com a participação neste evento procurei perceber quais as linhas de investigação que têm vindo a ser seguidas, baseando-me assim na investigação como fundamento para efectuar uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas.

As orientações presentes no Decreto-Lei nº 240/2001 foram levadas em consideração, e o trabalho em equipa foi perspectivado como um factor de enriquecimento da minha formação e actividade profissional. Foi neste sentido que o núcleo de PES solicitou a um dos professores do grupo disciplinar de EF da Escola Secundária Severim de Faria, o desenvolvimento de uma formação de carácter interno sobre a leccionação da Dança na disciplina de EF. Para além disso, será também importante referir que o trabalho desenvolvido no seio do núcleo de PES, foi sempre desenvolvido num ambiente de cordialidade e respeito mútuo.

Relativamente à participação na escola, importa referir que o núcleo de PES participou de forma activa na vida da escola, colaborando nas actividades desenvolvidas pelos grupos disciplinares de cada escola. A este propósito, não poderemos deixar de referir que o núcleo de PES, colaborou também de forma bastante activa com outros elementos da comunidade escolar, sendo de destacar a integração do núcleo de PES no Projecto de Educação para a Saúde, na Escola EB 2,3 de Santa Clara.

Por último, será de realçar que ao longo do ano lectivo foram assumidas as dimensões cívicas e formativas das funções de professor, assim como as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

4.2 Reflexão Final de PES

No decorrer deste subcapítulo será efectuada uma breve reflexão sobre a unidade curricular PES, esta reflexão tem como seu principal objectivo apresentar algumas sugestões com vista à melhoria do funcionamento desta unidade curricular. Neste

quadro de sugestões, deveremos começar por fazer referência à data de início de PES, uma vez que o principal factor de instabilidade foi originado pelo facto de termos iniciado a PES quando o ano lectivo já se havia iniciado a algum tempo. Tal facto, não favoreceu a nossa integração na escola e nas turmas em que viríamos a intervir. Como tal, apresento como principal recomendação, fazer coincidir o início de PES com o início do ano lectivo nas escolas.

Um dos aspectos que deverá também ser alvo de reflexão é a uniformização do trabalho desenvolvido nas escolas, pelos diferentes núcleos de estágio. Percebo que essa seja uma preocupação dos responsáveis pela PES e que estes tenham procurado caminhar nesse sentido com a definição de um plano de trabalho para cada um dos semestres. Contudo, considero também que este plano de trabalho/ programa de intervenção, deverá ser um pouco mais discriminado e “fechado”, de forma a procurar uniformizar ao máximo o trabalho desenvolvido nos diferentes núcleos de estágio.

O programa de PES e o programa de intervenção definido, deverá ser alvo de discussão com todos os alunos de PES antes do início do ano lectivo. Esta reunião inicial deverá também ser aproveitada para apresentar os critérios de avaliação e esclarecer os alunos sobre as dimensões em que serão avaliados, suas ponderações, e forma como esta avaliação será efectuada.

No que diz respeito à composição do núcleo de PES, considero que esta se encontra adequada, com a presença de 3 alunos de PES, 2 orientadores cooperantes e um orientador da Universidade de Évora. No entanto, considero que seria adequada a nomeação de um dos responsáveis de PES para o cargo de “Coordenador(a) de PES” ou “Supervisor(a) de PES”. Este professor(a) teria então como uma das suas responsabilidades, observar todos os alunos de PES nas diferentes escolas em que estes se encontram a leccionar. A criação de um posto deste género poderia ser não só um passo no sentido de tentar uniformizar o trabalho desenvolvido, como teria possivelmente o mérito de tornar mais justa a posterior avaliação desta unidade curricular.

Por último, considero que se deverá manter o momento de avaliação intermédia, uma vez que este é um momento extremamente importante de aferição sobre o trabalho desenvolvido. Para além disso, considero também que o número de observações

realizadas deverá diminuir ao longo do ano lectivo, acabando por se prescindir deste tipo de actividades na parte final do ano lectivo.

Conclusão

Ao longo deste relatório foi efectuada uma reflexão fundamentada sobre várias temáticas de relevância para o processo ensino-aprendizagem. Para tal, foi necessário recorrer a áreas afins às da educação, tendo sido trazido para a discussão informação de áreas científicas tão diversas como o Controlo Motor e Aprendizagem, Treino Desportivo, Pedagogia do Desporto, Psicologia Ecológica, e Exercício e Saúde. O recurso a estas áreas tornou mais rica a discussão que se foi efectuando ao longo dos vários capítulos deste relatório. A dimensão investigativa esteve sempre presente ao longo de todo o relatório e encontrou-se associada à reflexão sobre o trabalho desenvolvido pelo aluno de PES nas instituições escolares em que esteve inserido.

Neste contexto, destacam-se as seguintes conclusões:

Os resultados oriundos da distribuição da prática e da interferência contextual, sugerem que o modelo de planeamento por etapas é o modelo de planeamento que mais favorece a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista do respeito pela dinâmica do processo ensino-aprendizagem e da diferenciação do ensino, o modelo de planeamento por etapas apresenta-se também como o mais adequado. Contudo, no que diz respeito ao controlo da turma, este parece ficar facilitado quando o modelo utilizado é o modelo de planeamento de planeamento por blocos.

Relativamente ao ensino dos jogos desportivos colectivos, o modelo TGFU, centrado na abordagem táctica das habilidades em formas modificadas de jogo, assume-se como uma alternativa às abordagens de ensino tradicionais centradas na técnica.

A abordagem baseada nos constrangimentos, sugere que a manipulação destes por parte do professor de EF, em especial a manipulação de constrangimentos da tarefa, pode guiar os alunos para uma variedade de caminhos de acção altamente adequados.

No que se refere ao foco da instrução e da informação de retorno transmitida pelo professor, esta parece dar origem a uma melhor aprendizagem quando é dirigida para um foco externo. No entanto, será necessário mais investigação nesta área.

A disciplina de EF assume um papel bastante importante no que diz respeito à promoção da saúde, da actividade física regular e da criação de estilos de vida saudáveis. No entanto, os hábitos de actividade física dos jovens estão actualmente aquém do que é considerado suficiente para promover benefícios ao nível da saúde, e na sua generalidade as aulas de EF não estão a conseguir contribuir de forma decisiva para a obtenção dos níveis recomendados de actividade física entre os jovens.

A avaliação em EF é uma questão complexa à qual está inevitavelmente associada alguma dose de subjectividade. Como tal, o principal tipo de avaliação utilizado nas aulas de EF deverá ser a avaliação criterial, através da definição de critérios e indicadores de observação precisos. Contudo, a avaliação normativa, deverá também ser utilizada pelo professor como forma de complementar a avaliação dos seus alunos.

Por último, será de realçar que o aluno de PES assumiu as suas responsabilidades enquanto professor e participou de forma activa na vida das escolas em que esteve inserido.

Bibliografia

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa.
- Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 111-150.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anacleto, F. N. A. (2008). Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interactivas de planeamento de professores de educação física em estágio curricular supervisionado. *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*.
- Araújo, D. (2005). *O contexto da decisão. A acção táctica no desporto*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Araújo, D., Davids, K., Bennett, S., Button, C., & Chapman, G. (2004). Emergence of sport skills under constraint. In A. M. Williams N. J. Hodges (Ed.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 409-433). London: Taylor & Francis.
- Beckmann, H., & Scollhorn, W. I. (2003). Differential learning in shot put. *European Workshop on Movement Science*.
- Blair, S. N., & Morris, J. N. (2009). Healthy hearts--and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, 19(4), 253-256.
- Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., et al. (2001). *Programa de Educação Física do 3º ciclo do ensino básico (Reajustamento)*.
- Booth, F. W., Gordon, S. E., Carlson, C. J., & Hamilton, M. T. (2000). Waging war on modern chronic diseases: primary prevention through exercise biology. *Journal of Applied Physiology*, 88(2), 774-787.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 5 - 8.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Centers for Disease Control and Prevention (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46(RR-6), 1-36.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Clark, A. (1998). *Being There: putting brain, body, and world together again*. Massachusetts: MIT.
- Cortezão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas de avaliação. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa.
- Crespo, C. J., Smith, E., Troiano, R. P., Bartlett, S. J., Macera, C. A., & Andersen, R. E. (2001). Television watching, energy intake, and obesity in US children: Results from the third national health and nutrition examination survey, 1988-1994. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 155(3), 360-365.
- Cruz, S., Carvalho, L. D., Rodrigues, I., Mira, J., & Fenandes, L. (1992). *Manual de Educação Física: 1º ciclo do ensino básico, indicações metodológicas gerais*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. J. (2005). *Acquiring Movement Coordination: A Constraints-Based Framework*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. J. (2007). *Acquiring movement skill: A constraints-led perspective*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davids, K., Glazier, P., Araújo, D., & Bartlett, R. (2003). Movement Systems as Dynamical Systems: The Functional Role of Variability and its Implications for Sports Medicine. *Sports Medicine*, 33(4), 245-260.
- Davids, K., Savelsbergh, G., Bennett, S. J., & Van Der Kamp, J. (2002). *Interceptive actions in sport*. London: Routledge.
- Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1º Ciclo*.

- Departamento de Pedagogia e Educação (2010). Guião para elaboração do relatório correspondente à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada. Universidade de Évora. Documento não publicado.
- Di Pietro, L., Dziura, J., & Blair, S. N. (2004). Estimated change in physical activity level (PAL) and prediction of 5-year weight change in men: the Aerobics Center Longitudinal Study. *International Journal of Obesity*, 28(12), 1541-1547.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, 240/2001 C.F.R. (2001).
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, 43 C.F.R. (2007).
- Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Farrell, S. W., Cortese, G. M., LaMonte, M. J., & Blair, S. N. (2007). Cardiorespiratory fitness, different measures of adiposity, and cancer mortality in men. *Obesity (Silver Spring)*, 15(12), 3140-3149.
- Federação Portuguesa de Orientação (2007). Orientação - Desporto para toda a vida. Retirado Agosto, 2010, de http://www.fpo.pt/www/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=53.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., et al. (1994). Avaliação criterial/ Avaliação normativa. *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Fitts, P. M. (1964). Perceptual-motor skills learning. In A. W. Melton (Ed.), *Categories of human learning*. New York: Academic Press.
- Fleck, M. P. A., Louzada, S., Xavier, M., Chachamovich, E., Vieira, G., Santos, L., et al. (1999). Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100). *Revista de Saúde Pública*, 33(2), 198-205.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

- Greendale, G. A., Barrett-Connor, E., Edelstein, S., Ingles, S., & Haile, R. (1995). Lifetime leisure exercise and osteoporosis. The Rancho Bernardo study. *American Journal of Epidemiology*, 141(10), 951-959.
- Griffin, L. L., Butler, J., Lombardo, B., & Nastasi, R. (2003). An introduction to teaching games for understanding. In L. G. J. Butler, B. Lombardo, & R. Nastasi (Ed.), *Teaching games for understanding in physical education and sport* (pp. 1-9). Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education Publications.
- Helmrich, S. P., Ragland, D. R., Leung, R. W., & Paffenbarger R. S. Jr. (1991). Physical activity and reduced occurrence of non-insulin-dependent diabetes mellitus. *New England Journal of Medicine*, 325(3), 147-152.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education Recreation and Dance* 73, 44-48.
- Imwold, C. H., Rider, R. A., Twardy, B. M., Oliver, P. S., & Griffin, M. (1984). The effect of planning on the teaching behavior of preservice physical education teachers. *Journal of teaching in physical education*, 4, 50-56.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos*.
- Magil, R. A. (2003). *Motor Learning and Control: Concepts and Applications* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Marivoet, S. (2002). Práticas Desportivas na Sociedade Portuguesa. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*.
- Marmeleira, J., Aldeias, N., & Graça, P. (2008). *Os níveis de actividade física das aulas de Educação Física do ensino secundário*. Évora.
- Marmeleira, J., & Gomes, G. (2007). A Disciplina de Educação Física no Ensino Secundário: a perspectiva dos alunos do Sudoeste Alentejano. *Horizonte*, 21(126), 36-41.
- McCarthy, P. J., Jones, M. V., & Clark-Carter, D. (2008). Understanding enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 142-156.
- Mesquita, I. (2000). *A pedagogia do Treino: A Formação em Jogos Desportivos Colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. W. H. T. A. Whiting (Ed.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Dordrecht: Martinus Nijhoff.
- Newell, K. M., & McDonald, P. V. (1991). Practice: A search for task solutions. In R. C. H. M. Eckert (Ed.), *Enhancing human performance in sport: New concepts and developments* Champaign IL: Human Kinetics.
- Padez, C. (2002). Actividade física, obesidade e saúde: uma perspectiva evolutiva. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 20(1), 11-18.
- Passos, P., Batalau, R., & Gonçalves, P. (2006). Comparação entre abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no Ténis e no Rugby. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 305 - 317.
- Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C., et al. (1995). Physical Activity and Public Health: A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *The Journal of the American Medical Association*, 273(5), 402-407.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa.
- Piéron, M. (1984). *Didactique et Methodologie des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: observation et recherche*. Liège.
- Piéron, M. (2004). Estilo de vida, prática de actividades físicas e esportivas, qualidade de vida. *Fitness & Performance Journal*, 3(1), 10-17.
- Reed, E. S. (1996). *Encountering the world: Toward an ecological psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Ribeiro, L. C. (1990). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A. (1994). O entusiasmo em Educação Física e Desporto. *Ludens, Ciências do desporto*, 14(4), 23-30.
- Rosado, A. (s/d). Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação. Retirado Agosto, 2010, de http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/v3_document.htm.

- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbi, C., Epstein, L. H., Faucette, N., et al. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24(6), 248-257.
- Savelsbergh, G. J. P., & Van der Kamp, J. (2005). A especificidade da prática: o futebol como exemplo *O contexto da decisão. A acção táctica no desporto*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2005). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis* (Fourth ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shea, C. H., & Wulf, G. (1999). Enhancing motor learning through external-focus instruction and feedback. *Human Movement Science*, 18(4), 553-571.
- Shea, J. B., & Morgan, R. L. (1979). Contextual interference effects on the acquisition, retention, and transfer of a motor skill. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(2), 179-187.
- Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education* (2^a ed.). Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.
- Thorpe, R. (2001). Rod Thorpe on teaching games for understanding. In L. Kidman (Ed.), *Developing decision makers: An empowerment approach to coaching* (pp. 22-36). Wellington, New Zealand: Innovative Print Communication
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 33(2), 89-105.

- Turner, A., & Martinek, T. J. (1995). Teaching for understanding: A model for improving decision making during game play. *Quest*, 47, 44-63.
- US Department of Health and Human Services (2000). *Healthy People 2010 (conference edition, two volumes)*. Washington DC: Dept Health and Human Services.
- Van Praag, H. (2009). Exercise and the brain: something to chew on. *Trends in Neurosciences*, 32(5), 283-290.
- Vicente, K. (2003). Beyond the Lens Model and Direct Perception: Toward a Broader Ecological Psychology. *Ecological Psychology*, 15, 241-267.
- Vieira, V. R., Priore, S. E., & Fisberg, M. (2002). A atividade física na adolescência. *Adolescência Latino-americana*, 3(1).
- Wang, G. Y., Pereira, B., & Mota, J. (2004). Indoor physical education measured by heart rate monitor. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 44, 1-7.
- Waring, M., & L., A. (1995). Game-centred games: a revolutionary or evolutionary alternative for games teaching. *European Physical Education Review*, 55-66.
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67, 28-33.
- Wulf, G., McConnel, N., Gartner, M., & Schwarz, A. (2002). Enhancing the Learning of Sport Skills Through External-Focus Feedback. *Journal of Motor Behavior*, 34(2), 171-182.
- Wulf, G., & Shea, C. (2002). Principles derived from the study of simple skills do not generalize to complex skill learning. *Psychonomic Bulletin and Review*, 9, 185-211.

ANEXOS

Anexo 1 – Unidade de Ensino da 2ª Etapa, turma 10º CT1

Educação Física - 09/10

Prof. Fernando Marmeleira
Prof. Estagiário Vítor Gazimba

Plano de Unidade de Ensino

III

10º CT1

2ª Etapa

2 de Novembro 2009 - 29 de Janeiro 2010

Matéria	Prioridade	Interior (Pavilhão)	Interior (Ginásio)	Exterior
Futsal	↑↑	<p>Exercícios + Situações de Jogo</p> <p>Grupo 1: Com posse de bola - Melhorar a técnica de passe, recepção, remate, desmarcação e condução de bola em situações analíticas e posterior aplicação em situação de jogo reduzido. Situações de jogo de Fase II e III: 2x0+Gr; 2x1+Gr; 3x1+Gr; 3x2+Gr. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-baliza.</p> <p>Grupo 2: Com posse de bola - Melhorar a execução do gesto técnico do passe, recepção, remate e condução de em situações analítica e posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase I, II e III: 1x0+Gr; 2x0+Gr; 2x1+Gr; 3x1+Gr. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola baliza.</p> <p>Maior prevalência de exercícios de carácter analítico para os alunos do grupo 2.</p> <p>Material: 8 bolas, coletes, 8 sinalizadores.</p>	<p>Exercícios</p> <p>Não se realizará futsal neste espaço</p>	<p>Exercícios + Situações de Jogo</p> <p>Grupo 1: Com posse de bola - Melhorar a técnica de passe, recepção, remate, desmarcação e condução de bola em situações analíticas e posterior aplicação em situação de jogo reduzido. Situações de jogo de Fase II e III: 2x0+Gr; 2x1+Gr; 3x1+Gr; 3x2+Gr. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-baliza.</p> <p>Grupo 2: Com posse de bola - Melhorar a execução do gesto técnico do passe, recepção, remate e condução de em situações analítica e posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase I, II e III: 1x0+Gr; 2x0+Gr; 2x1+Gr; 3x1+Gr. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola baliza.</p> <p>Maior prevalência de exercícios de carácter analítico para os alunos do grupo 2.</p> <p>Material: 8 bolas, coletes, 8 sinalizadores, 8 cones de sinalização.</p>
Desportos Gímnicos: Ginástica de solo	↑↑	<p>Exercícios + Circuito</p> <p>Não se realizará ginástica de solo neste espaço</p>	<p>Exercícios</p> <p>Grupo 1: Rolamentos à frente e à retaguarda com pernas afastadas, roda, apoio facial invertido de cabeça, e apoio facial invertido de braços + rolamento à frente, ponte, avião e espargata.</p> <p>Grupo 2: Rolamentos à frente e à retaguarda engrupados e com pernas afastadas, roda, apoio facial invertido de cabeça e de braços a 90º, ponte.</p> <p>Grupo 3: Rolamentos à frente engrupado e de pernas afastadas (plano horizontal e/ou plano inclinado), rolamento à retaguarda engrupado (plano inclinado), apoio facial invertido de braços a 90º, ponte, avião.</p> <p>Material: Tapetes de solo, plinto, espaldar, 2 reuther.</p>	<p>Exercícios + Situações de Jogo</p> <p>Não é possível de se realizar</p>
Patinação	↑↑	<p>Exercícios + Circuito</p> <p>Grupo 1: Assimilação da posição base fundamental da patinação, patinar para a frente com apoio alternado, realizar meia volta, travar em "T" ou em meia volta, realizar a posição de 4 em deslocamento, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede, acentuar a fase de deslize. Treinar o equilíbrio estático e dinâmico.</p> <p>Grupo 2: Assimilação da posição de bolinha, assimilação da posição base fundamental da patinação, deslocamentos para a frente, deslocamento para a frente com impulso alternado de um e outro pé, simulação de queda atrás, levantar após queda, deslizar para a frente, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede. Treinar o equilíbrio estático e dinâmico.</p> <p>Material: Patins, sinalizadores, cones de sinalização.</p>	<p>Exercícios + Circuito</p> <p>Grupo 1: Assimilação da posição base fundamental da patinação, patinar para a frente com apoio alternado, realizar meia volta, travar em "T" ou em meia volta, realizar a posição de 4 em deslocamento, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede, acentuar a fase de deslize. Treinar o equilíbrio estático e dinâmico.</p> <p>Grupo 2: Assimilação da posição de bolinha, assimilação da posição base fundamental da patinação, deslocamentos para a frente, deslocamento para a frente com impulso alternado de um e outro pé, simulação de queda atrás, levantar após queda, deslizar para a frente, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede. Treinar o equilíbrio estático e dinâmico.</p> <p>Material: Patins, sinalizadores, cones de sinalização.</p>	<p>Exercícios + Situações de Jogo</p> <p>Não é possível de se realizar</p>

Anexo 1 (cont.) – Unidade de Ensino da 2ª Etapa, turma 10º CT1

Atletismo	↑↑	Não se realizará atletismo neste espaço	<p>Grupo 1: <u>Salto em comprimento</u> - Exercícios dirigidos para o treino da técnica de voo na passada. Treinar a corrida de balanço, técnica de chamada e queda.</p>	<p>Grupo 1: <u>Barreiras</u> - Assimilação e treino da técnica de transposição de barreiras, treino da perna de ataque e perna de passagem, treino da frequência de apoios entre barreiras. <u>Comprimento</u> - Treino da técnica de voo na passada. Treinar a corrida de balanço, técnica de chamada e queda. <u>Estafetas</u> - Assimilação e treino da técnica de transmissão de testemunho. <u>Velocidade</u> - Assimilação da técnica de corrida e partida. <u>Peso</u> - Assimilação e aplicação da técnica de lançamento do peso de lado e sem balanço, e lançamento partindo da posição de costas.</p>
			<p>Grupo 2: <u>Salto em comprimento</u> - Exercícios dirigidos para a assimilação/ treino da técnica de voo na passada. Treinar a corrida de balanço, técnica de chamada e queda.</p>	<p>Grupo 2: <u>Barreiras</u> - Assimilação da técnica de transposição de barreiras, treino da perna de ataque e perna de passagem, treino da frequência de apoios entre barreiras. <u>Comprimento</u> - Assimilação/ treino da técnica de voo na passada. Treinar a corrida de balanço, técnica de chamada e queda. <u>Estafetas</u> - Assimilação e treino da técnica de transmissão de testemunho. <u>Velocidade</u> - Assimilação da técnica de corrida e partida. <u>Peso</u> - Assimilação e aplicação da técnica de lançamento do peso de lado e sem balanço, e lançamento partindo da posição de costas.</p>
			<p>Grupo 3: <u>Salto em comprimento</u> - Exercícios dirigidos para a assimilação da técnica de voo na passada. Treinar a corrida de balanço, técnica de chamada e queda.</p> <p>Material: Sinalizadores, colchões de queda, reuther.</p>	<p>Grupo 3: <u>Barreiras</u> - Assimilação da técnica de transposição de barreiras, treino da perna de ataque e perna de passagem, treino da frequência de apoios entre barreiras. <u>Comprimento</u> - Assimilação da técnica de voo na passada. Treinar a corrida de balanço, técnica de chamada e queda. <u>Estafetas</u> - Assimilação e treino da técnica de transmissão de testemunho. <u>Velocidade</u> - Assimilação da técnica de corrida e partida. <u>Peso</u> - Assimilação e aplicação da técnica de lançamento do peso de lado e sem balanço, e lançamento partindo da posição de costas.</p> <p>Material: Barreiras, sinalizadores, blocos de partida, bolas de ginástica rítmica, rodo, fita métrica.</p>
Desportos Gímnicos: Ginástica de aparelhos	↑	Não se realizará ginástica de aparelhos neste espaço	<p>Exercícios</p> <p>Grupo 1: <u>Minitrampolim</u> - Treinar a técnica de execução dos saltos de extensão, engrupado, 1/2 pirueta, encarpado e pirueta completa. <u>Reuther</u> - Treinar o salto de eixo no plinto transversal e longitudinal, salto entre mãos no plinto transversal, e rolamento à frente no plinto longitudinal. <u>Trave</u> - Treino das habilidades técnicas previstas para o nível introdutório.</p> <p>Grupo 2: <u>Minitrampolim</u> - Treinar a técnica de execução dos saltos de extensão, engrupado e 1/2 pirueta. <u>Reuther</u> - Treinar o salto de eixo no boque e plinto longitudinal, salto entre mãos no boque, e rolamento à frente no plinto longitudinal. <u>Trave</u> - Treino das habilidades técnicas previstas para o nível introdutório.</p> <p>Material: Tapetes de solo, plinto, reuther, trave, colchões de queda.</p>	Não é possível de se realizar
Dança: Aeróbica	↑	Não se realizará dança neste espaço	<p>Coreografia</p> <p>Todos: Aprender e executar os seguintes passos: passo em "V", marcha, passo e toca, elevação do joelho e passo cruzado. Executar com fluidez e correção a coreografia apresentada pelo professor. Aprender a terminologia base da aeróbica.</p> <p>Material: Aparelhagem e colunas.</p>	Não se realizará dança neste espaço
Comportamento	→		Evitar atrasos (geral).	
Aptidão Física	→		Extensões de braços	
Outras (situações de aprendizagem da etapa)	→		Voleibol, Badminton, Andebol, Orientação, Ginástica Acrobática e Dança	

Anexo 2 – Unidade de Ensino da 3ª Etapa, turma 10º CT1

Educação Física - 09/10

Prof. Fernando Marmeleira
Prof. Estagiário Vítor Gazimba

Plano de Unidade de Ensino

III

10º CT1

3ª Etapa

1 de Fevereiro 2010 - 30 de Abril 2010

Matéria	Prioridade	Interior (Pavilhão)	Interior (Ginásio)	Exterior
Futsal	↑↑	<p>Exercícios + Situações de Jogo</p> <p>Grupo 1: <u>Com posse de bola</u> - melhorar a técnica de passe, recepção, remate, desmarcação e condução de bola em situação de jogo. Situações de jogo de Fase II e III: 2x1+Gr; 3x1+Gr; 3x2+Gr; baliza+3x3+baliza; Gr+3x3+Gr; baliza+4x4+baliza; Gr+4x4+Gr. <u>Sem posse de bola:</u> Marcação individual, enquadramento bola-baliza.</p> <p>Grupo 2: <u>Com posse de bola</u> - Melhorar a execução do gesto técnico do passe, recepção, remate e condução de em situações analítica e posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase I, II e III: 1x0+Gr; 2x0+Gr; 2x1+Gr; 3x1+Gr; baliza+3x3+baliza; baliza+4x4+baliza. <u>Sem posse de bola:</u> Marcação individual, enquadramento bola-baliza.</p> <p>Material: 8 bolas, coletes, 8 sinalizadores.</p>	<p>Não se realizará futsal neste espaço</p>	<p>Exercícios + Situações de Jogo</p> <p>Grupo 1: <u>Com posse de bola</u> - melhorar a técnica de passe, recepção, remate, desmarcação e condução de bola em situação de jogo. Situações de jogo de Fase II e III: 3x2+Gr; Gr+3x3+ 2balizas colocadas à largura. <u>Sem posse de bola:</u> Marcação individual, enquadramento bola-baliza.</p> <p>Grupo 2: <u>Com posse de bola</u> - Melhorar a execução do gesto técnico do passe, recepção, remate e condução de bola em situações analítica e posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase II e III: 3x1+Gr; baliza+3x3+baliza ou baliza+4x4+baliza. <u>Sem posse de bola:</u> Marcação individual, enquadramento bola-baliza.</p> <p>Material: 8 bolas, coletes, 8 sinalizadores, 8 cones de sinalização.</p>
Desportos Gímnicos: Ginástica de solo	↑↑	<p>Não se realizará ginástica de solo neste espaço</p>	<p>Exercícios + Sequência</p> <p>Grupo 1: Rolamentos à frente e à retaguarda com pernas afastadas e estendidas, rolamento à frente saltado, roda, apoio facial invertido de cabeça e de braços + rolamento à frente, ponte, avião e espartagata; elementos de ligação, salto de mãos, rolamento atrás com passagem por pino, rodada.</p> <p>Grupo 2: Rolamentos à frente e à retaguarda engrupados e com pernas afastadas, roda, apoio facial invertido de cabeça e de braços a 90º, ponte, avião, elementos de ligação.</p> <p>Grupo 3: Rolamentos à frente engrupado e de pernas afastadas (plano horizontal e/ou plano inclinado), rolamento à retaguarda engrupado (plano inclinado), roda, apoio facial invertido de braços a 90º, ponte, avião, elementos de ligação.</p> <p>Material: Tapetes de solo, colchões de queda, plinto, espaldar, 2 reuther.</p>	<p>Não é possível de se realizar</p>
Patinagem	↑↑	<p>Exercícios + Circuito</p> <p>Grupo 1: Patinar para a frente com apoio alternado, deslizar para trás em "8", curvar com patins paralelos, curvar com cruzamento de pernas, realizar meia volta, travar em "T" ou em meia volta, realizar a posição de 4 em deslocamento, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede, saltar a dois pés sobre um pequeno obstáculo. Realizar um slalom com interligação dos elementos referidos.</p> <p>Grupo 3: Realizar a posição de bolinha quando se desequilibra, patinar para a frente com apoio alternado, acentuar a fase de voo da perna livre, travar em "T", realizar a posição de 4 em deslocamento, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede. Realizar um slalom com interligação dos elementos referidos.</p> <p>Material: Patins, sinalizadores, cones de sinalização, cordas, coletes.</p>	<p>Exercícios + Circuito</p> <p>Grupo 1: Patinar para a frente com apoio alternado, deslizar para trás em "8", curvar com patins paralelos, realizar meia volta, travar em "T" ou em meia volta, realizar a posição de 4 em deslocamento, deslizar para trás com patins paralelos após impulso na parede, saltar a dois pés sobre um pequeno obstáculo. Realizar um pequeno slalom.</p> <p>Grupo 3: Realizar a posição de bolinha quando se desequilibra, patinar para a frente com apoio alternado, acentuar a fase de voo da perna livre, travar em "T", realizar a posição de 4 em deslocamento. Realizar um pequeno slalom.</p> <p>Material: Patins, sinalizadores, cones de sinalização, cordas, coletes.</p>	<p>Não é possível de se realizar</p>

Anexo 2 (cont.) – Unidade de Ensino da 3ª Etapa, turma 10º CT1

Atletismo	↑↑	Não se realizará atletismo neste espaço	<p>Grupo 1: Salto em altura - Exercícios dirigidos para o treino da técnica de Fosbury flop, treinar a técnica de corrida em "J".</p>	<p>Grupo 1: Lançamento da bola - Pega da bola, técnica de lançamento da bola, ritmo dos três apoios finais. Barreiras - partida de tacos, ataque à primeira barreira, técnica de transposição de barreiras, treino da perna de ataque e perna de passagem. Introdução das regras da corrida de barreiras (distância à primeira barreira e distância entre barreiras). Comprimento - Treinar a técnica voo na passada.</p>
			<p>Grupo 2: Salto em altura - Exercícios dirigidos para a assimilação/ treino da técnica de Fosbury flop, treinar a técnica de corrida em "J".</p>	<p>Grupo 2: Lançamento da bola - Pega da bola, técnica de lançamento da bola, ritmo dos três apoios finais. Barreiras - partida de tacos, ataque à primeira barreira, técnica de transposição de barreiras, treino da perna de ataque e perna de passagem. Introdução das regras da corrida de barreiras (distância à primeira barreira e distância entre barreiras). Comprimento - Treinar a técnica voo na passada, interligar a corrida de balanço em aceleração progressiva com o salto na passada.</p>
			<p>Grupo 3: Salto em altura - Exercícios dirigidos para a assimilação da técnica de Fosbury flop, treinar a técnica de corrida em "J".</p> <p>Material: Sinalizadores, colchões de queda, postes de salto em altura e faixa elástica.</p>	<p>Grupo 3: Lançamento da bola - Pega da bola, técnica de lançamento da bola, ritmo dos três apoios finais. Barreiras - partida de tacos, ataque à primeira barreira, técnica de transposição de barreiras, treino da perna de ataque e perna de passagem. Introdução das regras da corrida de barreiras (distância à primeira barreira e distância entre barreiras). Comprimento - Treinar a técnica voo na passada, interligar a corrida de balanço em aceleração progressiva com o salto na passada. Medições de saltos.</p> <p>Material: Barreiras, sinalizadores, blocos de partida, bolas de ginástica rítmica, rodo, fita métrica.</p>
Andebol	↑	Não se realizará andebol neste espaço	Não se realizará andebol neste espaço	<p>Exercícios + Situações de jogo</p> <p>Grupo 1: Com posse de bola - aplicar o gesto técnico do passe de ombro, passe picado, recepção, remate em suspensão, desmarcação e drible em situação de jogo. Situações de jogo de Fase II e III: 2x1+Gr, 3x2+Gr, Gr+3x3+2 balizas à largura (situação de ataque organizado e lançamento de contra-ataque após recuperação de bola) Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-baliza, impede o brible do colega. Regras de jogo.</p> <p>Grupo 2: Com posse de bola - Melhorar a execução do gesto técnico do passe de ombro, passe picado, recepção, remate em suspensão e drible em situações analítica com posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase II e III: 3x1+Gr; 2x1+Gr; 3x2+Gr. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-baliza, impede o brible do colega. Regras de jogo.</p> <p>Material: 12 bolas, 9 coletes (3+3+3), sinalizadores, 4 cones de sinalização.</p>
Basquetebol	↑	Exercícios + Situações de Jogo	Não se realizará basquetebol neste espaço	Exercícios + Situações de Jogo
		<p>Grupo 1: Com posse de bola - melhorar a técnica de drible, passe de peito, passe picado, fintas e lançamento na passada em Situações de jogo de Fase II e III: 1x1 sobre uma tabela; 3x2 sobre uma tabela; 3x3 sobre uma tabela; 4x4 sobre duas tabelas. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-tabela. Participar no ressalto. Regras de jogo.</p> <p>Grupo 2: Com posse de bola - Melhorar a técnica de drible, passe de peito, passe picado, recepção de bola e lançamento na passada em situações analíticas e posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase I, II e III: 1x0+sobre uma tabela (lançamento na passada); 2x0+sobre uma tabela (passe + recepção + drible + lançamento na passada); 2x1+sobre uma tabela (passe + recepção + drible + lançamento na passada); 3x3 sobre uma tabela; 4x4 sobre 2 tabelas. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-tabela. Regras de jogo.</p> <p>Material: 12 bolas, coletes (4+4), sinalizadores.</p>		<p>Grupo 1: Com posse de bola - melhorar a técnica de drible, passe de peito, passe picado, fintas e lançamento na passada em Situações de jogo de Fase II e III: 1x1 sobre uma tabela; 3x2 sobre uma tabela; 3x3 sobre uma tabela; 4x4 sobre duas tabelas. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-tabela. Participar no ressalto. Regras de jogo</p> <p>Grupo 2: Com posse de bola - Melhorar a técnica de drible, passe de peito, passe picado, recepção de bola e lançamento na passada em situações analíticas e posterior aplicação em situações de jogo reduzido de baixa complexidade. Situações de jogo de Fase I, II e III: 1x0+sobre uma tabela (lançamento na passada); 2x0+sobre uma tabela (passe + recepção + drible + lançamento na passada); 2x1+sobre uma tabela (passe + recepção + drible + lançamento na passada); 3x3 sobre uma tabela; 4x4 sobre 2 tabelas. Sem posse de bola: Marcação individual, enquadramento bola-tabela. Regras de jogo.</p> <p>Material: 12 bolas, coletes (4+4), sinalizadores.</p>
Voleibol	↑	Exercícios + Situações de Jogo	Não se realizará voleibol neste espaço	Não é possível de se realizar
		<p>Grupo 1: Exercícios de controlo de bola (toque de dedos, auto passe),manchete,serviço por baixo, serviço por cima, ataque em passe, amorti, ataque em remate, iniciação ao bloco individual e defesa deste, em situação analítica e jogo reduzido. Formas de jogo reduzido 1x1; 2x2; 3x3; 4x4. Regras de jogo.</p> <p>Grupo 2: Exercícios de controlo de bola (toque de dedos, auto passe),manchete,serviço por baixo, ataque em passe, em situação situação analítica e jogo reduzido. Formas de jogo reduzido 1x1; 2x2; 3x3. Regras de jogo.</p> <p>Material: 14 bolas, 14 coletes, 10 sinalizadores,</p>		
Comportamento	→	Evitar atrasos (geral). Inês Santana - melhorar a atitude na aula, participar de forma activa na aula.		
Aptidão Física	→	Extensões de braços		
Outras (situações de aprendizagem da etapa)	→	Badminton, Orientação, Dança, Ginástica Acrobática, Jogos Tradicionais		

Anexo 3 – Unidade de Ensino da 4ª Etapa, turma 10º CT1

Educação Física - 09/10

Prof. Fernando Marmeleira
Prof. Estagiário Vítor Gazimba

Plano de Unidade de Ensino

III


10º CT1

4ª Etapa


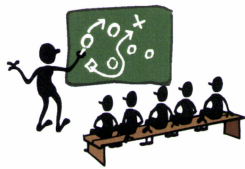
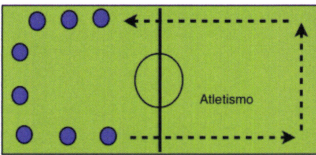
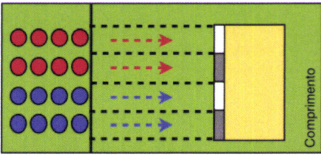
30 de Abril 2010 - 8 de Junho 2010


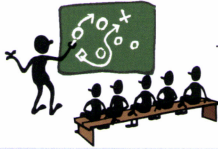
Matéria	Prioridade	Interior (Pavilhão)	Interior (Ginásio)	Exterior
Voleibol	↑↑	<p>Situações de jogo reduzido/ Jogo Formal</p> <p>Grupo 1: Treino do serviço por cima, passe de costas, ataque em remate, bloco individual e defesa baixa, em situação de jogo reduzido e sua aplicação em situação de jogo formal. Formas de jogo reduzido 2x1; 3x3; 4x4. Regras de jogo.</p> <p>Grupo 2: Treino do passe, auto passe, manchete, serviço por baixo e finalização em passe, em situação de jogo reduzido e sua aplicação em situação de jogo formal. Formas de jogo reduzido 1x1; 2x1; 2x2; 3x3. Regras de jogo.</p> <p>Material: 12 bolas, sinalizadores.</p>	Não se realizará voleibol neste espaço	Não é possível realizar-se voleibol neste espaço
Badminton	↑↑	Não se realizará badminton neste espaço	<p>Situações de jogo reduzido</p> <p>Grupo 1: Treino e aplicação do serviço curto e comprido, remate, amorti e drive em situação de jogo reduzido. Formas de jogo reduzido 1x1. Regras de jogo.</p> <p>Grupo 2: Treino e aplicação do serviço curto e comprido, lob, clear e amorti em situação de jogo reduzido. Formas de jogo reduzido 1x1. Regras de jogo.</p> <p>Material: 24 raquetes, 24 volantões.</p>	Não é possível realizar-se badminton neste espaço
Ginástica Acrobática	↑	Não se realizará ginástica acrobática neste espaço	<p>Exercícios + Sequência</p> <p>Turma: Treinar em situação de exercício a par e em trios, os elementos previstos para a obtenção do nível introdutório. Integrar estes elementos numa sequência.</p> <p>Material: Tapetes de solo, colchões de queda, figuras de acrobática.</p>	Não é possível realizar-se ginástica acrobática neste espaço
Jogos Tradicionais e Populares	↑	Os jogos tradicionais e populares não se realizarão neste espaço	Os jogos tradicionais e populares não se realizarão neste espaço	<p>Apresentação dos JTP</p> <p>Turma: Cooperar com os colegas na realização dos JTP e conhecer o contexto sócio-histórico dos JTP abordados. Aprofundar o seu conhecimento sobre o JTP seleccionado, apresentando-o à própria turma ou a uma outra turma.</p>
Comportamento	→	Evitar atrasos e melhorar o comportamento durante os períodos de instrução, reduzindo o barulho e evitando conversas paralelas (geral). Inês Santana - melhorar a atitude na aula.		
Aptidão Física	→	Re-avaliar os alunos que durante o período lectivo fizeram anos		
Outras (situações de aprendizagem da etapa)	→	Orientação, Dança, Atletismo (Tripla Salto e Lançamento do Peso)		

Anexo 4 – Plano de Aula utilizado inicialmente.

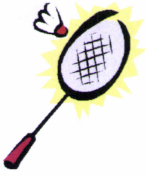
Professor: Vítor Gazimba	Ano: 8º Turma: B	Data: 12/01/10 Aula nº: 36	Nº de alunos: 20	
Função Didáctica: Assimilação/Aplicação Sessão nº 6 Unidade Didáctica: Atletismo (Saltos)	Local: Exterior Espaço: P2 Hora: 11h50/ 12h35 Duração: 45'	Material: sinalizadores.		

Objectivo da Aula: Salto em Comprimento - Melhorar a técnica de voo na passada, corrida de balanço, chamada, impulsão, elevação da perna livre e queda.



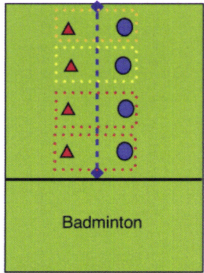
Parte Aula		Objectivos Comportamentais	Situações de Aprendizagem	Componentes Críticas	Organização Professor/Aluno
I N I C I A L	11' 11h50 12h01	<p>Os alunos colocam-se em frente ao professor e tomam atenção à forma como a aula irá decorrer.</p> <p>Aquecimento: Geral: 6' Mobilização articular e breve corrida em torno do campo de basquetebol. Específico: 5' Com os alunos organizados em 4 colunas de 7 elementos, realizam-se os seguintes exercícios: -pequena corrida de velocidade; -3 saltos no mesmo sitio seguidos de corrida; -rodar braços à frente enquanto saltam até à meta; -Correr aos saltos, com saltos cada vez maiores.</p>	 	<p>Atenção à informação dada. Assimilação da informação por parte dos alunos. Aumentar o ritmo cardíaco, aumentar a frequência respiratória, aumentar a temperatura corporal/muscular, mobilização articular e predispor os alunos para as práticas seguintes.</p>	<p>O Professor reúne-se com os alunos no local onde a aula irá decorrer, fazendo uma breve introdução onde dá a conhecer aos alunos quais os conteúdos e objectivos da aula. Realização da chamada. Os alunos estão dispostos frente ao Professor, atentos à informação. Evitar a aglomeração de alunos.</p> <p>O professor irá monitorizar o aquecimento.</p>
F U N D A M E N T A L	24' 12h01 12h25	<p>Comprimento – Com os alunos organizado em 4 colunas serão realizados os seguintes exercícios:</p> <p>1) 3'. Salto a pés juntos, partindo da posição de estático.</p> <p>2) 4'. Salto a pés juntos + pequena corrida em aceleração progressiva + salto na zona de chamada definida.</p> <p>3) 7'. Corrida de balanço em aceleração progressiva + salto na passada. Impulsão a 1 perna com elevação acentuada do Joelho da perna livre e manutenção durante o maior tempo possível, da posição de passada com o tronco direito. Queda a pés juntos.</p>		<p>Corrida de balanço: -Fazer corrida de balanço acelerando progressivamente até atingir a máxima velocidade; -Tronco direito; -Olhar em frente.</p> <p>Impulsão (chamada): -Apoiar fortemente a perna de impulsão na tábua de chamada; -Elevar o Joelho da perna livre para cima e para a frente; -Coordenar com movimento de braços.</p> <p>Voo: -Projectar o corpo bem para cima;</p>	<p>No decorrer dos exercícios realizados, será operacionalizada a competição entre as colunas.</p> <p>Revisões da matéria abordada na última aula de salto em comprimento: <u>Qual o objectivo do salto em comprimento?</u> <u>Quando é que o salto é considerado nulo?</u></p>

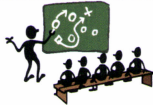
		<p>4) <u>5'</u>. Mantendo a dinâmica do exercício anterior, realizar o salto na passada, desta vez com queda na "posição de 3 apoios" (pé, "joelho", pé).</p> <p>5) <u>5'</u>. Partindo a uma distância de 6 a 10 passadas da tábua de chamada, os alunos deverão efectuar uma corrida de balanço em aceleração progressiva, realizar a impulsão na zona de chamada definida e o salto propriamente dito deverá ser efectuado com a técnica de voo na passada.</p>	 <p>Fig. 1 - Salto em comprimento.</p>	<p>-Lançar a perna livre para a frente e para cima;</p> <p>-No ponto máximo do salto, juntar as pernas, puxar os braços em simultâneo;</p> <p>-Flectir o tronco à frente.</p> <p>Queda:</p> <p>-Fazer a recepção sobre os dois pés, o mais à frente possível;</p> <p>-Flectir as pernas e o tronco bem à frente.</p>	<p><u>Como é medido o salto?</u></p>
<p>F</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>A</p> <p>L</p>	<p>10'</p> <p>12h25</p> <p>12h35</p>	<p>Retorno à calma.</p> <p>Término da aula e recolha aos balneários</p>		<p>Diminuição do ritmo cardíaco e relaxamento muscular.</p>	<p>O professor dá a conhecer aos alunos os seus principais erros, dando destaque ao que deverá ser melhorado nas próximas aulas.</p>

Anexo 5 – Plano de Aula alterado.

Professor: Vítor Gazimba	Ano: 8º Turma: B	Data: 25/05/10 Aula nº: 75	Nº de alunos: 20	
Função Didáctica: Assimilação/Aplicação Sessão nº 35	Espaço: Int. (GG) Hora: 11h50/ 12h35 Duração: 45'	Material: 20 raquetes de badminton, 10 volantes.		

Objectivos da Aula: Badminton - Avaliação.

Parte Aula		Tarefa	Organização das Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
I N I C I A L	10' 11h55 12h05	3' Instrução inicial	<p>Os alunos colocam-se em frente ao professor e tomam atenção à forma como a aula irá decorrer.</p>  <p>I - No decorrer da instrução inicial os alunos serão informados sobre os objectivos da aula e forma como esta irá decorrer. No decorrer da instrução inicial serão definidas tarefas para os alunos que não participam de forma activa na aula.</p> <p>Organização – Os alunos que não realizam aula por não terem trazido o respectivo equipamento para a aula serão os responsáveis pela desmontagem dos materiais utilizados no decorrer da aula.</p>	Tomar atenção à informação transmitida.
		7' Aquecimento	<p>Com os alunos organizados em xadrez será realizada uma breve mobilização articular. Posteriormente será também efectuado um período de corrida em torno do espaço de aula.</p>	Aumentar o ritmo cardíaco; aumentar a frequência respiratória; aumentar a temperatura corporal/muscular.
F U N D A M E N T A L	20' 12h05 12h25	Badminton 20' Avaliação	 <p>Fig. 1 – Organização geral da aula.</p> <p>Com os alunos organizados em grupos de 2 elementos, um de cada lado da rede deverão começar por cooperar com o seu par batendo e devolvendo o volante e evitando que este toque no solo. Posteriormente será realizado um período de jogo 1x1 no qual os alunos deverão competir com o seu colega.</p>	<p>Badminton</p> <p>Lob - Utilizar o lob para devolver o volante ao colega, quando este assume trajectórias abaixo da cintura; bater o volante num movimento contínuo, avançando a perna do lado da raqueta, em afundo.</p> <p>Clear - Utilizar o clear na devolução do volante, quando este assume trajectórias altas; bater o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco; avaliação da trajectória do volante com a mão contrária.</p> <p>Serviço - No serviço, coloca correctamente os apoios e dá continuidade ao movimento do braço após batimento; os apoios deverão estar à largura dos ombros; apoio contrario ao lado da raquete deverá ser o apoio mais avançado.</p> <p>Em jogo – Desloca-se e posiciona-se correctamente para devolver o volante;</p>

				utilização eficaz dos diferentes tipos de batimentos; opta pelo tipo de batimento a realizar em função da trajectória e altura do volante; “obriga” o seu opositor a deslocar-se.
F I N A L	10´ 12h25 12h35	Retorno à calma. Balanço da aula e abordagem da aula seguinte.		Tomar atenção à informação transmitida; diminuir a frequência cardíaca.
			Diminuição do ritmo cardíaco e relaxamento muscular.	

Anexo 6 – Quadro resumo da avaliação inicial das actividades físicas (10º CT1).

Nome do aluno	Data nasc.	ACTIVIDADES FÍSICAS										BALANÇO
		Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Gin. solo	Gin. aparelhos	Atletismo	Badminton	Patinagem	Orientação	
Aluno nº1	94/01/02	i-	i-	ni+	i	i-	i-	i-	i	i-	ni+	Sucesso
Aluno nº2	92/02/25			i-	i+	i	i	i+	i	ni		Sucesso
Aluno nº4	94/03/18	i	e-	i+	e-	e-	i	i	i+	ni	i-	Sucesso
Aluno nº7	94/09/19	i-	i	ni+	i	ni	i	i-	i-		ni+	Sucesso
Aluno nº9	94/12/09	ni+	i-	i-	i-	i-	i-	ni+	i-	ni	ni+	Insucesso/ Sucesso
Aluno nº11	94/05/22	i	i	i	i	i	i	i	i	ni	i-	Sucesso
Aluno nº12	94/11/25	i-		ni	i-	ni+	i-	i-	i	ni	ni+	Insucesso/ Sucesso
Aluno nº13	94/02/26	i	i+	i-	i+	ni	i	i-	i	ni+	ni+	Sucesso
Aluno nº14	94/10/07	i	i	ni+	i-	ni	i-	i-	i-	ni	i-	Sucesso
Aluno nº15	94/11/04	i-	i	i	i	ni+	i-	i-	i	ni	i	Sucesso
Aluno nº17	93/05/13	i-	i-	i-		ni+	i	i-		ni	i-	Insucesso/ Sucesso
Aluno nº18	94/05/05	i-	i	ni+	i+	i-	i-	i-	i	ni	i-	Sucesso
Aluno nº19	94/07/02	i-	i	ni+		i	i	ni+		ni	i	Insucesso/ Sucesso
Aluno nº20	94/09/18	i-			i+	ni	i-	i-	i		i	Sucesso
Aluno nº21	94/08/03	i	i+	i	i-	i+	i	i	i	i	ni+	Sucesso
Aluno nº22	94/09/29	i-	i-	i-	i	ni+	i	i	i-	i	i-	Sucesso
Aluno nº23	94/05/10	i	i+	i-	i	i+	i-	i+	i	i-	i-	Sucesso
Aluno nº24	92/11/18	i-		ni+		ni	ni	i-		ni		Insucesso
Aluno nº26	93/06/05	i	i	i-	i	e-	e-	i	i-		i-	Sucesso
Aluno nº27	94/07/03	ni+	i-	ni+	i-	ni	i-	ni+	i-	ni	i-	Insucesso/ Sucesso
Aluno nº28	94/05/30	ni+	i-	ni	i-	ni+	ni+	ni+	i-	ni	i-	Insucesso/ Sucesso
Aluno nº29	90/10/06	i+			i+	e-	i	i+	i+	i	i	Sucesso
Aluno nº30	94/05/18	i	i+	e-	i	e-	i	i	i	ni	i-	Sucesso

Anexo 7 – Quadro resumo da avaliação inicial da aptidão física (10º CT1).

Nome do aluno	Data nasc.	APTIDÃO FÍSICA									BALANÇO
		Vaivém	ZSAF?	Senta e Alcança (esquerda)	Senta e Alcança (direita)	ZSAF?	Extensões de Braços	ZSAF?	Abdominais	ZSAF?	
Aluno nº1	94/01/02	32	Sim	31	31	Sim	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº2	92/02/25	61	Sim	20	20	Sim	18	Sim	24	Sim	Sucesso
Aluno nº4	94/03/18	32	Sim	31	31	Sim	7	Sim	18	Sim	Sucesso
Aluno nº7	94/09/19	27	Sim	31	31	Sim	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº9	94/12/09	27	Sim	26	28	Sim	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº11	94/05/22	61	Sim	20	20	Sim	18	Sim	24	Sim	Sucesso
Aluno nº12	94/11/25	26	Sim	31	31	Sim	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº13	94/02/26	29	Sim	24	31	Não	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº14	94/10/07	28	Sim	31	31	Sim	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº15	94/11/04	61	Sim	20	20	Sim	18	Sim	24	Sim	Sucesso
Aluno nº17	93/05/13	61	Sim	20	20	Sim	14	Não	24	Sim	Sucesso
Aluno nº18	94/05/05	32	Sim	31	31	Sim	5	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº19	94/07/02	25	Sim	31	31	Sim	3	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº20	94/09/18	28	Sim	6	8	Não	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº21	94/08/03	40	Não	20	20	Sim	18	Sim	24	Sim	Sucesso
Aluno nº22	94/09/29	61	Sim	20	20	Sim	18	Sim	24	Sim	Sucesso
Aluno nº23	94/05/10	32	Sim	28	25	Não	7	Sim	18	Sim	Sucesso
Aluno nº24	92/11/18	36	Não	14	17	Não	18	Sim	24	Sim	Sucesso
Aluno nº26	93/06/05	41	Sim	31	31	Sim	5	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº27	94/07/03	32	Sim	31	31	Sim	1	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº28	94/05/30	21	Não	31	31	Sim	0	Não	18	Sim	Sucesso
Aluno nº29	90/10/06	56	Não	20	20	Sim	11	Não	24	Sim	Sucesso
Aluno nº30	94/05/18	61	Sim	20	20	Sim	18	Sim	24	Sim	Sucesso



Anexo 8 – Quadro resumo da avaliação final da turma do 10ºCT1.

Nome	Actividades Físicas (80%)	Aptidão Física (12,5%)	Conhecimentos (7,5%)	MÉDIA	NOTA
Aluno nº1	16,8	15,0	14,8	16,4	16
Aluno nº2	19,1	20,0	12,3	18,7	19
Aluno nº4	20,0	20,0	18,9	19,9	20
Aluno nº7	15,1	15,0	12,9	14,9	14
Aluno nº9	16,8	10,0	14,9	15,8	16
Aluno nº11	17,6	20,0	18,3	18,0	18
Aluno nº12	12,1	15,0	16,0	12,8	12
Aluno nº13	16,9	10,0	17,7	16,1	16
Aluno nº14	15,2	15,0	17,3	15,3	14
Aluno nº15	14,8	20,0	16,1	15,5	15
Aluno nº17	17,6	20,0	13,7	17,6	17
Aluno nº18	17,1	15,0	16,2	16,8	17
Aluno nº19	14,5	15,0	11,7	14,3	13
Aluno nº20	13,6	10,0	13,6	13,1	13
Aluno nº21	18,4	20,0	11,7	18,1	18
Aluno nº22	16,3	20,0	13,6	16,5	16
Aluno nº23	18,4	15,0	18,9	18,0	18
Aluno nº24	11,0	10,0	10,4	10,9	11
Aluno nº26	16,0	20,0	13,1	16,3	17
Aluno nº27	13,6	15,0	17,3	14,1	14
Aluno nº28	13,4	10,0	18,1	13,3	13
Aluno nº30	17,4	20,0	14,3	17,5	18
Aluno nº32	17,6	20,0	13,2	17,5	17

Anexo 9 – Quadro resumo da avaliação final da turma do 8ºB.

Nome	SABER FAZER (65%)	SABER (15%)	SABER ESTAR (20%)					TOTAL	NOTA
			Comportamento	Assiduidade	Pontualidade	Respeito	Média		
Aluno nº1	4,8	100,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	5
Aluno nº2	3,5	91,6	4,0	3,0	4,0	4,0	3,8	3,8	4
Aluno nº3	3,0	90,0	3,0	2,0	2,0	3,0	2,5	3,2	3
Aluno nº4	4,0	66,6	5,0	4,0	5,0	5,0	4,8	4,0	5
Aluno nº5	2,0	75,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	2,9	3
Aluno nº6	3,0	76,6	4,0	4,0	5,0	5,0	4,5	3,5	4
Aluno nº7	4,0	95,0	5,0	5,0	4,0	5,0	4,8	4,3	5
Aluno nº8	3,8	100,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,2	4
Aluno nº9	3,2	100,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	3,8	4
Aluno nº10	4,8	100,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	5
Aluno nº11	4,5	100,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,7	5
Aluno nº12	4,3	90,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,6	5
Aluno nº13	3,7	100,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,1	4
Aluno nº14	5,0	85,0	5,0	4,0	5,0	5,0	4,8	4,8	4
Aluno nº15	4,0	95,0	5,0	4,0	4,0	5,0	4,5	4,3	4
Aluno nº16	2,8	100,0	5,0	4,0	4,0	5,0	4,5	3,5	4
Aluno nº17	3,5	95,0	5,0	4,0	4,0	5,0	4,5	3,9	3
Aluno nº18	2,8	95,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	3,6	4
Aluno nº19	4,3	90,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,6	5
Aluno nº20	2,7	85,0	4,0	4,0	4,0	5,0	4,3	3,2	4