Universidade de Coimbra

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

UNIDADE CURRICULAR

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Coordenador: Professor Doutor Rui Gomes

Orientador: Mestre Paulo Nobre – FCDEF- UC

Co-Orientador: Paula Virgolino – Agrupamento José Saraiva-Leiria

Rui Pedro Lorga Raposo de Sousa

(Aluno nº 20083276)

Ano Lectivo 2009/2010

4º Semestre

UNIVERSIDADE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

[Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra para cumprir os requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundário, realizado sob a orientação cientifica do Mestre Paulo Nobre da FCDEF-UC e co-orientação da professora Paula Virgolino do Agrupamento de Escolas José Saraiva-Leiria.]

RUI PEDRO LORGA RAPOSO DE SOUSA

JUNHO DE 2010

Palavras-Chave Diferenciação, inclusão, estilos de ensino, adequação, flexibilidade, aprendizagem significativa, avaliação e controlo.

Resumo

O investimento em processos formativos no âmbito da *diferenciação* e da *inclusão* na aula de Educação Física (EF) é apresentado neste relatório como um dos principais factores que sustentam o sucesso do Processo Ensino Aprendizagem (PEA) num contexto de Estágio Pedagógico realizado com uma turma do 8º Ano de Escolaridade.

Sob a influência do *paradigma construtivista*, o desenvolvimento curricular é assumido como um processo que deverá centrar-se no aluno, partindo dos seus interesses e das suas necessidades, permitindo deste modo adequar os processos formativos de forma única e *significativa*. Reconhecendo que é possível aprender por caminhos diferentes e que, por isso, as decisões do professor têm um impacto particular sobre cada aluno, nesta experiência assume-se a ruptura com o ensino massivo. Parece fundamental investir em experiências educativas que promovam o aluno, que o incluam no processo E-A, que lhe permitam tomar decisões. Neste sentido, as interacções consagradas no âmbito do espectro dos *Estilos de Ensino* de Mosston revelam-se uma mais-valia, que neste caso particular, parece ter contribuído para a evolução a que se assistiu.

O sucesso pode ser potenciado, espera-se, trabalhando na *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, o que parece difícil, face à dimensão das turmas, à ambição dos Programas, às expectativas do professor e ao nível motor dos alunos, mas ainda assim possível. Com a *Reorganização Curricular* é conferida ao professor flexibilidade para promover adequadamente o Processo E-A em função da análise e interpretação dos resultados da avaliação inicial. Neste sentido, o ambiente da *aula* de EF é aqui concebido segundo diferentes níveis de interpretação do Programa Nacional de Educação Física, incluindo vários níveis de proficiência. A diferenciação dos objectivos, dos conteúdos, do tempo, dos espaços, das estratégias e dos grupos, parece ter convergido para o sucesso da Intervenção Pedagógica agora relatada. Neste sentido, afigura-se fundamental a regulação dos processos de formação, e como tal, a avaliação é vista como parte integrante do Processo E-A, porque só desta forma é possível promovê-lo, já que os seus efeitos são decisivos para a sua regulação e inevitavelmente para os professores e alunos, permitindo-lhes verificar a distância a que se encontram dos objectivos educativos. Este documento, é o relatório de um percurso de aprendizagem em estágio.

Keywords

Differentiation, inclusion, teaching styles, adequacy, flexibility, meaningful learning, monitoring and evaluation.

Abstract

The investment in training processes in the *differentiation* and *inclusion* of Physical Education (PE) within the classroom is presented in this report as a major factor underpinning the success of the Teaching and Learning Process (TLP) in the context of Teacher Training conducted in an 8th grade classroom.

Under the influence of the constructivist paradigm, curriculum development is seen as a process that will focus on the student, based on their interests and needs, thus enabling to adapt the training processes in a unique and significant manner. Recognizing that it is possible to learn by different paths, and therefore, decisions of the teacher have a particular impact on each student. Teaching with this approach eliminates the view that all student's abilities and necessities are the same and challenges the approach of using a single teaching method for every student. It seems essential to invest in educational experiences that promote the students within the Teaching and Learning Process (TLP) enabling them to make decisions. In this sense, the interactions promoted within the spectrum of Mosston's teaching styles reveal themselves as a valuable asset, which in this particular case seems to have contributed to the evolution of teaching styles.

In order for the learning to be matched to the student's ability level, we must promote the success, which seems difficult, given the size of classes, the ambitious programs, the expectations of the teacher and the student's motor ability, although it is still possible. The curriculum reorganisation gives the teacher the flexibility to adequately promote the Teaching and Learning Process (TLP) in relation to the analysis and interpretation of results of the initial evaluation. From this point of view, the environment of the Physical Education (PE) lesson is designed according to different levels of interpretation of the National Programme of Physical Education, including various levels of proficiency. The differentiation of the objectives, content, time, space, strategies and groups seem to have converged to the success of educational intervention now reported. In this sense, it appears fundamental that the regulation of training processes, such as the evaluation is seen as an integral part of the Teaching and Learning Process (TLP), because only in this way it is possible to promote it. Since it's effects are decisive to its regulation and inevitably to the teachers and students, enabling them to check the progression to their educational aims. This report, has been written based on a learning process gained from a teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Educação Física

Processo E-A – Processo Ensino-Aprendizagem

ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

GEF – Grupo de Educação Física

DEF – Departamento de Educação Física

AJS – Agrupamento José Saraiva

EB2,3 JS – Escola Básica do 2º e 3º Ciclo José Saraiva

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Actividades

PCT – Projecto Curricular de Turma

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO I – Descrição 3
1. EXPECTATIVAS e opções iniciais em relação ao estágio (PIF) 3
1.1 O contexto e as motivações 3
1.2 O Projecto Individual de Formação (PIF) 3
1.2.1 Expectativas 3
1.2.2 Objectivos e formas de os atingir 4
1.2.3 Objectivos - PIF 5
2. Descrição das actividades desenvolvidas 6
2.1 Planeamento 6
2.1.1 Trabalhos preparatórios 7
2.1.2 O problema da turma 9
2.1.3 Objectivos 10
2.1.3.1 Objectivos do Programa Nacional de Educação Física 10
2.1.4 Definição e selecção das matérias disciplinares 11
2.1.4.1 Quadro de extensão de matérias 12
2.1.4.2 Definição de competências essenciais 12
2.1.4.3 Periodização das matérias / definição e estruturação das actividades 13
2.1.4.4 Definição de competências transversais 14
2.1.4.5 Plano de perspectiva 14
2.1.5 Estratégias 18
2.1.5.1 Organização e funcionamento das aulas 18
3.1.5.2 Formas e processos de exercitação / Estilos de ensino 20
2.1.6 Avaliação 21
2.2 Realização 23
2.2.1 Instrução 23
2.2.2 Gestão Pedagógica 26
2.2.3 Clima de aula / disciplina 27
2.2.4 Decisões de ajustamento 28
2.3 Avaliação 28
2.3.1 Objectivos 29
2.3.2 Critérios de realização 32
2.3.3 Tarefas a desempenhar pelo aluno 33
2.3.4 Padrões ou níveis de desempenho 34
2.3.5 Recolha de amostras das execuções dos alunos 35
2.3.6 Valoração das execuções dos alunos 36
2.3.7 Tomada de decisão 36
2.4 Componente ético-profissional 37
3. justificação das opções tomadas 38
3.1 Organização do Ano Lectivo (Blocos Vs. Etapas) 38
3.2 Pressupostos das opções tomadas 39
3.3 Selecção e periodização das matérias 41
3.4 Desenho curricular 43
3.5 Organização dos processos de aprendizagem 43
3.5.1 Funções didácticas da aula 43
3.5.2 Aprendizagem de habilidades motoras (abertas) 44
3.5.3 Teaching Games For Understandig (TGFU) 45
3.5.4 Um novo paradigma no ensino dos Jogos 47
3.5.5 Prática transferível 47
3.5.6 Informar de forma precisa e curta 47
3.5.7 Estrutura das aulas 48

3.5.8 Aptidão Física 50
3.5.9 Avaliação 51
4. Conhecimentos adquiridos 57
5. avaliação de processos e produtos 59
5.1 Futebol 59
5.2 Basquetebol 60
5.3 Badminton 60
5.4 Ginástica 60
5.5 Andebol 61
5.6 voleibol 61

CAPÍTULO II – REFLEXÃO 62
1. aprendizagens realizadas 62
1.1 Planeamento - Quadro de extensão de matérias 62
1.2 Gestão do tempo mais equilibrada 62
1.3 Estratégia de Promoção dos aspectos cognitivos da aprendizagem 62
1.4 Estilo de ensino inclusivo 63
1.5 Estilo de ensino descoberta guiada 63
1.6 Planos de aula – organização e explicitação 64
1.7 Avaliação – Fichas de registo e sensibilidade 65
2. Compromisso com as aprendizagens dos alunos 65
3.Importância do trabalho individual e de grupo 68
4.Capacidade de iniciativa e responsabilidade 68
5.Dificuldades sentidas e formas de resolução 69
6.Dificuldades a resolver no futuro 70
7.Inovação nas práticas pedagógicas 71
8.Impacto do Estágio na realidade do contexto escolar 72
9. questões dilemáticas 72
9.1 Concepção de educação física – blocos / etapas 72
9.1.1 Consequências 73
9.1.1.1 Caracterização – Aptidões / Fragilidades 73
9.1.1.2 A análise dos resultados em *conferência curricular* 73
9.2 Estilo de Ensino Inclusivo 73
9.3 Processo de avaliação - dilemas 74
9.4 Gestão dos compromissos profissionais com o do mestrado 75
9. Conclusões referentes à formação inicial 75
10. Necessidades de formação contínua 76
11. Experiência pessoal e profissional do ano de estágio (prática pedagógica supervisionada) 76

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 78

ANEXOS 80

INTRODUÇÃO

Na sequência do Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos José Saraiva – Leiria, vem o aluno em referência apresentar o respectivo *Relatório de Estágio*.

O *Relatório de Estágio* é um documento que procura evidenciar as aprendizagens alcançadas no âmbito do Estágio Pedagógico. Assim, estrutura-se segundo dois eixos fundamentais, num primeiro capítulo de carácter descritivo, são apresentadas as expectativas e opções iniciais em relação ao estágio, para depois num segundo momento, se relatar os procedimentos que sustentaram o desenvolvimento curricular preconizado para a Turma do 8ºB da referida escola, apresentado-se o rumo traçado no início do ano lectivo.
Num segundo capítulo, de cariz mais reflexivo, procurar-se-à evidenciar a evolução operada no estágio, focando as aprendizagens realizadas, a importância do trabalho individual e de grupo, conclusões referentes à formação inicial, à experiência do estágio e às necessidades de formação contínua.

O Desenvolvimento Curricular é um processo que decorre segundo a influência de três ideologias educativas: o *Humanismo Clássico* (centrado nos saberes – herança cultural); o *Reconstrucionismo* (centrado nas necessidades da sociedade – reconstrução da sociedade); o *Progressivismo* (o crescimento - centrado nas necessidades e interesses do aluno). A este processo perspectivam-se ainda um conjunto de crenças sob a influência da Psicologia do Desenvolvimento, para o qual se estabelecem três Paradigmas Educativos: o tecnológico, centrado na sociedade, nas metas a atingir; o interpretativo cuja teoria prática é centrada no pensamento do professor; o sócio crítico, assente na emancipação dos indivíduos, na perspectiva de John Dewey de se encarar o indivíduo como ser social, para o qual a aprendizagem não acaba. Piaget e Lev Vygotsky enquadram-se nesta perspectiva construtivista, e para Vygotsky a aprendizagem deve fazer-se sempre na *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), assente na lógica da aprendizagem por degraus.

Perante as perspectivas apresentadas, as concepções sobre *o que é a escola? O que é ensinar? O que é aprender?* desencadeiam currículos com diferentes recortes, configurado em diferentes modelos de currículo, nomeadamente, currículos de recorte *fechado* e currículos de recorte *aberto.* O modelo de currículo de recorte fechado relaciona-se com o paradigma behaviorista (tecnológico), como é o caso do Modelo de Ralph Tyler, segundo o qual a base racional para o desenvolvimento de um currículo se faz a partir de quatro perguntas:

1. *Quais são os objectivos educacionais que a escola pretende alcançar?*
2. *Que experiências educativas podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?*

3. *Como organizar eficientemente essas experiências educativas?*
4. *Como podemos determinar se os alvos pretendidos são alcançados?*

Segundo Tyler (1949) a verificação dos objectivos deve fazer-se com base nos estudos dos alunos, nas várias disciplinas e na sociedade. Stenhouse (1984) cortando com a visão tecnológica, perspectiva o desenvolvimento curricular sustentado um modelo centrado nas estratégias.
Com a *Proposta de Reorganização Curricular* o *Projecto Curricular,* torna-se obrigatório, passando a ser encarado segundo a perspectiva de Bonafé (1994) como proposta teórico-prática de investigação e de desenvolvimento curricular, segundo Nobre (2002) como mediador entre uma intenção educativa e social e os processos práticos de socialização cultural que ocorrem na escola enquanto Roldão (1999) realça a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real para os alunos concretos daquele contexto. Zabalza (1992) defende a ruptura com a concepção do professor como mero consumidor do currículo, sustentando a interpretação da actividade escolar como um todo integrado, e não um conjunto de intervenções individuais que se justapõem ou sucedem sequencialmente no tempo. Segundo Nobre (2002:29) o processo de desenvolvimento curricular envolve uma intenção e uma acção, que se deve materializar sob a forma de um *projecto*, enquanto imagem antecipadora de uma realidade que se pretende atingir. Para Peralta (2002) este é um processo contínuo de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e professores. Esta perspectiva parece convergir para o modelo de Stenhouse que propõe um modelo curricular de investigação-acção baseado no processo segundo o qual o professor se converte num investigador da aula e da sua própria experiencia de ensino, entendendo o desenvolvimento curricular como um processo de investigação (*in* Gimeno, 1994:16-23).

Neste sentido, parece fundamental a regulação dos processo de formação, e como tal, partilho da ideia de que a avaliação deve integrar o Processo E-A, porque só desta forma é possível promovê-lo, já que os seus efeitos são decisivos para a sua regulação e inevitavelmente para os professores e alunos, permitindo-lhes verificar a distância a que se encontram dos objectivos educativos. Assim, para a orientação do Processo E-A é fundamental que a avaliação seja adequada ao contexto em que se insere e sobretudo coerente com as orientações curriculares assumidas.

Posto isto, o rumo traçado no início deste ano lectivo em regime de estágio assenta numa proposta de desenvolvimento "aberta", que apesar de especificar os resultados esperados dos processos formativos aplicados, se assumia flexível a desvios na aprendizagem, não deixando de procurar ser racional, intencional e sistemática. Neste *relatório*, procura-se dar visibilidade aos processos que promovem o valor educativo da actividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos desta turma.

CAPÍTULO I – DESCRIÇÃO

1. EXPECTATIVAS E OPÇÕES INICIAIS EM RELAÇÃO AO ESTÁGIO (PIF)

1.1 O CONTEXTO E AS MOTIVAÇÕES

Ainda enquanto estudante da opção Desporto no Ensino Secundário fui-me apercebendo que algo de errado estava acontecer com disciplina de Educação Física. Entre amigos, ouvia com frequência dizer "isto é uma seca". Pelos mais variados motivos, e que não importa agora referir, o que é certo é que muitos faltavam às aulas ou engendravam as mais variadas desculpas para não as fazer. Talvez por isso, desde cedo e já na formação inicial, fui mostrando interesse em aprender formas que surpreendessem os alunos, pecando até por excesso na rejeição às formas didáctico-metodológicas mais tradicionais da EF. Em 1996 já estagiário de EF na Escola Superior de Educação de Leiria, fiquei rendido a um artigo publicado na *Revista Horizonte* que me seduziu por completo. Tratava-se dos *Estilos de Ensino* de Mosston e Ashworth o que decididamente contribuiu para hoje ser um apaixonado pelo desafio da *diferenciação* e da *inclusão*. Apesar dos meus ainda "curtos" treze anos de experiência como docente, tenho constatado com alguma tristeza, ano após anos, que os alunos à medida que avançam na escolaridade se vão desinteressando da EF. Apesar de se tratar de uma análise "empírica", parece preocupante continuar a ouvir nos dias que correm as frases a que me reportei no primeiro parágrafo. Posto isto, acredito que isto tem que ver com as práticas estereotipadas que persistem e que não permitem gerar sucesso e progressão, já que os alunos repetem ano após ano as mesmas situações. Por acreditar que é possível inverter a situação, tenho sido inconformado e de forma quase "irreverente", tenho arriscado a promover "duas ou três aulas nos mesmos 45 minutos".

Com o corpo de conhecimentos adquiridos e aprendizagens proporcionadas no âmbito deste Mestrado esta convicção cresceu e trouxe-me a confiança necessária para não ter medo de arriscar e ser ambicioso na definição de objectivos para o Estágio Pedagógico.

Assim, passo a apresentar as expectativas e os objectivos que me propus alcançar na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, formulados no Projecto Individual de Formação ano lectivo anterior.

1.2 O PROJECTO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO (PIF)

1.2.1 Expectativas

Após três anos em regime de mobilidade no Centro de Educação Especial Rainha D. Leonor, encarava o regresso ao ensino regular com a percepção de que a *escola* que havia "deixado" no Ano Lectivo de 2006/2007 era muito diferente da que iria encontrar em 2009/2010. Decorrido este

período, parece-me ter-se instalado um ambiente de crispação nas organizações escolares que tem gerado um contexto relacional muito complexo, que tem dificultado a comunicação e a interacção entre os seus membros. A escola de hoje, com o Decreto-Lei 75/2008 parece reservar para o professor um papel mais complexo, exigindo-lhe o domínio de competências sociais, relacionais, de gestão, pedagógicas, de comunicação, de interacção e um envolvimento em grau muito superior. Neste contexto, face ao estágio, eu apresentava dois estados de espírito diferentes. Por um lado, sentia-me optimista e entusiasta, face à possibilidade de, doze anos depois, voltar à condição de estagiário, reconhecendo nesta situação uma oportunidade para melhorar a minha formação profissional. Por outro lado, sentia alguma angústia, face à condição de trabalhador-estudante, antevia muitas dificuldades para conseguir conciliar o meu horário com o horário enquanto aluno estagiário.

De uma forma global, considerava-me motivado para melhorar ou adquirir competências em todos os domínios do perfil de desempenho docente.

1.2.2 Objectivos e formas de os atingir

Os objectivos que me propus alcançar enquadravam-se em diferentes domínios do perfil funcional para a docência, parecendo-me abranger vários dos papéis que a escola de hoje exige ao professor no exercício desta função. Neste sentido, de uma forma global, privilegiei neste projecto de formação, para além dos aspectos didáctico-metodológicos ligados ao desenvolvimento curricular, objectivos que permitiam desenvolver competências no domínio da interacção, da comunicação e da investigação. Esta opção, pareceu-me justificar-se na medida em que com o conceito de comunidade educativa, vincula ao professor um papel mais complexo, exigindo-lhe um vasto domínio de competências, no qual os aspectos que referi atrás se afiguram importantes na resolução de situações dilemáticas.

Assim, a consecução destes objectivos significava a melhoria do meu desempenho enquanto profissional da educação, colocando-me em condições para identificar (de forma crítica e reflexiva) soluções que permitam resolver os problemas e dificuldades que se vão colocando no exercício da profissão que escolhi.

Para a sua concretização, pretendia expô-los à consideração do(s) orientador(es) do Estágio Pedagógico e implementar as acções estratégicas descritas, para de forma auto-crítica e tendo em consideração as orientações pedagógicas que me viessem a ser prescritas, tentar elevar o nível da minha intervenção pedagógica.

Posto isto, passo a expor os objectivos que pretendia alcançar no âmbito do Estágio Pedagógico (ver tabela 1):

1.2.3 Objectivos - PIF

Unidade Curricular	Objectivos	Interesse de formação	Acções estratégicas
Estágio Pedagógico	- Desenvolver e aplicar de forma original modelos de desenvolvimento curricular adequados a contextos sociais e culturais diversificados. - Diversificar as situações de aprendizagem conforme as necessidades dos alunos; - Aperfeiçoar e diversificar o feedback pedagógico;	- Desenvolvimento curricular; - Estilos de ensino; - Feedback pedagógico específico;	- Diagnosticar necessidades e interesses dos alunos; prognosticar oportunidades de ensino tendo em consideração a jusante os problemas diagnosticados e a montante os interesses do grupo de Educação Física e dos Programas Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário; - Desenvolver (sempre que possível) situações de aprendizagem no âmbito dos estilos de ensino *Inclusivo* e *Recíproco* de Mosston; - Em colaboração com o professor orientador, promover um sistema de observação que permita recolher dados quantitativos e qualitativos, que conduzam à melhoria desta competência.
Organização e Gestão Escolar	- Desenvolver competências ao nível de projectos de acção-investigação em educação; - Indagar e compreender o processo de elaboração do Projecto Curricular de Turma, identificando o modelo organizacional privilegiado na sua elaboração; - Promover a capacidade de análise e de síntese.	- Cargo de Director de turma; - Modelos organizacionais; - Tipos de liderança;	- Desenvolvimento do Projecto de Assessoria (Administração Escolar);
Projecto e Parcerias Educativas	- Promover a capacidade de trabalhar em equipas interdisciplinares; -Identificar possibilidades de desenvolvimento de projectos e parcerias; - Promover actividades no âmbito de projecto de parceria;	- Actividades de cooperação e solidariedade;	- Analisar o Projecto Educativo e o plano Anual de Actividades; - Diagnosticar problemas e oportunidades de formação na comunidade educativa; - Desenvolver projectos e parcerias educativas com pertinência para a resolução dos problemas identificados.
Estágio Pedagógico e Relatório de Estágio	- Organizar o processo de construção de competências profissionais na perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida, tendo em consideração a experiência, a investigação e os recursos da supervisão pedagógica.	- Organização e registo de procedimentos.	- Promover a concepção, construção, desenvolvimento, planificação e avaliação de projectos educativos e curriculares em diferentes dimensões e níveis institucionais

Tabela 1 – Objectivos do Projecto Individual de Formação (PIF)

2. DESCRIÇÃO DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

Por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Maria do Céu Roldão[1]

Os processos formativos devem aplicar-se mediante uma realidade educativa concreta, partindo do pressuposto que o professor deve adaptar as exigências centrais às condições locais, situacionais da escola, da turma, do aluno. Neste sentido, cabe ao professor deliberar sobre as limitações e possibilidades que se colocam, adequando as indicações da tutela aos meios que lhe são atribuídos, aplicando as soluções pedagógicas e metodológicas mais favoráveis na promoção do sucesso do Processo E-A.

Deste modo, no processo de desenvolvimento curricular, para haver intencionalidade, racionalidade e sistematização na antecipação ao currículo real, o professor deverá tornar-se um investigador e um consumidor dos normativos da escola, do Programa Nacional, do Currículo Nacional e do contexto em que decorre a aprendizagem e claro, ser um conhecedor e investigador permanente das matérias que ensina. Assim, face ao complexo *processo* que se afigura, o investimento em formação aumenta o grau de confiança, porque torna o professor mais apto para interpretar, investigar, reflectir o contexto em que se desenrola o Processo E-A, permitindo-lhe decidir *o que ensinar? Quando? Como? Como e quando avaliar?* em função das necessidades e interesses dos alunos de forma pertinente e coerente.

Posto isto, relativamente às actividades desenvolvidas passo a descrever os meus procedimentos, reportando-me aos níveis de intervenção que a didáctica prescreve como tarefas centrais do professor: a *planificação,* a *realização,* a *análise* e *avaliação do ensino*,

2.1 PLANEAMENTO

"A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática" (Bento, J.O., 1995: 15). *É a arte do possível, planear não significa predizer o futuro, nem adivinhar o que irá (vai) acontecer no Processo Ensino Aprendizagem. ou no minuto tal de uma aula, mas sim tomar condicional o futuro face às*

[1] M.C.Roldão (1999). Gestão Curricular, Fundamentos e Práticas. DEB

condições do presente (…). Assim, em primeiro lugar o acto de planear significa interrogar o futuro, possibilitando a sua viabilidade de acordo com a realidade presente (Januário, C., 1984:91).

2.1.1 Trabalhos preparatórios

A análise e interpretação do contexto em que se insere o Processo E-A assumem uma importância primordial para a determinação de objectivos coerentes, pertinentes e adequados aos alunos. Neste sentido, considerando imprescindível realizar uma caracterização detalhada da população-alvo, no âmbito dos *trabalhos preparatórios* procedi ao levantamento:

- Das características do Meio (Anexo 1);
- Das directrizes da tutela: análise dos programas e das competências a atingir no fim do Ciclo (Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa Nacional de Educação Física);
- Dos Normativos da escola (Projecto Educativo de Agrupamento, Projecto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno, Plano Anual de Actividades e PCT);
- Dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis (levantamento exaustivo);
- Dos interesses e necessidades dos alunos (Anexo 2);
- Das características pessoais, sociais, culturais e desportivas dos alunos (Anexo 2);
- Das decisões e implicações decorrentes do grupo/departamento ao nível da gestão de espaços, tempo, definição de matérias e da configuração da avaliação.
- Dos níveis obtidos nas várias matérias no ano lectivo anterior na avaliação sumativa;
- Dos resultados obtidos no âmbito do Fitnessgram (referência à ZAF);

No elenco das tarefas, parece-me pertinente referir que por determinação do Grupo de EF da Escola não se realizou uma outra tarefa que considero fundamental:

- Avaliação dos níveis de desempenho inicial nas diferentes matérias e aptidão física[2];

Assim, mediante o condicionalismo decorrente pelo *modelo de EF* sustentado pelo DEF organizando do ano lectivo por blocos, para dar mais consistência ao diagnóstico da turma, numa perspectiva mais normativa da avaliação, consultei os níveis atribuídos nas diferentes matérias no ano lectivo anterior, cujos resultados passo a apresentar na tabela 2:

[2] O Grupo de EF da EB2,3 José Saraiva preconiza a organização do ano lectivo por blocos, estabelecendo um *roulement* que inviabiliza uma avaliação inicial alargada, não reconhecendo valor pedagógico na opção de organização por etapas.

Matérias	Futebol		Voleibol		Basquetebol	Andebol		Ginástica		Atletismo		Badminton	
Nível 2:	8	33,3%	2	8,3%	Resultados não apurados por ausência de registos	3	12,5%			2	8,3%	1	4,2%
Nível 3:	10	41,7%	15	63,5%		9	37,5%	19	79,2%	15	62,5%	14	58,3%
Nível 4:	6	25%	7	29,2%		9	37,5%	5	20,8%	6	25 %	8	53,3%
Nível 5:						3	3,2 %			1	4,2 %	1	4,2 %
Insucesso	**8 Alunos**		2 Alunos			3 Alunos				2 Alunos		1 Alunos	
Sucesso	16 Alunos		22 Alunos			21 Alunos		24 Alunos		22 Alunos		23 Alunos	

Tabela 2 – Avaliação sumativa do ano lectivo anterior

Relativamente aos resultados obtidos na bateria de avaliação da aptidão física do Fitnessgram, foi possível constatar os seguintes resultados:

Referência à ZSAF	IMC	Vaivém	Senta e alcança	Abdominais	Flexões	Extensão do tronco
Fora	29,2%	12,5%	4,2%	41,7%	37,5%	62,5%

Tabela 3 – Resultados da avaliação da aptidão física do ano lectivo anterior (Fitnessgram)

No que diz respeito ao desempenho psicomotor, perante a impossibilidade de desenvolver uma etapa mais alargada de avaliação inicial, não foi possível apurar na altura em todas as matérias os níveis de proficiência dos alunos. Assim, os resultados apresentados na tabela 4 para cada matéria obtiveram-se a partir da avaliação diagnóstica concebida no âmbito da concepção por *blocos* e cujas decisões de ajustamento serão justificadas mais adiante neste *relatório.*

Matérias/ Nível	Futebol	Basquetebol	Badminton	Ginástica	Andebol	Voleibol	Dança
Introdutório	5	5	6	9	5	9	8
Elementar[3]	14 (6)	14 (6)	12 (1)	15 (4)	14 (7)	12	13
Avançado	5	5	6	-	4	1	3

Tabela 3 – Resultados da avaliação diagnóstica no ano lectivo em vigor

Depois de interpretada e analisada a informação recolhida, com base nesta procurei encontrar oportunidades de ensino e *à luz dos princípios psico-pedagógicos e didácticos, planifica as indicações contidas no programa (respeitantes às categorias didácticas - «objectivos», «conteúdo» e «método»), tendo em atenção as condições pessoais, sociais, materiais e locais da personalidade dos alunos* (Bento, J.O., 1995:15)

[3] Entre parêntesis está assinalado o número de alunos que se encontra entre o Nível Introdutório e o Nível Elementar e que por esse motivo participam nas tarefas num ou noutro nível conforme o grau de dificuldade.

2.1.2 O problema da turma

Apesar do condicionalismo inerente à organização do ano lectivo por *blocos*, a caracterização exaustiva da população-alvo permitiu encontrar indicadores de acção que conduziram ao "problema" da turma. Em função da análise dos dados recolhidos, foi possível estabelecer os diferentes níveis de objectivos e competências, expressos em torno da tríade *conhecimentos, atitudes* e *comportamento motor.* De uma forma global, o problema da turma pode sintetizar-se do seguinte modo:

No *Projecto Curricular do Agrupamento*, foram diagnosticadas as seguintes lacunas nos alunos:

1. Pouca autonomia e fraco sentido de responsabilidade;
2. Pouco interesse pelas aprendizagens escolares;
3. Indefinição de objectivos para a construção de projectos pessoais futuros;
4. Limitações na aquisição e no domínio dos conteúdos bem como na aplicação de competências;
5. Desrespeito pelas normas sócio-escolares e acréscimo de situações de indisciplina;
6. Atitudes e práticas pouco correctas no que respeita a cuidados ambientais;
7. Hábitos alimentares pouco saudáveis;
8. Fraca implicação dos Encarregados de Educação no acompanhamento escolar dos seus educandos.

Neste enquadramento, o AJS propõe-se alcançar, à luz dos princípios orientadores delineados no Projecto Educativo, quatro finalidades primordiais, que passamos, de forma sintética, a enunciar:

Metas do Projecto curricular:

- Promover o sucesso educativo através da diversificação curricular e estabelecimento de metas educativas personalizadas.
- Garantir ambientes de aprendizagem inclusivos com a definição clara de formas de participação activa de alunos com necessidades educativas especiais, de alunos estrangeiros ou provenientes de minorias étnicas ou culturais.
- Contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, enquanto indivíduos e cidadãos.
- Potenciar o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Competências prioritárias definidas no Projecto Curricular de Turma

1. **Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano;**
2. **Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de maneira adequada e para estruturar pensamento próprio;**
3. **Usar as línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano;**
4. **Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;**
5. **Realizar tarefas de forma autónoma, responsável e criativa;**
6. **Realizar tarefas em grupo, participando activamente para a resolução dos problemas;**
7. **Saber Ser, Saber Estar e Saber Estudar.**

O contributo da EF

O DEF considera que a disciplina de Educação Física pode contribuir na promoção das finalidades enunciadas no Projecto Curricular de Agrupamento e propõe-se a atingir os seguintes OBJECTIVOS:

2.1.3 Objectivos

Domínio cognitivo (No âmbito do ***Estilo de Ensino Inclusivo e Descoberta Guiada***)

- Conhecer as regras fundamentais dos jogos;
- Compreender a dinâmica dos exercícios e tarefas;
- Compreender a dinâmica e o objectivo dos jogos;

Domínio psicomotor (No âmbito do ***Estilo de Ensino Inclusivo)***

- Melhorar as capacidades coordenativas e condicionais relacionadas com as matérias;
- Adquirir e aplicar os elementos técnicos fundamentais;
- Conhecer e dominar os jogos na sua forma táctica elementar;
- Aplicar os conhecimentos técnicos em situação de jogo;
- Aplicar as regras dos jogos;

Domínio sócio-afectivo (No âmbito do ***Estilo Ensino Recíproco e Descoberta Guiada)***

- Desenvolver a inter-ajuda e a cooperação;
- Desenvolver o auto-domínio, concentração e atenção;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade e de superação de dificuldades;
- Aprender padrões de conduta (respeito pelas regras, colegas e professor)

Os objectivos constituem o elemento determinante no âmbito da relação coordenada entre objectivo, conteúdo e método. Isto devido a uma exigência implícita no processo educativo: procurar e perseguir de forma activa, enérgica e pertinente o objectivo. (Bento, J.O., 1995:15). A questão central do planeamento, da preparação, da realização e avaliação do ensino pelo professor reside na concentração no essencial (Hunneshagen / Leutert, 1984). "Para o professor «centração no essencial» significa ajustar o conteúdo do programa à situação pedagógica concreta" (Bento, J.O., 1995:28). Neste sentido, quando queremos planear e preparar a realização do ensino, há que analisar e assimilar ponto por ponto o *programa*, na procura de pontos de contacto entre as diversas disciplinas e o *problema da turma,* numa perspectiva aberta.

2.1.3.1 Objectivos do Programa Nacional de Educação Física

Posto isto, procedi à análise exaustiva do PNEF tendo em consideração as suas finalidades, objectivos gerais e competências comuns a todas as áreas. Uma vez analisada e interpretada a

informação recolhida no âmbito dos trabalhos preparatórios, seleccionei as seguintes competências por área:

- 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.

- 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.

- Realizar e analisar, do Atletismo, saltos, corridas e marcha, cumprindo correctamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz.

- 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, mas não só como jogador, mas também como árbitro.

- 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.

2.1.4 Definição e selecção das matérias disciplinares

Depois de concretizada esta etapa, há que identificar quais os meios que permitem desenvolver os objectivos consagrados e proceder à definição e distribuição das matérias, devendo estas resultar da avaliação inicial promovida. Nesta distribuição deverão ser equacionadas as possibilidades de articulação com o Projecto Curricular de Turma ou Plano Curricular de Educação Física, procurando respectivamente, a transversalidade com iniciativas do Conselho de Turma, Desporto Escolar e Actividades de Complemento Curricular. Para contribuir na promoção das metas do Projecto Curricular, das competências essenciais definidas no PCT e na obtenção dos objectivos enunciados no problema da turma, pareceu-me adequada na altura a opção pelas matérias expostas na tabela seguinte (tabela 4).

2.1.4.1 Quadro de extensão de matérias

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS						2. ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	3. JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	4. ACTIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COMBATE	NATAÇÃO			
Andebol Futebol Voleibol Basquetebol	Solo Aparelhos	Corridas: . Velocidade Saltos: .Comprimento	Badminton			Danças Sociais		
A. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS E CONDICIONAIS								
B. APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA								
C. APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS EXTRA-ESCOLARES NO SEIO DOS QUAIS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS								

Tabela 4 – quadro de extensão de matérias

2.1.4.2 Definição de competências essenciais

São as seguintes as competências essenciais definidas:

MATÉRIAS	NÍVEL	COMPORTAMENTO MOTOR	CONHECIMENTOS	ATITUDES
FUTEBOL	ELEMENTAR	Em situação de exercício critério e de jogo: 1. Enquadra-se defensivamente; 2. Desmarca-se para oferecer linhas de passe ofensivas; 3. Remata à baliza quando a tem ao seu alcance; 4. Participa na recuperação da posse de bola.	Na prática: 1. Sabe o objectivo do jogo; 2. Conhece as regras: 3. Identifica os sinais do árbitro. 4. Identifica os gestos técnicos principais.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Auto-domínio. 4. Coopera na preparação e arrumação do material. 5. Aceita as decisões de arbitragem.
BASQUETEBOL	ELEMENTAR	Em situação de exercício critério e de jogo: 1. Enquadra-se defensivamente; 2. Desmarca-se para oferecer linhas de passe ofensivas; 3. Lança na passada; 4. Participa no ressalto ofensivo.	Na prática: 1. Sabe o objectivo do jogo; 2. Conhece as regras: - Três segundos - Cinco segundos - Drible ilegal. 3. Identifica os sinais do árbitro. 4. Identifica os gestos técnicos principais.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Auto-domínio 4. Coopera na preparação e arrumação do material. 5. Aceita as decisões de arbitragem.
ANDEBOL	ELEMENTAR	Em situação de exercício critério e de jogo: 1. No ataque; - Ocupa equilibradamente o espaço de jogo - Opta pela acção mais ofensiva - Desenquadra o adversário mais directo 2. Na defesa; - Dificulta o *passe*, a *recepção*, o *drible* e o *remate*. 3. Como guarda-redes; - Enquadra-se na baliza - Inicia o contra-ataque	Na prática: 1. Sabe o objectivo do jogo; 2. Conhece as regras: - Violações por drible e passos - Violações da área de baliza 3. Identifica os sinais do árbitro. 4. Identifica os gestos técnicos principais.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Auto-domínio 4. Coopera na preparação e arrumação do material. 5. Aceita as decisões de arbitragem.

VOLEIBOL	ELEMENTAR	Em situação de exercício critério e de Jogo: 1. Recebe o serviço em *passe por cima* ou *manchete* consoante a trajectória da bola, direccionando-a para cima para dar continuidade às acções da sua equipa; 2. Executa *2º toque* colocando a bola no colega; 3. Finaliza ao *3º toque* em *passe por cima* dirigindo a bola para um espaço vazio.	Na prática: 1. Sabe o objectivo do jogo; 2. Conhece as regras: - Toques na rede - Penetração no campo contrário - Dois toques. 3. Identifica os sinais do árbitro. 4. Identifica os gestos técnicos principais.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Auto-domínio 4. Coopera na preparação e arrumação do material. 5. Aceita as decisões de arbitragem.
GINÁSTICA	ELEMENTAR	Em situação de exercício e em sequência no SOLO: 1. Executa *rolamento* à frente e à rectaguarda de pernas afastadas. 2. Executa *roda*. 3. Executa *apoio facial invertido* (c/ ajuda) 4. Elementos de ligação. APARELHOS: 1. Executa no boque *salto de eixo* e *entre-mãos*. 2. Executa no plinto transversal *salto de eixo.* (c/ ajuda) 3. Executa no mini-trampolim *Salto em extensão e* *Salto engrupado*	Na prática: 1. Conhece e identifica os exercícios; 2. Identifica os aparelhos 3. Identifica os gestos técnicos.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Coopera nas ajudas, na preparação e arrumação do material. 4. Inter-ajuda e colaboração 5. Aceita as decisões de arbitragem.
ATLETISMO	ELEMENTAR	Em situação de exercício critério ou de forma jogada (em competição), nas CORRIDAS: 1. Efectua uma corrida de *velocidade* (40 metros), com partida de tacos. SALTOS: 1. Salta em *comprimento* com a técnica de *voo na passada*, com corrida de balanço de oito a doze passadas e impulsão na tábua de chamada.	Na prática: 1. Conhece e identifica os exercícios; 2. Identifica os aparelhos 3. Identifica os gestos técnicos.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Coopera na preparação e arrumação do material. 4. Aceita as decisões de arbitragem.
BADMINTON	ELEMENTAR	Em situação de exercício critério ou em situação de jogo de singulares: 1. Mantém uma *posição base*, regressando à posição inicial após cada batimento; 2. *Desloca-se* com oportunidade, para conseguir o posicionamento correcto; 3. Coloca o volante ao alcance do companheiro, executando os seguintes batimentos: *Clear e Lob* 4. Executa o *serviço curto* e *comprido.*	Na prática: 1. Sabe o objectivo do jogo; 2. Conhece as regras: 3. Identifica os gestos técnicos principais.	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Coopera na preparação e arrumação do material. 4. Aceita as decisões de arbitragem.
Dança	ELEMENTAR	Após brainstorming a partir de uma imagem, em situação de exercício individual e ou pequeno grupo: 1. Movimenta-se livremente explorando movimentos sem música (voltas, saltos, afundos); 2. Movimenta-se em compasso quaternário aplicando os movimentos explorados; 3. Em pequeno grupo combina os seus movimentos com os dos colegas com música (em compasso 4/4), respeitando as figuras combinadas	Na prática: 1. Identifica a estrutura 4/4; 2. Identifica as figuras trabalhadas:	1. Coopera/empenha-se. 2. Cordialidade/respeito. 3. Participa na produção da coreografia 4. Aceita as decisões do grupo

Tabela 5 – competências essenciais

Na periodização das matérias, face ao regime de *aprendizagem concentrada* sustentado pela EB2,3 JS organizando o ano lectivo por *blocos*, para além dos interesses e necessidades dos alunos, um dos critérios que tive em consideração foi a distribuição da aprendizagem pelos diferentes períodos em alternância com as Actividades de Complemento Curricular, tal como consta na tabela 6:

2.1.4.3 Periodização das matérias / definição e estruturação das actividades

A previsão para a carga horária anual e a distribuição de aulas pelas Unidades Temáticas foi a seguinte:

Período	EXTENSÃO DE MATÉRIAS	Nº Aulas	Espaço	Total	Actividades de Complemento Curricular	
					Actividade Interna 4ª Feira / tarde	Desporto Escolar
1º PERÍODO	Apresentação FUTEBOL ATLETISMO (salto em comprimento) BASQUETEBOL BADMINTON AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	1 12 4 12 8 1	Campo grande Campo Grande Campo exterior Pavilhão Pavilhão Pavilhão	38	. ATLETISMO – CORTA-MATO . FUTEBOL – Torneio inter-turmas	. BADMINTON . FUTSAL . DANÇA . TÉNIS DE MESA
2º PERÍODO	GINÁSTICA FITNESSGRAM ANDEBOL MEGAS ATLETISMO (Velocidade / Estafetas) AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	12 6 8 2 4 1	Ginásio Espaço por definir Campo grande Espaço exterior Campo grande Espaço por definir	33	. VOLEIBOL - Torneio inter-turmas . ATLETISMO – MEGAS (A dinamizar pelo Núcleo de Estágio de EF da FCDEF-UC)	
3º PERÍODO	VOLEIBOL GINÁSTICA (Solo / Aparelhos) (Acrobática / Aparelhos) DANÇA AULA LIVRE AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	12 6 6 4 1 1	Pavilhão Ginásio Ginásio Ginásio Espaço por definir Espaço por definir	30	. BASQUETEBOL - Torneio inter-turmas . NATAÇÃO – ÁGUA SEM LIMITES III (A dinamizar pelo Núcleo de Estágio de EF da FCDEF-UC)	

Tabela 6 – Periodização das matérias / distribuição da carga horária / definição e estruturação das actividades

2.1.4.4 Definição de competências transversais

Apesar de não ter sido apurada em *conferência curricular* com o Grupo de EF esta informação, parece pertinente referir que no 8º B havia sido identificado de uma forma global algum défice de autonomia, e de forma mais restrita, mas ainda assim significativa falta de interesse e de espírito de sacrifício. Neste sentido, considerava pertinente a necessidade de mobilizá-los para o desenvolvimento de competências nos seguintes domínios:

- Aprender a resolver problemas, partindo de situações e de recursos concretos;
- Desenvolver competências sociais, tais como a capacidade de comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos e avaliação de processos;

2.1.4.5 Plano de perspectiva

A planificação global da matéria e o processo de controlo foi perspectivado da seguinte forma:

EXTENSÃO DE MATÉRIAS			
1º PERÍODO	Apresentação	1 Aula – Campo grande	38 AULAS
	FUTEBOL	12 Aulas – Campo Grande	
	ATLETISMO (salto em comprimento)	4 Aulas – Campo exterior	
	BASQUETEBOL	12 Aulas – Pavilhão	
	BADMINTON	8 Aulas - Pavilhão	
	AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	1 Aula - Pavilhão	

PERÍODO	MESES	DATA	AULAS PLANIFICADAS	AULAS DE RESERVA	NÚMERO DE AULAS	TEMPO 5'	10'	15	20'	25'	30'	35'	40'	FUNÇÃO *DIDÁCTICA	ESPAÇO	MATÉRIAS	Nº AULAS MATÉRIA
			Etapa I - Avaliação Inicial (Futebol)														
1º PERÍODO (SETEMBRO, OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO)	SET	16 /09	1	-	1	Apresentação									CP	APRESENTAÇÃO	1
		21/09	10	2	2		Avaliação diagnóstica							**D/ CA**	CG	FUTEBOL / Capacidades motoras / Condição física	1
		21/09			3									**D/ CA**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	2
			Etapa II - Desenvolvimento														
		23/09			4									**I / A**	CG	Futebol / Capacidades motoras / Condição física	3
		28/09			5									**I / A / E**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	4
		28/09			6									**I / A / E**	CG	Futebol / Capacidades motoras / Condição física	5
		30/09			7									**E**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	6
	OUT	07/10			8		Avaliação formativa							**F/ CA**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	7
		12/10			9									**I / A / E**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	8
		12/10			10									**E / C**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	9
		14/10			11									E / C	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	10
			Etapa I - Avaliação Inicial (Atletismo)														
		19/10	4	1	12		Avaliação diagnóstica							**D/CA**	CG	ATLETISMO (Salto em comprimento)	1
			Etapa II – Desenvolvimento (continuação Futebol / Atletismo)														
		19/10			13		Avaliação sumativa							**D/CA**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	11
		21/10			14									I	CG	ATLETISMO (salto em comprimento)	2
		26/10			15									E	CG	ATLETISMO (salto em comprimento)	3
		26/10			16		Avaliação sumativa							**S/CA**	CG	Futebol / capacidades motoras / condição física	12
		28/10			17		Avaliação sumativa							**S/CA**	CG	ATLETISMO (Salto em comprimento)	4
			Etapa I – Avaliação Inicial (Basquetebol)														
	NOV	02/11	10	2	18		Avaliação diagnóstica							**D/CA**	P	BASQUETEBOL /Capacidades motoras / Condição física	1
		02/11			19									**D/CA**	**P**	**BASQUETEBOL**/ Capacidades motoras / Condição física	2
			Etapa II – Desenvolvimento (continuação Basquetebol)														
		04/11			20									I	P	BASQUETEBOL/ Capacidades motoras / Condição física	3
		09/11			21									I/E	P	**BASQUETEBOL**/ Capacidades motoras / Condição física	4
		09/11			22									I/E	P	BASQUETEBOL/ Capacidades motoras / Condição física	5
		11/11			23		Avaliação fomativa							**F/CA**	P	**BASQUETEBOL**	6
		16/11			24									E	P	**BASQUETEBOL** /Capacidades motoras / Condição física	7
		16/11			25									E	P	BASQUETEBOL/ Capacidades motoras / Condição física	8
		18/11			26		Avaliação formativa							**F/CA**	P	**BASQUETEBOL**	9
		23/11			27									**C**	**P**	**BASQUETEBOL**/ Capacidades motoras / Condição física	10
		23/11			28									C	P	BASQUETEBOL/ Capacidades motoras / Condição física	11
		25/11			29		Avaliação sumativa							**S/CA**	**P**	**BASQUETEBOL**	12
			Etapa I - Avaliação Inicial (Badminton)														
		30/11	6	2	30		Avaliação diagnóstica								P	**BADMINTON**	1
			Etapa II – Desenvolvimento (continuação Badminton)														
		30/11			31									**I**	**P**	**BADMINTON**	2
	DEZ	02/12			32									**D/CA**	P	**BADMINTON**	3
		07/12			33									I/E	P	**BADMINTON**	4
		07/12			34		Avaliação formativa							**F/CA**	P	BADMINTON	5
		09/12			35									**E**	**P**	BADMINTON	6
		14/12			36									C	P	**BADMINTON**	7
		14/12			37		Avaliação sumativa							**S/CA**	**P**	**BADMINTON**	8
		16/12			38										**P**	**AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO**	1

*Funções da avaliação; **D** – Avaliação Diagnóstico; **F** – Formativa (**SP** – Somativa Parcelar); **A** – Auto-avaliação; S - Somativa

CA – Controlo e avaliação; **I** – Introdução / Estimulação; **A** - Assimilação; **E** – Exercitação; **C** – Consolidação;

Resistência Aeróbia

EXTENSÃO DE MATÉRIAS			
2º PERÍODO	GINÁSTICA	12 Aulas - Ginásio	33 AULAS
	FITNESSGRAM	6 Aulas – Espaço por definir	
	ANDEBOL	9 Aulas – Campo grande	
	MEGAS	2 Aulas – Espaço exterior	
	Visita de Estudo	2 Aulas – Campo grande	
	Actividades do Aniversário da EB 2,3 José Saraiva	1 Aula	
	AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	1 Aula – Espaço por definir	

PERÍODO	MESES	DATA	AULAS PLANIFICADAS	AULAS DE RESERVA	NÚMERO DE AULA	TEMPO 5'	10'	15	20'	25'	30'	35'	40'	FUNÇÃO *DIDÁCTICA	ESPAÇO	MATÉRIAS	Nº AULAS MATÉRIA
			Etapa I – Avaliação Inicial (GINÁSTICA)														
	JAN	04/01	10	2	39		Avaliação diagnóstica							**D/ CA**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	1
		04/01			40		Avaliação diagnóstica							**D/ CA**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	2
			Etapa II – Desenvolvimento														
		06/01			41									**I**		Ginástica (SOLO) / Capacidades motoras / Condição física	3
		11/01			42									**I / A / E**	G	Ginástica (SOLO) / Capacidades motoras / Condição física	4
		11/01			43		Avaliação formativa							**F / CA**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	5
		13/01			44									**E**	G	Ginástica (SOLO) / Capacidades motoras / Condição física	6
		18/01			45									**E**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	7
		18/01			46		Avaliação formativa							**F/ CA**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	8
		20/01			47									**C**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	9
		25/01			48									C	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	10
		25/01			49		Avaliação sumativa							**S/CA**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	11
		27/01			50		Avaliação sumativa							**S/CA**	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	12
	FEV		**FITNESSGRAM**														
		01/02	6	0	51									**D/CA**		FITNESSGRAM	1
		01/12			52									**D/CA**		FITNESSGRAM	2
		03/02			53									**D/CA**		FITNESSGRAM	3
		08/02			54		Avaliação diagnóstica							**D/CA**		FITNESSGRAM	4
		08/02			55									**D/CA**		FITNESSGRAM	5
		10/02			56									**D/CA**		FITNESSGRAM	6
		22/02	6	2	57											VISITA DE ESTUDO	
		22/02			58											VISITA DE ESTUDO	
			Etapa I – Avaliação Inicial (ANDEBOL)														
		24/02			59		Avaliação diagnóstica							**D/CA**	CG	**ANDEBOL**/ Capacidades motoras / Condição física	1
	MAR	01/03			60		Avaliação diagnóstica							**D/CA**	CG	**ANDEBOL**/ Capacidades motoras / Condição física	2
		Etapa II – Desenvolvimento															
		01/03			61									**I/E**	CG	**ANDEBOL** /Capacidades motoras / Condição física	3
		03/03			62	ACTIVIDADES DE COMEMORAÇÃO DO ANIVERSÁRIO DA EB2,3 JOSÉ SARAIVA											
		08/03	2	0	63									**I/E**	CG	**ANDEBOL** /Capacidades motoras / Condição física - CHUVA	4
		08/03			64									**I/E**	**CG**	**ANDEBOL** /Capacidades motoras / Condição física - CHUVA	5
		10/03			65									**I/E**	CG	ANDEBOL/ Capacidades motoras / Condição física	6
		15/03			66											**VISITA DE ESTUDO**	
		15/03	4	2	67											**VISITA DE ESTUDO**	
		17/03			68		Avaliação formativa							**F/CA**	**CG**	**ANDEBOL** /Capacidades motoras / Condição física	7
			MEGAS														
		22/03			69									E/C		**ANDEBOL** /Capacidades motoras / Condição física	8
		22/03			70		Avaliação sumativa							**F/CA**		**ANDEBOL** /Capacidades motoras / Condição física	9
		24/03	1	0	71										**CG**	**AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO**	**1**

*Funções da avaliação; **D** – Avaliação Diagnóstico; **F** – Formativa (**SP** – Sumativa Parcelar); **A** – Auto-avaliação; S - Sumativa
CA – Controlo e avaliação; **I** – Introdução / Estimulação; **A** - Assimilação; **E** – Exercitação; **C** – Consolidação;

EXTENSÃO DE MATÉRIAS	VOLEIBOL	12 Aulas – Pavilhão	
	GINÁSTICA (Solo / Aparelhos)	6 Aulas - Ginásio	
	(Acrobática / Aparelhos)	6 Aulas - Ginásio	30 AULAS
3º PERÍODO	DANÇA	4 Aulas – Ginásio	
	AULA LIVRE	1 Aula – Espaço por definir	
	AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO	1 Aula – Espaço por definir	

PERÍODO	MESES	DATA	AULAS PLANIFICADAS	AULAS DE RESERVA	NÚMERO DE AULA	TEMPO 5'	10'	15	20'	25'	30'	35'	40'	FUNÇÃO *DIDÁCTICA	ESPAÇO	MATÉRIAS	Nº AULAS MATÉRIA
			Etapa I – Avaliação Inicial (VOLEIBOL)														
	ABR	12/04	10	2	72											MEGAS	
		12/04			73											MEGAS	
			Etapa II – Desenvolvimento														
		14/04			74		Avaliação diagnóstica							**D/ CA**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	1
		19/04			75		Avaliação diagnóstica							**D/ CA**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	2
		19/04			76									**i**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	3
		21/04			77									**I / E**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	4
		26/04			78									**E**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	5
		26/04			79		Avaliação formativa							**F / CA**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	6
		28/04			80									**E**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	7
	MAI	03/05			81									C	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	8
		03/05			82									**C**	P	VOLEIBOL / Capacidades motoras / Condição física	9
		05/05			83											PROVAS DE AFERIÇÃO	
			Etapa III – Desenvolvimento (GINÁSTICA)														
		10/05	6	0	84									I	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	1
		10/05			85									E	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	2
		12/05			86									E	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	3
		17/05			87									C	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	4
		17/05			88									C	G	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	5
		19/05			89		Avaliação sumativa							**S/CA**	**G**	Ginástica (SOLO / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	6
		24/05	6	2	90		Avaliação diagnóstica							**D/CA**	G	Ginástica (ACROBÁTICA / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	7
		24/05			91									I	G	Ginástica (ACROBÁTICA / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	8
			Etapa I – Avaliação Inicial (DANÇA)														
		26/05	2	0	92		Avaliação diagnóstica							**D/CA**	G	DANÇA/ Capacidades motoras / Condição física	1
			Etapa III – Desenvolvimento (continuação da GINÁSTICA)														
		31/05			93									I/E	G	Ginástica (ACROBÁTICA / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	9
		31/05			94									**F/CA**	G	Ginástica (ACROBÁTICA / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	10
			Etapa II – Desenvolvimento (continuação da DANÇA)														
	JUN	02/06			95									C	G	DANÇA / Capacidades motoras / Condição física	2
		07/06			96									E	G	Ginástica (ACROBÁTICA / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	11
		07/06			97										**G**	Ginástica (ACROBÁTICA / APARELHOS) / Capacidades motoras / Condição física	12
		09/06			98									C	G	DANÇA / Capacidades motoras / Condição física	3
		14/06			99		Avaliação sumativa							**S/CA**	**G**	DANÇA / Capacidades motoras / Condição física	4
		14/06		1	100										G	**AULA LIVRE**	1
		16/06	1	0	101									**CA**	**G**	**AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO**	**18**

*Funções da avaliação; **D** – Avaliação Diagnóstico; **F** – Formativa (**SP** – Sumativa Parcelar); **A** – Auto-avaliação; S - Sumativa
CA – Controlo e avaliação; **I** – Introdução / Estimulação; **A** - Assimilação; **E** – Exercitação; **C** – Consolidação;

2.1.5 Estratégias

O plano visa a preparação e realização racionais do ensino, e por isso, deve conter tomadas de posição ou decisões acerca das componentes mais relevantes da actuação didáctica e metodológica do professor: objectivos, conteúdo ou matérias de ensino, formas de trabalho, actividade de grupos, meios e etc. Uma vez apresentados os objectivos e os conteúdos, na tarefa seguinte antecipei algumas formas de trabalho que me pareciam adequar-se à problemática da turma e que passo a elencar:

2.1.5.1 Organização e funcionamento das aulas

A. Utilizar diferenciação das aprendizagens; Nível Introdutório, Nível Elementar e Nível Avançado (caso exista);

B. Recorrer à diferenciação dos objectivos, dos conteúdos, do tempo, do espaço e dos grupos;

C. Informar os alunos sem consumir tempo de aula;

D. Afixar cartazes com a constituição dos grupos e distribuição dos alunos pelo espaço, evitando consumir tempo de aula com essa tarefa;

E. Colocar antecipadamente o material, evitando transições demoradas;

F. Utilizar grupos heterogéneos de forma a que todos os alunos possam interagir entre si;

G. Utilizar também grupos homogéneos garantindo exigências e solicitações do mesmo nível;

H. Recorrer ao trabalho em circuito por Estações, procurando desta forma individualizar mais o ensino;

I. Afixar cartazes a identificar os espaços utilizados;

J. Afixar cartazes informativos sobre os aspectos técnicos dos conteúdos (quando se justificar - Ginástica);

K. Utilizar o questionamento como método de ensino, questionando primeiro e dirigindo a pergunta depois;

L. Utilizar progressões pedagógicas para os diferentes conteúdos abordados;

M. Recorrer aos alunos como Agentes de Ensino (nas demonstrações);

N. Associar demonstração à prelecção;

O. Utilizar tarefas no âmbito dos Estilos de Ensino*: por Comando, por Tarefa, Inclusivo*, *Recíproco e Descoberta Guiada* procurando envolver os alunos de forma significativa na sua aprendizagem*;*

P. Colocar os alunos a cooperar com os companheiros nas correcções à sua prestação;

Q. Colocar os alunos a apreciar o desempenho dos seus colegas com base em critérios definidos;

R. Recorrer a diferentes formas de organização da prática, desde o exercício individual, o exercício em pequeno grupo (2 a 2, 3 a 3, 4 a 4), o exercício critério, as formas jogadas, o Jogo dirigido, o Jogo condicionado e o Jogo formal (quando adequado) enriquecendo o contexto de aprendizagem;

S. Promover o Ensino dos Jogos Desportivos no âmbito da metodologia Teaching Games For Understanding (TGFU);

T. No ensino dos Jogos Desportivos estruturar as tarefas no âmbito do conceito de *prática transferível*[4]*.*

U. Implementar tarefas abertas no ensino dos Jogos Desportivos;

V. Promover competição intra-turma sempre que seja adequado, procurando envolver os alunos na organização das actividades;

W. Manter uma postura dinâmica, revelando interesse pela actividade dos alunos, circulando e informando os alunos da sua prestação através do uso do *feedback* específico e positivo;

X. Enviar *feedback* a todos os alunos, apoiando a sua prestação com informação de retorno e fecho de ciclos de *feedback;*

Y. Criar um bom clima e disciplina nas aulas, tornando claras as regras da aula, incentivando o comportamento apropriado com interacções positivas, ignorando sempre que possível comportamentos inapropriados e usando estratégias de castigo específicas.

---

[4] Basicamente, este conceito sustenta a existência de modalidades entre as quais é possível reconhecer semelhanças e, a partir daí, ser possível construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a meios e a algumas técnicas comuns (Bayer, 1985) e (Cecchini, 1995). A este respeito, Garganta (1991) afirma que ao nível do ensino dos Jogos Desportivos Colectivos, parece ser conveniente construir, nas fases iniciais da aprendizagem, uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios comuns aos JDC estrutural e funcionalmente semelhantes.

3.1.5.2 Formas e processos de exercitação / Estilos de ensino

MATÉRIA	CONTEÚDO	FUNÇÃO DIDÁCTICA	FORMAS DE ACTIVIDADE	ESTILO DE ENSINO
ATLETISMO	- Corrida de velocidade - Estafetas. - Salto em comprimento	- Introdução e estimulação - Assimilação - Exercitação - Consolidação - Controlo e avaliação (*) Nota: A **consolidação** estará condicionada pelo modelo de *aprendizagem concentrada* preconizado pelo Grupo de EF da EB2,3 José Saraiva, pelo que esta função dependerá em larga medida dos desvios de aprendizagem dos alunos e do tempo disponível.	. Actividade em circuito por estações (*) - **Para o grupo de alunos com mais dificuldades**: . Actividade frontal (individual) . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) - **Para o grupo de alunos com mais aptidões**: . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) . Actividade alternada (4 a 6 elementos)	- Comando - Tarefa - Recíproco - Inclusivo
BASQUETEBOL	- Regras do Jogo - Passe (peito e picado) - Recepção / tripla-ameaça - Drible - Lançamento - Jogo		. Actividade em circuito por estações (*) - **Para o grupo de alunos com mais dificuldades**: . Actividade frontal (individual, 2 a 2, 4 a 4 e 6 a 6) . Actividade paralela de grupos (6 elementos) - **Para o grupo de alunos com mais aptidões**: . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) . Actividade alternada (4 a 6 elementos)	- Tarefa - Recíproco - Inclusivo - Descoberta Guiada
VOLEIBOL	- Regras do Jogo - Passe por cima - Manchete - Serviço por Baixo - Jogo		. Actividade em circuito por estações (*) - **Para o grupo de alunos com mais dificuldades**: . Actividade frontal (individual 2 a 2, 3 a 3 e 4 a 4) . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) - **Para o grupo de alunos com mais aptidões**: . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) . Actividade alternada (4 a 6 elementos)	- Tarefa - Recíproco - Inclusivo - Descoberta Guiada
FUTEBOL	- Regras do Jogo - Passe - Recepção - Drible / Finta - Remate - Jogo		. Actividade em circuito por estações (*) - **Para o grupo de alunos com mais dificuldades**: . Actividade frontal (individual, 2 a 2, 3 a 3, 4 a 4 e 5 a 5) . Actividade paralela de grupos (4 a 5 elementos) - **Para o grupo de alunos com mais aptidões**: . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) . Actividade alternada (4 a 5 elementos)	- Tarefa - Recíproco - Inclusivo - Descoberta Guiada
ANDEBOL	- Regras do Jogo - Passe (ombro e picado) - Recepção - Remate - Drible - Jogo		. Actividade em circuito por estações (*) - **Para o grupo de alunos com mais dificuldades**: . Actividade frontal (individual, 2 a 2, 3 a 3, 4 a 4 e 5 a 5) . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) - **Para o grupo de alunos com mais aptidões**: . Actividade paralela de grupos (4 a 6 elementos) . Actividade alternada (4 a 6 elementos)	- Tarefa - Recíproco - Inclusivo - Descoberta Guiada
GINÁSTICA	Solo: - Rolamento Eng. à fte. - Rolamento Eng. à rect. - Pino - Roda - Ponte Aparelhos: - Salto de Eixo (boque) - Salto Engrupado (M.T.) -Salto em Extensão(M.T.		. Actividade em circuito por estações (*) - **Para o grupo de alunos com mais dificuldades**: . Actividade frontal (individual e 2 a 2) . Actividade paralela de grupos (6 elementos) - **Para o grupo de alunos com mais aptidões**: . Actividade frontal (individual e 2 a 2) . Actividade paralela de grupos (6 elementos) . Actividade alternada (6 elementos)	- Comando - Tarefa - Recíproco - Inclusivo - Descoberta Guiada
BADMINTON	- Regras do jogo - Deslocamentos - Lob - Clear - Remate - Jogo (1x1 e 2x2)		. Actividade em circuito por estações (*) **- Para o grupo de alunos com mais dificuldades:** . Actividade frontal (individual, 2 a 2 e 4 a 4) . Actividade paralela de grupos **- Para o grupo de alunos com mais aptidões:** . Actividade paralela de grupos . Actividade alternada (4 a 6 elementos)	- Tarefa - Recíproco - Inclusivo

DANÇA	- Voltas - Saltos - Afundos - Sequências - Saltitares - Composição livre		- Actividade Frontal - Actividade paralela de grupos	- Inclusivo - Descoberta Guiada

Tabela 7 – Formas e processos de exercitação / Estilos de ensino

2.1.6 Avaliação

O plano tem também um lugar dominante na condução regular dos processos de formação, na orientação do Processo E-A. Neste sentido, conferindo coerência e articulação a todo este processo, há que proceder à configuração da avaliação, definindo os momentos e procedimentos de avaliação inicial, processual e final. Mas *é preciso sobretudo que os processos de ensino e aprendizagem tenham efeitos educativos e a este respeito*, *os procedimentos, os conteúdos da avaliação, assim como a interpretação e utilização que se faz dos resultados, constituem factores determinantes para a obtenção de indicadores precisos e esclarecedores do que realmente se ensina e se aprende* (Mendez, A., 2000:23). Posto isto, relativamente à avaliação, tendo em consideração que adiante na estrutura do relatório existe um ponto onde se explicita de forma pormenorizada o *sistema de avaliação* promovido, neste momento, e porque considero a avaliação parte integrante do planeamento, antecipo de forma resumida o processo de avaliação preconizado (tabela 8) e os objectivos e respectivas funções pedagógicas da avaliação (tabela 9):

Processo de avaliação	Processo de controlo	Domínios da avaliação	Instrumentos de avaliação*
Definição de: - Objectivos; - Critérios de realização; - Tarefa a realizar pelos alunos; - Padrões ou níveis de desempenho; - Recolha e amostra do desempenho; - Valoração do desempenho; - Tomada de decisão.	Avaliação inicial Avaliação processual Avaliação final Avaliação diagnóstica (diagnóstico e prognóstico) Avaliação formativa (pontual e/ou sumativa parcelar) Avaliação formadora (hetero e auto-avaliação) Avaliação sumativa	As competências motoras A aptidão física As atitudes e valores Os conhecimentos	Procedimentos **Testes motores** Checklist de escala dicotómica Lista de verificação Atitudes **Registo de ocorrências** Checklist de escala dicotómica Lista de verificação Conhecimentos I - **Registo da participação resultante do questionamento** II - Trabalho de grupo (Descoberta Guiada) Apresentação (regras/regulamento) de conhecimentos à turma Lista de verificação

* Os instrumentos são diversificados conforme o domínio e o tipo de avaliação. A técnica utilizada será a *observação indirecta.*

Tabela 8 – Processo de avaliação

	OBJECTIVOS	FUNÇÕES PEDAGÓGICAS
Avaliação inicial	- Identificar as aptidões dos alunos em cada uma das matérias; - Constatar as dificuldades gerais a todos os alunos (matérias em que todos os alunos têm dificuldade) e específicas a cada um dos alunos (alunos com dificuldades em cada uma das matérias); - Definir as prioridades de desenvolvimento; - Definir o grau de exigência; - Determinar os grupos de nível; - Determinar a estratégia global para a concretização do currículo real, no sentido do currículo projectado; - Definir as grandes etapas do ano lectivo; - Definir as prioridades, a organização e os processos da etapa seguinte; - Promover a aprendizagem das formas de organização e das rotinas de trabalho; - Proceder à revisão e actualização dos resultados obtidos no ano anterior; - Recolher os dados necessários que permitam validar, alterar ou corrigir os critérios de qualificação definidos (em especial quando são utilizados critérios quantitativos na avaliação de algumas competências).	- Observar todos os alunos em pequenos períodos de observação e muitas vezes; - Observar o comportamento dos alunos em todas as situações inerentes à aula; - Fazer os alunos passar por situações variadas de aprendizagem; - Observar o comportamento dos alunos perante a aprendizagem para identificar os ritmos de aprendizagem; - Prognosticar com validade e descriminação, ou seja, definir níveis de exigência adequados e diferenciados conforme as possibilidades dos alunos da turma; - Inserir o conjunto de aulas da etapa seguinte na estratégia do ano.
Avaliação formativa	- Regular o processo ensino-aprendizagem; - Analisar e diagnosticar o que ainda há para aprender/ensinar. - Recuperar. - Remediar.	- Observar todos os alunos; - Registar as observações mais pertinentes em todas as aulas (análise curta e informal); - Registar as observações mais pertinentes (análise mais sistemática): no final da unidade temática; dificuldades temáticas, metodológicas ou de interacção; alterações do estilo de intervenção e de actividade. - Resolver questões da dinâmica geral da aula (através de rotinas para o aquecimento e gestão do material, formação de grupos, organização dos exercícios critério), poderão ajudar na rentabilização do tempo útil da aula, nas oportunidades que os alunos têm de desenvolver competências e nas oportunidades que o professor tem de observar, ajudar e avaliar os alunos. - Realizar auto e hetero-avaliação no final da unidade (registo escrito da auto-avaliação). – Avaliação formadora
Avaliação Sumativa	- Traduzir a representação que o professor faz dos alunos relativamente aos parâmetros e critérios de avaliação;	- Observar todos os alunos; - Registar as observações em fichas de registo e notação próprias para cada unidade; - Organizar a aula através de tarefas simples (os mesmos exercícios com variantes diferentes), permitirá ao professor dedicar-se progressivamente à observação e registo do desempenho, bem como à correcção dos alunos.

Tabela 9 – Objectivos e funções pedagógicas da avaliação

2.2 REALIZAÇÃO

A democratização do ensino trouxe para a escola a diferença e por isso importa evitar que a diferença não se transforme em desigualdade, seja de acesso ou de sucesso. Por este motivo, há que promover o indivíduo e promover o indivíduo é promover o critério, para promover o critério há que dá-lo a conhecer e discuti-lo com o aluno, porque só desta forma é possível desenvolver o indivíduo. O ensino deverá fazer-se na *zona de desenvolvimento proximal* de cada aluno (inclusivo) e a avaliação deverá sustentar-se com base num referencial criterial, permitindo posicionar o aluno em relação a um critério, permitindo perceber a distância a que o aluno se encontra ou não desse critério.

Tudo isto, converge no sentido de promover a avaliação como processo que auxilia o aluno a "aprender a aprender", cortando com a concepção de processo de ensino sustentado na "transmissão", para assumir que ensinar é fazer aprender, levando o aluno a adquirir capacidades que lhe permitam apropriar-se do processo de aprendizagem, no qual o *feedback* tem um papel fundamental, já que coloca o critério à disposição do aluno.

Neste sentido, no domínio da *realização* procurei promover o *critério* e de forma mais ou menos directa, e para promover o *feedback* agi de acordo com os seguintes indicadores de acção:

2.2.1 Instrução

- ***Informação inicial***, a estratégia utilizada para contextualizar as aulas passava por colocar os critérios à disposição destes. Neste sentido, tive a preocupação de indicar sempre os objectivos, os conteúdos, as tarefas e as regras de aula. Para contextualizar os alunos na aprendizagem, recorri ao *questionamento como método de ensino,* tirando partido do *feedback interrogativo*. Procurei ainda ligar a aula anterior com a aula presente, recuperando informação e "focando" os critérios de êxito, recorrendo à apresentação de um modelo dinâmico (**demonstração** - aluno como *Agente de Ensino*) em associação com a prelecção (comunicando a informação sob a forma verbal e visual), reforçado positivamente o modelo com a apresentação das componentes críticas mais determinantes para a fase da aprendizagem, para de forma antecipada, deixar uma primeira imagem dos comportamentos a melhorar.

Resumidamente:

- Focar os objectivos, conteúdos, tarefas e regras de aula;
- Associação de demonstração à prelecção (aumentar os canais de informação / diminuir o tempo gasto em informação)
- Questionamento
- Alunos como agentes de ensino (na demonstração e instrução)
- Antecipação de um modelo dinâmico (focus no problema)
- Reforçar o modelo positivamente (apresentar as componentes críticas pela positiva)

Da mesma forma, na ***informação final***, recorri a esta estratégia para contextualizar os alunos na aprendizagem e fazer a extensão à aula seguinte, parecendo-me esta opção decisiva para manter os alunos "focados" na sua aprendizagem. Neste período da aula tenho privilegiado o *feedback interrogativo*, controlando a aquisição de conhecimentos dos alunos com o questionamento.

Resumidamente:

- Focar as aprendizagens conseguidas e por alcançar
- Associação de demonstração à prelecção
- Questionamento
- Alunos como agentes de ensino (na demonstração e instrução)
- Extensão à aula seguinte (focus no objectivo)

Relativamente à ***instrução***, procurei assegurar as suas destrezas técnicas de ensino:

- Garantindo em primeiro lugar a *segurança dos alunos*, planeando actividades que não colocassem em risco a integridade física dos alunos;
- *Comunicando informação sem consumir tempo de aula* recorrendo a materiais impressos para aumentar os canais de comunicação, proporcionando um acréscimo de informação, reduzindo possíveis incompreensões na apresentação oral. Recorri à afixação de cartazes, diagramas com os espaços da aula, gestos técnicos, formação de grupos, identificação de campos, estrutura da aula e formação de grupos. Nesta destreza, usei ainda o questionamento recorrendo a questões curtas e simples para controlar a compreensão dos alunos;
- *Planeamento cuidado da demonstração*, avaliando tarefa a tarefa o melhor local, o melhor modelo e sempre reforçado positivamente pelas componentes críticas mais determinantes, recorrendo a alunos como agentes de ensino, solicitando inclusivamente a alunos que procedessem à instrução (supervisionada por mim).
- *Diminuindo o tempo passado em explicações na aula:* recorrendo à demonstração em associação com a prelecção, parecendo importante no processo de comunicação e na economia de tempo de aula para a prática, promovendo eficácia *informacional*; diminuindo o tempo passado em explicações na aula; sendo cuidadoso com a expressão verbal; seleccionando o conteúdo da informação; organizando um contexto que favoreça a compreensão dos alunos e recorrendo a meios gráficos.
- *Utilizando o feedback pedagógico,* para que este influencie a qualidade do empenhamento motor/cognitivo do aluno numa determinada tarefa, no sentido da concretização dos objectivos de aprendizagem. Assim, na *promoção do feedback pedagógico,* procurei fazê-lo de forma pertinente, direccionando-o para os aspectos relevantes (focus) da aprendizagem, reportando-me ao objectivo de forma específica (com conteúdo – descritivo/prescritivo), sob a forma mista (visual e auditiva) e

com direcção ao aluno (individual). No entanto relativamente à direcção, sempre que se revelou oportuno o feedback foi dado ao grupo e inclusivamente à turma.

- *Acompanhando a prática consequente ao feedback*, verificando se o *feedback* teve o efeito pretendido, para voltar a diagnosticar e prescrever (*feedback*) caso seja necessário, evitando o "treino" de erros e reforçando o clima, já que é uma forma do professor passar mais tempo com o aluno.
- *Utilizando o feedback pedagógico positivo*, procurando *aumentar e diversificar* a taxa de interacções relativas à aprovação do comportamento do aluno, exaltando a sua prestação, o que parece fundamental na correcção da execução técnica e na qualidade da informação. Revela-se particularmente importante no clima de aula, disciplina e na própria gestão da aula, facilitando a intervenção do professor.
- *Apoiando/controlando activamente a prática dos alunos*, colocando-me para ter o máximo de alunos dentro do campo visual (evitando estar de costas), deslocando-me activamente pela periferia do dispositivo material (de forma imprevisível) e controlando os episódios de informação e de organização, combinando e estabelecendo sinais de reunião (em situação de instrução e gestão).
- *Utilizando os alunos como agentes de ensino,* delegando algumas funções do professor nos alunos, tirando partido das potencialidades que se colocam nestes como agentes de *instrução*, responsabilizando-os, aumentando a sua autonomia e promovendo o *critério*, nas demonstrações, instruções e envio de *feedback.* Os Estilos de ensino de Mosston revelaram-se uma preciosa estratégia para mobilizar os alunos (sobretudo o *recíproco*).
- *Garantindo a qualidade e pertinência da informação*, procurando estruturar a informação, apresentando-a por fases, tornando clara a informação: identificando o contexto, definindo o objectivo, apresentando o modelo, apresentando a tarefa e questionando para controlar a compreensão. Caso seja necessário, apenas nas situações em que não tenha sido compreendida a informação, reformulei a informação. Também recorri à revisão dos conteúdos da aula e à realização da extensão dos conteúdos (relacionando por associação ou descriminação os conteúdos abordados na aula com conteúdos já tratados na aula ou a desenvolver no futuro)
- *Utilizar o questionamento como método de ensino*, tirando partido do *feedback* interrogativo, controlando a aquisição de conhecimentos e desenvolvendo a capacidade para reflectir: permitindo envolver activamente o aluno na aula; estimulando-o a desenvolver a capacidade de reflexão, pesquisa e expressão de ideias; permitindo verificar a assimilação dos conteúdos transmitidos. Assim, questionei primeiro e dirigi a pergunta a posteriori, recorrendo a questões de revisão, convergentes, divergentes, de valor, fechadas, de múltipla escolha ou abertas, conforme a oportunidade colocada pela situação de aprendizagem.

2.2.2 Gestão Pedagógica

No que diz respeito à ***gestão do tempo,*** baseando-me nos principais estudos sobre gestão do tempo, no que diz respeito à duração relativa das partes da aula, a estrutura promovida nas aulas vai ao encontro de PIERON (1984) e CARREIRO da COSTA (1988) que sustentam como valores razoáveis 65% a 70% do tempo útil para prática e 15% para informar os alunos, o que me pareceu ter sido implementado em todas as aulas.

Relativamente à ***organização das actividades e transição entre tarefas*** procurei:

- Diminuir os tempos de gestão[5]
- Reduzir a média de tempo gasto em episódios de gestão e transições;
- Definir rotinas específicas que promovessem a aprendizagem;
- Evitar interromper o fluxo de aula, definindo e mantendo o ritmo e entusiasmo pela aula;
- Prevendo comportamentos desvio dos alunos.

Assim, de uma forma global, o meu procedimento foi o seguinte:

⇒ Controlo da actividade inicial: chegar cedo ao local da aula para afixar informação sobre a aula; receber os alunos e encaminhá-los para o local de reunião logo que chegam ao espaço de aula, começar a aula ordenadamente;

⇒ Começar a aula a horas e com afixação da organização da primeira actividade;

⇒ Uso de um processo económico de verificar as presenças (contar o nº de alunos e confirmar no final ausências);

⇒ Combinar sinais de atenção (antecipadamente);

⇒ Promover uma elevada taxa de *feedback*;

⇒ Controlar mais do que uma actividade ao mesmo tempo (*overlapping);*

⇒ Evitar interrupções desnecessárias;

⇒ Intervir de forma clara;

[5] Acumulação de tempo gasto em organização (transição e comportamentos fora da tarefa).

2.2.3 Clima de aula / disciplina

No que diz respeito ao ***controlo activo***, nesta categoria, estando consciente das fortes implicações que o *feedback* tem nas dimensões *clima, gestão e disciplina,* procurei manter um posicionamento correcto, mantendo sempre no meu campo visual todos os alunos, controlando à distância a sua actividade, circulando entre grupos pela periferia do dispositivo material, activa e imprevisivelmente, sem desviar a atenção à prática dos alunos, procurando estar próximo destes, interagindo positivamente com os alunos elogiando e estimulando, procurando assim encorajá-los para a actividade.

Tendo em consideração que o ***processo comunicativo*** contribui para a criação de um clima positivo, procurei em primeiro lugar estar disponível para ouvir os alunos, assumindo a comunicação como um processo de interacção com o outro. Consciente de que todos os professores geralmente se consideram bons comunicadores e que por vezes não se apercebem das suas lacunas, estive particularmente atento a esta competência tentando cumprir os seguintes comportamentos:

- Enquanto emissor: descrever sem julgar, ou seja, enviando mensagens descrevendo o conteúdo sem formular juízos de valor (descrevendo apenas); comunicando iniciando as mensagens identificando o "autor" da mensagem; prestar atenção às pistas não-verbais.
- Enquanto receptor: parafrasear para clarificar as mensagens recebidas, repetindo por palavras minhas o que o emissor acabou de referir; utilizar o contacto visual, postura, alinhamento corporal e expressões faciais; prestar atenção às pistas não verbais do aluno.
- Na Intervenção inicial integrar os alunos, criando um ambiente afectivo positivo e cumprimentando-os.
- Interacção na informação a transmitir em qualquer momento da sessão, procurando dar dinâmica e sinceridade na oralidade.
- Interacção relacionada com questões colocadas pelos alunos, deixando um período da aula para os alunos colocaram questões;
- Observar no desenrolar da sessão sinais não-verbais que permitam interagir no momento próprio;
- Utilizar o nome próprio dos alunos, o encorajamento, revelar entusiasmo e o contacto visual.
- Na intervenção final realçar os aspectos positivos e explicitar os objectivos da sessão seguinte.
- Interacções extra-curriculares.

2.2.4 Decisões de ajustamento

As ***decisões de ajustamento no plano de aula e na unidade didáctica*** serão explicitadas mais à frente no ponto que diz respeito à justificação da tomada de decisão. No entanto, de uma forma global, procurei manter uma atitude reflexiva, ligando aula a aula, reportando-me aos produtos alcançados e aos que pelo contrário ficavam por alcançar. Neste sentido, estive particularmente atento às situações inesperadas e incomodativas, procurando tirar partido dessas situações para colocar em causa a minha actuação, interrogando-me sobre as decisões tomadas. Para sistematizar esta análise, desenvolvi um instrumento de registo de apreciações curtas de cada aula (anexo 3) que constituíram indicadores de acção importantes para as próprias Unidades Temáticas. Assim, tendo em consideração que o ensino está direccionado para a realização de objectivos, como forma de obter dados que conduzissem o Processo E-A, uma das tarefas que concretizei foi a análise dos resultados dos alunos.

Relativamente a ***decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula*** procurei estar atento à adequação dos objectivos, conteúdos, meios e formas metodológicas propostas, assumindo que as aulas podem não seguir o rumo traçado. Assim procedi a ajustamentos nos grupos, no tempo atribuído às tarefas, nas progressões, no grau de dificuldade das tarefas e nos objectivos. Sobretudo, estive (e estou) disponível para alterar as minhas decisões, alterando hábitos se necessário, mediante os resultados que venham a ser recolhidos no decorrer da aula.

2.3 AVALIAÇÃO

O grau de determinação dos objectivos só é possível através da análise e avaliação do Processo E-A, permitindo deste modo, verificar em que medida o planeamento e a realização se adequam aos alunos.

Neste sentido, entendendo a avaliação como parte integrante do Processo E-A, o *sistema de avaliação* implementado procura dar resposta a seis questões fundamentais no processo de avaliação (porquê? para quê? o quê? como? quando? e quem?). Nesta perspectiva, julgo que os procedimentos e processos formativos nele aplicados permitem cumprir com a função social da avaliação na medida em que é possível seleccionar e certificar os alunos em relação a critérios explícitos e objectivos. Cumpre também uma função pedagógica, já que o sistema contempla a avaliação diagnóstica, formativa, formadora e sumativa, permitindo regular o Processo E-A. O conjunto de referências do *sistema de avaliação* engloba os procedimentos, as atitudes e os conhecimentos, alargando as possibilidades de o aluno manifestar o seu grau de expressão na disciplina de Educação Física. Recorre à técnica de observação indirecta na análise das produções

motoras dos alunos. Partindo do pressuposto de que a avaliação pode fazer-se em qualquer momento do processo o sistema prevê uma avaliação inicial, uma avaliação de processo e uma avaliação final (que também se presta à classificação). Um outro aspecto que o *sistema de avaliação* prevê diz respeito ao envolvimento do aluno na avaliação, promovendo a auto-avaliação, a hetero-avaliação e a co-avaliação.

Neste sentido, relativamente à avaliação comecei por ter em consideração as directrizes provenientes do DEF da EB2,3 JS e que passo a expor:

Componente Motora*	Sócio Afectiva	Componente Cognitiva
75%	15%	10%

De acordo com os critérios do Grupo de Educação Física da EB 2,3 José Saraiva a **Componente Motora** será ponderada de acordo com a seguinte fórmula:

$$\frac{4XA + 2XB + 1XE}{7}$$

A – Andebol, Futebol; Basquetebol e Voleibol;

B – Ginástica de solo e Ginástica de aparelhos;

E – Outras (Actividades de Exploração da Natureza, Corfebol, Escalada, Atletismo, Ginástica Acrobática, BTT, etc.)

Tratando-se das únicas directrizes declaradas, procedi à elaboração das restantes etapas que englobam o processo de avaliação. Tendo em consideração que existem especificidades inerentes a cada uma das matérias abordadas, neste ponto, evitando ser demasiado exaustivo, tomarei como exemplo o procedimento para a Unidade Temática de Basquetebol. Desta forma, passo a explicitar o sistema de avaliação que implementei:

2.3.1 Objectivos

Relativamente aos objectivos, pretendia dar importância aos comportamentos que emergem das características das situações práticas que são proporcionadas aos alunos, nomeadamente, ao contexto de jogo que parece muito rico relativamente à recolha de informação. Assim, organizei a aprendizagem no sentido de atingir os seguintes objectivos:

Domínio Sócio-Afectivo

1.1 O aluno participa activamente em todas as situações e:

1.1.1 empenha-se nas tarefas de organização da aula, nas situações de exercício critério e em jogo;
1.1.2 sabe competir respeitando as regras do jogo, o professor os colegas e os adversários;
1.1.3 aceita dignamente a derrota e vitória, utilizando a experiência como valorização pessoal;
1.1.4 coopera com os colegas de grupo nas tarefa que lhes são atribuídas fomentando uma coesão para a tarefa assente em objectivos claros do papel de cada um no processo.

Domínio Cognitivo

1.2 O aluno:

1.2.1 conhece e compreende as regras básicas dos jogos (aquelas que permitem qualquer grupo jogar sem perder o espírito do jogo);
1.2.2 identifica alguns gestos do árbitro relacionando-os com a respectiva regra do jogo;
1.2.3 compreende os comportamentos básicos para conseguir atingir o objectivo do jogo o maior número de vezes);
1.2.4 sabe o que é preciso para executar os gestos técnicos ao serviço do objectivo do jogo e das tarefas, e porquê;
1.2.5 identifica processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física;

Domínio Psicomotor

1.3 O aluno realiza com oportunidade e correcção em situação de exercício critério ou em situação de jogo, as seguintes acções técnico-tácticas:

1.3.1 **passa** ao colega melhor posicionado;
1.3.2 **desmarca-se** para o espaço vazio, na direcção do cesto depois de passar, ou criar uma linha de passe;
1.3.3 **dribla** (em penetração) para finalizar, ou para criar linha de passe;
1.3.4 **lança** sempre que estiver em condições favoráveis para finalizar;
1.3.5 **dificulta** o passe, o drible, o lançamento da equipa em posse de bola, procurando impedir as acções do seu marcador directo.

Posto isto, passei à elaboração de um tabela de especificações, onde são apresentados os objectivos, conteúdos e respectivos indicadores para cada um dos domínios da avaliação. Este procedimento deverá repetir-se para cada uma das Unidade Temáticas.

Eis a tabela de especificações da Unidade Temática de Basquetebol:

DOMÍNIO	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	INDICADORES
Sócio-afectivo	1. Participa e empenha-se de forma activa e responsável;	Atitudes sócio-afectivas.	Interesse nas actividades Participação nas tarefas Respeito pelos outros e pelas normas Responsabilidade Espírito de equipa Autodomínio
Cognitivo	1. Revela conhecimento e capacidade de aplicação de regras; 1.1 Identifica e aplica as acções técnico-tácticas requeridas no contexto oferecido pela situação; 1.2 Conhece as regras de utilização do material; 1.3 Identifica os materiais; 1.4 Identifica os gestos técnicos principais. 1.5 Coopera com os seus colegas, informando-os da sua prestação;	Aquisição e aplicação de conhecimentos teóricos.	Cumprir o objectivo das tarefas ; Aplicar as regras de segurança: - dispositivo material; - transporte de materiais; - aquecimento; Aplicar as regras: - passos; - 3 segundos; - 5 segundos; - Drible ilegal; - Bola fora; - Início/recomeço do Jogo Responder ao questionamento do professor; Dar feedback sobre a prestação do colega; Apresentar acções técnico-tácticas apropriadas ao contexto em que se circunscreve a situação; Identificar os gestos técnicos principais.
Psicomotor	1.Revela domínio e capacidade de execução das tarefas;	Aquisição de conhecimentos psicomotores.	Realizar em exercício critério, ou em situação de Jogo os seguintes conteúdos: **1.** Passe (peito, picado, ombro e duas mãos acima da cabeça); **2.** Recepção / tripla ameaça; **3.** Drible (progressão, parar em drible, protecção arranque - directo /cruzado); **4.** Lançamento (na passada – após drible e após passe, com salto debaixo do cesto e com salto); **5.** Defesa / ataque (2 X 1; 3X2); **6.** Jogo (3X3).

Tabela 10 – Tabela de especificações da Unidade Temática de Basquetebol

2.3.2 Critérios de realização

Depois de recolhidos e interpretados os dados da avaliação diagnóstica é chegado o momento do professor prognosticar em jeito de antecipação o futuro dos seus alunos, apresentando percursos que estejam ao seu alcance. No caso particular da Unidade Temática de Basquetebol, tendo em consideração os diferentes níveis de proficiência, Introdutório (5 alunos), Elementar (14 alunos) e Avançado (5 alunos) pareceram-me adequados os seguintes critérios de realização:

Nível Introdutório	Aluno na posse de bola	1. Enquadrar-se com o cesto adversário, adoptando uma posição ofensiva básica e protegendo a bola, optando por: 1.1. Passar a um companheiro livre que esteja à frente da linha da bola, avançando ou cortando na direcção do cesto adversário mostrando intenção de receber a bola; 1.2. Driblar para progredir no campo, dirigir-se para o cesto se tiver caminho livre, ou para melhorar uma linha de passe; 1.3. Lançar se tem o cesto ao alcance e não tem um companheiro melhor colocado.
	Aluno atacante sem bola	1. Abrir linha de passe: 1.1. afastando-se da bola e do seu defesa na direcção do cesto adversário; 1.2. cortando para o cesto após passar ou porque o defesa lhe fecha o caminho para a bola; 1.3. cortar para a bola por que o defensor lhe fechou o caminho para o cesto;

Nível Elementar / Avançado	Aluno na posse de bola	2. Enquadrar-se com o cesto adversário, adoptando uma posição ofensiva básica e protegendo a bola, optando por: 2.1. Passar a um companheiro livre que esteja à frente da linha da bola, avançando ou cortando na direcção do cesto adversário mostrando intenção de receber a bola; 2.2. Driblar para progredir no campo, dirigir-se para o cesto se tiver caminho livre, para ultrapassar o seu adversário directo, ou para melhorar uma linha de passe; 2.3. Lançar se tem o cesto ao alcance e não tem um companheiro melhor colocado, lançar por aproveitamento de espaço livre na consequência da progressão em drible; 2.4. Ir ao ressalto ofensivo após lançamento.
	Aluno atacante sem bola	2. Abrir linha de passe: 1.1. afastando-se da bola e do seu defesa na direcção do cesto adversário; 1.2 cortando para o cesto após passar ou porque o defesa lhe fecha o caminho para a bola; 1.3 cortar para a bola por que o defensor lhe fechou o caminho para o cesto; 1.4. aclarar ao drible na sua direcção, cortando para o cesto; 2. Ir ao ressalto após lançamento ao cesto de um companheiro seu.

2.3.3 Tarefas a desempenhar pelo aluno

Relativamente ao *processo de avaliação*, tendo em consideração que a avaliação deve servir para melhorar, esta decorreu segundo a perspectiva de avaliação *autêntica* de Ketele (1981), próxima do ambiente do aluno.

Indo ao encontro das orientações do Programa Nacional de Educação Física, as situações de avaliação decorreram em torno da tríade atitudes, conhecimentos e procedimentos. Assim, rejeitando uma posição centrada em concepções de Educação Física mais *biologista*[6]*, funcionalista*[7] *ou behaviorista*[8]*,* partilho da opinião de Jorge Olímpio Bento ao erguer críticas quanto a uma abordagem fragmentada das funções estruturantes da EF. Neste sentido, afirma que "*a tarefa pedagógica responsável consiste em organizar a aprendizagem de qualquer actividade, de forma a resultar uma formação harmoniosa das habilidades e capacidades subjacentes às suas potencialidades.* Assim, opõe-se à perspectiva *funcionalista*, por desperdiçar o valor do esforço e do empenho na aprendizagem. Contra a perspectiva biologista, por encarar os alunos como organismos treináveis, retirando qualquer possibilidade de desenvolver a sua autonomia. *A orientação behaviorista não contempla o aspecto decisivo: O processo de apropriação, de aquisição de conhecimentos, de formação e desenvolvimento de capacidades* (Bento, J.O., 1995:187)*. A orientação behaviorista volta-se apenas para as habilidades, para o lado técnico da execução de uma actividade, deixando de parte o nível de execução conferido pela unidade de habilidades e capacidades (ibidem, 1995:188).*

Neste sentido, nos Jogos Desportivos (JD) a avaliação incidiu essencialmente sobre o *jogo* como forma para fazer emergir os comportamentos a observar. No entanto, sempre que foi necessário, relativamente aos procedimentos, paralelamente, para aferir aspectos relativos à técnica individual os testes motores incidiram ainda em situações de exercício critério.

Nas diferentes Unidades Temáticas o ensino dos JD foi promovido segundo a metodologia *Teaching Games For Understanding*[9] *(TGFU).* Neste sentido, foram propostas situações de jogo (reduzido, condicionado ou formal), procurando resolver os problemas que se colocavam ao aluno no jogo. Assim, visando o desenvolvimento de situações que respondessem às necessidades de todos os alunos foram estruturadas tarefas "abertas" que visavam a manipulação de "constrangimentos", permitindo resolver *os comos* e *os quandos* numa relação biunívoca, em estreita ligação ao Jogo.

[6] Treino de qualidades físicas.
[7] As aulas de EF são centradas no prazer e na alegria que promovem nos alunos.
[8] Optimização das habilidades desportivo-motoras.
[9] Bunker, D. & Thorpe, R. (1982)

2.3.4 Padrões ou níveis de desempenho

A apreciação será desenvolvida da seguinte forma:

PARÂMETROS	CRITÉRIOS	INDICADORES	DESCRITORES 1			DESCRITORES 2			DESCRITORES 3		
Atitudes Sócio-afectivas 15% Descritor 1 – **0,8 V** Descritor 2 – **1,5 V** Descritor 3 – **2,0 V**	Cooperação e empenhamento activo	Interesse nas actividades Participação nas tarefas Respeito pelos outros e pelas normas Responsabilidade Espírito de equipa Autodomínio	**A**	Reincidência no desrespeito das normas estabelecidas (Regulamento Interno ou Regulamento de EF)	**0,2 V**	**A**	Respeita as normas estabelecidas;	**0,5 V**	**A**	Respeita as normas estabelecidas, participando activamente para que todos as cumpram (dando sugestões ou condenando / demarcando-se de atitudes de desvio)	**0,7 V**
			B	Pouco empenhado	**0,2 V**	**B**	Realiza as tarefas (exercício critério e situação de jogo) sem tirar o máximo partido das suas capacidades;	**0,5 V**	**B**	Realiza as tarefas tirando o máximo partido das suas capacidades	**0,7 V**
			C	Procura subterfúgios para não realizar as tarefas que lhe são propostas	**0,2 V**	**C**	Trabalha só o essencial;	**0,25**	**C**	Não se poupa a esforços;	**0,3**
			D	Isola-se ou afasta-se quando supõe dificuldades;	**0,2 V**		Faz algumas tentativas para superar as dificuldades;	**O,25**		É persistente;	**0,3**
Aquisição e aplicação de **Conhecimentos teóricos 10%** Descritor 1 – **1,2 V** Descritor 2 – **2,0 V** Descritor 3 – **3,0 V**	Conhecimento e aplicação de regras	Cumprir o objectivo das tarefas; Aplicar as regras de segurança: (dispositivo material, transporte de materiais e aquecimento) Responder ao questionamento do professor; Dar *FB* à prestação do colega; Aplicar as regras e o regulamento em situação de Jogo e arbitragem; Apresentar regras do jogo (no âmbito do *Estilo de Ensino por Descoberta Guiada)*; Identificar os gestos técnicos principais.	**E**	Não aplica as regras de segurança	**0,6 V**	**D**	No essencial, aplica as regras de segurança, embora apresente algumas incorrecções;	**1 V**	**D**	Aplica as regras de segurança**;**	**1,5 V**
			F	Revela problemas na identificação de exercícios, conteúdos, aparelhos ou materiais que utiliza nas aulas	**0,3 V**	**E**	No essencial, identifica exercícios, conteúdos, aparelhos e materiais que utiliza;	**0,5 V**	**E**	Identifica com facilidade exercícios, conteúdos materiais, ou aparelhos;	**0,75V**
				Revela dificuldade na resposta ao questionamento	**0,3**		No essencial, responde às questões colocadas;	**0,5**		Responde com facilidade a qualquer pergunta sobre a matéria;	**0,75**
Aquisição de **Conhecimentos psicomotores** **75%** Descritor 1 – **6,0 V** Descritor 2 – **10,5V** Descritor 3 – **15,0 V**	Domínio e capacidade de execução das tarefas; Gestos técnicos Acções tácticas	A definir em cada Unidade Temática	**G**	Executa com dificuldade sem dominar as componentes críticas essenciais do movimento;	**1 V**	**F**	Execução cumprindo as componentes críticas essenciais do movimento	**2 V**	**F**	Boa execução técnica, dominando as componentes críticas do movimento (de acordo com as exigências programadas)	**3 V**
			H	Aplica os gestos técnicos com muita dificuldade em exercício critério;	**1 V**	**G**	Aplica os gestos técnicos cumprindo as c.c. essenciais em situação de exercício;	**2 V**	**G**	Aplica os gestos técnicos em exercício dominando as C. C;	**3 V**
			I	Utiliza apenas alguns gestos técnicos;	**1,5 V**	**H**	Utiliza todos os gestos técnicos, ainda que denotando dificuldades na execução de alguns;	**2 V**	**H**	Utiliza todos os gestos técnicos de forma adequada.	**3 V**

			J	Movimenta-se sem objectividade, parecendo não compreender as acções tácticas da sua equipa e da equipa adversária;	1,5 V	I	Movimenta-se no terreno de Jogo com alguma objectividade (sabe o que deve fazer mas tem algumas dificuldades em dar seguimento às acções tácticas da sua equipa);	2,5 V	I	Movimenta-se com objectividade, sabe iniciar e orientar as acções tácticas da sua equipa..	3 V
			L	Após perda de bola fica parado;	0,5 V	J	Após perda de bola procura enquadra-se defensivamente;	1 V	J	Aplica a defesa HXH e pressiona o adversário;	1,5 V
			M	Condição física insuficiente.	0,5	L	Condição física suficiente	1 V	L	Condição física excelente	1,5 V

Foi com base nesta tabela que se procedeu à avaliação sumativa dos alunos. No entanto, nas outras Unidades Temáticas há algumas especificidades no domínio psicomotor e cognitivo que serão atendidas nos diferentes descritores, nomeadamente na Ginástica, Badminton, Atletismo e Voleibol.

A valoração atribuída nos diferentes descritores também foi ligeiramente alterada em função dos desvios de aprendizagem dos alunos e do tempo dedicado nas aulas aos diferentes objectivos. Assim, alguns gestos técnicos foram mais cotados relativamente a outros. No final de cada Unidade Temática será preenchida uma ficha (anexo 4) para cada aluno evidenciando os resultados alcançados por cada um.

2.3.5 Recolha de amostras das execuções dos alunos

Para a recolha de amostras das execuções dos alunos recorreremos à técnica de *observação indirecta* e os instrumentos a utilizar foram diversificados, conforme o domínio e o tipo de avaliação:

- **Atitudes sócio-afectivas**:
  A avaliação neste domínio das terá um carácter contínuo e incidirá sobre todos os momentos proporcionados pelas situações inerentes à aula de Educação Física;

- **Conhecimentos teóricos:**
  I - A avaliação incidiu sobre os <u>conhecimentos evidenciados nas aulas</u>: quer pelas respostas ao questionamento, quer pela participação no âmbito do *Estilo de Ensino Recíproco* pela emissão de *feedback aos colegas*;

  II - Sobre uma <u>tarefa de grupo</u>, no âmbito do *Estilo de Ensino por Descoberta Guiada*. Os alunos terão de pesquisar informação sobre *as regras e o regulamento* de cada matéria, para apresentarem aos seus colegas posteriormente na aula. Nos casos da Ginástica e da Dança, os alunos vão pesquisar elementos de ligação com vista à elaboração personalizada de uma sequência de solo (Ginástica) e de uma coreografia de grupo (Dança).

  III – Nomear os conteúdos executados em situação de exercício critério.

  IV – Arbitragem.

V – Trabalho de Grupo – "Proposta de resolução de um problema da aula de EF" (**anexo 5**)

Domínio psicomotor:

I - será feita com base em testes motores, através de situações exploradas nas aulas, em exercício critério e na situação de Jogo.

	Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação formadora	Avaliação sumativa
Atitudes	Lista de verificação	Registo de ocorrências Checklist de escala dicotómica	Lista de verificação* *A aplicar no final da Unidade.	Lista de verificação
Conhecimentos		Checklist de escala dicotómica		Lista de verificação Trabalho de grupo
Procedimentos		Checklist de escala dicotómica		Lista de verificação

Tabela A – Tipo de instrumentos utilizados em função do tipo de avaliação.

2.3.6 Valoração das execuções dos alunos

No que diz respeito à valoração das execuções dos alunos, procurámos estabelecer uma *sensibilidade* de amplitude menor, já que concordamos com ROSADO quando afirma que com *uma grande sensibilidade arrisca-se a registar diferenças de pormenor, (…), não traduzindo diferenças significativas entre os indivíduos* (2002, p.140). Assim, optámos por distinguir os seguintes níveis:

Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem	Satisfaz Muito Bem
2 (0 a 9 valores)	3 (10 a 13 valores)	4 (14 a 16 valores)	5 (17 a 20 valores)

2.3.7 Tomada de decisão

No que diz respeito à tomada de decisão**,** de uma forma global relativamente aos resultados recolhidos por via do processo de controlo e avaliação foram consagrados os seguintes indicadores de acção:

Aluno	Classificar o aluno (com base na avaliação criterial que desenvolvemos); Informaro aluno enviando-lhe feedback; a curto prazo por via da avaliação formativa e a médio/longo prazo por via da avaliação formadora e avaliação sumativa; Tirar partido do carácter interactivo da avaliação formativa, procurando dar *feedback* em tempo real e simultâneo. A qualidade e pertinência do *feedback* assumem-se como aspectos decisivos no PEA, constituindo um aporte de informação extraordinário para o aluno, motivo pelo qual foi dada especial atenção ao *feedback* específico e positivo, descrevendo e prescrevendo de forma mista e diversificada as acções dos alunos; Acompanhar a prática sequente ao *feedback* é outra forma de retroacção que pretendemos assumir, procurando fechar ciclos de feedback a todos os alunos; Utilizar o questionamento como método de ensino, tirando partido do *feedback* interrogativo, colocando a

	informação ao "serviço do aluno", permitindo-lhe apropriar-se da informação; ➢ Utilizar os alunos como agentes de ensino, envolvendo-os na aprendizagem, facultando os critérios aos alunos, cedendo autonomia e exigindo responsabilidade, permitindo a sua emancipação; ➢ Utilizar o *Estilo de Ensino Recíproco e o Estilo por Descoberta Guiada*, proporcionando ao aluno um maior envolvimento no PEA; ➢ Avaliação teve um carácter privado ou público conforme a sensibilidade de cada aluno.
Currículo	➢ Recolher informações que permitissem adaptar o ensino às diferenças individuais observadas. Nesta perspectiva, a regulação retroactiva foi sustentada pela definição de momentos formais de avaliação formativa nas Unidades Temáticas para recolha de informação sobre o processo de aprendizagem, que constituiram sobretudo indicadores de resposta aos erros identificados; ➢ Redefinir o plano / reformular as estratégias; ➢ Manipular as variáveis tempo, espaço, materiais e grupos, reajustando as decisões; ➢ Desenvolver situações de aprendizagem com recurso à anatomia dos *Estilos de Ensino* Recíproco e Inclusivo e Descoberta Guiada preconizados por Mosston; ➢ Recuperar alunos, propondo actividades de remediação, recuperação, reforçando pré-requisitos; ➢ Reformular a constituição dos grupos homogéneos/heterogéneos. ➢ Recorrer à avaliação formadora, utilizando como agentes a auto-avaliação (por escrito), a co-avaliação e a hetero-avaliação, permitindo dar conhecimento ao aluno da distância a que se encontra dos objectivos definidos ➢ Os resultados da avaliação sumativa foram registados e sistematizados numa perspectiva quantitativa e qualitativa no balanço final de cada Unidade Temática.
Comunidade Educativa	➢ Informar a Escola – comunicando ao Coordenador do Grupo os dados quantitativos e qualitativos, que foram disponibilizados para vir a ser discutidos em *conferência curricular* no DEF; ➢ Informação essa que depois de interpretada será transmitida em sede própria, nos diferentes níveis de hierarquia (Conselho de turma, Departamento, ficando a possibilidade Conselho Pedagógico e Direcção ao critério do coordenador do DEF), permitindo adequar a informação a transmitir aos Encarregados de Educação e demais membros da comunidade educativa;
Tutela	➢ Classificando os alunos com referência a critérios objectivos, assumindo o carácter normativo da avaliação sumativa
Sistema de Avaliação	➢ Reformular o sistema de avaliação, tendo em vista a meta-avaliação, revendo parâmetros, critérios, descritores, situações da avaliação, instrumentos, técnica de observação e etc..

2.4 COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL

De uma forma global, considero ter mantido uma atitude responsável com todos os actores com quem interagi, fui pontual e assíduo. Mostrei-me empenhado na participação dos trabalhos de grupo, contribuindo para a sustentação de uma posição consensual, respeitando as opiniões dos meus colegas, mesmo quando contrárias à minha, mostrei-me disponível para responder às questões dos meus colegas e pelo contrário também lhes dirigi questões. Por outro lado, procurei manter uma postura de incentivo e positiva face à difícil situação em que nos encontrávamos, mesmo quando eu próprio me senti desesperado perante o "esmagador" volume de trabalho a que estivemos sujeitos.

Relativamente ao dossier, fica uma sensação de frustração por não ter tido tempo para representar nos documentos desenvolvidos todos os conhecimentos e competências que julgo ter evidenciado no domínio da *realização.*

3. JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS

Assumindo o Processo E-A como um processo complexo, as propostas conferidas no Plano Anual assentam num processo dinâmico de negociação contínua, de interpretação, de investigação e reflexão, constituindo uma previsão "aberta" do acto educativo.

O Plano Anual enquanto proposta de *desenvolvimento curricular integra o conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente* da escola*, de forma a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando o Currículo Nacional em propostas globais de intervenção didáctica, adequadas a um contexto específico* (Del Cármen Y Zabala, 1989). Neste sentido, depois do colectivo de professores se pronunciar quanto à imagem projectada para os alunos do 8º Ano da EB2,3 José Saraiva, cumpre agora justificar as tomadas de decisão diligenciadas no âmbito da concepção, da execução e da avaliação no PEA proposto para o 8º B.

3.1 ORGANIZAÇÃO DO ANO LECTIVO (BLOCOS VS. ETAPAS)

Relativamente à opção de organização do ano lectivo, gostaria de começar por me reportar aos pressupostos que sustentam o *Modelo* de Educação Física consagrado. É que um dos constrangimentos com que me deparei nesta Unidade Curricular de Estágio Pedagógico foi precisamente, não partilhar do Modelo preconizado pelo grupo de Educação Física da escola. Contrariamente à concepção que determina a duração de permanência em cada matéria em função dos espaços disponibilizados pelo *roulement,* defendo a organização do ano lectivo por etapas. Neste sentido, a periodização da actividade resulta da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos, das possibilidades e prioridades ditadas pela avaliação inicial. Assim, é fundamental fazer, numa primeira etapa, uma avaliação inicial durante um período suficientemente alargado, permitindo recolher dados sobre as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias. Depois, uma vez interpretados os dados recolhidos em *conferência curricular* no final deste período, é então possível romper com o "ensino massivo", encontrando, por esta via, oportunidades para o desenvolvimento dos alunos. Desta forma, o professor encontra o caminho para a consolidação das competências promovendo a *diferenciação* dos conteúdos, do tempo, dos espaços, dos conteúdos, das estratégias e da formação de grupos, aplicando processos formativos que se adeqúem às possibilidades de cada um. A este respeito, parece pertinente fazer referência a Lev Vygotsky, segundo o qual a aprendizagem deve fazer-se sempre na *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), cabendo ao professor gerir este espaço, criando "andaimes" (*scaffolding*) para que a aprendizagem possa acontecer.

Para que a aprendizagem seja significativa, a definição de objectivos anuais terá que decorrer a partir da avaliação inicial concebida, realizada e interpretada em conjunto. Esta ideia converge para o desenvolvimento de uma mentalidade curricular por parte do professor, tornando-se consciente relativamente às suas acções e da sua implicação no processo educativo, projectando formas

diversificadas de aprendizagem (recorrendo a diferentes estilos de ensino), reconhecendo o potencial do currículo para desenvolver as competências dos alunos e dos próprios professores.
Esta construção implica fazer o diagnóstico das necessidades e interesses do aluno e do contexto em que se está inserido, encarando a escola como *centro de inovação curricular*, promovendo uma nova concepção de profissionalidade do professor – "artista consciente" (Stenhouse, 1997) que avalia, que reflecte, que melhora a sua "arte" num processo de investigação-acção, aprendendo com as suas práticas, levando os alunos a tornar-se "cidadãos felizes".

No âmbito da concepção por *etapas*, é possível prever períodos de *aprendizagem concentrada*, em que é predominante determinada matéria. Por outro lado, permite ainda prever períodos de revisão/aperfeiçoamento em ciclos posteriores mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas, em regime de *aprendizagem distribuída*. A perspectiva da *aula multimatéria* parece-me importante na periodização das actividades, permitindo colmatar as "barreiras" que geralmente são impostas pela *concepção tradicional* quanto à promoção dos *princípios da actividade sistemática,* da *repetição* e da *consolidação.*

Posto isto, apesar de considerar mais vantajosa para o percurso de aprendizagem dos alunos e para as intenções do professor a concepção por etapas, no Plano Anual concebido para o 8º B, dando coerência e cumprimento às directrizes emanadas pelo Grupo de Educação Física da escola, não foi aplicada esta dinâmica. Assim, cumprindo as indicações provenientes do Departamento, depois de analisado o mapa de rotações, procurei periodizar as matérias tanto quanto possível em função dos interesses e necessidades dos alunos, limitando-me a proceder à avaliação diagnóstica no início de cada Unidade Temática.

3.2 PRESSUPOSTOS DAS OPÇÕES TOMADAS

O nosso objectivo para a educação é que a instituição escolar faça do adulto um homem livre afim de que ele passe da dependência à autonomia, da ignorância ao conhecimento, do comportamento instintivo ao auto-domínio e do individualismo à cooperação (Pierre Fayard, sd). Assim, tendo como referência os objectivos e finalidades da Educação Física, na minha Intervenção Pedagógica procurarei inspirar-me nesta afirmação, procurando o desenvolvimento integral de cada um, com vista à sua integração social por meio de actividade física multilateral, inclusiva, significativa e eclética.

Acreditando que cada acto deliberado do professor tem um impacto diferente no desenvolvimento de cada aluno, tenho procurado promover a *inclusão* e a *diferenciação*, estruturando situações de aprendizagem em função das necessidades individuais, isto é, a *igualdade* nas oportunidades de superação das dificuldades próprias de cada um.

O sucesso do Processo E-A passa pela ruptura com o "ensino massivo" e por "criar nos alunos o desejo de crescimento permanente" (Dewey, J. 2007:108), o que parece ser possível adoptando uma

"mentalidade curricular" e ousadamente enveredar pelo "desafio" da *diferenciação* e da *inclusão*, como meios para promover o aluno no Processo E-A.

Os alunos deverão ser considerados agentes activos! No processo de ensino, a visão de *ensino* do professor tem influência no clima de aula, podendo gerar-se a partir da interacção professor/aluno um clima de aceitação, rejeição, cooperação, prazer, indiferença ou discordância, com repercussões na aprendizagem dos conhecimentos, procedimentos ou atitudes. Partindo da ideia de que *ensinar* implica tomar uma série de decisões, cabe ao professor criar condições para promover um clima de aula positivo, parecendo-me determinante que do conjunto de decisões tomadas, estas sejam tanto quanto possível mais centradas no aluno. É neste sentido, que justifico a minha iniciativa quanto à promoção de actividades configuradas no âmbito do espectro dos Estilos de Ensino preconizados por Mosston. Assim, segundo a anatomia dos estilos por *Comando*, por *Tarefa*, *Recíproco*, *Inclusivo* e *Descoberta Guiada,* proporcionando diferentes oportunidades de interacção, acredito ser possível promover as competências essenciais definidas, desenvolvendo o aluno de modo próprio e único.

Assumindo as competências essenciais como o conjunto de conhecimentos e processos fundamentais, associados ao desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (saberes fundamentais, compreensão e atitude intelectual positiva), procurei implementar tarefas que fizessem emergir saberes em torno da tríade: sabres declarativos – *saber*; saberes procedimentais – *saber fazer*; saberes atitudinais – *saber ser.*
A Educação Física engloba em simultâneo e de forma única as diferentes dimensões da personalidade humana, a cognitiva, a afectiva, a relacional a decisional, que se manifestam em todo o acto motor. No desenho curricular proposto e no âmbito dos saberes atitudinais, foi reservado também um lugar para a gestão da *inteligência emocional,* numa perspectiva generalista, na aula de Educação Física, proporcionando aos alunos diferentes experiências e contextos para "aperfeiçoar" a sua personalidade. A Educação Física educa a superação pessoal, a aceitação da diferença, o cumprimento de regras, a gestão de conflitos, o sentido de grupo, a cooperação, a lealdade, o *fair play.* Neste sentido, há que analisar e conhecer com particularidade os "rasgos" e contributos de todo o tipo de prática, seleccionando as matérias em função das necessidades dos alunos.

Assim no quadro de extensão de matérias, podem encontrar-se entre os desportos colectivos e os desportos individuais os meios para desenvolver o aluno. No domínio da cooperação e/ou oposição ("agonismo/antagonismo") podem então ser desenvolvidos processos como: adaptação a mudanças e imprevistos; tomada de decisão; uso de capacidades reflexivas / cognitivas; exaltação da Importância da leitura e interpretação das irregularidades do meio; leitura e interpretação das condutas motoras dos companheiros; emissão de mensagens que os outros devem interpretar; comunicação com os outros (busca de objectivos comuns); pacto de regras com os outros; exaltação da vitória ou do fracasso.

Da panóplia de processos que ocorrem na aula de Educação Física, podem emergir condutas que constituem uma extraordinária oportunidade para a formação dos alunos: antecipação; estratégia; criatividade; inteligência / astúcia; adaptabilidade; empatia; respeito; tolerância; solidariedade; diálogo; desafio; engano; improviso; agressividade e etc. A acção dinâmica sobre os *valores*, parece fundamental e constitui o alicerce da personalidade de cada aluno.

Uma vez expostos os pressupostos que fundamentam as decisões tomadas, passo a expor as diligências consagradas no âmbito do Processo E-A:

3.3 SELECÇÃO E PERIODIZAÇÃO DAS MATÉRIAS

As matérias foram seleccionadas partindo das indicações estipuladas pelo DEF, que determinou para o 8º Ano a abordagem das matérias expostas anteriormente.

Face à impossibilidade de desenvolver uma avaliação inicial alargada para recolher dados sobre as maiores aptidões e maiores dificuldades da turma, em função dos condicionalismos impostos pelo *roulement* e pela ausência de espaços polivalentes, o meu critério na periodização das matérias teve que ver com: o espaço disponível; os recursos materiais; as possíveis ligações às actividades que constam do Plano Anual do Grupo de Educação Física; e tanto quanto possível dos registos de avaliação do ano lectivo anterior. Assim, procurei tirar partido do paradigma de *prática transferível,* procurando atenuar as limitações que a concepção por *blocos* coloca ao princípio didáctico da *consolidação*. Posto isto, mediante a curta margem concedida, as opções assumidas têm que ver com as seguintes justificações:

- **Futebol**, **Basquetebol** e **Andebol** as matérias favoritas de 75% da Turma, foram periodizadas de forma desencontrada com os Torneios dinamizados no âmbito da Actividade Interna. Optei por distribuí-las de forma desencontrada relativamente à sua abordagem no período lectivo, ou seja, de forma alternada com a Unidade Temática, procurando desta forma distribuir a aprendizagem pelo ano lectivo. Nestas matérias é dada particular atenção à cooperação, procurando com estas contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, já que um dos aspectos focados pelo Conselho de Turma diz respeito à dificuldade que os alunos revelam para trabalhar em grupo. Assim, nas respectivas Unidades Temáticas foram promovidas tarefas que mobilizavam os alunos a interagir entre si, em pequeno grupo e por equipas, favorecendo contextos que apelassem à cooperação. Por outro lado, foi promovida a competição, na dinâmica de torneio intra-turma, procurando fomentar entre outras atitudes, o auto-domínio e o fair-play, que parecem convergir para o respeito pelas regras e pelos outros, aspecto que foi referenciado pelo Conselho de Turma como um “problema” a resolver.

Do ponto de vista motor, estas contribuem para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais, com particular destaque para a resistência geral, força, velocidade cíclica, velocidade acíclica, velocidade de deslocamento, resistência anaeróbia (predominam os esforços intermitentes),

coordenação óculo-manual, coordenação óculo-pedal, orientação espaço-temporal e visão periférica. Englobam ainda habilidades motoras complexas e diversificadas, permitindo elevar o reportório motor de cada um. Registam-se ainda algumas acções técnico-tácticas com grande transfer entre si, o que parece justificar a periodização consagrada.

- **Atletismo** a opção incidiu nas disciplinas de salto em comprimento, corridas de velocidade/estafetas. Relativamente à periodização, a opção de incluir o salto em comprimento no 1º Período teve que ver com uma tentativa para atenuar o *handicap* do regime de aprendizagem concentrada em que decorre o Processo E-A. Isto é, tendo em consideração o transfer que a *corrida preparatória e* a *chamada* para o salto permitem fazer para a Ginástica (a abordar no 2º Período) nos saltos nos aparelhos (Mini-trampolim, boque e plinto), a sua inclusão no 1º Período pareceu oportuna tendo em consideração a distribuição da aprendizagem que proporciona. As corridas de velocidade e os saltos permitirão elevar, entre outros aspectos, os níveis de velocidade, de força inferior e força média dos alunos, procurando tanto quanto possível aproximá-los ou mantê-los na ZSAF;

- **Badminton e Voleibol**: Estas matérias contribuem em larga medida para elevar as capacidades dos alunos ao nível dos *deslocamentos* e ao nível da *análise de trajectórias*. A atenção dada a estas matérias, permite também elevar os níveis das capacidades condicionais e coordenativas.
Por outro lado, tratando-se de matérias com menor expressão em Portugal, são geralmente matérias onde os alunos revelam mais dificuldades, parecendo uma excelente oportunidade para estimular o espírito de sacrifício, a auto-correcção e a superação de dificuldades junto dos alunos.

- **Dança:** Procurando garantir algum ecletismo ao currículo, parece um extraordinário meio para promover a autonomia e a cooperação entre os alunos. Assim, esta matéria visa o desenvolvimento do trabalho de grupo, a criatividade e a resolução de problemas concretos. Esta Unidade decorrerá no âmbito do *Estilo de Ensino Inclusivo e Descoberta Guiada* e os alunos serão "convidados" a construir uma coreografia, de acordo com a seguinte metodologia:
  - Brainstroming a partir de uma imagem afixada que sugestione os movimentos a explorar;
  - Os alunos exploram individualmente e sem música quatro movimentos; 1 volta, 1 salto, 1 afundo e 1 movimento livre;
  - Em grupos de 2 interagem entre si combinando os movimentos explorados;
  - Em grupos de 4 interagem dando uma sequência sistemática aos seus movimentos;
  - Com música (compasso quaternário) adequam os movimentos à cadência;
  - Cada grupo aprecia e sugere alterações às composições dos outros grupos;
  - A turma combina as diferentes composições dos grupos numa coreografia;

- **Ginástica:** que no âmbito da inteligência emocional potencia: o controlo de emoções, a aceitação dos outros, a integração no grupo/cooperação, habituação ao esforço, superação das adversidades, domínio da vontade, incremento da autonomia, responsabilidade, respeito pelas regras, estimular a

auto-correcção, o poder de iniciativa, a disponibilidade, o empenhamento e o desenvolvimento da atenção e concentração. Por tudo isto, reveste-se de um conjunto variado de estímulos promotores do desenvolvimento integral do aluno, a nível físico, social e intelectual. Por outro lado, esta modalidade utiliza variados "skills"motores que fomentam o desenvolvimento de várias capacidades coordenativas e condicionais inerentes, tais como: força estática, força explosiva, potência de força, velocidade de reacção, velocidade pura, velocidade de execução, flexibilidade, mobilidade, destreza, ritmo, equilíbrio estático e dinâmico, organização espaço-temporal e diferenciação quinestésica.

3.4 DESENHO CURRICULAR

As matérias seleccionadas foram sistematizadas pelo ano lectivo de forma "aberta", procedendo à distribuição das matérias numa estrutura assente em Unidades Temáticas constituídas por aulas planeadas e por "aulas de reserva". Neste sentido, procurei estar particularmente atento aos desvios da aprendizagem e a outras possibilidades de intervenção que possam surgir na sequência das informações que venham a ser recolhidas pela avaliação sobre as necessidades e interesses dos alunos, ou ainda, por propostas que possam partir dos alunos.

Ainda relativamente ao desenho curricular parece inevitável voltar a referir que o modelo sustentado pelo Grupo de EF condiciona a hipótese de fazer uma avaliação inicial alargada. Consequentemente, inviabiliza a possibilidade de implementar outras etapas na aprendizagem, nomeadamente uma etapa de desenvolvimento (período determinado de semanas em torno dos objectivos definidos) e uma etapa de revisão/consolidação de matérias (período mais curto, mas decisivo). A etapa de consolidação parece fundamental para estabilizar as aprendizagens em matérias onde mais alunos venham a sentir dificuldades e por outro lado, caso seja possível, desenvolver competências nos alunos com mais aptidões, experimentando níveis do programa mais exigentes. Desta forma, seria possível responder adequadamente a possíveis desvios no Processo E-A e talvez, tornando as aprendizagens mais estáveis e duradouras.

3.5 ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

3.5.1 Funções didácticas da aula

"Aquilo que deve ser solidamente dominado tem de ser constantemente consolidado" (BENTO, J.O. 1998), motivo pelo qual que atribuirei particular importância à exercitação, aplicação, repetição e sistematização na aprendizagem dos alunos. Assim, procurei dar tempo aos alunos, evitando "pressas". Dos estudos desenvolvidos nesta área, acho pertinente referir o de NEVILLE e MCGOWN (1990) que refere que "uma aprendizagem tende a estabilizar" por volta dos 3000/5000 movimentos. A este respeito, USCHINSKI (1963) caracteriza os bons professores, referindo que "parece que não fazem outra coisa a não ser repetir e avançam contudo muito rapidamente!" (in BENTO, J.O. 1998). Neste sentido, tal como já havia referido, a concepção de Educação Física *tradicional* também me

parece ficar limitada quanto à *consolidação*, já que as matérias são desenvolvidas exclusivamente em regime de *aprendizagem concentrada*, quase sempre distanciadas por hiatos de tempo que obstam a tão decisiva função didáctica. Com a flexibilidade concedida a cada professor para periodizar as matérias ao longo do Ano Lectivo podem gerar-se situações em que os estímulos fiquem condicionados por ocorrerem entre ciclos de aprendizagem superiores a dez meses. No modelo de Educação Física tradicional, não tão raras vezes, acontece um professor abordar uma determinada matéria no 1º Período de um Ano Lectivo, para depois no ano seguinte, um outro professor englobá-la no 3º Período. Nesta perspectiva, tendo em consideração a impossibilidade de desenvolver o Processo E-A por etapas, sem descurar as outras funções didácticas da aula, dei particular atenção às funções de introdução, assimilação e sobretudo à exercitação, parecendo-me ousado falar de consolidação no modelo de EF em vigor.

3.5.2 Aprendizagem de habilidades motoras (abertas)

Nas situações de aprendizagem, uma das propostas defendidas vai no sentido de contrariar a tendência para a abordagem do ensino de um jogo colectivo segundo uma perspectiva puramente cognitivista baseada em representações mentais, em esquemas motores e na noção do padrão motor de execução rígido como ferramenta para jogar melhor. Schmidt (1975) introduziu a noção de Programa Motor Genérico (PMG) como fundamentação cognitivista de aquisição de um património motor adequado à tarefa a realizar. No entanto, esta perspectiva tem apresentado alguma dificuldade em fundamentar questões referentes à aprendizagem de tarefas motoras abertas como seja o facto de um jogador de Basquetebol, Futebol ou Andebol associar uma finta, um drible, uma mudança de direcção em drible e uma interrupção do mesmo para lançar ao cesto ou rematar. Na perspectiva cognitivista clássica da aprendizagem motora o aluno após aprender isoladamente a técnica de drible, de passe e de lançamento ou remate está em condições de se confrontar com as situações que o jogo lhe coloca e deste modo utilizar o aporte técnico que já consolidou. Contudo, a aprendizagem desse padrão em situações afastadas daquilo que acontece em jogo dificulta-lhe a adaptação às adversidades oriundas da dinâmica e do grau de incerteza que caracterizam o jogo. Nesta perspectiva, outros modelos teóricos procuraram explicar a aquisição desta habilidade complexa. Newell (1986) desenvolveu uma teoria – Teoria dos Constrangimentos - sobre a qual fundamentava a aprendizagem de habilidades motoras complexas como resultado da interacção de *constrangimentos* inerentes ao *sujeito*, à *tarefa* e ao *envolvimento*. Segundo Newell os constrangimentos são entendidos como as fronteiras que limitam os padrões de execução e que proporcionam ao sistema a procura de estados estáveis de organização. Inclusive, para alguns níveis de espécies, os constrangimentos estão associados a parte de um processo de optimização evolutiva que orienta os organismos biológicos para comportamentos funcionais apropriados (Kauffmann, 1993,1995). Neste sentido, tendo em consideração a lógica de aprendizagem de um jogo colectivo como o Basquetebol, Futebol, Voleibol ou Andebol em que a dinâmica entre o atacante e a defesa, entre a equipa que ataca e a que defende está em permanente mudança, esta

perspectiva parece fundamentar a opção tomada quanto à organização do processo de aprendizagem. Com base neste pressuposto teórico, as propostas de aprendizagem serão estruturadas tendo em conta a noção de que os padrões coordenativos do movimento *emergem* não pela simples prescrição de acções, mas antes por consequência da manipulação dos *constrangimentos* referentes à acção (Newell, 1986).

Neste sentido, *o ensino dos Jogos Desportivos Colectivos não deve sob pretexto algum circunscrever-se à transmissão de um reportório mais ou menos alargado de habilidades técnicas (o passe, a recepção, o drible, …). (…) Neste contexto, afigura-se assim importante partir de uma concepção que articule aspectos fundamentais como a oposição, a finalização, a actividade lúdica e os saberes sobre o jogo* (Graça, 1995, p.23). Aliás, refira-se que é esta igualmente a perspectiva de orientação do Programa Nacional de Educação Física. A nossa opção relativamente à progressão na abordagem aos JDC, sustenta a tipologia de contextos preconizada por Rink (1985):

Tipo 1: exercitação de habilidades simples sem oposição;
Tipo 2: exercitação da combinação de habilidades ainda sem oposição;
Tipo 3: exercitação em situação de oposição simplificada, formas parcelares de jogo, número reduzido de jogadores em vantagem ou igualdade numérica;
Tipo 4: exercitação em situações muito semelhantes ao jogo.

Ainda relativamente ao ensino dos JDC, partilhamos da posição de Amândio Graça (1995, p. 98) ao defender que o primeiro problema que se coloca ao indivíduo que joga, é sempre de natureza táctica, isto é, o praticante deve saber *o que fazer*, para poder resolver o problema subsequente, *o como fazer*, seleccionando e utilizando a resposta motora mais adequada.

3.5.3 Teaching Games For Understandig (TGFU)

O ensino dos JDC tem sido concebido predominantemente como um processo de transmissão das técnicas básicas do jogo, apresentadas normalmente de uma forma descontextualizada e privilegiando os aspectos da realização motora dos gestos em detrimento dos aspectos do seu uso em situação (Read & Davis *in* Amândio graça, 1995, p.27). Contrariando esta perspectiva, sustento a concepção de **resolução de problemas** de forma contextualizada preconizada pela metodologia *TGFU* da qual são precursores Bunker e Thorpe, cujo paradigma é o seguinte:

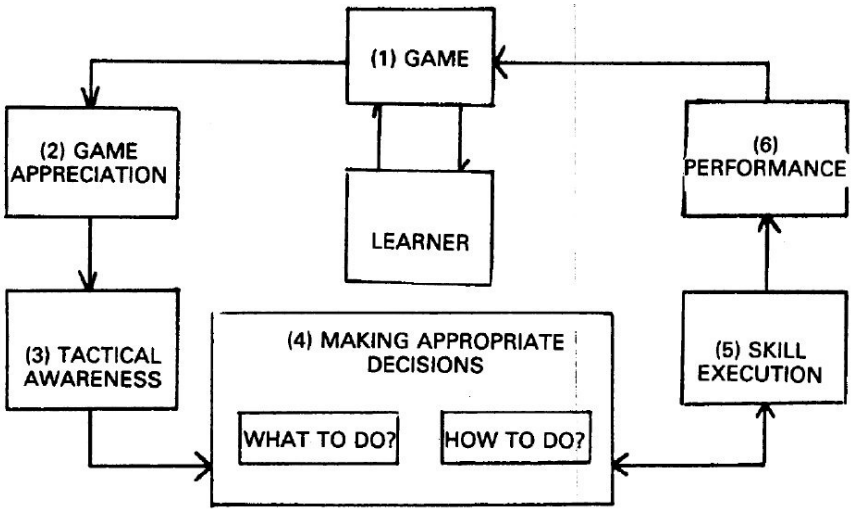


Figura 1 - Modelo TGFU Adaptado de Bunker, D. & Thorpe, R. (1982)

Assim, no ensino do Jogo parece fundamental focarmo-nos mais no *como e* no *quando.* A aula deverá então iniciar-se com a enfatização do "problema" a resolver, focando o contexto em que se regista essa ocorrência. Neste sentido, partindo do Jogo para o Jogo, isto é, iniciando a aula com Jogo e terminando a aula com Jogo, é possível contextualizar de forma gradual os problemas a resolver. Na primeira etapa procede-se à modificação do Jogo (regras, espaço, número de elementos, constrangimentos, etc.), podendo ser solicitada nesta fase a apreciação do aluno relativamente à situação oferecida. Num outro momento procede-se ao enquadramento táctico do problema, levando o aluno a pensar nas opções oferecidas. Quando o aluno é então confrontado com o *como* e o *quando* da situação, é chegado o momento de tomar decisões sobre a forma de resolver o problema. Na cadeia de decisões segue-se então a fase de prática para melhorar a execução das técnicas que são críticas para a resolução do problema, interagindo com os constrangimentos que são evidenciados em situação de Jogo. Uma vez cumprido este ciclo, há que voltar ao Jogo procurando determinar o grau da alteração do comportamento inicial, avaliando o grau de resolução do problema.

Nesta metodologia a resolução dos problemas técnicos faz-se de forma integrada com a sua aplicabilidade e contextualização no Jogo, por outras palavras, com *transfer* para o Jogo. O aluno é tido como um agente activo, que deve contribuir e participar na resolução do problema, sendo "convidado" pelo questionamento do professor a encontrar o ou os caminhos para a sua resolução. A tomada de decisão é fruto do seu envolvimento na aprendizagem, descentrando o processo do professor para o aluno. Neste processo há ainda a acrescentar que o início e o final da aula são fundamentais para o processo de aprendizagem, sobretudo na retroacção ao aluno, devendo ligar-se os pontos críticos e de preferência demonstrando-os. Assim, será dada uma atenção particular à *informação inicial* e à *informação final*, contextualizando o aluno na aprendizagem.

3.5.4 Um novo paradigma no ensino dos Jogos

O *paradigma* de ensino dos Jogos Desportivos tem convergido cada vez mais para a lógica da sua especificidade estrutural e funcional. Durante anos, o desenvolvimento destas modalidades desportivas foi influenciado pelas correntes de pensamento e pelos conhecimentos provenientes das modalidades individuais como o Atletismo e a Natação. *Uma das consequências mais evidentes tem sido a obsessão pelos aspectos do ensino/aprendizagem centrados na técnica individual (Bonnet, 1983), partindo-se do princípio que a soma de todos os desempenhos individuais provoca um apuro qualitativo da equipa e também que o gesto técnico aprendido duma forma analítica possibilita uma aplicação eficaz nas situações de Jogo* (Graça, 1995, p. 14). A este respeito, parece pertinente a observação de Gréhaigné e Guillon (1992) referindo que "emprega-se muito tempo no ensino da técnica e muito pouco tempo ou nenhum no ensino do Jogo propriamente dito". Neste sentido, as propostas de ensino privilegiarão o Jogo e as tarefas serão estruturadas para dar resposta às dificuldades ali encontradas.

3.5.5 Prática transferível

Outra perspectiva que partilho diz respeito ao conceito de *prática transferível* (Bayer, 1985) e (Cecchini, 1995). Basicamente, este conceito sustenta a existência de modalidades entre as quais é possível reconhecer semelhanças e, a partir daí, ser possível construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a meios e a algumas técnicas comuns. Assim, no Basquetebol, no Futebol e no Andebol existem alguns princípios, meios e técnicas comuns que importa mobilizar. A este respeito, Garganta (1991) afirma que ao nível do ensino dos Jogos Desportivos Colectivos, parece ser conveniente construir, nas fases iniciais da aprendizagem, uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios comuns aos JDC estrutural e funcionalmente semelhantes. Esta opção foi consagrada nas Unidades Temáticas propostas para o 8º B.

Convergindo para a perspectiva *TGFU*, no ensino dos JDC, sigo a forma metodológica preconizada por Garganta (1985) centrada nos *jogos condicionados*, de procura dirigida, promovendo a *inteligência táctica*: correcta interpretação e aplicação dos princípios do jogo, viabilização da técnica e criatividade nas acções de jogo. Nesta perspectiva, as tarefas foram estruturadas partindo do jogo para as situações particulares, decompondo o jogo em unidades funcionais (complexidade crescente) e as técnicas surgem em função da táctica, de forma orientada e provocada

3.5.6 Informar de forma precisa e curta

Relativamente à informação inicial, a estratégia utilizada passou por envolver os alunos na aprendizagem. Neste sentido, procurei indicar os objectivos, os conteúdos, as tarefas e as regras de aula. Para contextualizar os alunos na aprendizagem, recorri ao *questionamento como método de*

ensino. Assim, procurei ligar a aula anterior com a aula presente, recuperando informação e "focando" os critérios de êxito, utilizando a apresentação de um modelo dinâmico (demonstração - aluno como *Agente de Ensino*) em associação com a prelecção, para de forma antecipada deixar uma primeira imagem dos comportamentos a melhorar. Quanto à informação final, utilizei a mesma estratégia para contextualizar os alunos na aprendizagem e fazer a extensão à aula seguinte, procurando manter os alunos "focados" na sua aprendizagem.

3.5.7 Estrutura das aulas

- PARTE INICIAL:

O aquecimento era composto por Jogo (nunca mais de 5 minutos), explorando nesta fase o "problema" que se pretende resolver na aula, servido como introdução ao seu objectivo. Progressivamente, será concluído com uma rotina de exercícios ligados à matéria abordada (pré-requisitos).

O aquecimento nos casos da Ginástica, Badminton e do Voleibol, dada a especificidade que assiste a estas matérias, foi composto por acções motoras que de algum modo constituem pré-requisitos. Assim, na estrutura do aquecimento, para além de procurar tanto quanto possível que seja adaptado, progressivo, geral e global, tive a preocupação de incluir as seguintes acções:

GINÁSTICA - impulsão, repulsão, rectropulsão e *gainage.*

Foi a seguinte a estrutura:

A. Corridas, marchas, saltitares, galopes, isolados e combinados, a 1 ou 2 apoios, alternados, nas diferentes direcções, com diferentes ritmos e a diferente intensidade;
B. Pequenos saltos, quadropedias e afundos;
C. Exercícios gerais e específicos de coordenação;
D. Exercícios de flexão, extensão, torção, inclinação, elevação, rotação, circundação, fecham, abertura, ao nível das diferentes partes do corpo;
E. Exercícios de impulsão, repulsão, rectropulsão e *gainage;*
F. Exercícios de flexibilidade (alongamento muscular + amplitude articular) principalmente ao nível da coluna vertebral, da cintura escapular e dos afastamento das pernas.

VOLEIBOL / BADMINTON –

A. Deslocamentos defensivos, corridas, saltitares, galopes combinados, quadropedias;
B. Manipulações de bola / volante;
C. Habilidades manipulativas com transfer para outras matérias (passe e recepção)
D. Progressões para a sustentação da bola / volante (1X0 e 1X1).

- PARTE FUNDAMENTAL**:**

Exercícios critério (os mesmos em todas as aulas mas com a possibilidade de serem introduzidas novas competências);

Em todas as aulas haverá **Jogo** (duas etapas):

- 1ª ETAPA **-** Num primeiro momento a aprendizagem do jogo será organizada e orientada pelo professor, sobretudo nas primeiras aulas das unidades didácticas no nível introdutório. Neste primeiro momento de aprendizagem o aluno deverá ser confrontado com o objectivo do jogo, as regras fundamentais, e com os princípios básicos do jogo**.**

Paralelamente e no que respeita à aprendizagem técnica, a estrutura das tarefas incidirá sobre o desenvolvimento das capacidades coordenativas: correr, saltar, mudar de direcção em corrida, parar, driblar, passar, receber, lançar ou rematar.

Na nossa perspectiva será possível melhorar estas competências através de situações muito próximas do jogo, onde seja possível ao aluno confrontar-se sistematicamente com o seu objectivo, com as suas regras fundamentais e com a utilização do reportório técnico para resolver os problemas que este lhe coloca.

- 2ª ETAPA **-** Numa segunda fase de aprendizagem proporcionar-se-ão situações de exploração do jogo, apelando ao desenvolvimento da criatividade e do gosto pelo jogo, através dinâmica de funcionamento da disciplina de Educação Física em torneio intra-turma em situação de Jogo 3x3 (4x4 ou 5x5, conforme a evolução dos alunos e o espaço disponível);

- PARTE FINAL:

Retroacção ao aluno.

A dinâmica das aulas

As aulas assentarão no desenvolvimento de um campeonato onde se incluam as diversas tarefas da aula: exercícios critério; situações de jogo; atitude perante as tarefas. Desta forma incentivar-se-á a conduta e a aprendizagem com vista a uma avaliação final que será quantitativa (o resultado final de cada equipa) e qualitativa (numa perspectiva ampla de avaliação psicomotora, cognitiva e sócio-afectiva);

Exercícios

De organização de simples, que conjuguem a noção executar bem, que promovam sucesso com a sua utilização em jogo poderá ser um dos caminhos para favorecer uma aprendizagem técnica objectiva e motivadora;

Organização

As tarefas procurarão fomentar o trabalho em equipa desde o levar e arrumar do material, ao aquecimento, aos exercícios critério e aos jogos propostos, pensando ser uma forma de estruturação do trabalho dos alunos, rica em valores e atitudes, tantas vezes esquecidos ou menos bem manipulados.

Diferenciação: dos grupos, do tempo, do espaço, dos conteúdos e das estratégias

A constituição de grupos aconteceu de forma diversificada conforme os interesses e necessidades dos alunos. Assim, foram formados *grupos* (equipas) *heterogéneos* privilegiando o equilíbrio ao nível do desempenho motor, isto é, em cada grupo tentei integrar alunos de nível avançado, elementar e introdutório (caso existam). Isto aconteceu nos torneios intra-turma, procurando desta forma em situação de confronto directo proporcionar situações o mais equilibradas possível.

Mas também recorri a grupos heterogéneos em situação de exercício critério ou jogo utilizando os alunos como agentes de ensino no âmbito do *Estilo de Ensino Recíproco.*

Por outro lado, foram formados *grupos* (equipas) *homogéneos***,** assumindo a diferenciação, sempre que seja necessário agrupar os alunos por níveis de proficiência, com o intuito de adequar as situações de aprendizagem às necessidades de cada um (*Estilo de Ensino Inclusivo)*.

A gestão do tempo foi feita sempre no sentido de aumentar o tempo de empenhamento motor e consequentemente o tempo potencial de aprendizagem. Neste sentido, procedi à diferenciação do espaço, do tempo e dos conteúdos em função dos interesses e necessidades dos alunos. Assim, no intuito de poder acompanhar grupos de alunos onde foram detectadas dificuldades ou aptidões relevantes, assumi a *diferenciação,* recorrendo à organizando da actividade por *estações, em circuito ou não,* conforme as necessidades. Deste modo, pareceu-me possível viabilizar: a fragmentação da turma, constituindo grupos homogéneos ou heterogéneos, consoante os interesses dos alunos; a fragmentação do tempo, atribuindo mais ou menos tempo em função das necessidades de cada grupo; a fragmentação do espaço, adequando-o e contextualizando-o com os problemas a resolver; a utilização de estratégias diferenciadas, como por exemplo o uso de *estilos de ensino* diferentes; a autonomia dos alunos; a disponibilidade do professor para acompanhar "mais de perto" determinado grupo de alunos.

3.5.8 Aptidão Física

Relativamente à aptidão física foi determinado pelo Grupo de EF não proceder à aplicação de testes de condição física no início do Ano Lectivo, ficando esse procedimento reservado apenas para o Mês de Fevereiro no âmbito do *Fitnessgram.*

A inclusão desta bateria de exercícios de avaliação da aptidão física isoladamente, parece não cumprir os seus objectivos, já que os resultados que venham a ser recolhidos carecem de *referidos* da avaliação, isto é, partindo do princípio que serão comunicados aos alunos e comparados com os registos do ano lectivo anterior, julgo que perdem utilidade e até fiabilidade, face ao espaço de tempo que dista entre uma avaliação e outra. Apesar de partilhar da posição do Grupo contra uma *concepção biologista* na Educação Física, julgo que a haver *Fitnessgram* parece importante a existência de um momento de avaliação inicial, permitindo recolher dados que regulem o processo. Neste sentido, para que o impacto desta experiência possa conduzir os alunos ao compromisso e sobretudo à valorização da aprendizagem dos processos inerentes de manutenção e elevação da condição física, parece fundamental que sejam comunicados em tempo útil os resultados dos alunos.

3.5.9 Avaliação

Relativamente ao *processo de avaliação*, do Grupo de EF da EB2,3 JS vieram as seguintes indicações:

Componente Motora*	Sócio Afectiva	Componente Cognitiva
75%	15%	10%

De acordo com os critérios do Grupo de Educação Física da EB 2,3 José Saraiva a **Componente Motora** será ponderada de acordo com a seguinte fórmula:

$$\frac{4XA + 2XB + 1XE}{7}$$

A – Andebol, Futebol; Basquetebol e Voleibol;

B – Ginástica de solo e Ginástica de aparelhos;

E – Outras (Actividades de Exploração da Natureza, Corfebol, Escalada, Atletismo, Ginástica Acrobática, BTT, etc.)

Perante a inexistência de outros componentes relativos ao processo de avaliação, procedemos à configuração dos atributos que englobam o *sistema de avaliação* (explicitados no **ponto 2.3**) e que passo a fundamentar*:*

Avaliar é formar um juízo de valor relativamente a uma acção, com base num referente e um referido, isto é, é um juízo avaliativo que se estabelece na verificação de uma acção à qual atribuímos um valor, mediante um padrão de desempenho. Assim, avaliar, é formar um juízo de valor entre dois eixos, o referente e o referido, que são construções de quem está a formalizá-lo. Posto isto, o

sistema de avaliação que preconizamos vem evidenciar a necessidade da construção de referências no acto avaliativo, ou seja a construção de um referencial que permita formar um juízo de valor relativamente a um critério.

QUE OBJECTIVOS? AVALIAR PARA QUÊ?

O *sistema de avaliação* que construímos engloba oito ideias fundamentais:

1- Integração no PEA;

2- Regular o PEA;

3- Orientar o PEA;

4- Recolher informações;

5- Analisar/interpretar essa informação (leitura do referido à luz de um referencial);

6- Promover de forma sustentada e sistemática a qualidade das aprendizagens;

7- Tomar decisões;

8- Adequar o ensino ao aluno (Zona de desenvolvimento proximal);

Defende que a *avaliação* deve servir para melhorar em todos os domínios, como tal propomos um sistema que visa a extensão global das apreciações (domínio motor, cognitivo e atitudes). A *avaliação* será então utilizada para certificar, classificar, realizar um balanço, diagnosticar, agrupar, seleccionar e prognosticar o sucesso.

No processo de controlo e avaliação que implementaremos nas diferentes Unidades Temáticas consagraremos a abordagem construtivista de avaliação *autêntica* que Ketele (1981) propõe, realizando a avaliação no ambiente real em que se processa o desempenho. Assim, Será realizada com base na mesma organização possibilitando aos alunos, pelo facto de conhecerem as situações práticas propostas, dedicarem-se apenas à aplicação prática daquilo que conseguiram aprender. A autonomia cedida aos alunos no desenvolvimento das suas tarefas permitirá ao professor disponibilidade para observar, registar, apreciar os progressos dos seus alunos e corrigir os alunos.

A recolha de dados deverá ser clara, ligada ao referencial que usamos, coerente com os objectivos, englobar vários elementos de recolha de dados, preferencialmente diferentes, de forma a permitir um juízo de valor. O processo deverá ser sistemático, organizado, útil, fiável, válido e rigoroso.

Em relação ao aluno avaliar é descobrir onde e em quê o aluno revela dificuldades de aprendizagem. Devem mostrar-se os resultados obtidos no final de uma aprendizagem e decidir sobre a estratégia pedagógica utilizada (remediar, recuperar, determinar o nível de pré-requisitos). Posto isto, o *sistema*

de avaliação que promovemos engloba uma avaliação inicial, uma avaliação processual e uma avaliação final. No processo de controlo e avaliação englobaremos no nosso *sistema* a avaliação *diagnóstica,* a *formativa, a formadora e a sumativa* e teremos em consideração as funções pedagógicas sustentadas por Cardinet (1983).

A **Avaliação diagnóstica** segundo Cardinet (1983) cumpre uma função pedagógica de selecção (prognóstico – orientação da evolução futura dos alunos);

- Orienta;

- É a forma de averiguar;

- Permite recolher informação acerca dos adquiridos, do conjunto de pré-requisitos (conhecimentos, atitudes ou aptidões), verificando se se pode avançar ou não na aprendizagem;

- Permite averiguar se o aluno possui os pré-requisitos para uma aprendizagem, serve de ligação a aprendizagens novas quando pretendemos alcançar determinado nível de mestria;

- Serve para determinar o nível de domínio prévio;

- Determinar possíveis causas de dificuldades;

O PROCESSO ENVOLVE a recolha de informação de forma a permitir posicionar os alunos na aprendizagem (introdutório, elementar, avançado) a partir da análise dos erros mais comuns; Deve ser utilizado um instrumento que pode assumir diferentes configurações; Listagem dos pré-requisitos e definição da forma de recolha de dados, tomada de decisão;

- EFEITOS / CONSEQUÊNCIAS acções de recuperação ou remediação, agrupamento dos alunos de acordo com o nível de proficiência e identificar causas de insucesso dos alunos;

- Transformar os dados recolhidos em oportunidades de ensino (Estilo Inclusivo – ZDP);

- Pode ter lugar em qualquer momento do processo de ensino;

Relativamente à **avaliação formativa** Cardinet (1983) realça a função pedagógica de regulação dos processos de aprendizagem. Scriven (1967) define-a como os processos concebidos para permitirem ajustamentos sucessivos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo (Processo E-A). Para Bloom (1971) são os processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. É uma componente essencial na realização de uma estratégia de pedagogia da mestria ou de qualquer outra tentativa de individualização do ensino, pois só assim é possível adequar o Processo E-A ao aluno (mais tempo, repetir a tarefa, apoio suplementar ao aluno);

A avaliação assume a função formativa quando pretendemos recolher informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. No caso da

Educação Física é possível tirar partido do seu carácter interactivo, já que permite a atribuição de *feedback* em tempo real e simultâneo.

Regulação dos processos de aprendizagem (formativa);

- A avaliação deve integrar o processo E-A e implicar os alunos, permitindo-lhes a apropriação dos critérios de avaliação no domínio de determinado skill, devendo ser informados a esse respeito;
- Regular a aprendizagem, informando o professor acerca do que aprendem os alunos, permitindo-lhe informar os alunos sobre a sua aprendizagem; (regula o ensino e o processo de aprendizagem);
- Tem um propósito de "orientação" mas sempre com o intuito de melhorar o processo;
- O QUE É E PARA QUE SERVE obtenção rigorosa de dados ao longo do processo; valoração de processos, melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia, seleccionar os meios didácticos adequados aos alunos, **permite a adaptação do sistema ao indivíduo** (inclusivo);
- CARACTERÍSTICAS:
- 1- Recolha de dados que permite compreender os progressos, as dificuldades, os erros mais comuns);
- 2 – Interpretar os dados numa perspectiva criterial (mostrando a distância a que estes estão desses critérios;
- 3 – Promove uma adaptação do PEA ao contexto em função da interpretação dos dados recolhidos);
- REQUISITOS DA AV FORMATIVA; 1 – servir o aluno; 2 – servir o professor;
- TESTES FORMATIVOS;
- 1- Provas que incidem sobre pequenos segmentos de matéria;
- 2- Estrutura de malha fina – limitada;
- 3 – Análise de grupos de questões relacionados c cada objecto;
- 4 - Testes referentes a critérios elaborados pelo professor.

- Deve observar-se várias vezes, várias aulas (evitar deturpações);

- Deve ser contínua;

- Deve prever momentos de avaliação formal (pontual) a meio da Unidade Didáctica.

A ELABORAÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

1- Definição dos aspectos da aprendizagem do aluno que é necessário observar (sobre os quais incide a avaliação);
2- Escolha dos processos a utilizar na recolha de informação (domínio, aspecto técnico-táctico, e situações);
3- Definição dos princípios que devem orientar a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem;
4- Determinação dos caminhos a seguir na adaptação das actividades de ensino e aprendizagem (resposta aos EMC);

Avaliação formadora[10] geralmente associada a Nunziati (1998), visa a regulação do processo aprendizagem, virada para o aluno, inclui os agentes da *auto-avaliação*, *hetero-avaliação* e *co-avaliação*, significa que o aluno deve possuir os critérios da sua própria aprendizagem. A construção

[10] Nunziati, G. (1988). "Les objectifs d'un formation à l'évaluation fomatice." In Dauvisis, M-CL. (éd.): Evaluer l'évaluation. Dijon: INARAP. Mais recentemente, é também atribuída a Abrecht, (1994) a distinção.
Abrecht (1994). A avaliação formativa. Porto: Edições ASA.

de critérios com os alunos ajuda-os a apropriarem-se das aprendizagens, permite ao aluno a regulação do processo de aprendizagem:

Auto-avaliação

- Avaliação das próprias actuações do sujeito, procedimento promotor da capacidade de valoração e de decisão de cada aluno;

- Fornecer ao aluno uma dupla aprendizagem (leitura das suas capacidades / valoração em relação ao referencial;

- Definir pistas de avaliação que permitam controlar a subjectividade;

- Elemento da melhoria da qualidade do processo educativo.

Co-avaliação

- avaliação mutua, conjunta, de um trabalho realizado por vários elementos de uma equipa;

- Exige uma cultura de valoração positiva do trabalho dos alunos;

Hetero-avaliação

- avaliação de uma pessoa por outra;

- Supõe ajuizar sobre outras pessoas;

- Importância do FB ao outro.

No que diz respeito à **avaliação sumativa** Cardinet (1983) realça a função de certificação ou validação de competências:

O QUE É:

2- Valoração de produtos ou processos terminados;
3- Decidir se o resultado é positivo ou negativo;
4- Aplica-se no final de uma etapa, de uma unidade de ensino;
4- Adaptação do indivíduo ao sistema.

VANTAGENS:

1- Permite aferir resultados da aprendizagem;
2- Permite introduzir correcções no processo de ensino;
3- O teste sumativo presta-se à classificação;

- Devem classificar-se os alunos em relação aos objectivos que foram definidos (criterial);

CARACTERÍSTICAS DOS TESTES SUMATIVOS

- Aplica-se à avaliação de produtos terminados;

- Situa-se pontualmente no final de um processo, quando se considera acabado;

- A sua finalidade é determinar o grau em que se alcançaram os objectivos previstos e valorar positiva ou negativamente o produto avaliado;

Permite tomar medidas a médio e longo prazo

Avaliação criterial

Promover o indivíduo é promover o *feedback específico,* apresentando o critério, para promover o critério temos que dá-lo a conhecer e discuti-lo com os alunos, para assim desenvolver o indivíduo. O *sistema de avaliação* que pretendemos implementar é de referencial criterial, motivo pelo qual procuraremos definir o critério de forma objectiva e transparente na sua definição e disseminação. Neste sentido, vemos no *feedback* a possibilidade de colocar o critério ao serviço do aluno, permitindo fazer a comparação do aluno com o critério, valorizando o processo, já que os resultados permitem "agir sobre o ensino" (estilo inclusivo, aproximando o aluno do critério).

- Faz ou não faz;
- Permite verificar a distância a que o individuo se encontra em relação ao critério, permitindo verificar o que pode ser melhorado;
- Utilidade da informação resultante da avaliação;
- Reorientar;
- Estratégias individualizadas (ZPD) – *zona proximal de desenvolvimento* de cada aluno;
- Aprendizagem centrada no aluno (JOHN DEWEY - progressista), em sociabilização
- Concepção do processo de ensino, que corresponde a uma ideia de que ensinar é "*fazer aprender",* tem que ver com a aquisição de capacidades que lhe permitem apropriar-se desse processo de aprendizagem, no fundo trata-se de "aprender a aprender";

Finalmente, no *sistema de* avaliação procuraremos cumprir os critérios de qualidade a respeitar no processo de avaliação:

Rigor – nos procedimentos e recolha de dados;

Utilidade – que sirva para recolher dados que permitam atingir os objectivos;

Credibilidade – Orientação cientifica;

Fiabilidade – Consistente no tempo;

Validade – Permita recolher os dados que queremos.

4. CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS

A estratégia utilizada para contextualizar as aulas na ***Informação inicial*** e na ***informação final***, pareceu-me ter sido uma influência positiva no envolvimento dos alunos na aprendizagem, já que me pareceu ter contribuído para focar a informação com pertinência e colocar os critérios à disposição destes.

Nos períodos de ***instrução***, o recurso à demonstração em associação com a prelecção, revelou-se quase sempre importante no processo de comunicação e na economia de tempo de aula para a prática, parecendo-me ter alcançado paralelamente com esta estratégia eficácia *informacional*, já que após este período raramente foi necessário reformular a informação e os alunos cumpriram as indicações. Ainda relativamente à instrução, no que diz respeito ao ***feedback***, acredito ser sempre possível fazer melhorar, quer quanto à qualidade quer quanto à frequência com que é utilizado, parecendo-me extremamente difícil conciliar adequadamente a taxa de *feedback relativo* com a de *feedback absoluto.* Posto isto, assumindo que este é um dos maiores desafios que se coloca ao *professor* na intervenção pedagógica e estando consciente que pode ser aperfeiçoado, o meu desempenho relativamente esta categoria pareceu-me consistente, na medida em que procurei ser específico, descritivo e prescritivo nas indicações, utilizando o feedback positivo e fechando ciclos.
Penso que a minha prestação se tem caracterizado por uma taxa de *feedback* específico considerável, parecendo-me até aqui, ter garantido a sua qualidade e diversidade. Assim, tenho procurado transmitir a informação nas várias *dimensões* (direcção, afectividade, objectivo e forma), intervindo de forma sistemática, enviando *feedback* com frequência e de forma pertinente relativamente à prestação dos alunos. Deste modo, para além do *feedback avaliativo,* tenho procurado sobretudo, privilegiar o conteúdo da informação transmitida com a utilização de *feedback descritivo/prescritivo/individual/misto/positivo*, diversificando a informação e evitando as observações estereotipadas e afastadas dos objectivos da aula. Gostaria também de salientar a preocupação que procuro manter relativamente à distribuição de *feedback* equitativamente pelos alunos e a inexistência de *feedback* negativo. Na intervenção preocupo-me também por verificar se o feedback teve o efeito pretendido, para de novo diagnosticar ou prescrever, procurando acompanhar a execução posterior ao *feedback* inicial com o ***fecho de ciclos de feedback***.
Nesta categoria tenho procurei manter uma atitude auto-crítica permanente, ambicionando fazer melhor de intervenção para intervenção, tentando colocar em prática os recursos teóricos declarados neste domínio. De uma forma global, tenho procurado ser específico na intervenção e creio fazê-lo de forma frequente a todos os alunos.

Relativamente às prelecções e à ***comunicação***, creio ter feito uma evolução considerável, mantendo um tom de voz sereno, audível e enfático, o que pareceu ter contribuído para o clima de aula sereno que se viveu nas aulas.

Para além disto, as aulas apresentadas pareceram-me estar bem organizadas, sempre pensadas para favorecer o tempo potencial de aprendizagem de todos os alunos. A este respeito deixa-me particularmente satisfeito a forma como julgo ter "vencido" o desafio da *diferenciação* e da *inclusão*, rompendo desde o início e em todas as matérias com a massificação do ensino, promovendo tarefas que me pareceram adequadas aos diferentes níveis de interpretação do Programa.

Creio que o Estágio Pedagógico agora realizado também me proporcionou aprendizagem no que diz respeito à distribuição do tempo pelos vários domínios da aprendizagem, nomeadamente pelos aspectos cognitivos da aprendizagem, reconhecendo a importância que têm na Aprendizagem Motora, permitindo-me gerir o tempo de forma mais serena e eficaz. De uma forma global, as estratégias utilizadas permitiram obter episódios de gestão curtos, para os quais contribuiu a colocação do dispositivo material antecipadamente, a afixação dos grupos e correspondente atribuição de espaço, a estrutura simples das tarefas, levando-me a considerar as transições rápidas.

No que diz respeito ao *clima de aula/disciplina,* a forma a turma como se comporta "hoje" parece ser o argumento mais conclusivo quanto à eficácia da minha intervenção nesta categoria. De turma tida como "difícil", "barulhenta" e "desordeira" tal como me foi apresentada pela professora Paula Virgolino e restante Conselho de Turma, deixa-me muito satisfeito ser aceite por todos, ser reconhecido como líder e constatar uma grande adesão de todos à aula de Educação Física. O ambiente em que se processa agora a comunicação é extremamente gratificante, já que de forma voluntária os alunos fazem silêncio e prestam atenção aos períodos de instrução, não se ouvem bolas a bater e os alunos ficam nos seus lugares a aguardar instruções, tudo sem que tenha que fazer algum reparo. O nível de pontualidade contrasta agora pela positiva pelo evidenciado no início do ano lectivo. O que vem também confirmar tudo quanto foi dito. É muito bom assistir a esta transformação! Para isto, creio ter sido decisivo o interesse que manifestei pela aprendizagem de cada um. Neste processo, foi também determinante a estabilização da minha vida pessoal e das rotinas do Estágio Pedagógico, já que de forma inerente, esta modificação, também teve que ver com progressos na comunicação, assegurada pela tranquilidade e serenidade que passei a evidenciar. Assim, passei a comunicar de forma mais enfática, clara, serena e precisa, parecendo-me ter alcançado eficácia informacional neste aspecto, o que julgo ter sido também um contributo para a forma de estar da turma.
A atitude que procuro manter, circulando activa e imprevisivelmente, permite-me estar com frequência próximo de todos os grupos de alunos, parecendo-me ter a turma controlada, empenhada e motivada.

- Relativamente às *decisões de ajustamento,* creio ter sido profundo e reflexivo na análise da situação e da interpretação do contexto em decorreu a aprendizagem (a curto e médio prazo), permitindo-me adequar o ensino em função da especificidade da escola e dos alunos. Assim, pareceu-me ter evidenciado sentido crítico, assumindo indicadores de acção coerentes com as dificuldades reveladas por todos os alunos, decidindo de forma diferenciada o que fazer com os

diferentes níveis de interpretação do Programa. Por outro lado, pareceu-me ter sido criativo e ainda, se me for permitido dizer, ousado e inconformado, rompendo com a massificação e a aplicação de exercícios estereotipados, promovendo situações que me pareceram ter que ver com as necessidades dos diferentes grupos de alunos, ainda que isso implicasse riscos para o sucesso da minha intervenção. Quis inovar e corri riscos assumindo os interesses dos alunos. Para finalizar, gostaria ainda de referir que também ao nível da superação de situações imprevistas me pareceu ter evidenciado capacidade de ajustamento, improvisando, tal como aconteceu nas aulas em que face às más condições climatéricas fui forçado a conceber em poucos minutos uma alternativa debaixo do "difícil" telheiro. Também foi possível verificar esta capacidade perante ajustamentos na gestão do tempo, do espaço, dos grupos, dos conteúdos e das tarefas no decurso das aulas e dos projectos que dinamizámos em conjunto.

5. AVALIAÇÃO DE PROCESSOS E PRODUTOS

Depois de realizada a avaliação diagnóstica pareceu-me adequado fazer o seguinte prognóstico:

5.1 FUTEBOL

NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL AVANÇADO
⇒ JOGO 3x3 ⇒ Jogo da rabia (5X1; 4X2) ⇒ Jogo dos 5 passes (3X3) ⇒ Futevólei (2X2) ⇒ 1X1 (Defensor também com bola) ⇒ 2X0 + Gr (s/ oposição, num só sentido) ⇒ 2X1 + Gr (num só sentido) ⇒ 2X1 + Gr (sucessivo) ⇒ 2X1 + Gr + 1 (sucessivo) ⇒ JOGO 5X5	⇒ JOGO 3x3 ⇒ Jogo da rabia (5X1; 4X2) ⇒ Jogo dos 5 passes (3X3) ⇒ Futevólei (2X2) ⇒ 1X1 (Defensor também com bola) ⇒ 2X0 + Gr (s/ oposição, num só sentido) ⇒ 2X1 + Gr (num só sentido) ⇒ 2X1 + Gr (sucessivo) ⇒ 3X2 + Gr (num só sentido) ⇒ 3X2 + Gr (sucessivo) ⇒ 3X2 + Gr + 1 (sucessivo) ⇒ JOGO 5X5	⇒ JOGO 3x3 ⇒ Jogo da rabia (5X1; 4X2) ⇒ Jogo dos 5 passes (3X3) ⇒ Futevólei (2X2) ⇒ 1X1 ⇒ 2X0 + Gr (num só sentido) ⇒ 2X1 + Gr (num só sentido) ⇒ 2X1 + Gr (sucessivo) ⇒ 3X2 + Gr (num só sentido) ⇒ 3X2 + Gr (sucessivo) ⇒ 3X2 + Gr + 1 (sucessivo) ⇒ JOGO 5X5
CONTEÚDOS		
• Passe (parte interna do pé) • Recepção (parte interna do pé) • Condução de bola • Finta e simulação (sem oposição) • Desmarcação • Remate (parte interna do pé) • Transição defesa-ataque • Transição ataque-defesa • Enquadramento defensivo	• Passe • Recepção • Condução de bola • Finta e simulação (opositor também na posse de bola) • Desmarcação • Remate (parte interna do pé) • Transição defesa-ataque • Transição ataque-defesa • Defesa HXH • Penetração	• Passe • Recepção • Condução de bola • Finta e simulação (com oposição) • Desmarcação de rotura • Remate (pé) • Cabeceamento • Transição defesa-ataque • Transição ataque-defesa • Defesa HXH • Pressão defensiva • Penetração

5.2 BASQUETEBOL

NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
• Drible • Lançamento parado - *Após drible e paragem* - *Após recepção* • Lançamento na passada (progressões) - *Após drible* - *Após passe* • Passe e recepção • Desmarcação/corte para o cesto (2X0 e 2X1) • Transição defesa/ataque (2X1) • Defesa HXH • Jogo 3X3 (1 tabela)	• Drible • Lançamento parado - *Após drible e paragem* - *Após recepção* • Lançamento na passada - *Após drible* - *Após passe* • Passe e recepção • Desmarcação/corte para o cesto (2X1, 2X2 e 3X2) • Aclaramento • Transição defesa/ataque (2X1 + 1, 3X2 + 1) • Defesa HXH • Jogo 3X3 *(1 tabela, 2 tabelas)*

5.3 BADMINTON

NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR	NÍVEL AVANÇADO
• *Pega da raqueta / Posição base* • *Serviço curto e comprido* • *Clear* (associado a pequenos deslocamentos); • *Lob* (associado a pequenos deslocamentos); • Jogo 1X1	• *Pega da raqueta / Posição base* • *Serviço curto e comprido* • *Clear* (associado a pequenos deslocamentos); • *Lob* (associado a pequenos deslocamentos); • *Remate* • Jogo 1X1	• *Pega da raqueta / Posição base* • *Serviço curto e comprido* • *Clear* (associado a pequenos deslocamentos); • *Lob* (associado a pequenos deslocamentos); • *Remate* • *Drive* • *Amortie* • Jogo 1X1

5.4 GINÁSTICA

NÍVEL INTRODUTÓRIO* *Com progressões e/ou ajuda	NÍVEL ELEMENTAR
• Avião • Rolamento para a frente • Rolamento para a rectaguarda • Ponte • Elementos de ligação (Descoberta Guiada) • Sequência (personalizada c/ os elementos anteriores) • Salto de Eixo (boque) • Salto em Extensão	• Avião • Rolamento para a frente • Rolamento para a rectaguarda • Ponte • Roda • Apoio Facial Invertido • Elementos de ligação (Descoberta Guiada) • Sequência (personalizada c/ os elementos anteriores) • Salto de Eixo (Pinto longitudinal) • Salto em Extensão

5.5 ANDEBOL

NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
• Passe de ombro • Recepção • Drible em progressão • Finta/simulação (s/ oposição ou c/ defesa condicionado) • Remate em apoio ou salto • Remate em suspensão (progressões) • Passe e vai (2X0 + Gr) • Ataque ao ímpar (2X1 + Gr em ½ campo) • Jogo da bola ao poste 2X2 • Jogo 4X4 em campo reduzido	• Passe de ombro • Recepção • Drible em progressão • Finta/simulação (c/ oposição) • Remate em apoio ou salto • Remate em suspensão • Passe e vai (2X1 + Gr – finalização condicionada ao corredor central e lateral) • Ataque ao ímpar (2X1 + Gr sucessivo) • Ataque ao ímpar (2X1 + Gr sucessivo + oposição ao portador da bola a partir do ½ campo) • Jogo 4X4 em campo reduzido

5.6 VOLEIBOL

NÍVEL PRÉ-INTRODUTÓRIO	NÍVEL INTRODUTÓRIO	NÍVEL ELEMENTAR
• Progressões para o *Passe por cima;* (1X0; 1X1; 2X2) • *Passe por cima* (associado a pequenos deslocamentos); • *Jogo 1X1* (*Passe por cima* – c/ e s/ toques de sustentação) • Jogo 2X2 (1º, 2º e 3º toque em *Passe por cima)*	• *Passe por cima* (associado a pequenos deslocamentos); • *Jogo 1X1* (*Passe por cima* – c/ e s/ toques de sustentação) • Jogo 2X2 (1º, 2º e 3º toque em *Passe por cima)*	• *Passe por cima* • *Manchete* • *Serviço por Baixo* (associado a pequenos deslocamentos); • *Jogo 1X1* (*Passe por cima* – c/ e s/ toques de sustentação) • Jogo 2X2 (1º, 2º e 3º toque em *Passe por cima)* • Jogo 2X2 - 3º toque em *Passe por cima* - 1º e 2º toque *Passe / Manchete* • Jogo 3X3 - 3º toque em *Passe por cima* - 1º e 2º toque em *Passe/Manchete* • Jogo 3X3 - 1º e 3º toque em *Passe por cima* - 2º toque em *Manchete* - Início com *Serviço por baixo*

CAPÍTULO II – REFLEXÃO

1. APRENDIZAGENS REALIZADAS

Reconhecendo na análise e reflexão do próprio ensino o caminho para o aperfeiçoamento e partilhando da ideia de que o professor deve ser um "artista consciente" e talvez um "eterno insatisfeito", neste ponto pretendo realçar o conjunto de aprendizagens que me foram proporcionadas no âmbito do Estágio Pedagógico.

1.1 PLANEAMENTO - QUADRO DE EXTENSÃO DE MATÉRIAS

No que diz respeito ao planeamento, creio que seleccionei muitas matérias. Julgo que é mais adequado o desenvolvimento curricular em torno de seis a sete matérias, tal como acabei por realizar, na sequência dos desvios de aprendizagem e dos imprevistos. Neste domínio, geralmente procedo à selecção de matérias na sequência de uma etapa de avaliação inicial alargada e da análise dos contributos que poderão ter na concretização dos objectivos traçados. Perante a impossibilidade de organizar o ano lectivo por etapas e face à ausência de indicadores psicomotores mais rigorosos na fase inicial senti-me um pouco perdido, o que me terá influenciado a alargar o âmbito das matérias.

1.2 GESTÃO DO TEMPO MAIS EQUILIBRADA

Este foi um dos aspectos em que o Estágio Pedagógico me modificou. Habitualmente centrava-me excessivamente na gestão do tempo da componente motora, o que acabava por me colocar perante alguma ansiedade para não comprometer o tempo de empenhamento motor. Esta atitude por vezes condicionava a minha capacidade de comunicação, levando-me por exemplo a explorar o *feedback interrogativo* de forma abrupta, deixando pouco tempo para o aluno organizar o seu discurso. Neste momento, sinto que evolui neste comportamento, procedendo à distribuição do tempo de forma mais equilibrada entre a componente cognitiva e a componente motora, mantendo taxas de empenhamento motor elevadas e reforçando os aspectos cognitivos da aprendizagem.

1.3 ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DOS ASPECTOS COGNITIVOS DA APRENDIZAGEM

Ainda relativamente aos aspectos cognitivos da aprendizagem, para além das estratégias que pude elencar na fase de realização na promoção do "critério" e do *feedback*, apropriei-me de uma outra estratégia que me parece interessante. Na sequência de uma reflexão de uma aula de Badminton, o professor orientador Paulo Nobre como forma de reforçar os aspectos cognitivos da aprendizagem

das técnicas utilizadas, sugeriu o recurso à nomeação do conteúdo por parte do aluno, levando-o a associar o conteúdo à exercitação. A partir daí segui a sua sugestão, comprovando a eficácia desta estratégia, permitindo enriquecer o grau de expressão do aluno na tarefa, contribuindo para recolher mais informação e controlar a assimilação de conhecimentos por parte do aluno.

1.4 ESTILO DE ENSINO INCLUSIVO

Apesar de ser um adepto dos Estilos de Ensino desde a minha formação inicial e de recorrer à Anatomia do Estilo *Inclusivo*, a verdade é que foi no âmbito deste Estágio Pedagógico que lhe dei a verdadeira dimensão. Sempre me incomodou que se encarasse nas aulas de EF o aluno de forma "massiva" o que me motivou ainda enquanto estagiário na formação inicial a enveredar pela diferenciação, reconhecendo que os alunos não são todos iguais. No entanto, a diferenciação era promovida indicando ao aluno onde se posicionar, retirando-lhe a possibilidade de optar pelo "espectro" de tarefas propostas. Foi então, no âmbito do Mestrado que vim dar a verdadeira dimensão ao *Estilo Inclusivo*, permitindo ao aluno fazer a sua opção, colocando em evidência o potencial deste simples pressuposto. Esta dimensão faz toda a diferença na formação e educação do aluno, já que a decisão é sua, responsabilizando-o, cedendo-lhe autonomia, acrescentando a mais-valia que é reconhecida ao *Estilo Inclusivo*, tal como é sugestionado pela própria designação.

1.5 ESTILO DE ENSINO DESCOBERTA GUIADA

O Estilo de Ensino *Descoberta Guiada* foi uma aprendizagem que me marcou. No passado havia feito algumas experiências, que por terem sido mal sucedidas me levou a não repetir. Na altura, para o insucesso terá contribuído o facto de a ter realizado com alunos do 5º Ano, talvez ainda sem maturidade para o âmbito da iniciativa. Sendo um defensor da inclusão do aluno no Processo E-A e da sua participação na tomada de decisão, voltei a "arriscar" neste estilo de ensino, procurando promover experiências mais centradas no aluno. Assim logo na primeira Unidade Temática – Futebol, lancei o desafio aos alunos: organizados em grupos por equipas e feita a distribuição dos temas, os alunos tinham que recolher informação sobre o regulamento de Futsal e em todas as aulas, tinham que apresentar à turma os conteúdos pesquisados. As primeiras apresentações foram desastrosas, alguns alunos esqueceram-se, outros não colaboraram com o seu grupo, outros perderam o papel que lhes havia entregue, enfim, fiquei desanimado. Mas, num dia em que as condições climatéricas não permitiram a realização da aula, a situação alterou-se. Aproveitando a oportunidade de estar na sala de aula, o grupo responsável pela apresentação dinamizou uma sessão muito assertiva, sustentada numa boa organização, com a participação de todos os elementos do grupo e de forma "jogada" fizeram um concurso (pergunta/resposta) que motivou a turma. Posto isto, enquanto felicitava e elogiava o trabalho dos alunos em causa, apercebi-me

também que os alunos dos outros grupos não tinham percebido o âmbito da tarefa, o que me levou a reforçar o seu regime de realização e o objectivo. Daqui para a frente a iniciativa foi ganhando consistência, os alunos passaram a ter mais responsabilidade, assumindo as tarefas estipuladas, organizando-se para a comunicação, passando a distribuir os conteúdos por todos os membros do grupo.

Nesta experiência pude constatar que é preciso ser persistente perante as iniciativas que "fogem" à regularidade e que a comunicação é fundamental para o sucesso de novas experiências. O facto de não ter controlado a compreensão dos alunos sobre o regime de aplicação desta tarefa poderá ter tido implicações na forma leviana como os primeiros grupos encararam a sua apresentação.

Foi notória a evolução dos alunos ao longo do ano lectivo nesta tarefa e para isso contribuiu a persistência, porque repeti esta iniciativa na Unidade Temática de Basquetebol, Ginástica, Andebol, e Voleibol.

A comprovar esta evolução ficou a forma como os alunos já nas últimas semanas do estágio se envolveram na composição de uma coreografia na Dança. Partindo de uma estrutura base[11], os alunos em grupos de quatro tinham que pesquisar elementos para fazer a sua composição. O impacto da iniciativa foi extraordinário, houve entusiasmo (excessivo em algumas ocasiões), cumplicidade, qualidade nas composições, mas sobretudo, houve crescimento dos alunos, verifiquei um grau de autonomia e participação muito superior ao das primeiras iniciativas. A forma ordenada, autónoma, responsável e cooperante com que se envolveram nas aulas foi muito gratificante, e mais uma vez foi preciso alguma persistência, já que alguns alunos colocavam algumas resistências à matéria. Mas depois de perceber que o que lhes estava a solicitar estava ao seu alcance, os alunos passaram a aderir e a entrega foi total.

Os resultados foram surpreendentes, dos vinte e quatro alunos que preencheram um questionário[12] (anexo 6) de apreciação às aulas que passei no final do ano 69,6% dos alunos elegeram a Dança como a matéria favorita, incluindo a apreciação dos rapazes, dos quais apenas dois revelaram não apreciar a matéria.

1.6 PLANOS DE AULA – ORGANIZAÇÃO E EXPLICITAÇÃO

No que diz respeito ao plano de aula, identificando-me mais com os produtos realizados na Unidade Temática de Voleibol (a última), onde é possível constatar que o nível de organização e explicitação melhorou relativamente ao início do ano lectivo. Assim, comparando o plano de aula Futebol (Anexo 7) com o plano de aula de Voleibol, é possível constatar que o último é: explicito, pormenorizado e

[11] Uma volta; um salto; um afundo;

[12] O questionário foi aplicado à turma no final do ano e será apresentado no último ponto deste capítulo

adaptável; claro, objectivo e mantém coerência interna; Estes critérios levam-me a considerá-lo, ao nível da especificação, da clareza e da correcção das indicações, um bom plano, sendo possível ficar com uma imagem clara da aula após a sua leitura.

1.7 AVALIAÇÃO – FICHAS DE REGISTO E SENSIBILIDADE

O Estágio Pedagógico permitiu-me fazer ao longo do ano lectivo vários ensaios relativamente às fichas de registo de avaliação. Impulsionado pelo desconforto que sentia na recolha de dados dos alunos, face à grande sensibilidade que apresentavam, como é o caso da que elaborei na Unidade Temática de Futebol e seguintes. Posto isto, à medida que avançava o ano lectivo fui reduzindo a sua sensibilidade, identificando-me neste momento com o procedimento que implementei para o Voleibol, permitindo fazer uma observação mais tranquila e sobretudo mais rigorosa nos procedimentos e recolha de dados. Para isto também contribuiu o referencial mais global utilizado, deixando a opção mais analítica que havia evidenciado nas primeiras Unidades Temáticas.

2. COMPROMISSO COM AS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS

Sob a influência do *paradigma construtivista*, sustento o desenvolvimento curricular como um processo que deverá centrar-se no aluno, partindo dos seus interesses e das suas necessidades, permitindo deste modo adequar os processos formativos de forma única e *significativa*. Reconhecendo que é possível aprender por caminhos diferentes, e que por isso, as decisões do professor têm um impacto particular sobre cada aluno, assumo a ruptura com o ensino massivo. Parece fundamental investir em experiências educativas que promovam o aluno, que o incluam no Processo E-A, que lhe permitam tomar decisões. Neste sentido, as interacções consagradas no âmbito do espectro dos *Estilos de Ensino* de Mosston revelam-se uma mais-valia, que no caso particular desta turma, parece ter contribuído para a evolução a que se assistiu.

Para que a aprendizagem se possa fazer na *zona proximal de desenvolvimento (ZDP)*, há que promover o sucesso, o que parece difícil, face à dimensão das turmas, à ambição dos Programas, às expectativas do professor e ao nível motor dos alunos, mas ainda assim possível. Com a *Reorganização Curricular* é conferida ao professor flexibilidade para promover adequadamente o Processo E-A em função da análise e interpretação dos resultados da avaliação inicial. Neste sentido, o ambiente da *aula* de EF foi concebido segundo diferentes níveis de interpretação do Programa Nacional de Educação Física, incluindo vários níveis de proficiência. A diferenciação dos objectivos, dos conteúdos, do tempo, dos espaços, das estratégias e dos grupos, parece ter convergido para o sucesso da Intervenção Pedagógica agora relatada. Neste sentido, afigura-se fundamental a regulação dos processos de formação, e como tal, a avaliação é vista como parte integrante do Processo E-A, porque só desta forma é possível promovê-lo, já que os seus efeitos são

decisivos para a sua regulação e inevitavelmente para os professores e alunos, permitindo-lhes verificar a distância a que se encontram dos objectivos educativos.

Na intervenção pedagógica tenho atribuído cada vez mais espaço aos conceitos de diferenciação, adequação e flexibilidade. Assim, acredito ser possível definir diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas (diferenciação), procurando modos de adequação a cada situação concreta (adequação) e contextualizando dentro de um quadro de referência que estabelece balizas e orientações claras em termos de competências essenciais as experiências de aprendizagem para os alunos (flexibilidade).

Posto isto, o princípio da *unicidade e diferenciação não pode ser reduzido a questões organizativo-metodológicas; deve sim contemplar todas as componentes e reciprocidades do processo de ensino, tendo em vista condições favoráveis de aprendizagem e de desenvolvimento da personalidade dos alunos. A fim de poder voltar-se intensamente para alguns alunos ou grupo de alunos o professor necessita de encontrar formas e meios que o dispensem temporariamente da acção lectiva com todos os alunos* (Bento, J.O. 1995:51).
Neste sentido, passo a elencar as estratégias que implementei para promover o aluno:

- Diferenciação: dos objectivos, conteúdos, do tempo, dos espaços (estações), das estratégias e dos grupos (homogéneos/heterogéneos)

- Tarefas no âmbito dos Estilos de ensino:
  - *Recíproco*; colocando o critério ao dispor do aluno, permitindo-lhe apropriar-se da informação que o pode conduzir ao êxito, fomentando a autonomia, a responsabilidade e a cooperação. É uma forma de o responsabilizar, promovendo a actividade mediante um critério previamente estabelecido, permitindo envolver o aluno no Processo E-A;

  - *Inclusivo*; experimentando um nível de decisão de maior exigência o aluno é "convidado" a optar por uma entre várias tarefas. É uma forma de o responsabilizar ainda mais, o aluno em função do seu nível de proficiência deverá ser capaz de identificar onde se situa o seu nível e enquadrar-se na tarefa em conformidade com as suas capacidades. A tomada de decisão é mais exigente, com todas as consequências que daí podem advir para a formação do aluno. O aluno está habituado a ser "autómato" e esta iniciativa promove a tomada de decisão, que deverá ser supervisionada pelo professor. Neste estilo de ensino o aluno é obrigado a estabelecer relações, a optar, o que se reveste de muito valor pedagógico, já que parece promover uma atitude reflexiva.

  - *Descoberta Guiada*; O aluno é convidado a descobrir um conceito, neste caso utilizei os regulamentos dos Jogos Desportivos, a descoberta de movimentos para a coreografia da Dança e os elementos de ligação na Ginástica com vista à elaboração personalizada de uma sequência no solo. Esta experiência implica um trabalho de pesquisa, de selecção de informação, de tratamento da informação na procura da resposta mais adequada, o que se revela particularmente importante

na promoção da tomada de decisão, autonomia e responsabilidade. A anatomia deste estilo promove o contexto para resolver questões dilemáticas e resolver problemas de forma criativa, argumentos que parecem perder espaço na educação;

- Inclusão: a aprendizagem deverá fazer-se na *zona proximal de desenvolvimento (ZDP)* e como tal há que promover o sucesso. Neste sentido, procurei promover acções que respeitassem o nível motor dos alunos, adequando as tarefas ao seu nível de proficiência, o que parece ter acontecido, já que 87% da turma considera-as ajustadas. Para isso, recorri a progressões pedagógicas com exigência crescente, procurando o desenvolvimento dos alunos, conduzindo o processo pedagógico da zona actual para a ZPD.

- Controlo do PEA:
  - ⇒ *Avaliação inicial*: para diagnosticar e prognosticar o futuro, procurando oportunidades de ensino nos interesses e necessidades do aluno;
  - ⇒ *Avaliação formativa:* para detectar nível de pré-requisitos, remediar, recuperar os alunos;
  - ⇒ *Avaliação sumativa:* para averiguar em que medida em que os objectivos foram alcançados, retroacção ao Processo E-A, classificação e meta-avaliação sobre o sistema de avaliação

- Promoção do critério para promover o aluno: o *feedback* é reconhecidamente um elemento preponderante no Processo E-A e neste sentido afigura-se decisiva a informação com conteúdo específico, permitindo ao aluno identificar as metas a alcançar. Neste sentido, o carácter interactivo do *feedback* é fundamental na promoção do indivíduo, permitindo tirar partido do seu carácter activador, mobilizando o aluno para a aprendizagem. Assim, o critério deverá ser explicitado, porque ao promover o critério o aluno identifica metas, e consequentemente, poderá aumentar o seu envolvimento na aprendizagem, com todas as consequências positivas que daí podem advir. Posto isto, para promover o critério preconizei as seguintes iniciativas:

⇒ Utilizei o *feedback específico* (de conteúdo descritivo / prescritivo), positivo, misto, procurando fazê-lo de forma pertinente (em relação aos objectivos);

⇒ Procurei acompanhar a prática sequente ao *FB*, fechando ciclos de *FB;*

⇒ Nos períodos de instrução associei demonstração à prelecção, utilizando alunos como agentes de ensino;

⇒ Utilizei o questionamento como método de ensino, tirando partido do *FB* interrogativo;

⇒ Utilizei a metodologia TGFU procurando estabelecer relações de causalidade/efeito na resolução dos problemas do Jogo no ensino dos Jogos Desportivos;

⇒ Promovi tarefas abertas, segundo a *teoria dos constrangimentos*.

⇒ Estruturei as tarefas no âmbito do conceito de *prática transferível* procurando estabelecer ligações entre formas, meios e até conteúdos no ensino dos Jogos Desportivos;

⇒ Utilizei a avaliação formadora recorrendo aos agentes da auto-avaliação, co-avaliação e hetero-avaliação, para promover o critério;

⇒ Afixei meios auxiliares gráficos de apoio às aulas;

⇒ Estruturei as aulas promovendo o tempo potencial de aprendizagem.

3. IMPORTÂNCIA DO TRABALHO INDIVIDUAL E DE GRUPO

Relativamente ao trabalho individual, procurei ser um professor "artista consciente/eterno insatisfeito," que avalia, que reflecte, que procura melhorar a sua "arte" num processo de investigação-acção, aprendendo com as suas práticas, procurando aperfeiçoar-se, mesmo que isso signifique mudar hábitos e sair da "zona de conforto". Julgo que tenho revelado espírito crítico, que tenho sido exigente com as minhas práticas, procurando indicadores de acção que me levem ao aperfeiçoamento, porque partilho da opinião de John Dewey de que a aprendizagem não acaba. Assim, tenho procurado resolver as minhas dificuldades adoptando uma postura pró-activa na procura de esclarecimentos, quer em fontes bibliográficas quer por intermédio de pequenas entrevistas exploratórias com especialistas das diferentes matérias. Isto aconteceu com o Badminton, matéria na qual tenho pouca experiência, levando-me a trocar ideias com um colega de EF com uma vasta experiência no Desporto Escolar e na Federação Portuguesa de Badminton.

No que diz respeito ao trabalho de grupo, sentimos algumas resistências, já que encontrámos um Grupo de EF muito organizado em pressupostos já muito enraizados na sua prática lectiva, obrigando-nos a um grande esforço de adaptação à proposta de trabalho vigente. Perante a nossa condição de *estagiário* foi difícil contribuir para a tomada de decisão, acabando por sentir algumas "barreiras" às propostas que colocávamos à discussão do grupo.

4. CAPACIDADE DE INICIATIVA E RESPONSABILIDADE

A forma bem sucedida como implementámos os projectos no âmbito da Unidade Curricular de Projectos e Parcerias Educativas parece conclusiva quanto à capacidade de iniciativa e responsabilidade. Pessoalmente, considero ter mantido uma atitude responsável com todos os actores com quem interagi. Mostrei-me empenhado na participação dos trabalhos de grupo, contribuindo para a sustentação de uma posição consensual, respeitando as opiniões dos meus colegas, mesmo quando contrárias à minha, mostrei-me disponível para responder às questões dos meus colegas e pelo contrário também lhes dirigi questões. Por outro lado, procurei manter uma postura de incentivo e positiva face à difícil situação em que nos encontrávamos, mesmo quando eu

próprio me senti desesperado perante o "esmagador" volume de trabalho a que estivemos sujeitos. Por outro lado, fui sempre pontual e assíduo, mantive um relacionamento cordial com todos os membros da comunidade educativa com quem interagi.

5. DIFICULDADES SENTIDAS E FORMAS DE RESOLUÇÃO

A primeira dificuldade teve que ver com o planeamento. Na fase inicial, perante a impossibilidade de implementar uma etapa inicial alargada e a falta de indicadores mais precisos sobre as dificuldades e aptidões dos alunos, face ao modelo de organização do ano lectivo por *blocos* sustentado pelo DEF, vi-me perante muitas indecisões quanto ao desenho curricular. Perante as limitações, recorri à caracterização da turma, mobilizando os indicadores que havia recolhido e passei a periodizar as matérias em função do *roulement* e tanto quanto possível em função dos interesses e necessidades dos alunos. Para isto, recorri ainda à análise dos registos de avaliação do ano lectivo anterior.

Outra dificuldade foi mobilizar a turma para um papel mais activo nas aulas. Na fase inicial, nas várias iniciativas que promovi no âmbito dos *estilos de ensino* foi difícil romper com a ideia de que "o professor é quem «controla» tudo e nós somos autómatos". Assim, foi difícil vencer a "apatia" entre os alunos face à delegação de um papel mais activo no decorrer da aula. As primeiras iniciativas foram frustrantes. Consegui mobilizá-los para uma atitude mais activa com persistência, repetindo insistentemente, procurando analisar as falhas e encontrar indicadores de acção nos resultados recolhidos. Neste sentido, comecei por ser mais organizado e preciso na apresentação da informação, comunicando de forma mais precisa, explicitando concretamente o que pretendia que os alunos fizessem. Por outro lado, introduzi os *estilos de ensino*, apresentando-os de forma progressiva relativamente ao espectro em função dos atributos da sua anatomia. Posto isto, passei a proceder do seguinte modo:

- Recíproco – uma das falhas que cometi inicialmente foi apresentar vários comportamentos a observar em simultâneo e não definir a dinâmica da organização. A partir do momento que passei a focar o critério (apenas um comportamento) os alunos passaram a participar de forma muito mais assertiva. Outro aspecto que contribuiu para a melhoria da participação foi a organização dos grupos (executante/observador). Depois de muita repetição, os alunos passaram a reportar-se a mais do que um comportamento e o nível de assertividade subiu consideravelmente;

- Estilo Inclusivo – a dificuldade que senti neste estilo de ensino teve que ver com a apresentação da informação, exigindo um nível de organização da prelecção muito grande, para ser preciso e claro quanto aos pressupostos das tarefas. O facto de se apresentarem várias alternativas aos alunos, para além de exigir muita subtileza na comunicação, para não ferir a susceptibilidade dos alunos, já que nem sempre compreendem porque é que uns fazem de uma maneira e outros de outra, por vezes, torna os períodos de informação um pouco mais extensos. No entanto, este receio induziu-me

num nível de preocupação com a comunicação que veio a revelar-se muito positivo. É que passei a estruturar e seleccionar a informação de forma mais detalhada e pormenorizada, permitindo-me alcançar um nível de eficácia superior. Com esta dinâmica, consegui melhorar o nível das prelecções e por outro lado, passei a fazê-lo dentro dos intervalos de tempo que habitualmente consagrava.
Ainda relativamente a este *Estilo*, emergem duas dificuldades, que por se tratarem de questões dilemáticas, aprofundarei mais adiante neste trabalho. Por agora importa referir que têm que ver com a assertividade do posicionamento dos alunos nas tarefas e com o entendimento que fazem do facto de haver alunos a fazer uma coisa e outros a fazer outra.

- Descoberta Guiada – julgo que as dificuldades sentidas no início tiveram que ver com a precocidade com que foi introduzida. Creio que há dois factores que contribuíram para o sucesso desta iniciativa: por um lado, a crescente autonomia, responsabilização e tomada de decisão que fui delegando nos alunos, que contribuiu para "amadurecer" a turma; por outro lado, a aceitação da liderança do professor. Assim, depois de consolidar as experiências no âmbito dos estilos *Recíproco e Inclusivo,* com a adesão à aula e à liderança do professor, ficou criado o contexto para a *descoberta guiada*, o que parece justificar o contraste entre a primeira tentativa no 1ª Período e a última já no 3º Período na UT de Dança.

Numa perspectiva mais ético-profissional, houve ainda dificuldade para nos integrarmos no DEF. Apesar do relacionamento cordial e afectuoso que se estabeleceu, a verdade é que não fomos tidos como membros no que diz respeito à tomada de decisão. Isto foi evidente na participação no âmbito dos *projectos* Mega Sprinter 2010 e Água Sem Limites III. Apesar de se tratarem de propostas que nos foram dirigidas pelo DEF, vimo-nos entregues a nós mesmos, tendo sido necessário superar muitas "barreiras" para a forma bem sucedida com que foram dinamizados. Assim, afigurou-se particularmente difícil contermo-nos perante alguns incumprimentos de alguns dos seus membros na fase de planeamento e execução, exigindo muita contenção da nossa parte e capacidade de ajustamento face aos imprevistos com que nos deparamos. Mas estes projectos, por outro lado, contribuíram para nos dar força, permitindo levar a melhor sobre as adversidades com que nos deparámos, fomos solidários, cooperativos e sobretudo emergiu a capacidade para lidar com situações dilemáticas serenamente, o que à luz do novo *paradigma* da organização escolar se afigura importante.

6. DIFICULDADES A RESOLVER NO FUTURO

Apesar de considerar que o Mestrado em geral e o Estágio Pedagógico em particular me proporcionaram um vasto leque de aprendizagens no domínio da *avaliação,* sinto ainda algum desconforto neste aspecto. O sistema de avaliação que promovi parece-me coerente e julgo que

cumpre em utilidade, credibilidade, fiabilidade e validade. No entanto, relativamente à avaliação sumativa continuo a sentir-me inseguro, sobretudo no que diz respeito à valoração das aprendizagens. Por outro lado, relativamente ao procedimento na recolha de dados continuo a sentir-me dividido entre manter um registo sistemático e corrigir os alunos. A aula de avaliação para mim, é uma aula que à semelhança das outras deve servir para melhorar o aluno e como tal, o *feedback* continua a ser uma preocupação central. Neste sentido, tenho procurado manter em primeiro lugar essa preocupação, o que tem implicações no registo sistemático das observações, já que por vezes desvia a minha atenção à observação da execução. Esta situação tem-me levado a questionar se estarei a cumprir em rigor? É que para além do registo que tenho realizado sobre as execuções observadas na aula, tenho procedido a um registo a posteriori de alunos que não consegui observar. Apesar de se tratarem de alunos sobre os quais já restam poucas dúvidas face aos elementos que fui recolhendo, o que é certo é que este procedimento me tem colocado reservas.

7. INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De uma forma global, se me for permitido dizer, julgo que fui ousado, recusando "ser mais um". Fundamentalmente, parti para este Estágio Pedagógico com o objectivo de me aperfeiçoar, partilhando da ideia de John Dewey de que a *aprendizagem nunca acaba*. Neste sentido, encarando o Mestrado como uma oportunidade para me desenvolver, fui ambicioso na definição dos objectivos que formulei no PIF, consciente de que o desafio era arriscado, na medida em que promover a diferenciação, significa duplicar ou triplicar o nível de exigência na intervenção.

Posto isto, acredito que só existe aprendizagem se esta for *significativa*, para ser significativa terá que incluir o aluno e para isso o aluno tem que ter um papel activo na aula. *A qualidade das aulas de Educação Física deve ser avaliada na medida em que incluem a participação dos alunos nas tomadas de decisões, contemplam os seus problemas, questões e ideias, fomentam as relações sociais e tomam em consideração as diferenças de condições de aprendizagem* (Borsum, 1982). Neste sentido, sinto-me realizado porque na minha intervenção assumi uma série de indicadores de acção que se englobam nos princípios expostos no parágrafo anterior.

Assim, julgo ter promovido o indivíduo porque promover o indivíduo é promover o critério, para promover o critério há que dá-lo a conhecer e discuti-lo com o aluno, porque só desta forma é possível desenvolver o indivíduo. Para que o ensino se possa fazer na *ZDP* de cada aluno (inclusivo), para além da adequação (progressão), é fundamental uma avaliação sustentada num referencial criterial, permitindo posicionar o aluno em relação a um critério, permitindo perceber a distância a que o aluno se encontra ou não desse critério. O *feedback* assume então neste processo um papel de destaque, parecendo-me ter conseguido mobilizá-lo nas diferentes estratégias que promovi, nomeadamente:

- Ensino dos Jogos no âmbito da metodologia TGFU: dirigindo o aluno para a resolução do problema de forma activa e participada;

- Prática transferível / radicais motores: reconhecendo semelhanças e, a partir daí, construir situações que permitam a assimilação de princípios comuns, recorrendo a meios e a algumas técnicas comuns entre as matérias, favorecendo a assimilação de princípios comuns aos JDC estrutural e funcionalmente semelhantes. Assim, nos aquecimentos e tarefas nas diferentes matérias procurei promover o princípio didáctico da consolidação, implementando acções em contextos diferentes, mas cujo radical motor é o mesmo, convergindo para o conceito do *Skill Theme Approach*[13]
- Estilos de Ensino (Recíproco, Inclusivo, Descoberta Guiada);
- Avaliação formadora Co-avaliação na Unidade Temática de Ginástica, colocando os alunos a apreciar as sequências dos colegas com critérios definidos em ficha de registo adaptadas (anexo 9).

8. IMPACTO DO ESTÁGIO NA REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR

Ao promover iniciativas que mobilizem por duas ocasiões diferentes entre trezentos e seiscentos membros da *comunidade educativa*, parece inevitável reconhecer que a nossa presença na escola se fez notar. Dentro da margem que nos foi concedida, mobilizámos significativamente o Agrupamento, sobretudo com o Projecto Água Sem Limites III que foi um momento alto do Estágio, o que foi reconhecido nos questionários que passámos no final da actividade.

9. QUESTÕES DILEMÁTICAS

9.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – BLOCOS / ETAPAS

A perspectiva que gostaria de ter implementado ao longo do Ano Lectivo conforme fui tendo oportunidade de referir ao longo deste relatório previa o recurso à "aprendizagem concentrada" e à "aprendizagem distribuída", utilizando períodos concentrados onde predominaria determinada matéria, alternando com períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas. Assim, algumas aulas seriam implementadas em regime de multimatéria, permitindo responder de forma diferenciada às necessidades dos alunos. No entanto, o modelo implementado na EB 2,3 José Saraiva não é compatível com esta concepção, o que justifica o regime de *aprendizagem*

[13] Progressão do simples para o complexo sem níveis de objectivos terminais definidos, assente num programam base com o focus no desenvolvimento de padrões motores, levando o aluno a compreender as diferentes situações em que se pode aplicar no âmbito da actividade física (Lund, J. & Tannehill, D., 2005:211)

concentrada apresentado na organização do Processo E-A. Esta situação veio a revelar-se dilemática conforme passo a expor.

9.1.1 Consequências

A análise dos pressupostos dos alunos – em conhecimentos, em capacidades e habilidades – constitui uma tarefa principal para o estabelecimento da estratégia do professor (Bento, J.O., 1995:33), ora o modelo por *blocos* coloca tem implicações no PEA:

9.1.1.1 Caracterização – Aptidões / Fragilidades

Dificuldade para perceber em que aspectos se deve investir mais; estudo das exigências programáticas face ao nível actual dos alunos; pertinência da selecção de matérias; detecção de níveis de pré-requisitos; avaliação da aptidão física.

9.1.1.2 A análise dos resultados em *conferência curricular*

Não houve discussão dos resultados da avaliação inicial, o que poderia contribuir para possíveis ajustamentos do Plano Plurianual. A integração no Processo E-A dos resultados recolhidos pela avaliação inicial é fundamental para o processo de adequação às condições locais, interesses e necessidades dos alunos e consequentemente para que o ensino se faça na *ZDP*. Considero uma situação dilemática porque perante a minha condição de estagiário não consegui colocar à discussão do Grupo de EF esta observação, que me parece fundamental para o sucesso do Processo E-A.

9.2 Estilo de Ensino Inclusivo

A diferenciação é a organização das diferentes capacidades individuais ou de grupos de alunos de forma a promover a eficácia da sua aprendizagem, aceitando que não há dois alunos iguais e que por isso não aprendem da mesma forma, e como tal, a diferenciação é fundamental para formular desafios de aprendizagem para todos (Capel, 1997:308). A diferenciação não é um processo que se resuma apenas à organização das tarefas e à diferenciação dos conteúdos, é também pensar como apresentar a informação aos alunos e responder às suas necessidades (Grout, H. e Long, G. 2009:107).

Posto isto, no uso do *Estilo de Ensino Inclusivo* fiquei perante alguns dilemas. Primeiro, conforme já expus atrás no relatório, o acréscimo de tempo dispendido inicialmente no período de instrução. Segundo, depois de lançada a tarefa, muitos alunos posicionavam-se de forma desajustada nas propostas apresentadas, tomando como critério o grupo de amigos e não as suas necessidades. Esta situação, na fase inicial, foi difícil de gerir, justificando algumas interrupções no fluxo da

actividade para fazer os alunos reflectir e corrigir a sua opção. À medida que as experiências se foram aperfeiçoando, os alunos passaram a ser mais assertivos ea questão deixou de se colocar.
Uma terceira questão dilemática diz respeito à compreensão por parte dos alunos do motivo de haver alunos a fazer uma coisa e outros a fazer outra. Também na fase inicial, alguns alunos revelaram expectativas mais altas que as suas capacidades, pretendendo integrar grupos com nível de proficiência superior. Perante isto, deixei-os experimentar níveis mais exigentes, procurando levá-los a perceber que não se encontravam nesse patamar da aprendizagem, explicando-lhes a progressão e os objectivos a atingir.

9.3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO - DILEMAS

- Relativamente ao processo de avaliação não partilho do sistema promovido pelo GEF da EB2,3 JS, o que me colocou algumas dificuldades. Assim, perante a inexistência de um referencial criterial, senti-me isolado na sua configuração. Depois, julgo que o desempenho global da UT deverá ser um dos parâmetros a incluir, mobilizando 5% só para o *empenho*, o que não acontece na configuração definida pela EB2,3 JS, que me parece excessivamente centrada no domínio psicomotor.

- Avaliação formadora Ginástica: Impulsionado para a experiência de colocar um grupo de alunos a co-avaliar a prestação dos seus colegas, ceio ter influenciado negativamente a prestação de alguns alunos, já que de alguma forma induzi com esta opção um clima de tensão e ansiedade junto destes. Nesta experiência movia-me o cumprimento de um dos objectivos que foi traçado para a Unidade de Ginástica, o que se refere ao "Apreciar uma sequência". Neste sentido, no âmbito da avaliação sumativa à sequência no solo, contrariando o que é meu hábito fazer em aulas de avaliação, sendo o mais discreto possível na recolha de dados, coloquei um grupo de 6 alunos (munidos de uma ficha de registo de avaliação – Anexo 8) a apreciar a prestação dos alunos que se encontravam nessa estação, o que me pareceu ter tido impacto na prestação dos alunos. No entanto, apesar deste aspecto negativo, pareceu-me pertinente referir que há a virtude de ter colocado os alunos a passar pela experiência de "avaliador", familiarizando-os com os critérios de avaliação, promovendo o carácter apreciativo à estética dos movimentos, estimulando-os para a auto-crítica pela apropriação que fazem dos critérios de avaliação ao avaliar o outro. Nesta altura, a avaliar com o que sucedeu com as outras experiências no âmbito dos estilos de ensino, em que foi preciso persistência e tempo para as aperfeiçoar, estou tentado a voltar a investir nesta perspectiva, já que me parece ter aspectos muito positivos.

- Avaliação formativa Andebol: Perante a forma atípica como decorreu a UT, muito fustigada por sucessivas interrupções e num regime de frequência manifestamente curto, decidi não realizar avaliação formativa, já que a frequência e o volume das aulas entre a avaliação diagnóstica e a sumativa não foi suficiente para produzir modificações nos alunos. No entanto, fiquei muito dividido

quanto a esta opção, já que apesar de tudo, tratam-se de registos que podem ser disponibilizados ao DE, permitindo ainda que de forma limitada, remediar e regular a aprendizagem dos alunos.

- Avaliação sumativa Voleibol

9.4 GESTÃO DOS COMPROMISSOS PROFISSIONAIS COM O DO MESTRADO

Perante as exigências que a *escola* coloca hoje ao *professor* e o sentido de responsabilidade com encaro a minha actividade profissional, vi-me perante um enorme dilema, já que face ao volume de trabalho que o Estágio Pedagógico acarreta, senti-me dividido quanto ao meu investimento. Assim, sinti(o)-me revoltado por ser penalizado na avaliação no meu local de trabalho, porque não vou cumprir os requisitos da assiduídade, em virtude das faltas que cometi para cumprir as exigências do contrato de estágio. É frustrante estar a investir na formação e sentirmo-nos penalizados por isso e este foi um dilema muito desgastante.

9. CONCLUSÕES REFERENTES À FORMAÇÃO INICIAL

O percurso sócio-familiar e a formação inicial têm uma grande influência na personalidade do indivíduo, conferindo uma atitude mais ou menos vincada perante a vida. No meu caso, considero-os uma influência positiva, porque me tornaram auto-crítico, reflexivo, exigente e incansável. Acredito que é possível melhorar sempre, e à maneira de John Dewey acredito que a aprendizagem não acaba. Esta atitude permitiu-me não me resignar aos conhecimentos adquiridos no âmbito de qualquer projecto da minha vida, e por isso, tenho procurado alargar o leque dos meus *conhecimentos* investindo na formação. A maior virtude que encontro na minha formação inicial foi ter aprendido a aprender. Foi esta a alavanca que me impulsionou para o Mestrado que agora se aproxima do final. Ao fim de treze anos de docência, creio que tive o mérito de nunca me conformar com a rotina, traçando metas exigentes para mim, envolvendo-me ao limite com os meus alunos, porque para mim ser professor de EF é um prazer. Posto isto, a minha formação inicial permitiu-me ir à procura do caminho da exigência.

As aprendizagens proporcionadas pelo Mestrado permitiram-me evoluir muito, hoje já não sou o mesmo professor, consegui alcançar competências que me colocam num patamar mais elevado relativamente ao que era. A prova disto mesmo é que a solução positiva de Setembro já não o é em Junho. O Mestrado permitiu-me preencher lacunas no âmbito da avaliação e desenvolvimento curricular, permitindo-me dar consistência ao corpo de conhecimentos que trazia da minha formação inicial.

10. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

- Depois do que foi dito quanto à avaliação, vou continuar a investir nesse domínio, porque quero sentir-me seguro e não quero prejudicar os meus alunos;
- Por outro lado, tendo a falar muito depressa, sobretudo quando me entusiasmo ou estou mais agitado. Pretendo frequentar formação no âmbito da comunicação;
- Do ponto de vista didáctico-metodológico, estarei atento a todas as acções de formação, porque o caminho para a inovação passa por *conhecer* e para conhecer há que procurar;

11. EXPERIÊNCIA PESSOAL E PROFISSIONAL DO ANO DE ESTÁGIO (PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA)

Quarenta e cinco mil quilómetros entre Leiria e Alcochete fazem de mim hoje uma pessoa mais forte, porque não desisti e porque superei as adversidades. Foi uma experiência muito difícil, porque estive sujeito a um desgaste avassalador, que teve repercussões sobre a minha saúde e sobre o estilo de vida proporcionado à minha família durante dois anos.

Profissionalmente foi indiscutivelmente uma experiência muito gratificante, porque ao analisar as apreciações que os meus alunos fizeram nos questionários, fico com a sensação de ter sido uma influência positiva para eles, o que me enche de alegria. Passo a apresentar os resultados:

- **Gosto pelas aulas**: Dos 23 alunos que responderam à questão, 73,9% considera-as divertidas, dos quais numa escala de 1 a 5, 52,2% atribui nível 4 e 21,7% nível 5. Na turma apenas 1 aluno atribui nível 2 neste indicador;

- **Organização das aulas**: Dos 23 alunos que responderam à questão 78,2% faz a sua apreciação entre os níveis 4 e 5, 47,8% atribui nível 4 e 30,4% atribui nível 5;

- **Intensidade das aulas**: Dos 23 alunos que responderam à questão,78,3% faz a sua apreciação entre o nível 4 e 5, 52,2% quanto à intensidade aprecia a aula no nível 4 e 26,1% no nível 5.

- **Adequação:** Dos 23 alunos que responderam à questão 20 alunos (87%) considera o nível de dificuldade das tarefas adequado, 1 aluno (4,3%) difícil e 2 alunos (8,7%) fáceis;

- **Instruções:** Dos 23 alunos que responderam à questão 19 alunos (82,6%) consideram as instruções claras e 4 alunos (17,4%) consideram-nas confusas;

- **Clareza da linguagem:** Dos 23 alunos que responderam à questão 18 alunos (78,3%) fazem a sua apreciação no nível 4, 2 alunos (8,7%) no nível 5 e 2 alunos (8,7%) no nível 3;

- **Feedback:** Dos 23 alunos que responderam à questão 16 alunos (69,6%) consideram que os corrijo muitas vezes e 7 alunos (30,4%) algumas;

- **Aspectos positivos do professor:** Dos 23 alunos que responderam à questão, 39,9% destaca a disponibilidade, 17,4% a compreensão e 13% a pontualidade;

- **Aspectos negativos do professor:** Dos 23 alunos que responderam à questão, 60,9% não apresenta aspectos negativos, 17,4% a exigência e 13% julgam-me "brando" quando alguém se comporta fora da tarefa;

- **Aspectos positivos das aulas:** Dos 22 alunos que responderam à questão, 38,4% destaca-as como divertidas, 17,4% destaca as aprendizagens realizadas, 13% a sua organização e 13% a diversão;

- **Aspectos negativos das aulas:** Dos 23 alunos que responderam à questão, 39,1% não apresenta aspectos negativos e 39,1% apresenta o barulho como aspecto negativo.

Perante isto, parece justo dizer que a *diferenciação* e a *inclusão* fizeram parte da minha aula (desde o primeiro dia) e que me sinto realizado relativamente aos objectivos que havia definido no PIF. Creio ter "fugido" das propostas estereotipadas da EF, procurando o caminho para a inovação, experimentando e arriscando, procurando encontrar respostas criativas e adequadas para os meus alunos.

Parece ter valido a pena o meu investimento a avaliar pelo reconhecimento que fizeram ao trabalho desenvolvido. Comoveu-me muito assistir à forma emotiva com que se despediram de mim e perante as suas expressões faciais, os seus olhos raiados e as suas ternas palavras, sinto-me muito orgulhoso pelo testemunho que me deixaram e por supostamente ter sido feito algo de diferente. Satisfaz-me muito ter contribuído para que os alunos tenham mudado de opinião relativamente à disciplina de EF, conforme pude constatar na análise do questionário que passei no final do ano lectivo, comparativamente ao que havia sido apurado no início.

Esta já não é a turma mal comportada que me foi apresentada.

Sinto-me muito honrado por ser professor e por esse motivo, vou continuar a aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARREIROS, J., (1992) *Aprendizagem Motora – variabilidade das condições de prática e interferência contextual.* UTL- FMH

BENTO, J.O., (1998) *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte

BENTO, J.O., (sd) "Ideias para a actualização do conceito e da prática da Educação Física e do ensino na escola" *in Revista Horizonte,* pp: 1-8

LUND, J. e TENNEHILL, D. (2005) *Standards-Based Physical Curriculum Development.* Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.

GODINHO, M. (2007), *Controlo motor e Aprendizagem. Fundamentos e aplicações.* Edições FMH

GRAÇA, A. (1995), *O ensino dos jogos desportivos.* Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto

GROUT, H e LONG, G. (2009). *Improving Teaching and Learning in Physical Education.* Berkshire: Open University Press.

GUEDES, M.G. (2001). *Aprendizagem Motora – problemas e contextos*. Edições FMH

Programas de Educação Física – 1º. 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico; Ensino Secundário

SARMENTO, P. (2004), *Pedagogia do Desporto e observação.* Edições FMH

SARMENTO, P. (1998), *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação. Sistemática da Educação Física e Desporto.* Edições FMH

SARMENTO, P. (1997), *Pedagogia do Desporto. Estudos 1-2-3.* Edições FMH

SOUSA, J., (sd) "Pressupostos, princípios e elementos de um modelo de planeamento em Educação Física" *in Revista Horizonte,* pp: 1-8

KAUFFMANN, S.A. (1993). The origins of order: self-organization and selection in evolution. New York: Oxford University Press.e

KAUFFMANN, S. A. (1995). *At home in the universe: The searc for laws of complexity*. London: Vicking.

NEWELL, K.M. (1986). *Constraints on the development of coordination*. In Wade, M. & Whiting (Eds.). Motor Development in Children: aspects of coordination and control. Dordrecht/Boston/Lancaster.MNPublishers.

SCHMIDT, R. A. (1975) *A schema theory of discrete motor skill learning*. Psychological Review, 82, 225-260.

SIEDENTOP, D. (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In Aprender a enseñar la educación física. . Barcelona: INDE (pp.273-294)

SIEDENTOP, D. (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In Aprender a enseñar la educación física. . Barcelona: INDE (pp.251-271)

SIEDENTOP, D. (1998). Las estrategias generales de enseñanza. In Aprender a enseñar la educación física. . Barcelona: INDE (pp.131-154)

.Textos de Apoio à disciplina de Estudos Avançados em Desenvolvimento Curricular do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF - UC. 2008-2009

. Textos de Apoio à disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF – UC. 2008-2009

ANEXOS

ANEXO 1 – Índice do Plano Anual

ANEXO 2 – Questionário / Caracterização da turma

ANEXO 3 – Registo de ocorrências

ANEXO 4 – Ficha de avaliação sumativa final UT

ANEXO 5 – Trabalho de grupo – análise de um problema da aula

ANEXO 6 – Questionário de apreciação das aulas / Tratamento dos dados (SPSS)

ANEXO 7 – Plano de aula

ANEXO 8 – Ficha de co-avaliação

ANEXO

1

ÍNDICE DO PLANO ANUAL

1. ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO **5**

II. FUNDAMENTAÇÃO **6**

III. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO-ALVO **11**

1. **Caracterização do meio** 11

1.1 O Meio 11

1.2 A história do meio 12

1.3 Caracterização do Agrupamento do Agrupamento José Saraiva 13

1.3.1 Dados Escolares 14

1.3.2 Órgãos de Gestão e Administração Escolar 15

1.3.3 Organização Interna 17

1.3.4 Funcionamento da Escola Sede 18

1.4 Caracterização Física da Escola Básica 2/3 José Saraiva 18

2. **Os recursos** **21**

2.1O Grupo de Educação Física 21

2.1.1 Plano Plurianual de Matérias 21

2.1.2 Regulamento de Educação Física 22

2.1.3 Regras do Balneário 23

2.1.4 Organização das turmas pelos espaços 23

2.1.5 Plano de Actividades do Grupo de Educação Física 24

2.2 Regime das aulas de Educação Física 25

2.2.1 A frequência 25

2.2.2 O tempo útil das aulas 25

2.3 Recursos humanos 25

2.4 Espaços 25

2.5 Material 25

3. **Caracterização da Turma** **26**

3.1 Introdução 26

3.2 Enquadramento e Pertinência 26

3.3 Objectivos 28

3.3.1 Objectivos gerais 28

3.3.2 Objectivos específicos 28

3.4 Metodologia 29

3.4.1 Instrumentos para a recolha de dados 29

3.4.2 População alvo 29

3.4.3 Procedimentos 29

3.5 Análise e Tratamento de Dados 30

3.5.1 Constituição da turma 30

3.5.2 Dados relativos à família 31

3.5.3 Tipo de habitação e local de estudo dos alunos 34

3.5.4 Vida escolar 35

3.5.5 Apoio económico 37

3.5.6 Dados relativos à personalidade 37

3.5.7 Deslocação para a escola 38

3.5.8 Dados relativos à saúde 39

3.5.9 Caracterização desportiva 40

3.6 Conclusão da caracterização da turma 8ºB 43

4. **O "Problema da turma"** **46**

IV. DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS DIDÁCTICO-METODOLÓGICOS **48**

1. **O Programa Nacional de Educação Física** **48**

1.1 Finalidades 48

1.2 Definição de Objectivos 49

1.2.1 Objectivos gerais 49

1.2.2 Competências comuns a todas as áreas 49

1.2.3 Competências por áreas 50

2. **Planeamento** **51**

2.1 Definição e/ou selecção das matérias disciplinares 51

2.1.1Quadro de extensão de matérias 51

2.1.2 Periodização 51

2.2 Definição de competências por área 52

2.2.1 Definição e/ou selecção de competências essenciais 52

2.3Definição e estruturação das actividades 54

2.4 Definição de competências transversais 54

2.5 Carga horária referencial das matérias 55

2.6 Estratégias 59

2.6.1 Organização e funcionamento das aulas 59

2.6.2 Formas e processos de exercitação /estilo de ensino 61

2.7 Processo de Avaliação 62

2.7.1 Objectivos da avaliação 63

2.7.2 Critérios de realização 64

2.7.3 Tarefas a realizar pelos alunos 64

2.7.4 Padrões ou níveis de desempenho 65

2.7.5 Recolha de amostras da execução dos alunos 66

2.7.6 Valoração das execuções dos alunos 67

2.7.7 Tomada de decisão 67

3. **Justificação do Plano Anual** **68**

3.1 Decisões de ajustamento 68

3.1.1 Selecção de matérias 73

3.1.2 Desenho curricular 76

3.1.3 Organização dos processos de aprendizagem 77

3.1.4 As funções didácticas da aula 77

3.1.5 Aprendizagem de habilidades motoras 78

3.2 Considerações finais 91

Bibliografia 92

ANEXOS 94

1 - Questionário de caracterização da Turma

2 – Mapas de Rotação de espaços

3 – Periodização de matérias (realizada)

4 – Inventário material

5 – Ficha de avaliação de conhecimentos teóricos

ANEXO

2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

3.1 INTRODUÇÃO

O conhecimento sobre os interesses e necessidades dos alunos é determinante para o sucesso do Processo E-A, pois só desta forma é possível tomar decisões ajustadas e adequadas, viabilizando aprendizagens significativas, na *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* de cada aluno, assumindo a diferenciação e deste modo encetar a "ruptura" com o ensino massivo.
Assim, depois de recolher informação sobre o meio importa conhecer os interesses e necessidades de cada aluno, tendo presente que todos são diferentes e que a forma de chegar a cada um deles terá que ser direccionada para as suas particularidades, já que as interacções estabelecidas afectam de um modo particular cada um.

Neste sentido, com o intuito de obter um conhecimento mais profundo de cada elemento da turma, procedemos à elaboração de um questionário (ver anexo 1) que aplicámos no primeiro dia de aulas.
Com este instrumento procurámos recolher indicadores sobre: a identificação do aluno, do encarregado de educação, da situação familiar, do ambiente familiar; da vida escolar; de possíveis apoios económicos; de interesses pessoais; da personalidade; da deslocação para a escola; dos hábitos de vida; da saúde; da caracterização desportiva e ocupações de tempos livres.
O tratamento de dados será apresentado de forma sistemática, através de uma análise descritiva procurando encontrar indicadores de acção e oportunidades de ensino.

Os dados recolhidos serão disponibilizados aos restantes membros do Conselho de Turma procurando contribuir na procura de soluções que visem uma orientação mais eficaz dos alunos no meio escolar, assim como o seu desenvolvimento pessoal e social.

3.2. ENQUADRAMENTO E PERTINÊNCIA

A desigualdade em educação é uma realidade. Esta resulta das diferenças sociais, de processos históricos e da repartição das actividades colectivas. Com a escolarização de massas e a consequente forma de organização da escola, acreditou-se que a fragmentação social poderia diluir-se, já que a expectativa apontava no sentido de que a democratização do acesso à escola era igual à democratização do sucesso na escola. No entanto, mecanismos de produção e reprodução de desigualdades na escola, muitas vezes de natureza oculta, como sejam as atitudes, a comunicação, os conteúdos (matérias), os modos de trabalho e a própria avaliação, inviabilizam esta expectativa. Durante muito tempo a componente social apontava a origem das pessoas como uma condicionante para obter sucesso, mas hoje, entre os factores que potenciam esta realidade, distingue-se sobretudo, o acesso à cultura. Nesta perspectiva, nas famílias em que o acesso aos livros e à cultura

em geral é uma realidade, a aprendizagem é potenciada, promovendo-se a capacidade de auto-discussão.

Neste sentido, parece pertinente referir que a cultura da escola pode ser inibidora, na medida em que a sua forma de comunicação com os alunos, por vezes é condicionada pela dupla violência simbólica (conteúdos e linguagem), recorrendo a um domínio em espiral cada vez mais evoluído na linguagem. A propósito do *feedback* escrito, Bourdieu e Bernstein, referem que o aluno não descodifica as mensagens do professor.

A democratização do ensino trouxe para a escola a diferença e por isso importa evitar que a diferença não se transforme em desigualdade, seja de acesso ou de sucesso. Por este motivo, há que promover o indivíduo e promover o indivíduo é promover o critério, para promover o critério há que dá-lo a conhecer e discuti-lo com o aluno, porque só desta forma é possível desenvolver o indivíduo. O ensino deverá fazer-se na *zona de desenvolvimento proximal* de cada aluno (inclusivo) e a avaliação deverá sustentar-se com base num referencial criterial, permitindo posicionar o aluno em relação a um critério, permitindo perceber a distância a que o aluno se encontra ou não desse critério.

Tudo isto, converge no sentido de promover a avaliação como processo que auxilia o aluno a "aprender a aprender", cortando com a concepção de processo de ensino sustentado na "transmissão", para assumir que ensinar é fazer aprender, levando o aluno a adquirir capacidades que lhe permitam apropriar-se do processo de aprendizagem.

Assim, do vasto conjunto de trabalhos preparatórios cabe a caracterização da turma, que inserida na avaliação inicial, assume-se como um instrumento muito útil para a intervenção pedagógica, quer ao nível das relações inter-pessoais dos alunos, quer ao nível da relação aluno-escola, bem como das relações aluno-família, permitindo encontrar indicadores de acção.
Os problemas que emergem na turma, têm muitas vezes origem nos parâmetros de análise citados no ponto anterior, justificando uma aprofundada análise e reflexão sobre os interesses e necessidades dos alunos.
É neste âmbito que se justifica o Estudo de Turma, contribuindo para o alargamento do conhecimento, quer do aluno em particular, quer da turma na globalidade, fazendo emergir oportunidades de ensino *significativas*.

3.3. OBJECTIVOS

3.3.1 OBJECTIVOS GERAIS

⇒ Efectuar uma caracterização aprofundada da turma nos domínios socio-afectivo, familiar, escolar e desportivo;

⇒ Identificar indicadores de acção no âmbito dos interesses e necessidades dos alunos da turma.

3.3.2 OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a turma no que concerne ao número de alunos, idades e género;
- Conhecer a história curricular dos alunos;
- Caracterizar o agregado familiar (número de pessoas que o compõem, grau de parentesco, idades, profissões e habilitações literárias, habitação e situação familiar);
- Caracterizar os aspectos relacionados com a vida extra-escolar dos alunos (por exemplo, tempo gasto no percurso casa/escola, relação com os encarregados de educação, preocupação dos encarregados de educação pelos assuntos escolares, tempos livres, entre outros);
- Caracterizar o encarregado de educação (grau de parentesco, profissão e habilitações literárias);
- Conhecer problemas de saúde dos estudantes (situação clínica);
- Caracterizar as condições em que costumam estudar, bem como as suas disciplinas preferidas e que menos gostam.

3.4. METODOLOGIA

3.4.1. INSTRUMENTOS PARA A RECOLHA DE DADOS

Foi aplicado um questionário de Caracterização Geral para recolha dos dados, em que se recolheram informações sobre os seguintes aspectos:

- Identidade do aluno;
- Encarregado de Educação;
- Situação familiar;
- Ambiente Familiar;
- Habitação;
- Vida escolar;
- Apoio Económico;
- Personalidade / Interesses Pessoais;
- Deslocação para a escola;
- Hábitos (alimentares, sono, beber, fumar, estudo);
- Caracterização Desportiva;
- Ocupação de Tempos livres;

3.4.2. POPULAÇÃO ALVO

A população deste estudo é constituída pelos alunos do 8.º ano da turma B do Agrupamento de Escolas de E.B 2,3 José Saraiva, Leiria, no Ano Lectivo de 2009/2010. Esta turma é constituída por 24 alunos, sendo 18 do género feminino e 6 do masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos.

3.4.3. PROCEDIMENTOS

Os questionários foram aplicados na primeira aula de Educação Física do presente ano lectivo (aula de apresentação) e preenchidos presencialmente pelos alunos.

Os dados resultantes da aplicação do inquérito aos alunos da Turma B, do 8.º Ano, foram tratados em computador em *Microsoft Excel, Microsoft Windows XP.*

Foram elaborados quadros de apuramento, de forma a agrupar toda a informação relativa aos inquéritos. Posteriormente, estes quadros serviram de base à criação de tabelas e gráficos que nos permitiram fundamentar a análise descritiva.

3.5. ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Feito o levantamento das respostas dadas às diferentes questões serão calculadas as percentagens para cada indicador em função da amostra correspondente e os dados obtidos serão apresentados e analisados, utilizando quadros e/ou gráficos, facilitando a sua interpretação. Com base na análise dos dados procurar-se-á obter uma apreciação geral da turma nos diferentes itens abordados nos questionários. Estaremos particularmente atentos a aspectos individuais que se considerem pertinentes. Em algumas situações poder-se-ão cruzar algumas variáveis de forma a retirar algumas conclusões mais particulares.

3.5.1 CONSTITUIÇÃO DA TURMA

A turma do 8º B é constituída por vinte e quatro alunos, 18 do género feminino e 6 do género masculino.

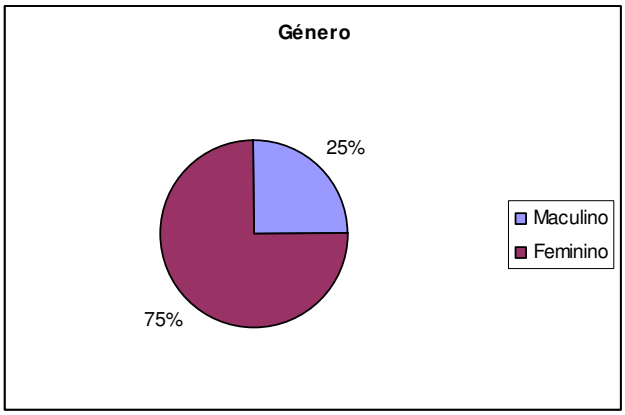


Gráfico 1: Constituição da Turma por Género

A idade dos alunos da turma varia entre os 13 e os 16 anos, tendo a maioria 13 anos

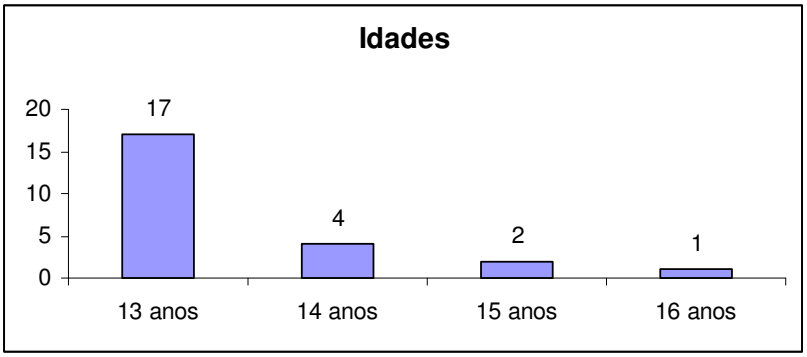


Gráfico 2: Idade dos alunos da turma do 8ºB

3.5.2. DADOS RELATIVOS À FAMÍLIA

Quanto às idades do pai, verifica-se que varia entre os 36 e os 59 anos de idade, sendo que a maioria se encontra entre os 40 e 44 anos (41%).

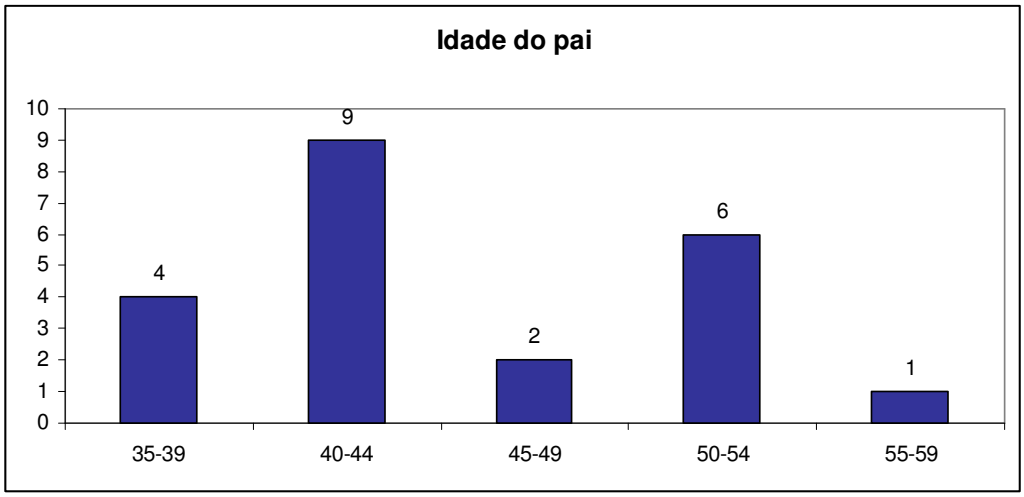


Gráfico n.º 3 – Idade do Pai

As idades das mães variam entre os 34 e os 51 anos. A maioria das mães apresenta, também, uma idade compreendida entre os 40 44 anos (42%).

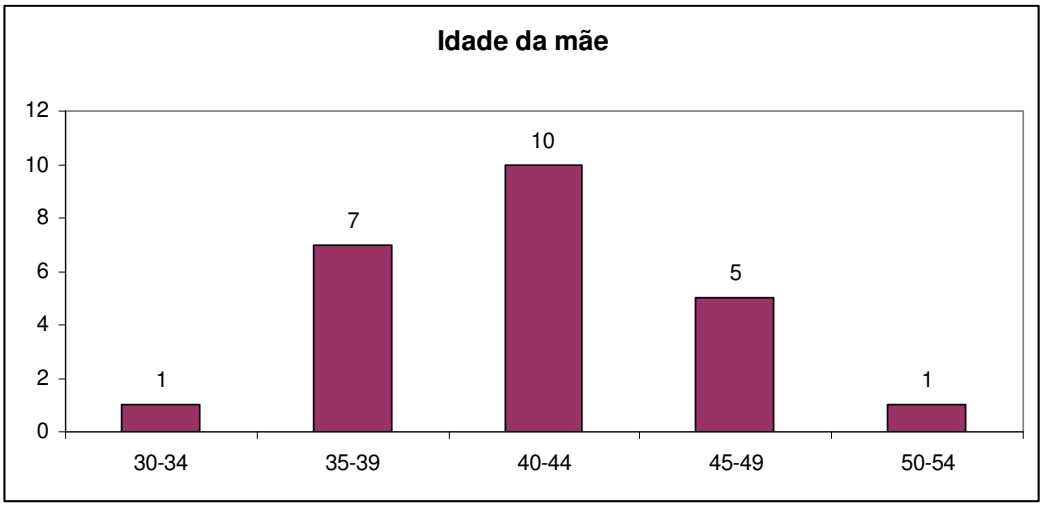


Gráfico 4: Idade da Mãe

No que diz respeito às habilitações dos pais, estas estão distribuídas por todos os graus de ensino. Embora se verifique que a maioria dos pais possui o terceiro ciclo e secundário. Verifica-se também que existe uma maior percentagem de pais (20,8%) com o curso superior, enquanto que nas mães há apenas uma (4,1%).

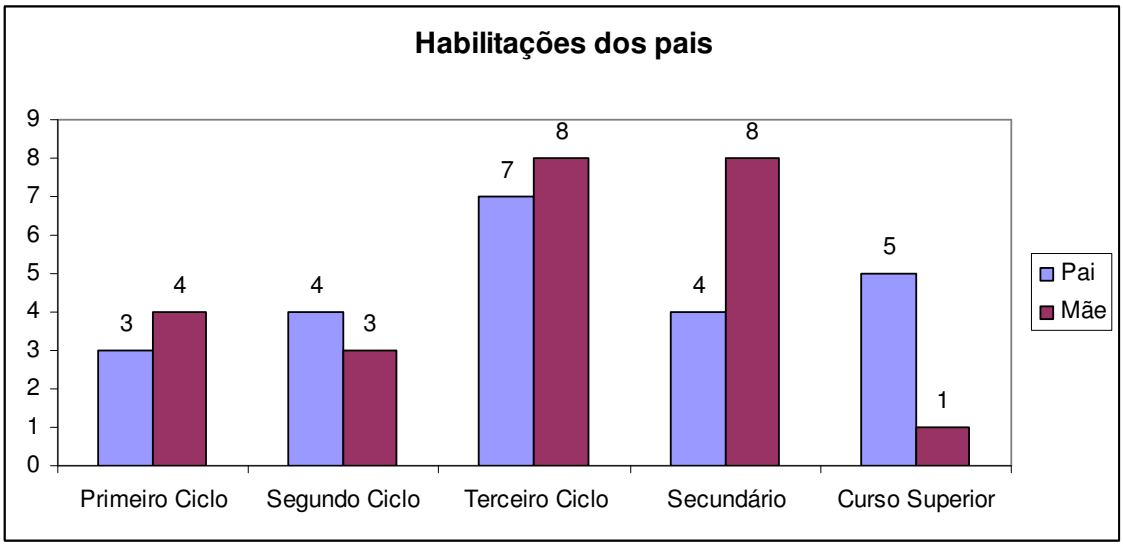


Gráfico 5: Habilitações Literárias

No que diz respeito à profissão dos pais podemos verificar que são muito variadas. Relativamente às mães, podemos constatar que a dispersão em termos de diferentes profissões não é tão grande como nos homens. As profissões mais representadas são as de auxiliar (16,6%) e empresária (12,5%), havendo um número significativo de mães que são domésticas (8,3%) ou auxiliares (8,3%).

Profissão - Pai	N.º	Profissão - Mãe	N.º
Acupuntor	1	Assistente administrativa	1
Canalizador	1	Auxiliar	4
Comerciante	1	Cabeleireira	2
Empregado de balcão	1	Cozinheira	1
Empregado de bombas	1	Costureira	1
Escriturário	1	Desempregado	2
Estocador	1	Doméstica	2
Estucador	1	Empregada de limpeza	1
Jardineiro	1	Empresária	3
Marmorista	1	Mediadora	1
Mecânico	1	Motorista	1
Metalurgico	1	Recepcionista	1
Motorista	1	Técnica de informática	1
Operador de máquina	1	Não responde	3
Pedereiro	2		

Pintor	1
Reformado	1
Serralheiro	1
Técnico de Metereologia	1
Vendedor	2
Não Responde	2

Tabela n.º 1 – Profissões dos pais

Com a observação do gráfico 6, podemos constatar que a maioria dos Encarregados de Educação da turma são as mães, verificando-se apenas quatro casos em que são os pais. Também há o registo de duas situações em que o EE é a irmã e uma em que é uma tia.

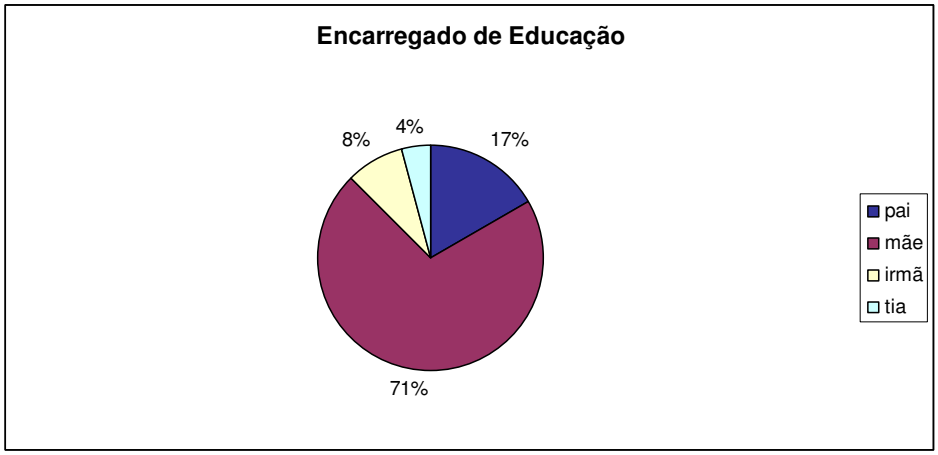


Gráfico 6: Encarregados de Educação

Quanto ao número de irmãos, este varia entre 1 e 2 irmãos. A maioria tem um irmão (54%), mas é também seja significativo o número de alunos com dois irmãos (33%). Apenas rês alunos são filhos únicos.

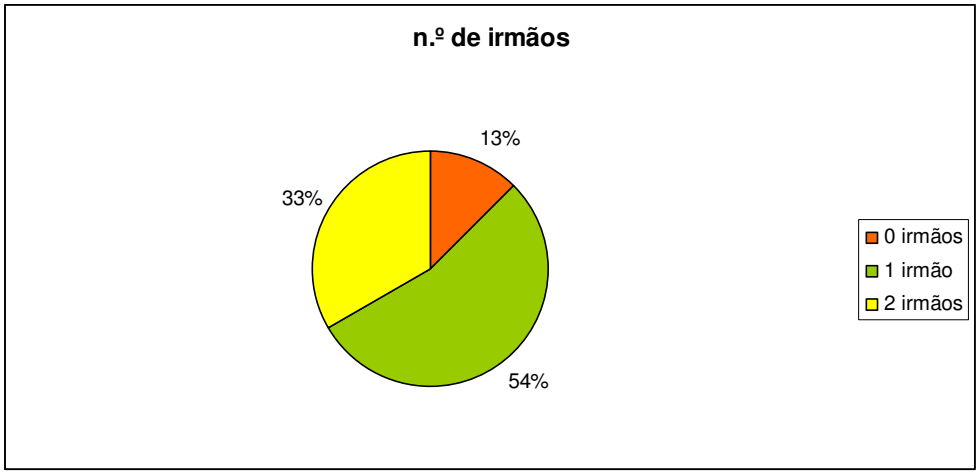


Gráfico n.º 7 – Número de irmãos

A maioria dos alunos vive com os pais, 8 alunos vivem apenas com a mãe, 1 com os tios e 1 com irmãos. É de salientar que 41% dos alunos não vive no contexto familiar dito "normal", isto é, com ambos os pais.

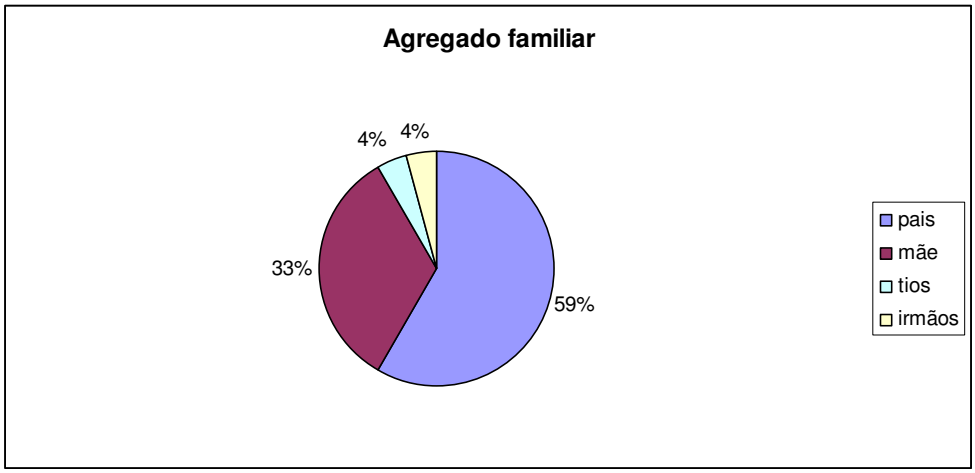


Gráfico 8: Com quem vive

Relativamente ao ambiente familiar, somente um aluno afirma que este é "Mau" em sua casa. Na maioria responderam que o ambiente familiar em sua casa é "Bom" e cinco alunos responderam ter um "Razoável" ambiente.

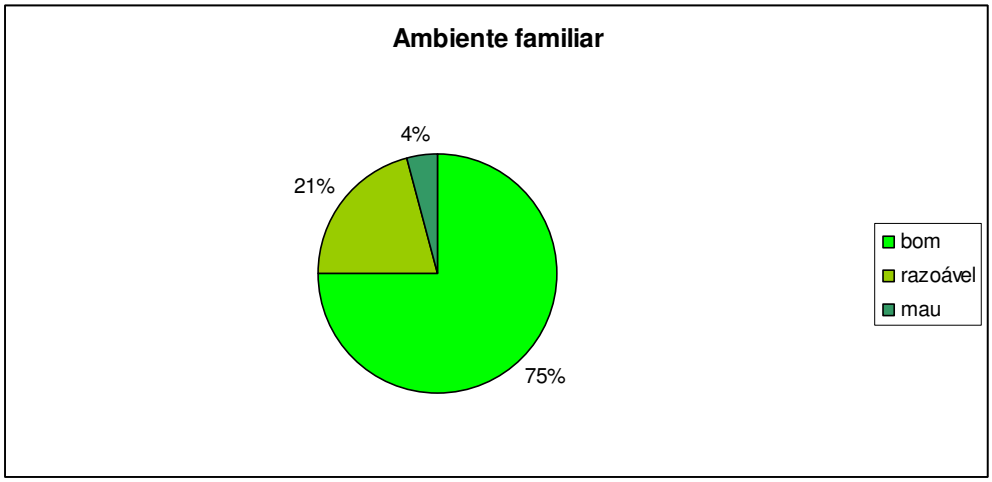


Gráfico 9: Ambiente familiar

3.5.3 TIPO DE HABITAÇÃO E LOCAL DE ESTUDO DOS ALUNOS

A análise do gráfico 10 permite perceber que cerca de metade da turma habita em casa/moradia (58,4%), os restantes alunos vivem em apartamentos (41,6%).

Dos vinte e quatro alunos, apenas seis dividem quarto com irmãs/irmãos, os restantes possuem quarto individual. O local de estudo para a maioria da turma é o quarto.

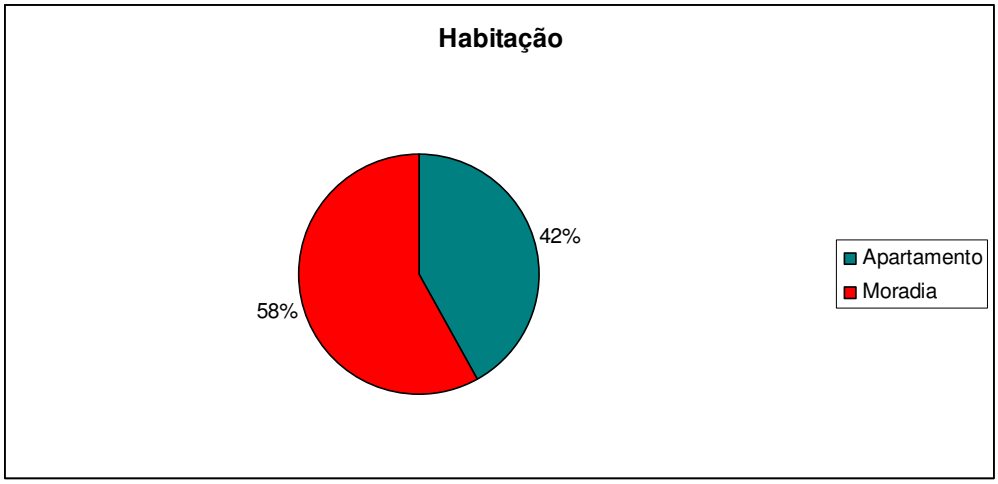


Gráfico 10: tipo de Habitação

. 3.5.4. VIDA ESCOLAR

Todos os alunos da turma frequentaram a Escola Básica 2/3 de José Saraiva no ano lectivo passado. As razões mais apontadas para a escolha desta escola foram:

- Ficar junto dos amigos
- Escolha dos pais
- Qualidade do ensino
- Gostarem da escola
- Os irmãos já frequentarem a escola.

Na turma há 6 alunos que já tiveram retenções em anos lectivos anteriores. Três deles ficaram retidos no 8º ano, dois deles no 7º ano, e um ficou retido no 2ª e 3º ano, no 1º ciclo.

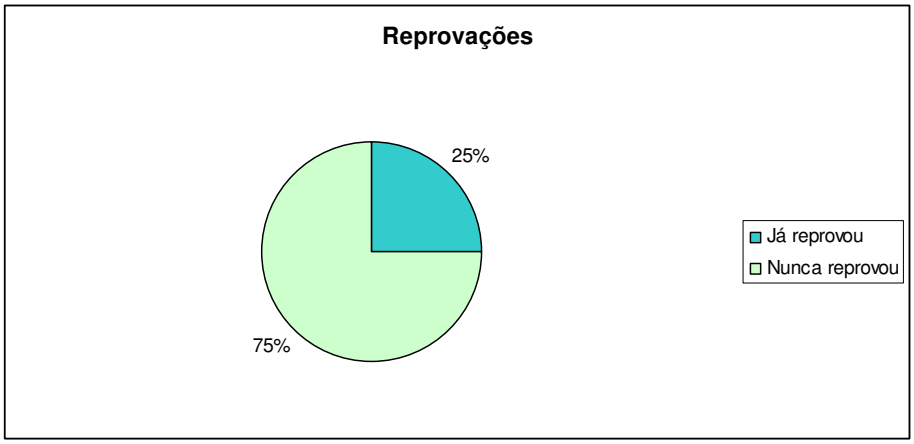


Gráfico 11: Retenções dos Alunos

Quando questionados acerca do motivo porque frequentam a escola, os alunos apontam principalmente que é necessário para o futuro, que querem ter um emprego melhor e que querem ter um curso superior.

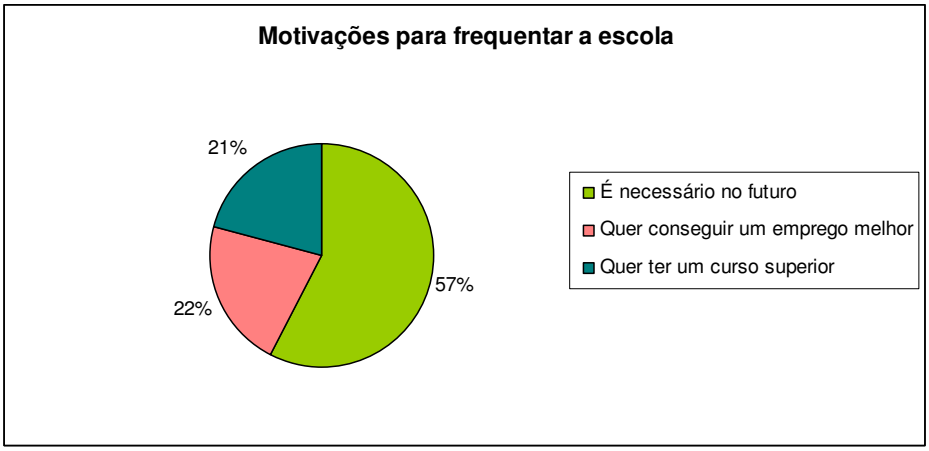


Gráfico 12: Motivos apresentados por frequentar a Escola

Na turma, 38% dos alunos revelam que estudam diariamente, 17% diz que estuda regularmente, 41% só estuda na véspera do teste e 4% afirma nunca estudar.

.

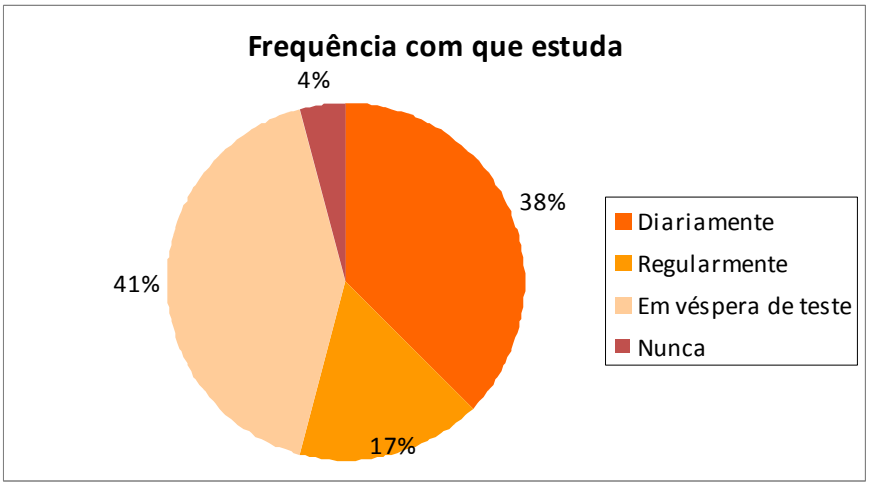


Gráfico 13: Quando estuda

No apoio ao estudo, os alunos contam, sobretudo, com a família. Os pais e os irmãos surgem como as figuras que mais ajudam (50%), seguidos da mãe (16,6%) e do pai (12,5%). Um aluno esclarece as dúvidas com os professores e 4 referem não pedir qualquer ajuda

As disciplinas de Educação Física e Matemática são apontadas como favoritas por 21% dos alunos, seguindo-se as Ciências, preferidas por 20% e o Português com 17% das preferências. Segue-se o Inglês (13%) e, finalmente, EVT e Francês (4%).

Na turma, 38% dos alunos aponta a Matemática como a disciplina onde têm mais dificuldades. No Inglês, 21% dos alunos referem que também possuem dificuldades, tal como em Educação Física (17% dos alunos), história e Português (8%) e Ciências (4%). As razões mais apontadas para essas dificuldades são:

- Falta de interesse: 63%,
- Dificuldade de compreensão: 46%,
- Falta de estudo: 42%
- Pouco tempo para aprender muita matéria: 21%,
- Falta de bases de anos anteriores: 21%,
- Outros: "não ter jeito": 8%.

3.5.5. Apoio Económico

As condições económicas dos alunos têm reflexos ao nível do seu rendimento escolar, não só pelas interferências que poderão ter ao nível da qualidade de vida, mas também pela possibilidade de aquisição de material, de acesso à cultura e ao conhecimento, à educação e a formas de aprendizagem suplementares.

Na turma este Ano Lectivo três alunos requereram subsídio escolar.

3.5.6. Dados relativos à Personalidade

Nesta variável, os alunos puderam assinalar várias características da sua personalidade, cujos resultados passo a apresentar:

Características da personalidade dos Alunos			
Persistente	38%	Desistente	0%
Optimista	46%	Pessimista	4%
Confiante	29%	Inseguro	17%
Paciente	29%	Impaciente	25%
Calado	13%	Falador	58%
Irrequieto	21%	Calmo	25%
Triste	0%	Alegre	75%
Extrovertido	33%	Tímido	25%
Sociável	63%	Pouco sociável	4%

Tabela 2 – Características da personalidade dos alunos

CARACTERÍSTICAS QUE OS ALUNOS GOSTARIAM DE VER NO PROFESSOR	
Simpatia	96%
Comunicabilidade	50%
Exigência	21%
Pontualidade	17%

Tabela 3: Características que os Alunos gostariam de ver no Professor

3.5.7. DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA

Relativamente ao transporte mais usado pelos alunos, a maioria desloca-se de carro (59%) e demora entre 5 a 30 minutos no trajecto escola-casa, sendo que a maioria demora até 15 minutos (79%).

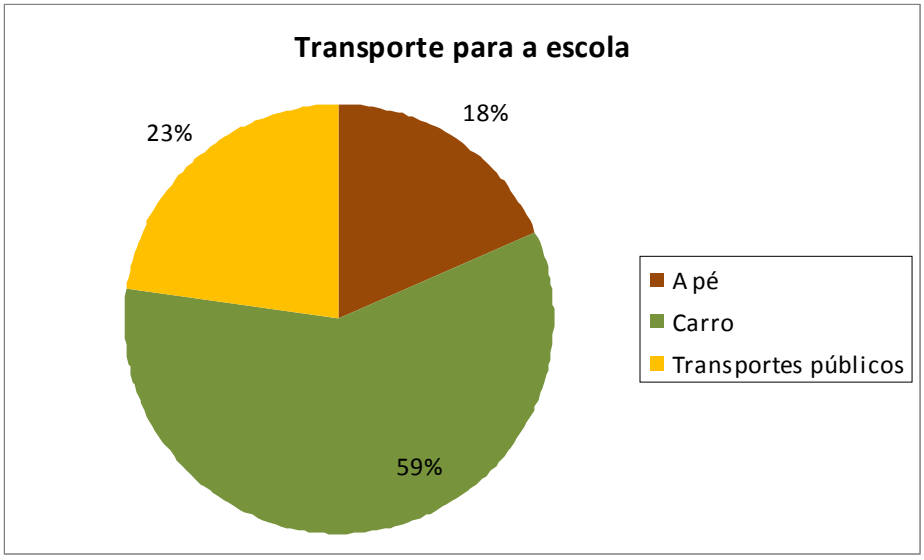


Gráfico 14: Deslocação para a Escola

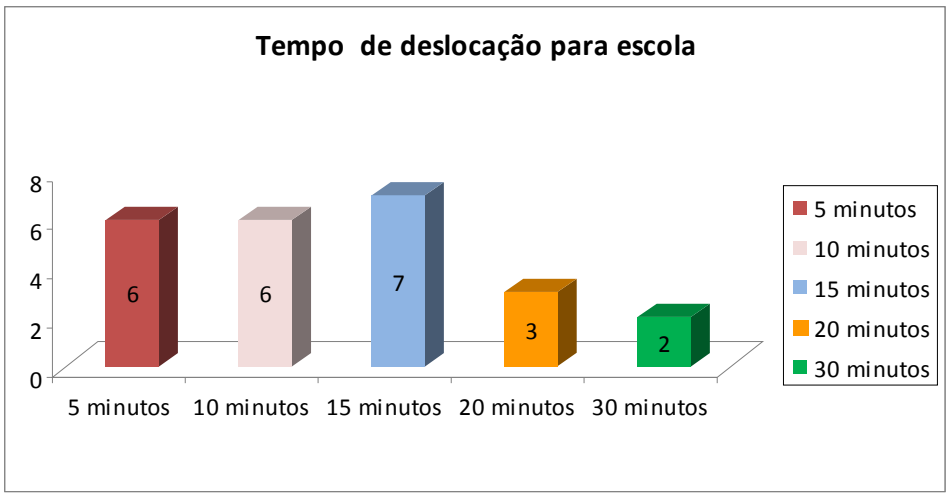


Gráfico 15: Tempo de deslocação para a Escola

3.5.8. DADOS RELATIVOS À SAÚDE

Todos os alunos referem ouvir bem e que não ter dificuldades visuais, apenas uma aluna revela algumas dificuldades visuais e usa óculos.

Embora 37,5% já tenham sido internados no hospital, os episódios relatados dizem respeito a ataques de asma, pneumonia, intervenções cirúrgicas e fracturas dos membros.

Relativamente a doenças que possam comprometer a prática da actividade física, não existem. Efectivamente todos os alunos "fazem" as aulas de Educação Física sem qualquer problema. Apenas dois alunos apontam como "limitação" a asma, dois com problemas nas costas, um com problemas nervosos e um com enxaquecas.

No que respeita ao consumo de tabaco e de álcool, todos os alunos dizem não fumar nem consumir bebidas alcoólicas.

Ao nível dos hábitos alimentares, 41% da turma revela fazer cinco refeições diárias e 38% dos alunos faz quatro refeições. No entanto, 21% dos alunos afirma fazer apenas três refeições por dia.

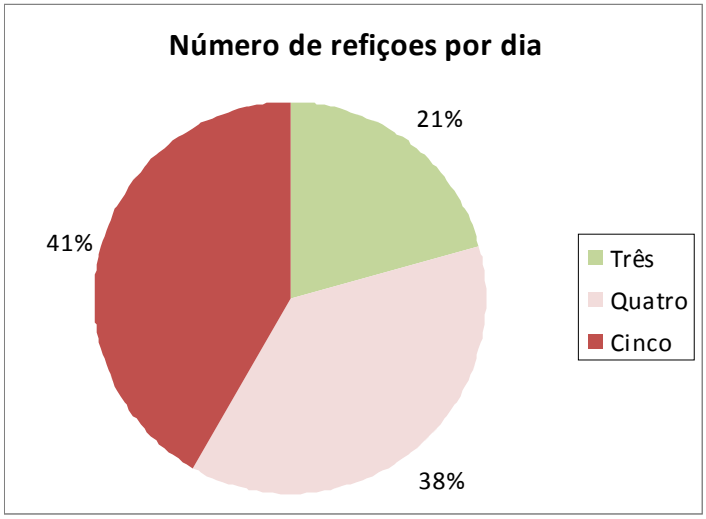


Gráfico 16: Número de refeições por Dia.

No que respeita aos almoços, apenas dois alunos afirmam que almoçam em casa. O local mais referenciado para almoçar é a cantina da escola (79%), onde os alunos referem fazer uma alimentação variada, os restantes 13% confessam que almoçam no Bar, sendo os alimentos preferidos: piza, croissants, sopa, hambúrguer, folhados mistos e sumo, Frango e batatas fritas.

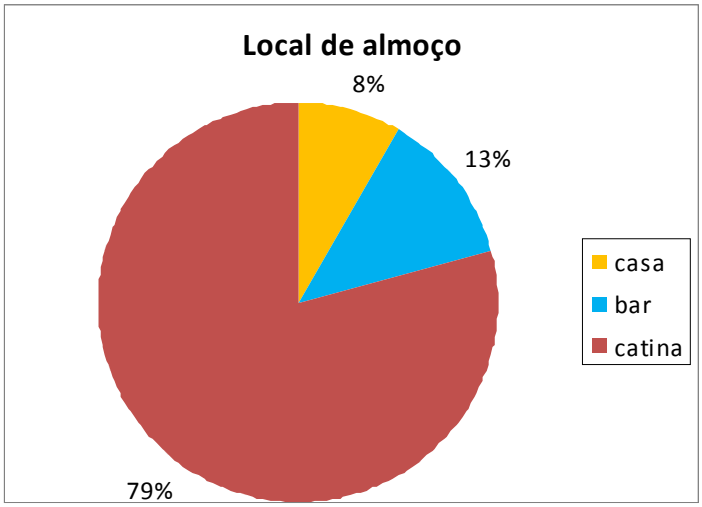


Gráfico 17: Onde os alunos almoçam.

A análise do gráfico 18 indica que os alunos tendem a deitar-se entre as 22h (38%) e as 22h30 (29%), não sendo habitual deitarem-se depois das 24h.

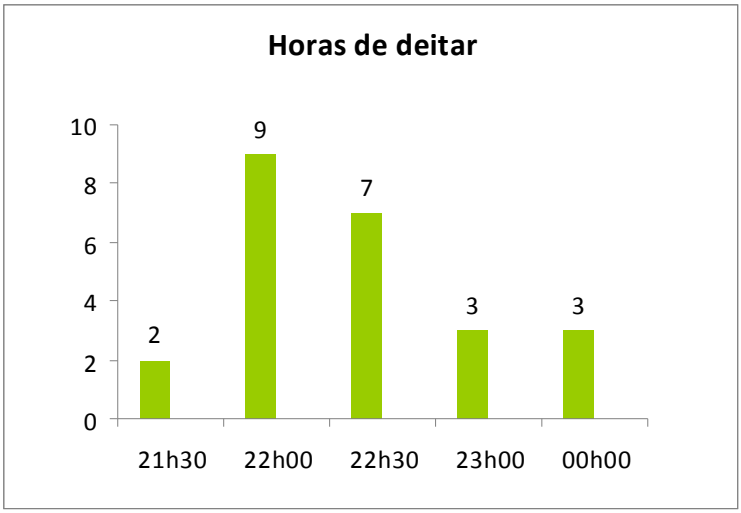


Gráfico 18: Horas de ir dormir

3.5.9. CARACTERIZAÇÃO DESPORTIVA

Relativamente ao contacto com a Educação Física, apenas dois alunos referem não ter tido aulas durante o 1.º Ciclo.

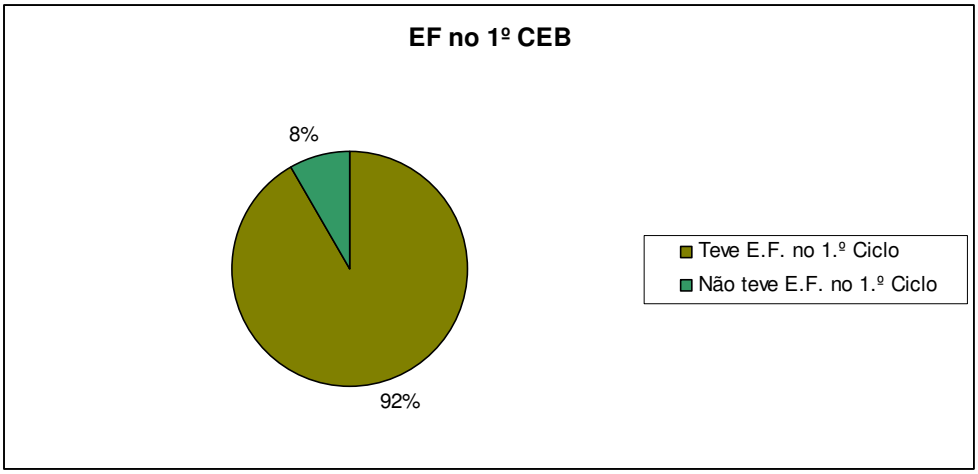


Gráfico 19: Educação Física no 1º Ciclo do ensino básico

No ano anterior, todos os alunos frequentaram as aulas de educação física e 81% afirma gostar de as frequentar, justificando a sua preferência pelo facto de ser bom para a saúde, pela manutenção da forma, pelo gosto pelo desporto e diversão. Três alunos referem, no entanto, não gostar de Educação Física, por não gostarem de desporto e porque consideram as aulas cansativas.

Não obstante, os questionários revelam que a percentagem de alunos que não participam nas actividades de Educação Física (62%) é superior ao dos que nelas participam (38%), sendo as razões mais invocadas o não querer, não gostar ou não achar as actividades propostas divertidas.

Conhecer os alunos e o seu desempenho, também passa por reconstruir o seu passado ao nível das experiências motoras, sendo um dado importante na justificação do nível alcançado.

Neste sentido, a modalidade mais apontada como favorita é o futebol, escolhido por 33% dos alunos. A ginástica é a segunda modalidade favorita, eleita por 19%, seguindo-se o basquetebol e o badminton, preferido por 14% dos alunos.

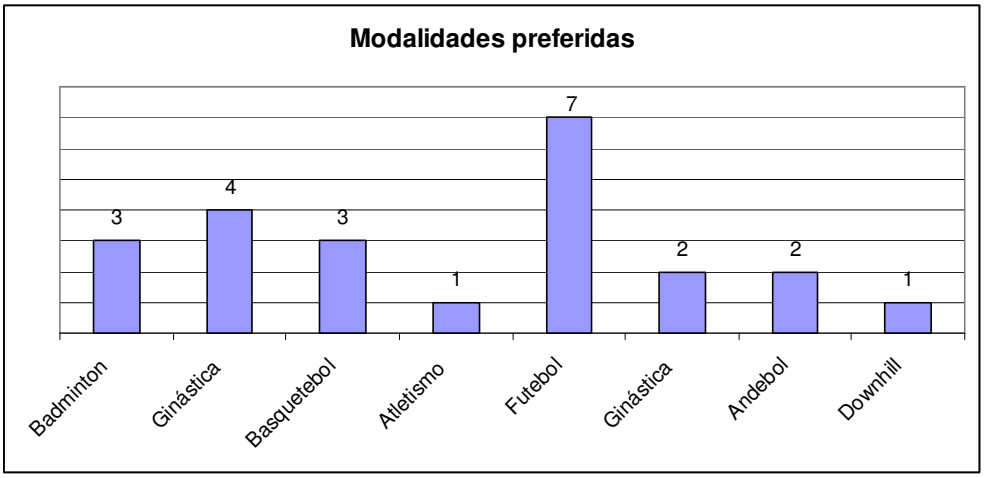


Gráfico 20: Modalidades favoritas

O Voleibol e a Ginástica surgem como as modalidades menos apreciadas (19%), seguidas do Futebol (14%).

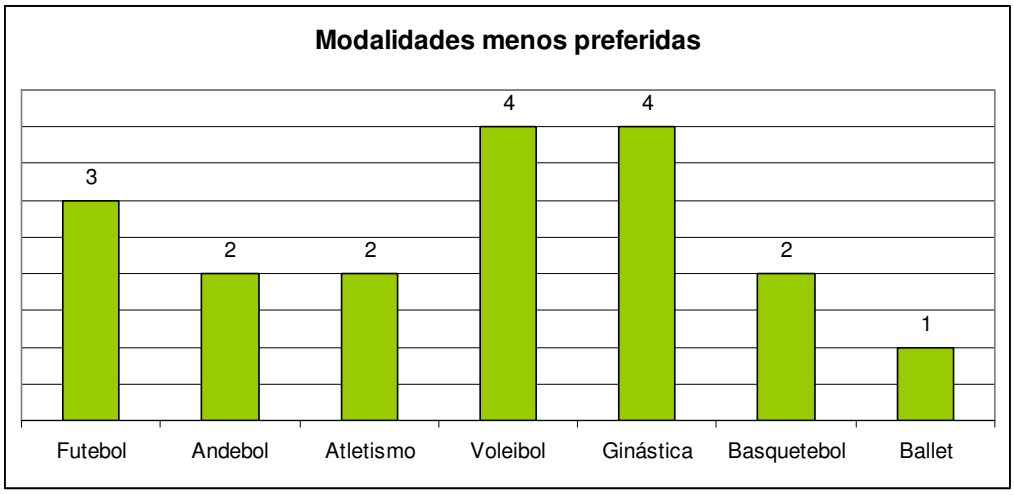


Gráfico 21: Modalidades menos apreciadas pelos alunos

Relativamente à prática desportiva extra-curricular, 64% dos alunos afirmam praticar ou já ter praticado alguma modalidade desportiva, oito dos quais como federados (37%).

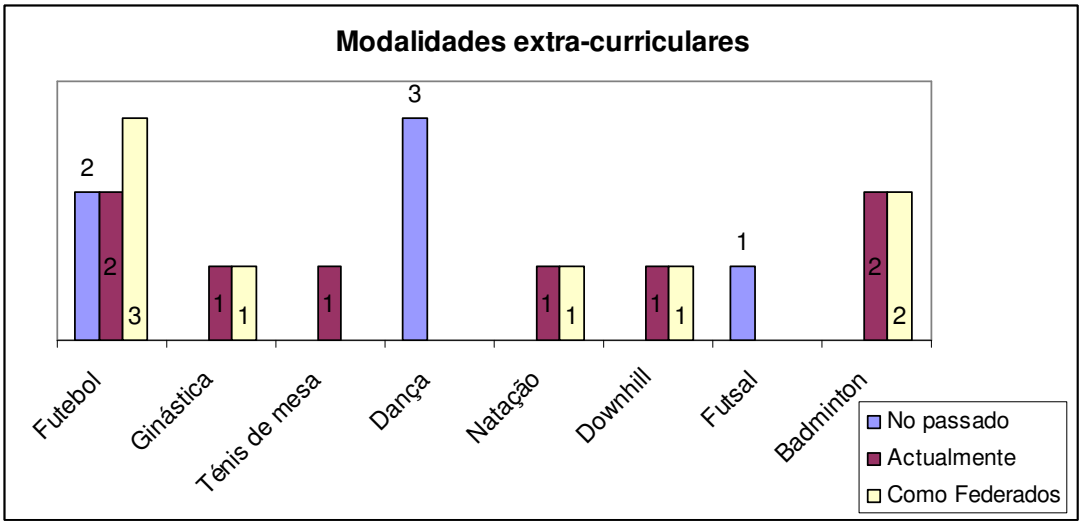


Gráfico n.º 22 – Prática desportiva extra-escolar

A modalidade mais abandonada foi a dança (14%), mas também o Futebol e o Futsal registaram algumas desistências (9 e 5%). Quanto às modalidades que ainda são praticadas pelos alunos do 8º B, destacam-se o Futebol e o Badminton (9%), sendo no Futebol que surge o maior número de federados (14%).

Quando questionados sobre a forma como ocupam os seus tempos livres, cada aluno assinalou várias opções. Podemos, então, verificar que ouvir música é uma actividade apreciada por quase toda a turma (95%), que passa também bastante tempo com os amigos (90%), a jogar computador (76%) a ver televisão (71%), passear (67%) e ir ao cinema (57%).

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES			
Ouvir música	95%	Praticar desporto	43%
Conversar com os amigos	90%	Ler	33%
Jogar computador	76%	Dormir	33%
Ver televisão	71%	Estudar	19%
Passear	67%	Ajudar os pais	14%
Ir ao cinema	57%	Outros: Tocar, cantar e Dançar	14%

Tabela 4: Ocupação de tempos livres

3.6. CONCLUSÃO DA CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 8º B

Da Caracterização da Turma ficam as seguintes indicações:

- A turma é bastante homogénea ao nível do género: dezoito alunos são do sexo feminino e seis alunos do sexo masculino;
- As idades variam entre os 13 e os 15 anos. Mais de 70% tem 13 anos, mas percebe-se pelas idades que a turma tem alguns alunos repetentes;
- Relativamente à regularidade com que estudam, pela análise do gráfico, podemos verificar que só 37,5 % dos alunos têm hábitos de estudo diário. Grande parte (41,4%) afirma apenas estudar na véspera dos testes. Este parece ser um indicador importante uma vez que os alunos na sua maioria revelam poucos hábitos de estudo. Muitos alunos poderão estar sobre risco de vir a obter insucesso a nível escolar. Será fundamental envolver mais os alunos no PEA, cedendo-lhes autonomia, responsabilidades, apostando na superação de desafios e resolução de situações problemáticas, procurando na tomada de decisão o caminho para a motivação, valorizando-os com interacções positivas e responsabilizando-os;
- A maioria dos alunos vive num agregado familiar dito "normal" (pai, mãe e eventualmente irmãos), no entanto 41% dos alunos vivem só com o pai, só com a mãe e ou com outros familiares.
- Podemos constatar que os Encarregados de Educação desta turma são maioritariamente as mães (71%), que em 17% dos casos são os pais, apenas dois alunos têm como Encarregados de Educação as irmãs e um a tia.
- O tipo de habitação mais comum é a moradia (58%). Dos alunos, 18 dizem ter quarto individual e 6 partilham o quarto;
- Quanto ao local de estudo, todos os alunos responderam que estudam em casa e a maioria estuda no quarto. As pessoas escolhidas para os ajudar a esclarecer as dúvidas, na sua grande maioria encontram-se no seio da sua família. Os pais e irmãos surgem como a figura que mais ajuda (50%), seguido pela mãe (16,6%) e pelo pai (12,5%). Um aluno esclarece as dúvidas com os professores. Dos 24 alunos, 4 referem não pedir ajuda. Este indicador parece permitir concluir que, de um modo gera, os pais acompanham os seus educandos e revelam interesse pelo seu desempenho.
- O meio de transporte mais utilizado de deslocação para a escola é o automóvel (59%). O tempo gasto no percurso varia entre 5 a 20 minutos, para maioria dos alunos. Apenas dois alunos demoram 30 minutos na deslocação.
- Relativamente aos hábitos alimentares, os alunos afirmam realizar 3 a 5 refeições diárias. Na turma (41,6%) dizem fazer 5 refeições por dia. É de salientar que nenhum aluno faz as 6 refeições diárias aconselháveis. Todos os alunos afirmam tomar o pequeno-almoço. Relativamente ao local onde costumam almoçar, mais de metade da turma (79%) almoça na cantina, 13% dos alunos almoça no bar e 8% almoça em casa. No que respeita aos hábitos alimentares dos alunos, os alunos referem que fazem uma alimentação variada, que comem de tudo um pouco. Apenas um

aluno diz comer só fruta e outro que a maior parte das vezes come massa com carne. De uma forma global, parece não haver problemas a assinalar.

- No que diz respeito à hora a que os alunos se costumam deitar, esta, varia entre as 21h30 e as 00h00, situando-se a maioria entre as 22h00 e as 22h30. Quanto ao número de horas que dormem por dia os alunos dizem dormir entre 8 a 9 horas.
- Relativamente a problemas de saúde na turma, 37,5% já foram internados no hospital. Os principais motivos a salientar dizem respeito a ataques de asma, pneumonia, intervenções cirúrgicas e fracturas dos membros. Todos os alunos referem ouvir bem e não há na globalidade registo de dificuldades visuais, apenas uma aluna revela algumas dificuldades visuais e usa óculos. Relativamente a doenças que possam comprometer a prática da actividade física, não existem. Efectivamente, todos os alunos "fazem" as aulas de Educação Física sem qualquer problema. Apenas dois alunos apontam como "limitação" a asma, dois com problemas nas costas, um com problemas nervosos e um com enxaquecas.
- As disciplinas que os alunos elegeram como favoritas foram a Educação Física e Matemática com 21% das preferências. Apresentando-se de seguida as disciplinas de Ciências (20%), Português (17%) e Inglês (13%). Quando questionados sobre as disciplinas que menos gostam, a Matemática aparece no topo da lista com 38%, depois o Inglês com 21% e a Educação Física com 17%.
- Quanto às vivências com a disciplina de Educação Física no Primeiro Ciclo, 22 alunos (91,6%) referem ter frequentado aulas e 2 alunos (4,4%) nunca tiveram. Relativamente ao ano anterior, todos os alunos referem ter tido aulas de Educação Física. Relativamente ao gosto pelas aulas de Educação Física, 21 alunos revelam gostar da disciplina justificando a sua preferência pelos seguintes motivos: benefício para a saúde; manutenção da forma; gosto pelo desporto e diversão. Três alunos referem não gostar de Educação Física por não gostarem de desporto e porque as aulas são cansativas. Relativamente à prática desportiva extra-escolar, 14 alunos afirmam praticar ou já ter praticado no passado alguma modalidade desportiva. Os restantes nunca praticaram nada. No presente, somente 8 alunos (38%) afirmam praticar desporto fora da escola. Destes alunos, somente 4 (14%) é que são federados nas modalidades que praticam. Há 2 alunos que praticam Badminton no âmbito do Desporto Escolar, sendo federados.

  Quanto às actividades propostas pelo Grupo de Educação Física, a maioria (62%) dos alunos não participa nas actividades. Os que responderam que não participar justificam afirmando que *não querem*, *não gostam* e porque as actividades *não são divertidas*.

- No que respeita à ocupação dos tempos livres não há registo de uma actividade que se destaque muito e que seja claramente preferida. Ouvir música, é no entanto uma actividade apreciada por quase toda a turma (95%), que aprecia também conversar com os amigos (90%), jogar computador (76%) ver televisão (71%), passear (67%) e ir ao cinema (57%).
- Para finalizar, a turma tem um relacionamento entre os alunos positivo, havendo por vezes, algumas situações de confronto entre eles.

2. O "problema da turma"

No *Projecto Curricular do Agrupamento*, foram diagnosticadas as seguintes lacunas nos alunos:

9. Pouca autonomia e fraco sentido de responsabilidade;
10. Pouco interesse pelas aprendizagens escolares;
11. Indefinição de objectivos para a construção de projectos pessoais futuros;
12. Limitações na aquisição e no domínio dos conteúdos bem como na aplicação de competências;
13. Desrespeito pelas normas socio-escolares e acréscimo de situações de indisciplina;
14. Atitudes e práticas pouco correctas no que respeita a cuidados ambientais;
15. Hábitos alimentares pouco saudáveis;
16. Fraca implicação dos Encarregados de Educação no acompanhamento escolar dos seus educandos.

Neste enquadramento, o AJS propõe-se alcançar, à luz dos princípios orientadores delineados no Projecto Educativo, quatro finalidades primordiais, que passamos, de forma sintética, a enunciar:

Metas do Projecto curricular:

- Promover o sucesso educativo através da diversificação curricular e estabelecimento de metas educativas personalizadas.
- Garantir ambientes de aprendizagem inclusivos com a definição clara de formas de participação activa de alunos com necessidades educativas especiais, de alunos estrangeiros ou provenientes de minorias étnicas ou culturais.
- Contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, enquanto indivíduos e cidadãos.
- Potenciar o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Competências prioritárias definidas no Projecto Curricular de Turma

8. **Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano;**
9. **Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de maneira adequada e para estruturar pensamento próprio;**
10. **Usar as línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano;**
11. **Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados;**
12. **Realizar tarefas de forma autónoma, responsável e criativa;**
13. **Realizar tarefas em grupo, participando activamente para a resolução dos problemas;**
14. **Saber Ser, Saber Estar e Saber Estudar.**

O contributo da EF

O DEF considera que a disciplina de Educação Física pode contribuir para a superação das lacunas identificadas no Projecto Curricular de Agrupamento e propõe-se a atingir os seguintes OBJECTIVOS:

Domínio cognitivo (***Estilo de Ensino Descoberta Guiada***)

- Conhecer as regras fundamentais dos jogos;
- Compreender a dinâmica dos exercícios e tarefas;
- Compreender a dinâmica e o objectivo dos jogos;

Domínio psicomotor ***(Estilo de Ensino Inclusivo)***

- Melhorar as capacidades coordenativas e condicionais relacionadas com as matérias;
- Adquirir e aplicar os elementos técnicos fundamentais;
- Conhecer e dominar os jogos na sua forma táctica elementar;
- Aplicar os conhecimentos técnicos em situação de jogo;
- Aplicar as regras dos jogos;

Domínio sócio-afectivo (***Estilo Ensino Recíproco)***

- Desenvolver a inter-ajuda e a colaboração;
- Desenvolver o auto-domínio, concentração e atenção;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade e de superação de dificuldades;
- Aprender padrões de conduta (respeito pelas regras, colegas e professor)

ANEXO

3

REGISTO DE OCORRÊNCIAS

REGISTO DE OCORRÊNCIAS – UNIDADE DIDAÁCTICA DE BASQUETEBOL

Aula nº : ____ Aula da UD nº : ____ Turma : _____ Data: ___ / ___ / ___ Observador: _____

Atitudes sócio-afectivas	Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Participar activamente em todas as situações procurando o êxito pessoal e do grupo, relacionando-se com cordialidade e respeito.	**Nome**																								
Assiduidade																									
Pontualidade																									
Participação activa nas tarefas																									
Respeito pelas normas*																									
Respeito pelos outros																									
Responsabilidade																									
Espírito de equipa / cooperação																									
Autodomínio																									
Assinalar com uma (X) os comportamentos observados e registar nas observação																									
***OBSERVAÇÕES:** Questionamento: Descritor 1, 2 ou 3																									

Estratégias	Conteúdos	Tarefas	Gestão do tempo	Gestão dos grupos	Material	PROPOSTAS
Adequação	Sim ( ) Não ( )	Sim ( ) Não ( )	Sim ( ) Não ( )	Sim ( ) Não ( )	Sim ( ) Não ( )	
Observações						

ANEXO

4

FICHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO FINAL UT

AVALIAÇÃO SUMATIVA – _____ PERÍODO

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___ / ___ / ___ Observador: _____

Indicações de utilização	Registe os comportamentos descritos só após um período de observação; Desenhe um círculo à volta do valor atribuído ao respectivo comportamento observado. Depois de concluída a observação proceda aos somatórios; Classifique de acordo com a seguinte valoração: **2**- Insuficiente (0 a 9); **3**- Suficiente (10 a 13); **4** – Bom (14 a 16); **5** – Muito bom (17 a 20); Registe os resultados (quantitativos e qualitativos) na base de dados do DEF.

PARÂMETROS	CRITÉRIOS	INDICADORES	DESCRITORES								
			1			2			3		
Atitudes **Sócio-afectivas** **15%** Descritor 1 – **0,8 V** Descritor 2 – **1,5 V** Descritor 3 – **2,0 V**	Cooperação e empenhamento activo	Interesse nas actividades Participação nas tarefas Respeito pelos outros e pelas normas Responsabilidade Espírito de equipa Autodomínio	**A**	Reincidência no desrespeito das normas estabelecidas (Regulamento Interno ou Regulamento de EF)	**0,2 V**	**A**	Respeita as normas estabelecidas;	**0,5 V**	**A**	Respeita as normas estabelecidas, participando activamente para que todos as cumpram (dando sugestões ou condenando / demarcando-se de atitudes de desvio)	**0,75 V**
			B	Pouco empenhado	**0,2 V**	**B**	Realiza as tarefas (exercício critério e situação de jogo) sem tirar o máximo partido das suas capacidades;	**0,5 V**	**B**	Realiza as tarefas tirando o máximo partido das suas capacidades	**0,7 V**
			C	Procura subterfúgios para não realizar as tarefas que lhe são propostas	**0,2 V**	**C**	Trabalha só o essencial;	**0,25**	**C**	Não se poupa a esforços;	**0,25**
			D	Isola-se ou afasta-se quando supõe dificuldades;	**0,2 V**		Faz algumas tentativas para superar as dificuldades;	**O,25**		É persistente;	**0,3**
Aquisição e aplicação de **Conhecimentos teóricos** **10%** Descritor 1 – **1,2 V** Descritor 2 – **2,0 V** Descritor 3 – **3,0 V**	Conhecimento e aplicação de regras	Identifica o Objectivo do jogo Conhece as regras: Identifica os gestos técnicos principais. Identifica os sinais do árbitro;	**E**	Não conhece as regras básicas das modalidades desportivas	**0,6 V**	**D**	Conhece as regras básicas das modalidades desportivas;	**1 V**	**D**	Conhece as regras e sabe arbitrar**;**	**1,5 V**
			F	Revela problemas na identificação de exercícios, aparelhos ou materiais que utiliza nas aulas	**0,6 V**	**E**	No essencial, identifica exercícios, aparelhos e materiais que utiliza;	**1 V**	**E**	Responde com facilidade a qualquer pergunta sobre a actividade física e desportiva;	**1,5 V**
Aquisição de **Conhecimentos psicomotores** **75%** Descritor 1 – **6,0 V** Descritor 2 – **10,5 V** Descritor 3 – **15,0 V**	Domínio e capacidade de execução das tarefas; Gestos técnicos Acções tácticas	Passe Recepção Condução de bola / drible Remate / Lançamento Ataque e defesa (2x1, 3x2) Jogo (3X3 e 5X5) Marcação (HXH) Desmarcação	**G**	Executa com dificuldade sem dominar as componentes críticas essenciais do movimento;	**1 V**	**F**	Execução cumprindo as componentes críticas essenciais do movimento	**2 V**	**F**	Boa execução técnica, dominando as componentes críticas do movimento (de acordo com as exigências programadas)	**3 V**
			H	Aplica os gestos técnicos com muita dificuldade em exercício critério;	**1 V**	**G**	Aplica os gestos técnicos cumprindo as c.c. essenciais em situação de exercício;	**2 V**	**G**	Aplica os gestos técnicos em exercício dominando as C. C;	**3 V**
			I	Utiliza apenas alguns gestos técnicos;	**1,5 V**	**H**	Utiliza todos os gestos técnicos, ainda que denotando dificuldades na execução de alguns;	**2 V**	**H**	Utiliza todos os gestos técnicos adequando-os à situação de jogo ou de exercício,	**3 V**
			J	Movimenta-se no terreno de jogo sem objectividade parecendo não compreender as acções tácticas (da sua equipa e da equipa adversária)	**1,5 V**	**I**	Movimenta-se no terreno de jogo com alguma objectividade – sabe o que deve fazer mas tem algumas dificuldades em dar seguimento às acções tácticas da sua equipa;	**2,5 V**	**I**	Sabe iniciar e orientar as acções tácticas da sua equipa; Ataca e defende bem,	**3 V**
			L	Após perda de bola fica parado;	**0,5 V**	**J**	Após perda de bola procura enquadra-se defensivamente;	**1 V**	**J**	Faz defesa HXH e pressiona a defesa para recuperar a bola;	**1,5 V**
			M	Condição física insuficiente.	**0,5 V**	**L**	Condição física suficiente	**1 V**	**L**	Condição física excelente	**1,5 V**

Checklist de escala descritiva – Desenhe um círculo à volta do valor atribuído ao comportamento observado. **NOTA FINAL: _____**

ANEXO

5

FICHA DE AVALIAÇÃO – COMPONENTE COGNITIVA

Avaliação de conhecimentos teóricos:

- Tarefa a desenvolver pelos alunos

  - A - Trabalho de grupo (Ficha de análise de uma situação problemática)

Nota: A ficha será proposta com base em problemas observados na aula. Cada grupo deverá entregá-la no final de cada período.

Educação Física – FICHA DE ESTUDO de uma acção técnico-táctica:

_____º PERÍODO

NOME: _____ Nº ___ ANO/TURMA: _____

Introdução:

Tendo como referência as matérias trabalhadas neste Período, selecciona uma dificuldade que tenhas observado na turma quando foram abordadas nas aulas e preenche a seguinte tabela:

IDENTIFICAÇÃO

Unidade Temática de: _____ Acção técnico-táctica: _____

Descrição do problema (AS DIFICULDADES QUE A MAIORIA DA TURMA APRESENTOU)	
Erros mais comuns (AS FALHAS TÉCNICAS QUE A MAIORIA APRESENTOU NA EXECUÇÃO DA ACÇÃO)	1 - _____; 2 - _____: 3 - _____; 4 - _____: 5 - _____;
Componentes críticas ou tácticas (COMO DEVO EXECUTAR PARA FAZER BEM)	1 - _____; 2 - _____: 3 - _____; 4 - _____: 5 - _____;

Para resolver esta dificuldade foi proposta a seguinte tarefa:

ANEXO

6

QUESTIONÁRIO/TRATAMENTO DA APRECIAÇÃO ÀS AULAS

AGRUPAMENTO JOSÉ SARAIVA

APRECIAÇÃO ÀS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Faz a tua apreciação em relação aos seguintes aspectos utilizando a escala de 1 a 5 ou coloca uma cruz nas opções disponibilizadas.

Idade: _____ **Género: Masc** ☐ **Fem** ☐

	Aspectos a apreciar	Fraco 1	2	3	4	Muito Bom 5
AS AULAS	Achei as aulas divertidas					
	Achei as aulas organizadas					
	Acabei as aulas transpirado					
	As tarefas das aulas tinham um grau de dificuldade ajustado às minhas capacidades	**Demasiado fáceis** ☐ **Ajustadas** ☐ **Muito difíceis** ☐				
AS INSTRUÇÕES DO PROFESSOR	O meu professor explica as tarefas de forma	**Confusa** ☐ **Clara** ☐				
	A linguagem que o meu professor utiliza permite-me perceber o que tenho que fazer					
	Nas aulas durante a realização das tarefas o professor corrige-me	**Poucas vezes** ☐ **Algumas vezes** ☐ **Muitas vezes** ☐				

MATÉRIAS QUE MAIS GOSTEI	1º _____	2º _____	3º _____
MATÉRIAS QUE MENOS GOSTEI	1º _____	2º _____	3º _____

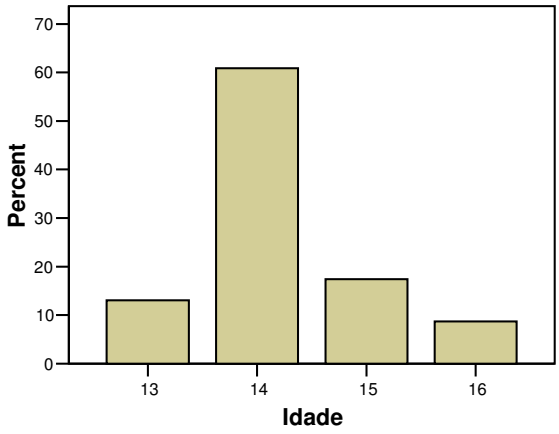
ASPECTOS A DESTACAR DO PROFESSOR	
Positivos	
Negativos	
ASPECTOS A DESTACAR DAS AULAS	
Positivos	
Negativos	

DISCIPLINAS FAVORITAS	**1ª -**	**2ª -**	**3ª -**
DISCIPLINAS QUE NÃO APRECIO	**1ª -**	**2ª -**	**3ª -**

Idade

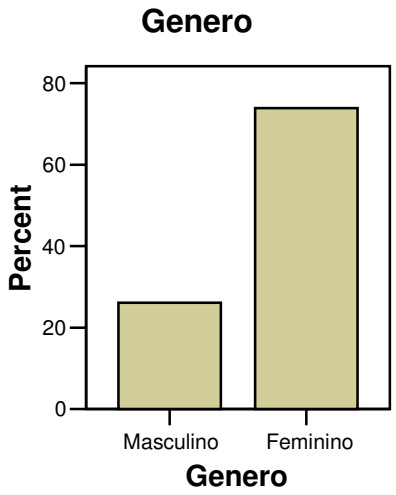
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	13	3	13,0	13,0	13,0
	14	14	60,9	60,9	73,9
	15	4	17,4	17,4	91,3
	16	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Idade



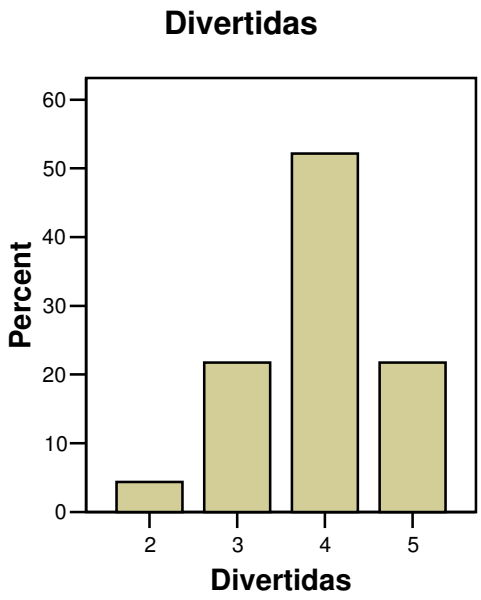
Genero

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	6	26,1	26,1	26,1
	Feminino	17	73,9	73,9	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



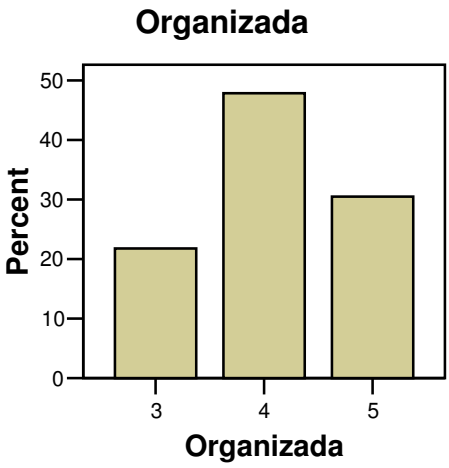
Divertidas

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	4,3	4,3	4,3
	3	5	21,7	21,7	26,1
	4	12	52,2	52,2	78,3
	5	5	21,7	21,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



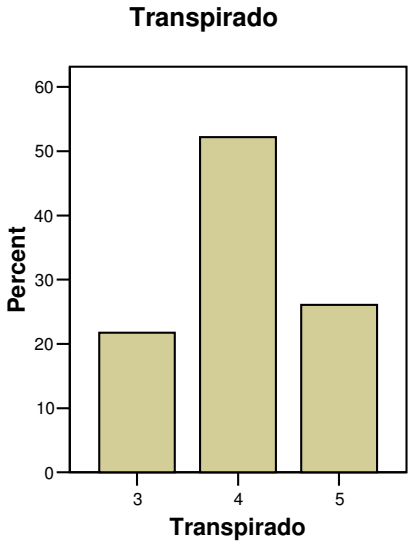
Organizada

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	21,7	21,7	21,7
	4	11	47,8	47,8	69,6
	5	7	30,4	30,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



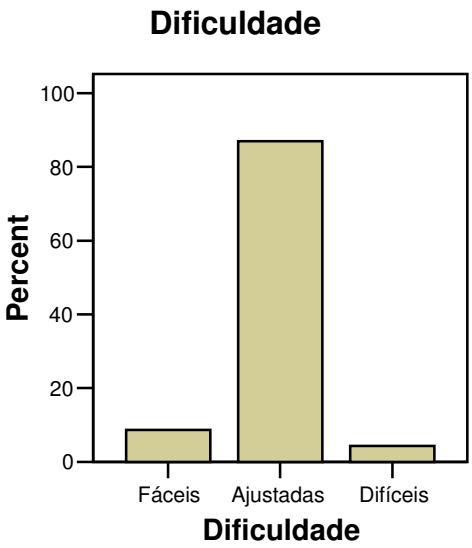
Transpirado

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	21,7	21,7	21,7
	4	12	52,2	52,2	73,9
	5	6	26,1	26,1	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



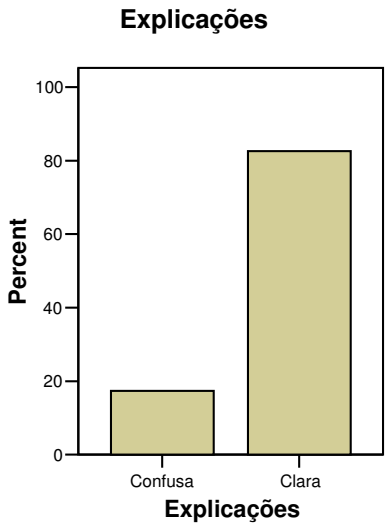
Dificuldade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Fáceis	2	8,7	8,7	8,7
	Ajustadas	20	87,0	87,0	95,7
	Difíceis	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



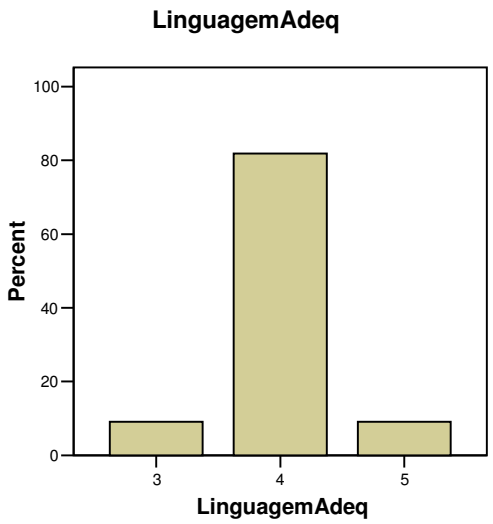
Explicações

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Confusa	4	17,4	17,4	17,4
	Clara	19	82,6	82,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



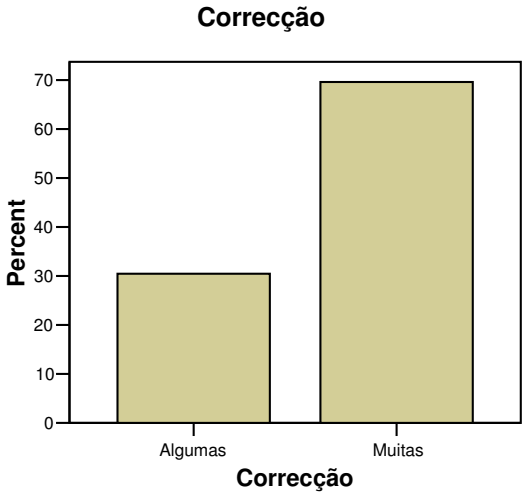
LinguagemAdeq

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	8,7	9,1	9,1
	4	18	78,3	81,8	90,9
	5	2	8,7	9,1	100,0
	Total	22	95,7	100,0	
Missing	0	1	4,3		
Total		23	100,0		



Correcção

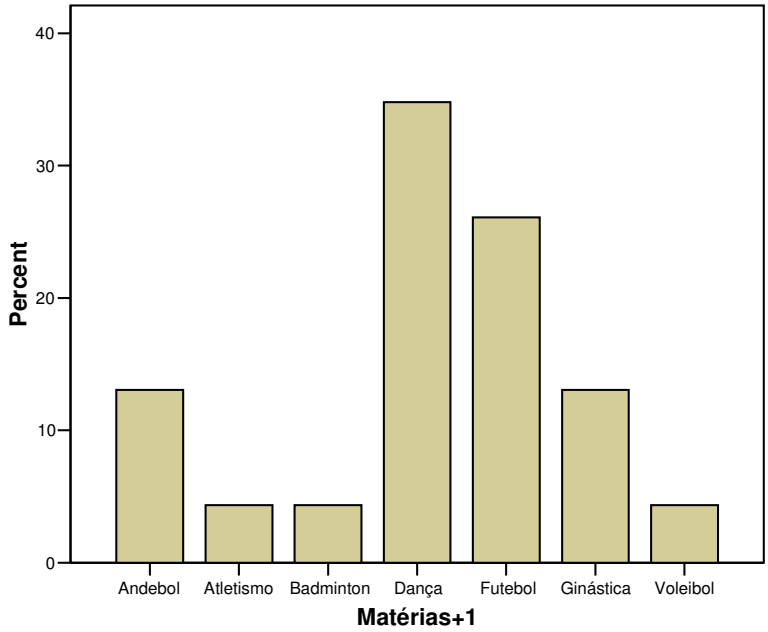
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Algumas	7	30,4	30,4	30,4
	Muitas	16	69,6	69,6	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



Matérias+1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Andebol	3	13,0	13,0	13,0
	Atletismo	1	4,3	4,3	17,4
	Badminton	1	4,3	4,3	21,7
	Dança	8	34,8	34,8	56,5
	Futebol	6	26,1	26,1	82,6
	Ginástica	3	13,0	13,0	95,7
	Voleibol	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

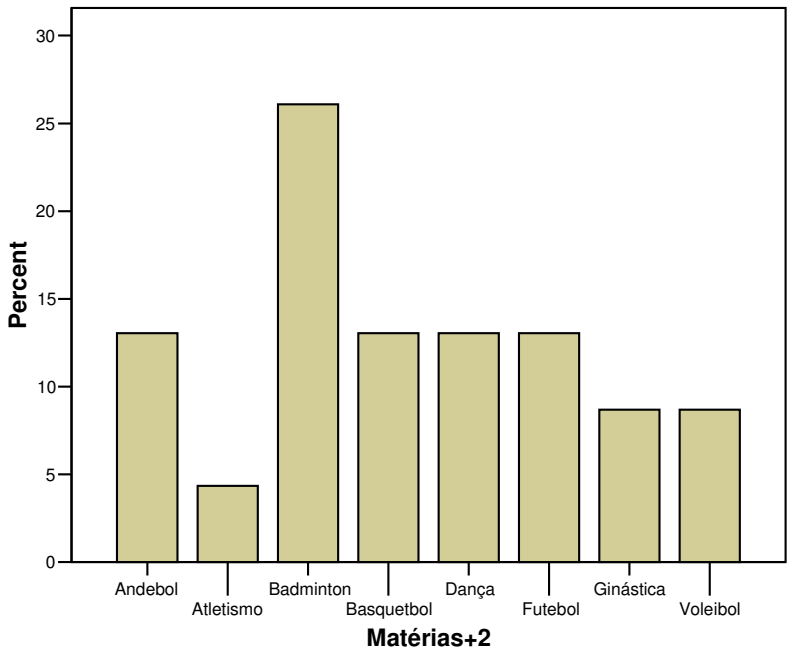
Matérias+1



Matérias+2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Andebol	3	13,0	13,0	13,0
	Atletismo	1	4,3	4,3	17,4
	Badminton	6	26,1	26,1	43,5
	Basquetbol	3	13,0	13,0	56,5
	Dança	3	13,0	13,0	69,6
	Futebol	3	13,0	13,0	82,6
	Ginástica	2	8,7	8,7	91,3
	Voleibol	2	8,7	8,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

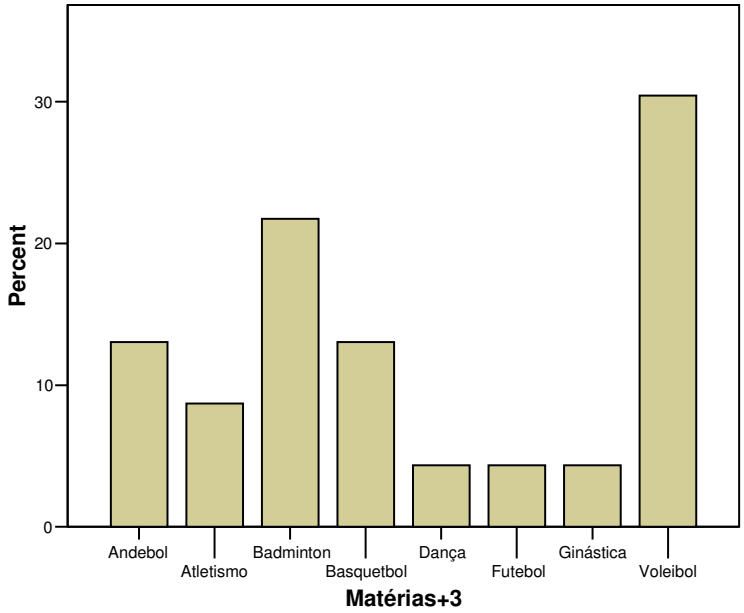
Matérias+2



Matérias+3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Andebol	3	13,0	13,0	13,0
	Atletismo	2	8,7	8,7	21,7
	Badminton	5	21,7	21,7	43,5
	Basquetbol	3	13,0	13,0	56,5
	Dança	1	4,3	4,3	60,9
	Futebol	1	4,3	4,3	65,2
	Ginástica	1	4,3	4,3	69,6
	Voleibol	7	30,4	30,4	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

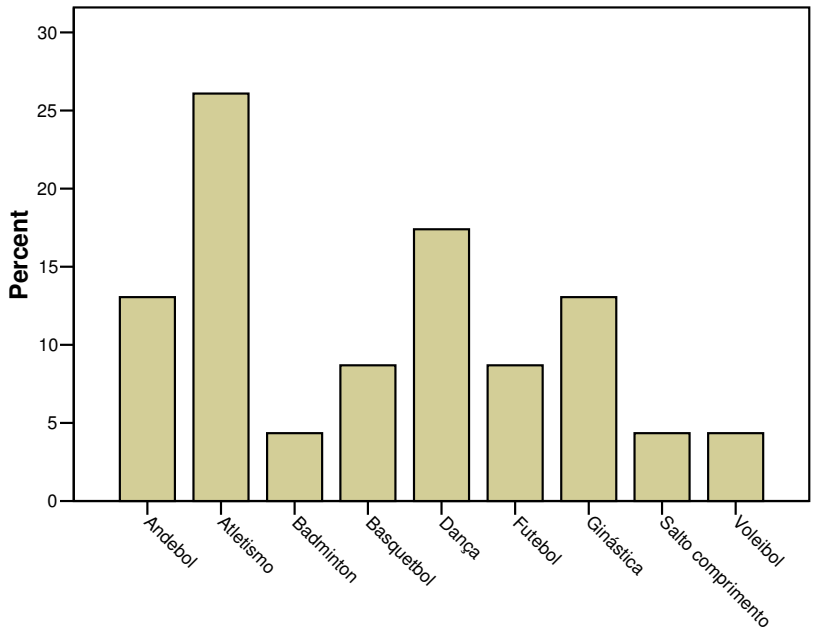
Matérias+3



Matérias-1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Andebol	3	13,0	13,0	13,0
	Atletismo	6	26,1	26,1	39,1
	Badminton	1	4,3	4,3	43,5
	Basquetbol	2	8,7	8,7	52,2
	Dança	4	17,4	17,4	69,6
	Futebol	2	8,7	8,7	78,3
	Ginástica	3	13,0	13,0	91,3
	Salto comprimento	1	4,3	4,3	95,7
	Voleibol	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Matérias-1

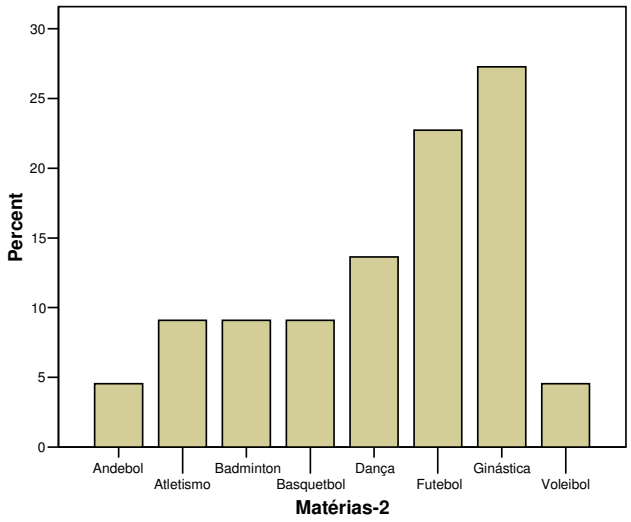


Matérias-1

Matérias-2

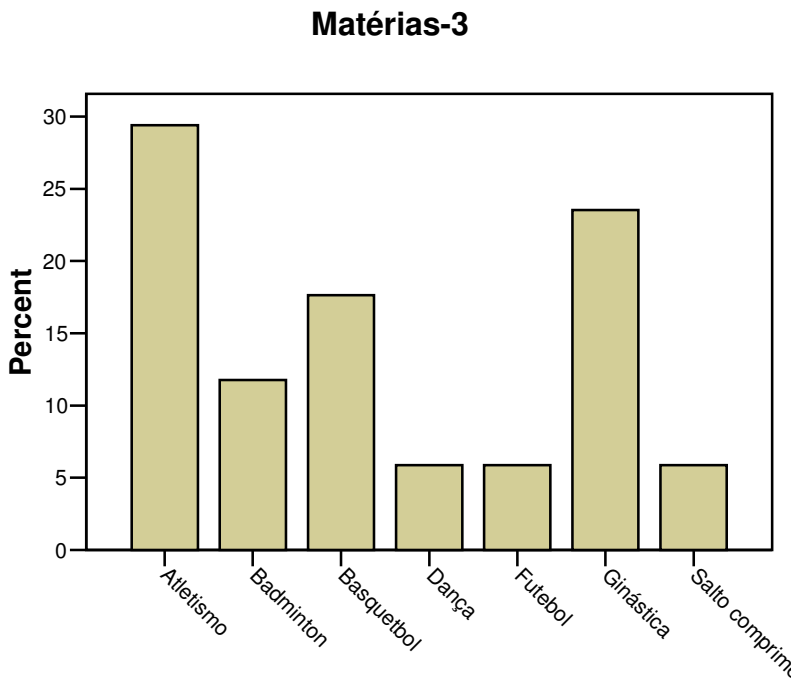
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Andebol	1	4,3	4,5	4,5
	Atletismo	2	8,7	9,1	13,6
	Badminton	2	8,7	9,1	22,7
	Basquetbol	2	8,7	9,1	31,8
	Dança	3	13,0	13,6	45,5
	Futebol	5	21,7	22,7	68,2
	Ginástica	6	26,1	27,3	95,5
	Voleibol	1	4,3	4,5	100,0
	Total	22	95,7	100,0	
Missing	NR	1	4,3		
Total		23	100,0		

Matérias-2



Matérias-3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Atletismo	5	21,7	29,4	29,4
	Badminton	2	8,7	11,8	41,2
	Basquetbol	3	13,0	17,6	58,8
	Dança	1	4,3	5,9	64,7
	Futebol	1	4,3	5,9	70,6
	Ginástica	4	17,4	23,5	94,1
	Salto comprimento	1	4,3	5,9	100,0
	Total	17	73,9	100,0	
Missing	NR	6	26,1		
Total		23	100,0		

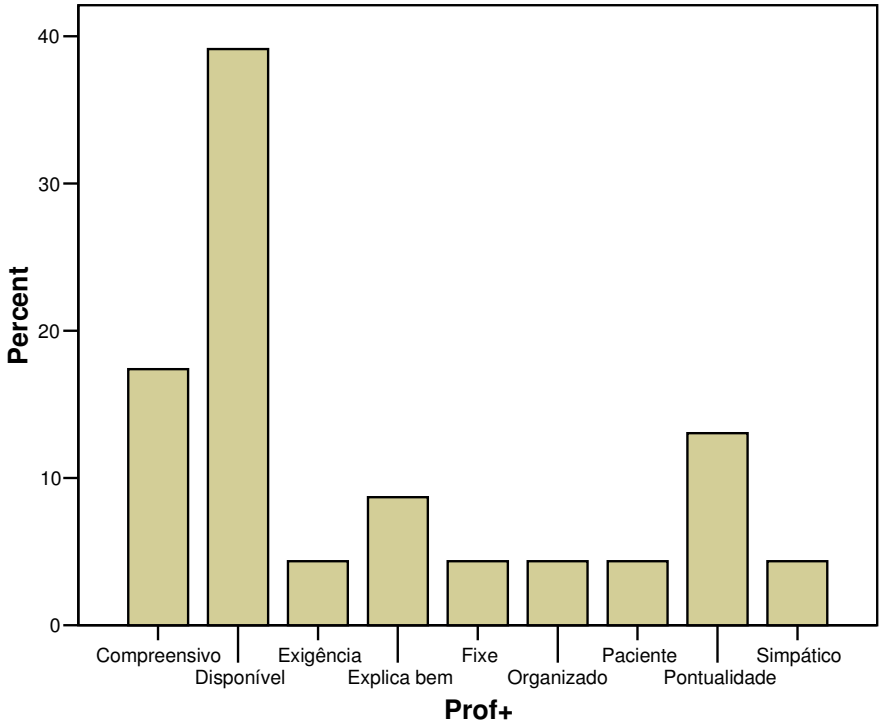


Matérias-3

Prof+

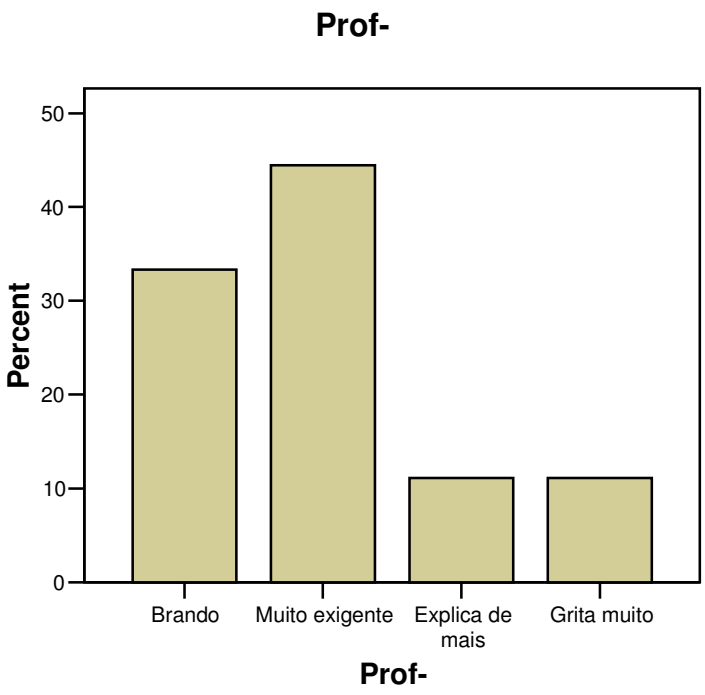
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Compreensivo	4	17,4	17,4	17,4
	Disponível	9	39,1	39,1	56,5
	Exigência	1	4,3	4,3	60,9
	Explica bem	2	8,7	8,7	69,6
	Fixe	1	4,3	4,3	73,9
	Organizado	1	4,3	4,3	78,3
	Paciente	1	4,3	4,3	82,6
	Pontualidade	3	13,0	13,0	95,7
	Simpático	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Prof+



Prof-

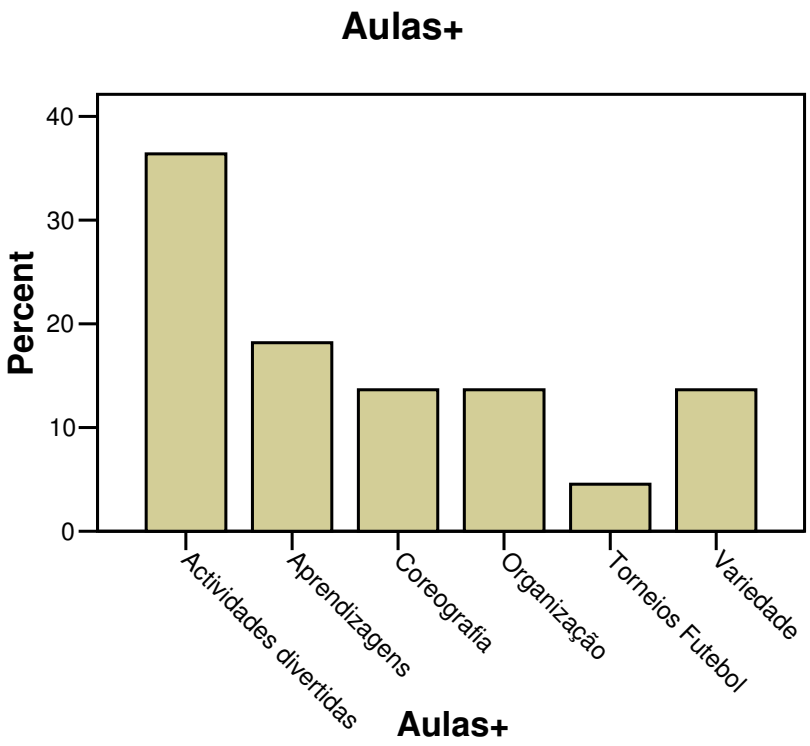
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Brando	3	13,0	33,3	33,3
	Muito exigente	4	17,4	44,4	77,8
	Explica de mais	1	4,3	11,1	88,9
	Grita muito	1	4,3	11,1	100,0
	Total	9	39,1	100,0	
Missing	NR	14	60,9		
Total		23	100,0		



Aulas+

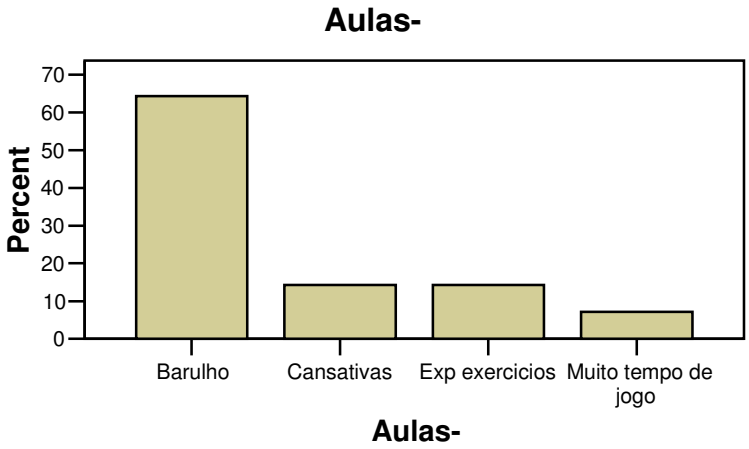
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Actividades divertidas	8	34,8	36,4	36,4
	Aprendizagens	4	17,4	18,2	54,5
	Coreografia	3	13,0	13,6	68,2
	Organização	3	13,0	13,6	81,8
	Torneios Futebol	1	4,3	4,5	86,4
	Variedade	3	13,0	13,6	100,0
	Total	22	95,7	100,0	
Missing	NR	1	4,3		
Total		23	100,0		

Aulas+



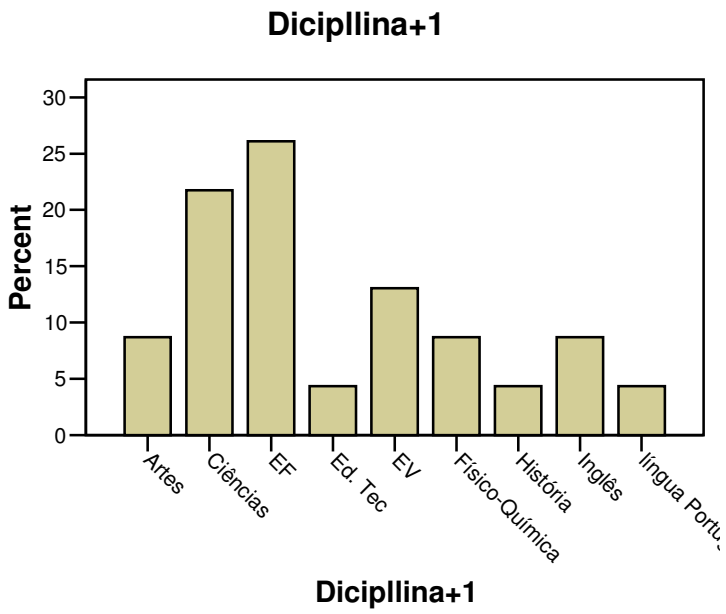
Aulas-

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Barulho	9	39,1	64,3	64,3
	Cansativas	2	8,7	14,3	78,6
	Exp exercicios	2	8,7	14,3	92,9
	Muito tempo de jogo	1	4,3	7,1	100,0
	Total	14	60,9	100,0	
Missing	NR	9	39,1		
Total		23	100,0		



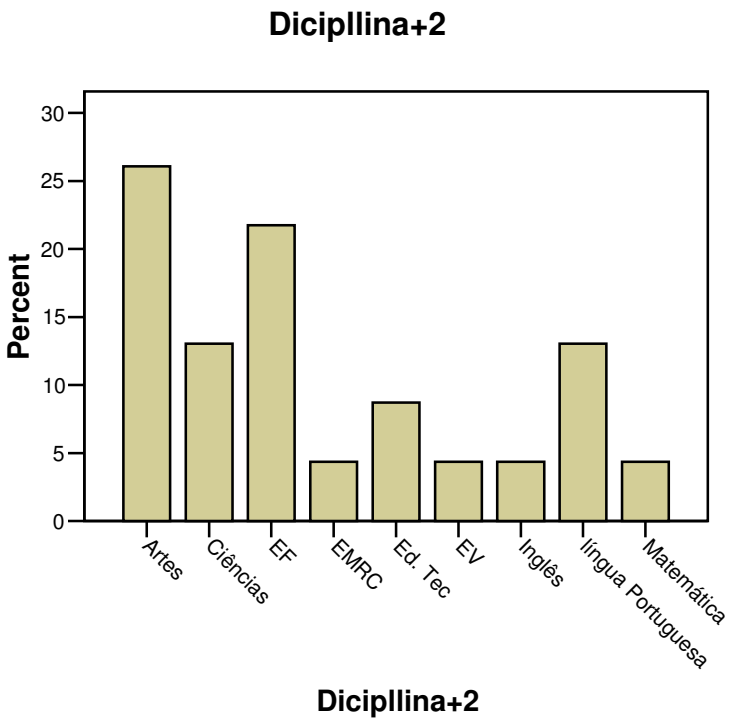
Dicipllina+1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Artes	2	8,7	8,7	8,7
	Ciências	5	21,7	21,7	30,4
	EF	6	26,1	26,1	56,5
	Ed. Tec	1	4,3	4,3	60,9
	EV	3	13,0	13,0	73,9
	Físico-Química	2	8,7	8,7	82,6
	História	1	4,3	4,3	87,0
	Inglês	2	8,7	8,7	95,7
	língua Portuguesa	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



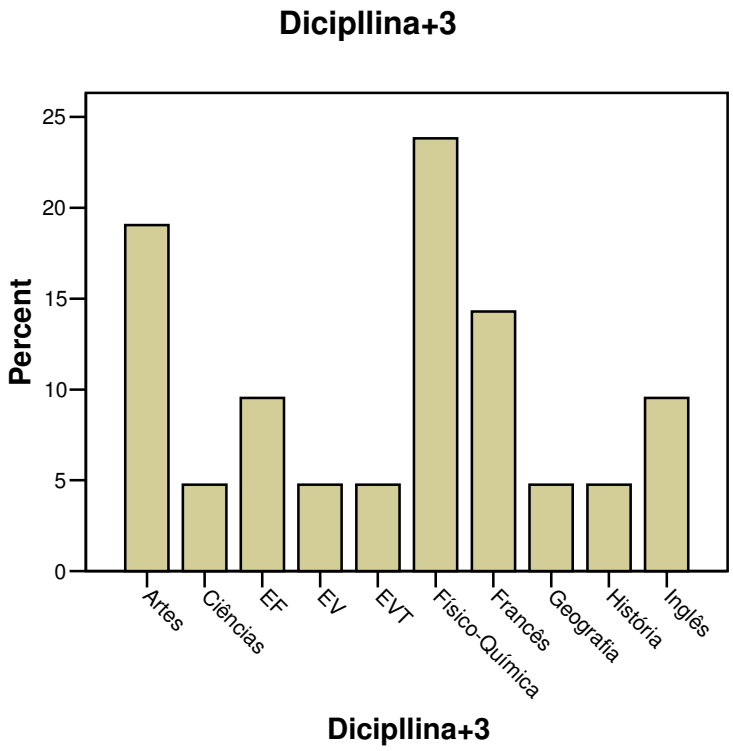
Dicipllina+2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Artes	6	26,1	26,1	26,1
	Ciências	3	13,0	13,0	39,1
	EF	5	21,7	21,7	60,9
	EMRC	1	4,3	4,3	65,2
	Ed. Tec	2	8,7	8,7	73,9
	EV	1	4,3	4,3	78,3
	Inglês	1	4,3	4,3	82,6
	língua Portuguesa	3	13,0	13,0	95,7
	Matemática	1	4,3	4,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



Dicipllina+3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Artes	4	17,4	19,0	19,0
	Ciências	1	4,3	4,8	23,8
	EF	2	8,7	9,5	33,3
	EV	1	4,3	4,8	38,1
	EVT	1	4,3	4,8	42,9
	Físico-Química	5	21,7	23,8	66,7
	Francês	3	13,0	14,3	81,0
	Geografia	1	4,3	4,8	85,7
	História	1	4,3	4,8	90,5
	Inglês	2	8,7	9,5	100,0
	Total	21	91,3	100,0	
Missing	NR	2	8,7		
Total		23	100,0		

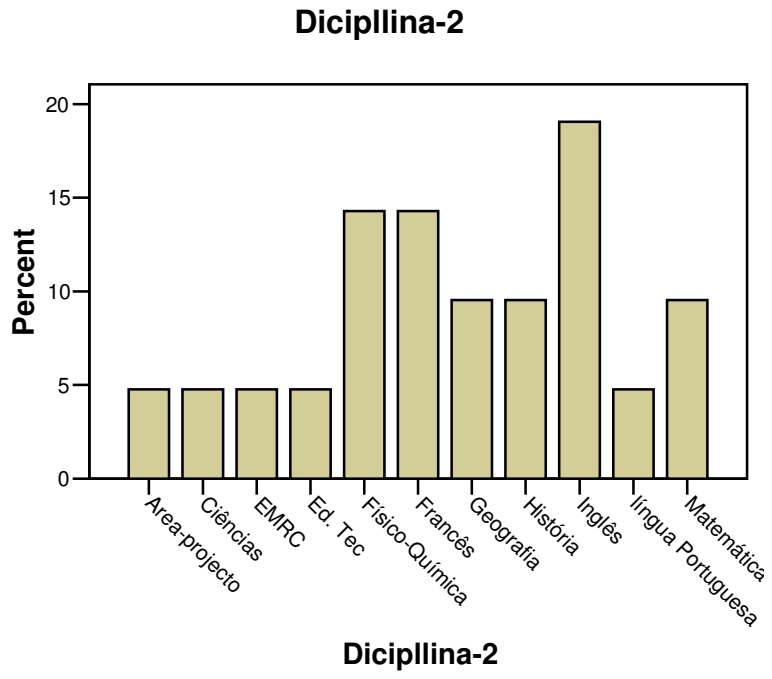


Dicipllina-1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	EF	1	4,3	4,3	4,3
	Físico-Química	1	4,3	4,3	8,7
	Geografia	1	4,3	4,3	13,0
	História	2	8,7	8,7	21,7
	Matemática	18	78,3	78,3	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Dicipllina-2

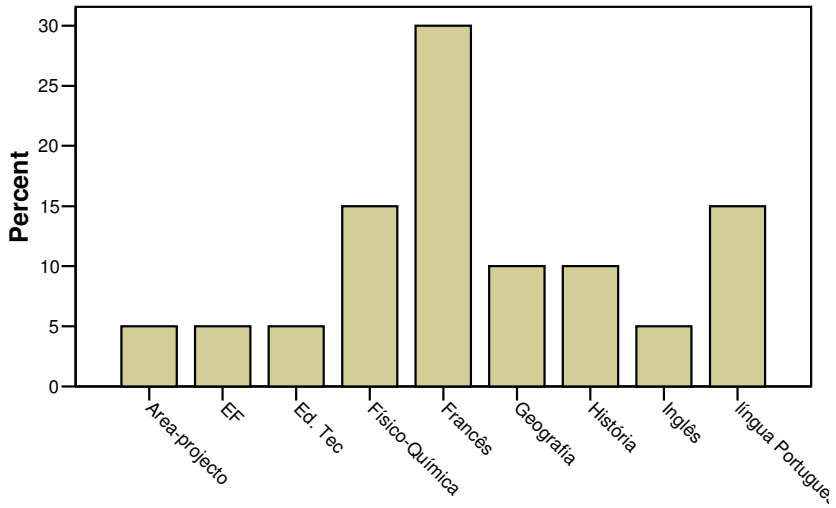
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Area-projecto	1	4,3	4,8	4,8
	Ciências	1	4,3	4,8	9,5
	EMRC	1	4,3	4,8	14,3
	Ed. Tec	1	4,3	4,8	19,0
	Físico-Química	3	13,0	14,3	33,3
	Francês	3	13,0	14,3	47,6
	Geografia	2	8,7	9,5	57,1
	História	2	8,7	9,5	66,7
	Inglês	4	17,4	19,0	85,7
	língua Portuguesa	1	4,3	4,8	90,5
	Matemática	2	8,7	9,5	100,0
	Total	21	91,3	100,0	
Missing	NR	2	8,7		
Total		23	100,0		



Dicipllina-3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Area-projecto	1	4,3	5,0	5,0
	EF	1	4,3	5,0	10,0
	Ed. Tec	1	4,3	5,0	15,0
	Físico-Química	3	13,0	15,0	30,0
	Francês	6	26,1	30,0	60,0
	Geografia	2	8,7	10,0	70,0
	História	2	8,7	10,0	80,0
	Inglês	1	4,3	5,0	85,0
	língua Portuguesa	3	13,0	15,0	100,0
	Total	20	87,0	100,0	
Missing	NR	3	13,0		
Total		23	100,0		

Dicipllina-3



Dicipllina-3

Genero * Dificuldade Crosstabulation

			Dificuldade			
			Fáceis	Ajustadas	Difíceis	Total
Genero	Masculino	Count	1	5	0	6
		% within Dificuldade	50,0%	25,0%	,0%	26,1%
		% of Total	4,3%	21,7%	,0%	26,1%
	Feminino	Count	1	15	1	17
		% within Dificuldade	50,0%	75,0%	100,0%	73,9%
		% of Total	4,3%	65,2%	4,3%	73,9%
Total		Count	2	20	1	23
		% within Dificuldade	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	8,7%	87,0%	4,3%	100,0%

Genero * Correcção Crosstabulation

			Correcção		Total
			Algumas	Muitas	
Genero	Masculino	Count	2	4	6
		% within Correcção	28,6%	25,0%	26,1%
		% of Total	8,7%	17,4%	26,1%
	Feminino	Count	5	12	17
		% within Correcção	71,4%	75,0%	73,9%
		% of Total	21,7%	52,2%	73,9%
Total		Count	7	16	23
		% within Correcção	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	30,4%	69,6%	100,0%

Genero * Matérias+1 Crosstabulation

			Matérias+1							
			Andebol	Atletismo	Badminton	Dança	Futebol	Ginástica	Voleibol	Total
Genero	Masculino	Count	0	1	1	0	4	0	0	6
		% within Matérias+1	,0%	100,0%	100,0%	,0%	66,7%	,0%	,0%	26,1%
		% of Total	,0%	4,3%	4,3%	,0%	17,4%	,0%	,0%	26,1%
	Feminino	Count	3	0	0	8	2	3	1	17
		% within Matérias+1	100,0%	,0%	,0%	100,0%	33,3%	100,0%	100,0%	73,9%
		% of Total	13,0%	,0%	,0%	34,8%	8,7%	13,0%	4,3%	73,9%
Total		Count	3	1	1	8	6	3	1	23
		% within Matérias+1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	13,0%	4,3%	4,3%	34,8%	26,1%	13,0%	4,3%	100,0%

Genero * Matérias+2 Crosstabulation

			Matérias+2								Total
			Andebol	Atletismo	Badminton	Basquetbol	Dança	Futebol	Ginástica	Voleibol	
Genero	Masculino	Count	1	0	0	0	2	2	1	0	6
		% within Matérias+2	33,3%	,0%	,0%	,0%	66,7%	66,7%	50,0%	,0%	26,1%
		% of Total	4,3%	,0%	,0%	,0%	8,7%	8,7%	4,3%	,0%	26,1%
	Feminino	Count	2	1	6	3	1	1	1	2	17
		% within Matérias+2	66,7%	100,0%	100,0%	100,0%	33,3%	33,3%	50,0%	100,0%	73,9%
		% of Total	8,7%	4,3%	26,1%	13,0%	4,3%	4,3%	4,3%	8,7%	73,9%
Total		Count	3	1	6	3	3	3	2	2	23
		% within Matérias+2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	13,0%	4,3%	26,1%	13,0%	13,0%	13,0%	8,7%	8,7%	100,0%

Genero * Matérias+3 Crosstabulation

			Matérias+3								Total
			Andebol	Atletismo	Badminton	Basquetbol	Dança	Futebol	Ginástica	Voleibol	
Genero	Masculino	Count	1	0	1	2	0	0	0	2	6
		% within Matérias+3	33,3%	,0%	20,0%	66,7%	,0%	,0%	,0%	28,6%	26,1%
		% of Total	4,3%	,0%	4,3%	8,7%	,0%	,0%	,0%	8,7%	26,1%
	Feminino	Count	2	2	4	1	1	1	1	5	17
		% within Matérias+3	66,7%	100,0%	80,0%	33,3%	100,0%	100,0%	100,0%	71,4%	73,9%
		% of Total	8,7%	8,7%	17,4%	4,3%	4,3%	4,3%	4,3%	21,7%	73,9%
Total		Count	3	2	5	3	1	1	1	7	23
		% within Matérias+3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	13,0%	8,7%	21,7%	13,0%	4,3%	4,3%	4,3%	30,4%	100,0%

Genero * Matérias-1 Crosstabulation

			Matérias-1									Total
			Andebol	Atletismo	Badminton	Basquetbol	Dança	Futebol	Ginástica	Salto comprimento	Voleibol	
Genero	Masculino	Count	2	1	0	0	2	0	1	0	0	6
		% within Matérias-1	66,7%	16,7%	,0%	,0%	50,0%	,0%	33,3%	,0%	,0%	26,1%
		% of Total	8,7%	4,3%	,0%	,0%	8,7%	,0%	4,3%	,0%	,0%	26,1%
	Feminino	Count	1	5	1	2	2	2	2	1	1	17
		% within Matérias-1	33,3%	83,3%	100,0%	100,0%	50,0%	100,0%	66,7%	100,0%	100,0%	73,9%
		% of Total	4,3%	21,7%	4,3%	8,7%	8,7%	8,7%	8,7%	4,3%	4,3%	73,9%
Total		Count	3	6	1	2	4	2	3	1	1	23
		% within Matérias-1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	13,0%	26,1%	4,3%	8,7%	17,4%	8,7%	13,0%	4,3%	4,3%	100,0%

Genero * Matérias-2 Crosstabulation

			Matérias-2								Total
			Andebol	Atletismo	Badminton	Basquetbol	Dança	Futebol	Ginástica	Voleibol	
Genero	Masculino	Count	0	0	2	0	1	0	3	0	6
		% within Matérias-2	,0%	,0%	100,0%	,0%	33,3%	,0%	50,0%	,0%	27,3%
		% of Total	,0%	,0%	9,1%	,0%	4,5%	,0%	13,6%	,0%	27,3%
	Feminino	Count	1	2	0	2	2	5	3	1	16
		% within Matérias-2	100,0%	100,0%	,0%	100,0%	66,7%	100,0%	50,0%	100,0%	72,7%
		% of Total	4,5%	9,1%	,0%	9,1%	9,1%	22,7%	13,6%	4,5%	72,7%
Total		Count	1	2	2	2	3	5	6	1	22
		% within Matérias-2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	4,5%	9,1%	9,1%	9,1%	13,6%	22,7%	27,3%	4,5%	100,0%

Genero * Matérias-3 Crosstabulation

			Matérias-3							Total
			Atletismo	Badminton	Basquetbol	Dança	Futebol	Ginástica	Salto comprimento	
Genero	Masculino	Count	1	1	0	0	0	1	1	4
		% within Matérias-3	20,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	25,0%	100,0%	23,5%
		% of Total	5,9%	5,9%	,0%	,0%	,0%	5,9%	5,9%	23,5%
	Feminino	Count	4	1	3	1	1	3	0	13
		% within Matérias-3	80,0%	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%	75,0%	,0%	76,5%
		% of Total	23,5%	5,9%	17,6%	5,9%	5,9%	17,6%	,0%	76,5%
Total		Count	5	2	3	1	1	4	1	17
		% within Matérias-3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	29,4%	11,8%	17,6%	5,9%	5,9%	23,5%	5,9%	100,0%

Genero * Dicipllina+1 Crosstabulation

			Dicipllina+1									
			Artes	Ciências	EF	Ed. Tec	EV	Físico-Química	História	Inglês	língua Portuguesa	Total
Genero	Masculino	Count	0	1	4	0	0	0	0	1	0	6
		% within Dicipllina+1	,0%	20,0%	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	,0%	26,1%
		% of Total	,0%	4,3%	17,4%	,0%	,0%	,0%	,0%	4,3%	,0%	26,1%
	Feminino	Count	2	4	2	1	3	2	1	1	1	17
		% within Dicipllina+1	100,0%	80,0%	33,3%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	50,0%	100,0%	73,9%
		% of Total	8,7%	17,4%	8,7%	4,3%	13,0%	8,7%	4,3%	4,3%	4,3%	73,9%
Total		Count	2	5	6	1	3	2	1	2	1	23
		% within Dicipllina+1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	8,7%	21,7%	26,1%	4,3%	13,0%	8,7%	4,3%	8,7%	4,3%	100,0%

Genero * Dicipllina+2 Crosstabulation

			Dicipllina+2									
			Artes	Ciências	EF	EMRC	Ed. Tec	EV	Inglês	língua Portuguesa	Matemática	Total
Genero	Masculino	Count	2	1	2	0	0	1	0	0	0	6
		% within Dicipllina+2	33,3%	33,3%	40,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	26,1%
		% of Total	8,7%	4,3%	8,7%	,0%	,0%	4,3%	,0%	,0%	,0%	26,1%
	Feminino	Count	4	2	3	1	2	0	1	3	1	17
		% within Dicipllina+2	66,7%	66,7%	60,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	73,9%
		% of Total	17,4%	8,7%	13,0%	4,3%	8,7%	,0%	4,3%	13,0%	4,3%	73,9%
Total		Count	6	3	5	1	2	1	1	3	1	23
		% within Dicipllina+2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	26,1%	13,0%	21,7%	4,3%	8,7%	4,3%	4,3%	13,0%	4,3%	100,0%

Genero * Dicipllina+3 Crosstabulation

			Dicipllina+3										Total
			Artes	Ciências	EF	EV	FQ	Francês	Geografia	História	Inglês	EVT	
Genero	Masculino	Count	0	0	1	1	0	2	0	1	0	0	5
		% within Dicipllina+3	,0%	,0%	50,0%	100,0%	,0%	66,7%	,0%	100,0%	,0%	,0%	23,8%
		% of Total	,0%	,0%	4,8%	4,8%	,0%	9,5%	,0%	4,8%	,0%	,0%	23,8%
	Feminino	Count	4	1	1	0	5	1	1	0	2	1	16
		% within Dicipllina+3	100,0%	100,0%	50,0%	,0%	100,0%	33,3%	100,0%	,0%	100,0%	100,0%	76,2%
		% of Total	19,0%	4,8%	4,8%	,0%	23,8%	4,8%	4,8%	,0%	9,5%	4,8%	76,2%
Total		Count	4	1	2	1	5	3	1	1	2	1	21
		% within Dicipllina+3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	19,0%	4,8%	9,5%	4,8%	23,8%	14,3%	4,8%	4,8%	9,5%	4,8%	100,0%

Genero * Dicipllina-1 Crosstabulation

			Dicipllina-1					
			EF	Físico-Química	Geografia	História	Matemática	Total
Genero	Masculino	Count	0	1	0	0	5	6
		% within Dicipllina-1	,0%	100,0%	,0%	,0%	27,8%	26,1%
		% of Total	,0%	4,3%	,0%	,0%	21,7%	26,1%
	Feminino	Count	1	0	1	2	13	17
		% within Dicipllina-1	100,0%	,0%	100,0%	100,0%	72,2%	73,9%
		% of Total	4,3%	,0%	4,3%	8,7%	56,5%	73,9%
Total		Count	1	1	1	2	18	23
		% within Dicipllina-1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	4,3%	4,3%	4,3%	8,7%	78,3%	100,0%

Genero * Dicipllina-2 Crosstabulation

			Dicipllina-2											Total
			Area-projecto	Ciências	EMRC	Ed. Tec	FQ	Francês	Geografia	História	Inglês	LP	Matemática	
Genero	Masculino	Count	0	0	1	0	2	0	0	0	1	1	1	6
		% within Dicipllina-2	,0%	,0%	100,0%	,0%	66,7%	,0%	,0%	,0%	25,0%	100,0%	50,0%	28,6%
		% of Total	,0%	,0%	4,8%	,0%	9,5%	,0%	,0%	,0%	4,8%	4,8%	4,8%	28,6%
	Feminino	Count	1	1	0	1	1	3	2	2	3	0	1	15
		% within Dicipllina-2	100,0%	100,0%	,0%	100,0%	33,3%	100,0%	100,0%	100,0%	75,0%	,0%	50,0%	71,4%
		% of Total	4,8%	4,8%	,0%	4,8%	4,8%	14,3%	9,5%	9,5%	14,3%	,0%	4,8%	71,4%
Total		Count	1	1	1	1	3	3	2	2	4	1	2	21
		% within Dicipllina-2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	14,3%	14,3%	9,5%	9,5%	19,0%	4,8%	9,5%	100,0%

Genero * Dicipllina-3 Crosstabulation

			Dicipllina-3									
			Area-projecto	EF	Ed. Tec	Físico-Química	Francês	Geografia	História	Inglês	língua Portuguesa	Total
Genero	Masculino	Count	1	0	1	0	0	0	2	0	2	6
		% within Dicipllina-3	100,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	,0%	66,7%	30,0%
		% of Total	5,0%	,0%	5,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%	30,0%
	Feminino	Count	0	1	0	3	6	2	0	1	1	14
		% within Dicipllina-3	,0%	100,0%	,0%	100,0%	100,0%	100,0%	,0%	100,0%	33,3%	70,0%
		% of Total	,0%	5,0%	,0%	15,0%	30,0%	10,0%	,0%	5,0%	5,0%	70,0%
Total		Count	1	1	1	3	6	2	2	1	3	20
		% within Dicipllina-3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	5,0%	5,0%	5,0%	15,0%	30,0%	10,0%	10,0%	5,0%	15,0%	100,0%

ANEXO

7

PLANO DE AULA

ANO/TURMA: 8º B	**UNIDADE TEMÁTICA:** VOLEIBOL	**AULA DA UT:** 8 E 9
N.º ALUNOS: 24	**FUNÇÃO DIDÁCTICA:** CONSOLIDAÇÃO CONTROLO E AVALIAÇÃO	**AULA N.º:** 81 E 82
DATA: 03/05/10	**INSTALAÇÃO/LOCAL:** Pavilhão	**PERÍODO:** 3º
HORA: 14H15 -15H45	**PROFESSOR:** Pedro Sousa	**DURAÇÃO:** 90'

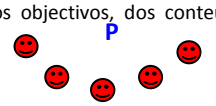
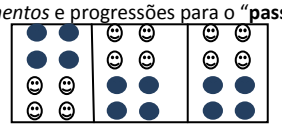
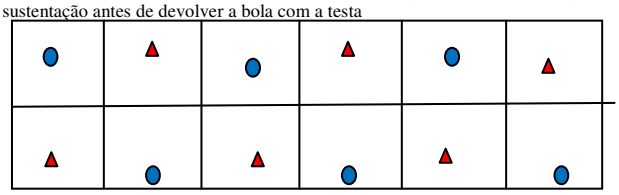
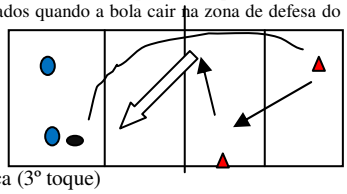
Objectivos da Aula:

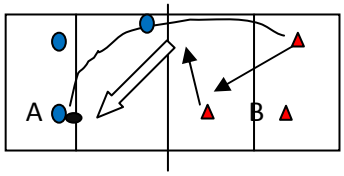
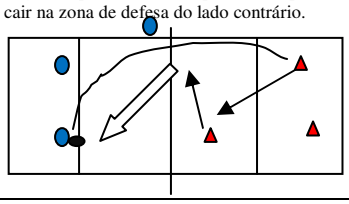
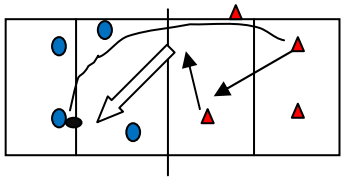
Aferir o nível de prestação dos alunos em situação de *exercício critério* e Jogo; (AVALIAÇÃO SUMATIVA)

1. Passe por cima em situação de**1X1** em **exercício critério;**
2. Passe por cima em situação de **Jogo 2X2** em campo reduzido;
3. Passe por cima e Manchete em situação de **Jogo 3X3** em campo reduzido; (NÍVEL ELEMENTAR)
4. Passe por cima, manchete e serviço por baixo em situação de **Jogo 3X3** em campo reduzido; (NÍVEL ELEMENTAR)

Elevar o nível funcional das capacidades coordenativas e condicionais.

Recursos Materiais: 12 bolas; 16 pinos; 4 apitos;

TEMPO	Par.	Conteúdos	Descrição da tarefa / Organização	Objectivos operacionais / Critérios de êxito da tarefa
		Parte Inicial		
14H20 14H22 14H30	2' 8'	Informação Inicial Aquecimento **Deslocamentos e** PASSE POR CIMA	Contextualização da aula, indicação dos objectivos, dos conteúdos, das tarefas e das regras de aula.  **Aquecimento:** - Realizam *deslocamentos* e progressões para o "**passe por cima**" em campo reduzido; 	- Ouve atentamente as informações prestadas sobre os conteúdos a desenvolver na aula; - Prepara o organismo para o esforço físico da aula; -Familiariza-se com os problemas a resolver na aula e no Jogo;
		Parte Fundamental		
14H30 14H32	2' 5'	PASSE POR CIMA (EXERCÍCIO CRITÉRIO)	Tarefas 2, 3, 4 e 5 no âmbito do *ESTILO DE ENSINO INCLUSIVO* - Depois de apresentados os critérios de realização, o aluno, conforme o seu nível de proficiência executa o serviço de uma zona do campo que lhe permita colocar a bola no fundo do campo adversário. Pode ainda optar na tarefa 4 por receber em passe por cima ou manchete: **Instrução para a Tarefa 1:** ▼ **TAREFA 1:** O aluno executa PASSE *POR CIMA* em exercício critério, na situação de **1X1**. O aluno com bola serve em *passe por cima* para o colega do outro lado da rede, que só pode receber também em *passe por cima*, podendo fazer um toque de sustentação antes de devolver a bola com a testa 	O aluno em situação de *EXERCÍCIO CRITÉRIO* ou JOGO de acordo com o seu nível de proficiência, executa: 1 ***Passe por cima***, em situação de 1X1, de acordo com as seguintes componentes críticas: **1.1** Recebe a bola com as mãos acima da cabeça; **1.2** Membros inferiores flectidos e dissociados;
14H37 14H39 14H44 14H49 14H54 14H59 15H04	2' 5' 5' 5' 5' 5'	PASSE POR CIMA **(JOGO 2X2)** **"bola ao fundo"** **"elástico"** **"quem recebe ataca"** **"rotação"** **"rotação + diagonal"**	**Instrução para a Tarefa 2:** ▼ **TAREFA 2:** NÍVEL ELEMENTAR - O aluno executa PASSE *POR CIMA* na situação de Jogo "condicionado" **2X2**. O aluno com bola serve em *passe por cima* para o colega do outro lado da rede, que ao realizar o 1º toque só pode receber também em *passe por cima*, dirigindo a bola para o *passador* (junto da rede) realizando o 2º toque paralelo à rede, devolvendo ao seu colega que executa o 3º toque finalizando em *passe por cima* .O jogo disputa-se à melhor de 3 sets, em contagem contínua (tie-break) até aos 12 pontos. O 3º Set será até aos 15 pontos, com 2 pontos de diferença. Terminado o tempo, ganha quem tiver mais pontos. Os pontos só são contabilizados quando a bola cair na zona de defesa do lado contrário. (**bola ao fundo**) **VARIANTES:** 1- Bola ao fundo 2 – Elástico (após 3º toque) 3 – Rotação (após 3º toque) 4 – Rotação + diagonal 5 – Quem recebe (1º toque) ataca (3º toque)  NÍVEL INTRODUTÓRIO – Nas primeiras 2 variantes em situação de 1X1: **Bola ao fundo**: Recebe com 1 toque de sustentação e devolve ao 2º; **Elástico**: Recebe com 2 toques de sustentação e devolve ao 3º.	2. ***Passe por cima***, em situação de 1X1 e 2X2 (conforme o nível de proficiência), de acordo com as seguintes componentes críticas: **2.1** Recebe a bola com as mãos acima da cabeça; **2.2** Membros inferiores flectidos e dissociados; **2.3** Membros superiores estendem completamente no contacto com a bola; **Variantes:** 1 – Dirigir a bola para o fundo do campo adversário; 2 – Ao 3º toque recuar ou avançar no campo; 3 – Quem recebe executa o 1º e 3º toque; 4 - Ao 3º toque os elementos trocam as posições; 5 - O mesmo, mas ao 3º toque dirigir bola na diagonal para o campo adversário

15H04 15H06	2' 6'	(NI) PASSE POR CIMA **(Jogo 2X2)** (NE) PASSE POR CIMA **Exercício critério** **(3X3)** AVALIAÇÃO SUMATIVA	**Instrução para a Tarefa 3:** **TAREFA 3:** NÍVEL INTRODUTÓRIO – O aluno realiza **Jogo 2X2** (utilizando apenas Passe por cima), aplicando os fundamentos abordados na aula. NÍVEL ELEMENTAR - O aluno executa PASSE *POR CIMA* em exercício critério, na situação de **3X3**. O aluno com bola serve em *passe por cima* para o colega do outro lado da rede, que ao realizar o 1º toque executa *manchete* dirigindo a bola para o *passador* (junto da rede) realizando o 2º toque paralelo à rede, devolvendo ao seu colega para executar o 3º toque que finaliza em *passe por cima* .  	3.1. ***Passe por cima***, em situação de Jogo 2X2 ou exercício critério 3X3 (conforme o nível de proficiência), de acordo com as seguintes componentes críticas: **3.1.1** Recebe a bola com as mãos acima da cabeça; **3.1.2.** Membros inferiores flectidos e dissociados; **3.1.3** Membros inferiores flectem ligeiramente antes do contacto com a bola **e** estendem completamente na execução do passe (**c.c. não valorada na avaliação sumativa**);
15H12 15H14	2' 6'	(NI) PASSE POR CIMA **(Jogo 2X2)** (NE) PASSE POR CIMA MANCHETE **(JOGO 3X3)** AVALIAÇÃO SUMATIVA	**Instrução para a Tarefa 4:** **TAREFA 4:** NÍVEL INTRODUTÓRIO – O aluno realiza **Jogo 2X2** executando apenas passe por cima. NÍVEL ELEMENTAR - O aluno executa PASSE *POR CIMA* em exercício critério, na situação de **3X3**. O aluno com bola serve em *passe por cima* para o colega do outro lado da rede, que ao realizar o 1º toque pode receber em *passe por cima* ou *manchete* (conforme a oportunidade), dirigindo a bola para o *passador* (junto da rede) realizando o 2º toque paralelo à rede, devolvendo ao seu colega para executar o 3º toque finalizando em *passe por cima* .O jogo disputa-se à melhor de 3 sets, em contagem contínua (tie-break) até aos 12 pontos. O 3º Set será até aos 15 pontos, com 2 pontos de diferença. Terminado o tempo, ganha quem tiver mais pontos. Os pontos só são contabilizados quando a bola cair na zona de defesa do lado contrário. 	3.1. ***Passe por cima***, em situação de JOGO 2X2 ou 3X3 (conforme o nível de proficiência), de acordo com as seguintes componentes críticas: **3.1.1** Recebe a bola com as mãos acima da cabeça; **3.1.2.** Dedos bem afastados e esticados (em triângulo); **3.1.3** Apoios dissociados 3.2. ***Manchete***, em situação de JOGO 3X3 no Nível Elementar, de acordo com as seguintes componentes críticas: **3.2.1** Membros superiores em extensão; **3.2.2.** Antebraços bem unidos; **3.2.3** Bacia recuada;
15H20 15H22 15H32	2' 10'	(NI) PASSE POR CIMA **(JOGO 2X2)** (NE) PASSE POR CIMA MANCHETE SERVIÇO POR BAIXO **(JOGO 3X3)** AVALIAÇÃO SUMATIVA	**Instrução para a Tarefa 5:** **TAREFA 5:** NÍVEL INTRODUTÓRIO – O aluno realiza **Jogo 2X2** executando apenas Passe por cima. NÍVEL ELEMENTAR - O aluno executa PASSE *POR CIMA* em exercício critério, na situação de **3X3**. O aluno com bola ***serve por baixo*** para o colega do outro lado da rede, que ao realizar o 1º toque pode receber em *passe por cima* ou *manchete* (conforme a oportunidade), dirigindo a bola para o *passador* (junto da rede) realizando o 2º toque paralelo à rede, devolvendo ao seu colega para executar o 3º toque finalizando em *passe por cima* .O jogo disputa-se à melhor de 3 sets, em contagem contínua (tie-break) até aos 12 pontos. O 3º Set será até aos 15 pontos, com 2 pontos de diferença. Terminado o tempo, ganha quem tiver mais pontos. Os pontos só são contabilizados quando a bola cair na zona de defesa do lado contrário. 	4.1. ***Passe por cima***, em situação de JOGO 2X2 ou JOGO 3X3 (conforme o nível de proficiência), de acordo com as seguintes componentes críticas: **4.1.1** Recebe a bola com as mãos acima da cabeça; **4.1.2.** Dedos bem afastados e esticados; **4.1.3** Apoios dissociados 4.2. ***Manchete***, em situação de JOGO 3X3, de acordo com as seguintes componentes críticas: **4.2.1** Membros superiores em extensão; **4.2.2.** Antebraços bem unidos; **4.2.3** Bacia recuada; 4.3. ***Serviço por baixo***, em situação de JOGO 3X3, de acordo com as seguintes componentes críticas: **4.3.1** Apoios dirigidos para o alvo; **4.3.2.** O ponto de batimento da bola alinhado com o ombro; **4.3.3** Palma da mão rija no contacto com a bola;
		Parte Final		
10H32 15H35	3'	Informação final:	Balanço da aula, relembrando os objectivos, situando os alunos na aprendizagem e extensão à aula seguinte. P	- Consolidar os conteúdos abordados na aula; - Ouve atentamente as informações prestadas pelo professor.

ANEXO

8

AVALIAÇÃO FORMADORA / CO-AVALIAÇÃO

8º B UNIDADE DE GINÁSTICA – AVALIAÇÃO DA SEQUÊNCIA NO SOLO

ASSINALA UMA (X) NOS COMPORTAMENTOS QUE CONSIDERAS ADEQUADOS À PRESTAÇÃO DE DOIS COLEGAS QUE TENHAS OBSERVADO.

Nome do aluno observado: _____	Observador: _____

I	A	Utiliza apenas alguns gestos técnicos;	
	B	Movimenta-se sem sentido rítmico, com incorrecções e falta de harmonia nos movimentos;	
	C	Não define posição inicial nem posição final;	
II	D	Utiliza todos os gestos técnicos, mas com alguma dificuldade na execução de alguns;	
	E	Movimenta-se com algum sentido rítmico (sabe o que deve fazer mas tem algumas dificuldades em dar seguimento à execução dos elementos da sua sequência);	
	F	Define posição inicial e posição final, mas com alguma falta de correcção nos movimentos;	
III	G	Utiliza de forma adequada todos os gestos técnicos;	
	H	Movimenta-se com ritmo adequado, amplitude, correcção e leveza de movimentos, utilizando elementos de ligação harmoniosos.	
	I	Define posição inicial e posição final	

Nome do aluno observado: _____	Observador: _____

I	A	Utiliza apenas alguns gestos técnicos;	
	B	Movimenta-se sem sentido rítmico, com incorrecções e falta de harmonia nos movimentos;	
	C	Não define posição inicial nem posição final;	
II	D	Utiliza todos os gestos técnicos, mas com alguma dificuldade na execução de alguns;	
	E	Movimenta-se com algum sentido rítmico (sabe o que deve fazer mas tem algumas dificuldades em dar seguimento à execução dos elementos da sua sequência);	
	F	Define posição inicial e posição final, mas com alguma falta de correcção nos movimentos;	
III	G	Utiliza de forma adequada todos os gestos técnicos;	
	H	Movimenta-se com ritmo adequado, amplitude, correcção e leveza de movimentos, utilizando elementos de ligação harmoniosos.	
	I	Define posição inicial e posição final	