



Beatriz Antunes Teixeira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO, JUNTO DA TURMA DO 11º3B NO ANO LETIVO DE 2015/2016

Relatório de Estágio Pedagógico em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pela Doutora Elsa Silva, apresentado à
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

Junho de 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

BEATRIZ ANTUNES TEIXEIRA

Nº2011182602

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11º 3B NO ANO
LETIVO DE 2015/2016**

Relatório de Estágio Pedagógico apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário.

**Orientadora: Profª Doutora Elsa Maria
Ferro Ribeiro Silva**

COIMBRA

2016

Teixeira, B. (2016). Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 11º 3B no ano letivo de 2015/2016. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Beatriz Antunes Teixeira, aluno nº 2011182602 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, vem declarar por sua honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da sua autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no artigo 30º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Coimbra, 14 de junho de 2016

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional nos meus projetos pessoais, académicos e profissionais...

Aos meus amigos, pela compreensão, pelo companheirismo e pela força demonstrada...

Ao Mestre António Miranda, pela sua dedicação, orientação, confiança e profissionalismo ao longo de ano letivo...

À Prof^a Doutora Elsa Silva, pela sua disponibilidade e pelos seus conselhos pedagógicos...

À Prof^a Doutora M^a João Almeida, pelo seu apoio e contributo nesta etapa...

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, pelo respeito mútuo, pela capacidade de trabalho em equipa e pela amizade...

À escola e ao grupo de Educação Física, pela forma acolhedora como receberam os Professores Estagiários...

À minha turma, o 11^o3B, por contribuírem para a evolução da minha prática pedagógica...

A todos intervenientes no meu percurso académico, pela transmissão de conhecimentos, oportunidade de partilha de ideias e de experiências...

... o meu sincero Obrigado. ☺

*“Tell me and I forget,
Teach me and I may remember,
Involve me and I learn”*
Benjamin Franklin

RESUMO

O presente documento pretende apresentar o trabalho realizado durante 9 meses de Estágio Pedagógico na Escola Secundária de Avelar Brotero, como Professora Estagiária de Educação Física. Numa primeira parte do relatório caracterizámos o meio e o contexto em que estivemos inseridos, com o intuito de contextualizarmos o leitor para as condições em que o trabalho desenvolvido. Posteriormente, realizámos uma análise reflexiva sobre as opções tomadas ao longo do ano letivo, salientando que essas opções foram sempre pensadas e aplicadas com o intuito de promover as aprendizagens dos nossos alunos. Fazemos ainda referência às dificuldades sentidas e as estratégias de superação e destacamos alguns temas importantes para o um funcionamento eficiente das aulas de Educação Física. Concluímos este trabalho escrito com o estudo de um tema-problema. O questionamento é uma estratégia de ensino frequentemente utilizada e o estudo pretende demonstrar a sua importância na Educação Física como estratégia de promoção do sucesso. Assim, foram analisados dois momentos de questionamento, em que o grau de dificuldade das questões era: M1) igual para todos os alunos (por conteúdo); M2) adequado ao nível de proficiência motora. Os resultados mostraram que a média das respostas corretas do questionamento diferenciado (M2) foram significativamente superiores ($p < 0,001$) à média obtida no não-diferenciado (M1) ($x = 7,31 \pm 1,60$ e $x = 5,47 \pm 1,75$, respetivamente). Conclui-se que o questionamento diferenciado proporciona mais experiências de sucesso independentemente do nível de proficiência motora dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Capacidade de Reflexão. Motivação. Ensino Diferenciado. Questionamento.

ABSTRACT

The present document aims to present the work developed during 9 months of Learning Internship in Escola Secundária de Avelar Brotero, as an Intern Teacher of Physical Education. The initial part of the report defines the mean and context in which we were inserted, aiming to sensitize the reader for the conditions of the work done. After that, there's a reflexive analysis about the options taken throughout the school year, pointing out the fact that those options were always thought through and put in place with the aim to promote learning experiences for the students. There are also references to the difficulties sensed and the strategies of overcoming them, highlighting some topics required to guarantee the efficient run of the Physical Education classes. We finished this essay with the study of a problem-theme. Questioning is a strategy frequently used in teaching, and the objective of this study is to show its importance in Physical Education as a way to promote success. Therefore, there were two moments of questioning, in which the difficulty was: M1) equal to all students (content); M2) according to the level of motor proficiency. The results showed that the average right answers in differentiated questioning (M2) were significantly higher ($p < 0,001$) to the average obtained in the non-differentiated (M1) ($x = 7,31 \pm 1,60$ e $x = 5,47 \pm 1,75$, respectively). The conclusion of the study is that differentiated questioning provides more successful experiences independently of the level of motor proficiency of the students.

Key-words: *Teacher Training Degree. Physical Education. Reflection Capacity. Motivation. Classroom Differentiation. Questioning.*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF: Educação Física

EP: Estágio Pedagógico

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

MED: Modelo de Educação Desportiva

PNEF: Plano Nacional de Educação Física

TGFU: *Teaching Games for Understanding*

UD: Unidade Didática

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. Contextualização da prática desenvolvida.....	13
2.1. Caracterização.....	13
2.1.1. Da escola e do meio.....	13
2.1.2. Do Grupo de Educação Física.....	14
2.1.3. Da turma.....	14
2.1.4. Do Núcleo de Estágio.....	15
2.1.5. Do Orientador da Escola.....	15
2.1.6. Da Orientadora da Faculdade.....	16
2.2. Fase final do Estágio versos expetativas iniciais.....	16
2.3. Planeamento	17
2.3.1. Planeamento anual.....	18
2.3.2. UD.....	19
2.3.3. Plano de aula.....	19
2.3.4. Dinâmica das aulas de EF.....	20
3. Análise reflexiva sobre a prática pedagógica	21
3.1. Modelos de Ensino adotados.....	21
3.2. Organização e gestão da dinâmica da aula de EF	23
3.3. Exigência nas aulas EF e autoexigência.....	25
3.4. Disciplina no espaço de aula	27
3.5. Desenvolvimento de responsabilidade e autonomia.....	29
3.6. Avaliação	30
3.6.1. Definição dos critérios de avaliação	31
3.6.2. Avaliação inicial.....	31
3.6.3. Avaliação formativa	32
a) O cruzamento dos dados da avaliação inicial com a avaliação formativa....	33

b)	A pertinência da pontualidade e assiduidade (rigor e disciplina).....	33
c)	A participação oral e o domínio das aprendizagens cognitivas	34
d)	A comparação entre grupos de nível.....	35
e)	A comparação entre os objetivos terminais definidos inicialmente e o nível de atual dos alunos.....	35
f)	A análise da apresentação dos conteúdos.....	35
g)	A análise do domínio da modalidade por parte dos professores.....	36
h)	Análise das decisões de ajustamento e adequação das tarefas	36
i)	Análise das relações sociais e resultado das aprendizagens	37
k)	Análise da qualidade da instrução/feedback, gestão e demonstração.....	39
l)	Análise do percurso evolutivo conseguido pelos alunos	40
3.6.4.	Avaliação final.....	40
3.6.5.	Autoavaliação diagnóstica, formativa e sumativa	41
3.7.	Desenvolvimento da capacidade de reflexão	42
3.8.	Análise da qualidade, validade e alcance dos documentos escritos	43
3.8.1.	UD	43
3.8.2.	Planos de aula	43
3.8.3.	Reflexões críticas	44
3.8.4.	Relatórios de avaliação	45
3.9.	Dificuldades sentidas e questões dilemáticas	46
3.10.	Possibilidade de continuar o ano de EP	47
3.11.	Atitude ético-profissional	48
3.12.	Componente não letiva.....	49
4.	Aprofundamento do tema problema	50
4.12.	Introdução	50
4.12.1.	Questionamento como diferenciação pedagógica.....	51
4.13.	Objetivo do estudo	51

4.14.	Metodologia	51
4.15.	Apresentação e discussão dos resultados.....	50
4.16.	Conclusões	56
5.	Conclusão	58
6.	Bibliografia	59
7.	Anexos.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média de respostas corretas no momento 1 e no momento 2	54
Gráfico 2 - Diferenças entre praticantes e não praticantes no M1 e M2	55
Gráfico 3 - Diferenças entre rapazes e raparigas no M1 e M2	55
Gráfico 4 - Número de respostas corretas para cada UD nos M1 e no M2	56
Gráfico 5 - Diferenças entre o M1 e M2 em função do nível de proficiência motora	56

1. Introdução

A apresentação deste documento surgiu no âmbito da Unidade Curricular Estágio Pedagógico (EP), inserida no 4º Semestre considerado no Plano de Estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física (FCDEF), da Universidade de Coimbra.

A nossa prática pedagógica foi desenvolvida na Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), localizada no concelho de Coimbra. Tivemos oportunidade de lecionar aulas de Educação Física (EF) a uma turma do 11.º ano de escolaridade, do Curso Científico-humanístico de Economia. A orientação do nosso Estágio, durante o ano letivo 2015/2016, foi realizada pela Profª Doutora Elsa Silva, como orientadora da FCDEF, e pelo Mestre António Miranda, como orientador da ESAB.

Este relatório pretende apresentar o trabalho árduo e exigente desenvolvido durante 9 meses, referindo a transição do estatuto de aluno universitário para o estatuto de professor numa escola. Ao longo do ano surgiram-nos diversas dificuldades e alguns dilemas, no entanto fizemos sempre um esforço por definir e aplicar estratégias de superação.

O documento foi organizado segundo uma sequência lógica, começando pela contextualização do meio e do contexto, que apresenta informações fundamentais para o entendimento de toda a análise e reflexão da prática desenvolvida. Com o objetivo central focado na promoção de aprendizagens eficazes e eficientes, apresentámos neste relatório métodos e estratégias de trabalho que permitiram a evolução de todos os envolvidos.

Concluimos com a apresentação e aprofundamento de um tema-problema intitulado de Ensino diferenciado na EF: questionamento ajustado ao nível de proficiência motora. O interesse pelo ensino diferenciado na EF, através de questionamento ajustado ao nível de proficiência motora, teve origem nas vivências experienciadas no EP.

2. Contextualização da prática desenvolvida

Neste tópico apresentamos os dados necessários ao suporte da reflexão sobre a prática pedagógica, vivenciados no contexto que fomos inseridos. Inclui a caracterização do contexto; as expectativas iniciais e todo o planeamento necessário para desenvolver um trabalho competente.

2.1. Caracterização

O primeiro subtópico pretende apresentar o ambiente em que estivemos inseridos, para compreendermos em que condições foi realizado este ano de Estágio.

2.1.1. Da escola e do meio

A Escola Secundária de Avelar Brotero está localizada no centro de Coimbra, possui 129 anos de história educativa e proporciona aos seus alunos a oportunidade de prosseguir estudos em Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais em áreas distintas.

Nas últimas décadas a escola tem desenvolvido um trabalho enriquecedor na formação e educação, proporcionando aos seus alunos e professores oportunidades de intercâmbios no âmbito de programas como *Leonardo Da Vinci* e *Comenius*. Há também uma forte ligação entre a escola e empresas/instituições, da comunidade regional e europeia, com diversos protocolos e parcerias, que permitem aos alunos realizar um estágio a nível profissional.

A inclusão e a integridade de todos os alunos são princípios que caracterizam a escola, respeitando a individualidade de cada um. Desta forma destaca-se a educação para surdos, há mais de quarenta anos, onde a Brotero integrou um grupo de escolas homologadas oficialmente como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos”.

Neste ano letivo a escola regista a inscrição de 1513 alunos, sendo que 791 frequentam o ensino regular, distribuídos por trinta e uma turmas, 529 alunos estudam no ensino profissional, igualmente repartidos por trinta e uma turmas, 140 alunos cursam no ensino recorrente (ensino noturno) e 23 alunos realizam um curso vocacional composto por uma turma. Os alunos portadores de deficiência encontram-se incluídos nas turmas.

Quanto ao registo dos professores a instituição emprega 159 professores, sendo 147 efetivos na escola, com uma média de idades superior a 45 anos.

A escola encontra-se integrada numa cultura desportiva ampla e diversificada, exteriormente situa-se junto do pavilhão multidesportos Dr. Mário Mexia, do Centro Olímpico de Piscinas Municipais e do Estádio Cidade de Coimbra. As infraestruturas desportivas da escola contemplam um pavilhão polidesportivo coberto, ginásio e campos exteriores multidesportivos. Ao nível do desporto escolar é desenvolvido um ótimo trabalho nas modalidades de Voleibol, de Basquetebol, de Badminton e de Dança.

Relativamente aos materiais desportivos, a escola encontra-se perfeitamente equipada, não sendo um obstáculo à nossa planificação das aulas. No entanto, importa referir que há a necessidade de rentabilizar o material disponível, pois é importante ter em consideração que no mesmo horário outras turmas podem estar a lecionar a mesma modalidade.

Esta primeira caracterização revelou-se um instrumento base, essencial para a compreensão das nossas condições de trabalho.

2.1.2. Do Grupo de EF

O grupo é constituído por dez professores de EF e três professores estagiários da FCDEF, da Universidade de Coimbra. Logo nos primeiros dias de Estágio, percecionámos o ótimo espírito de equipa existente no grupo, quando os professores assumiram uma postura de integração dos novos professores estagiários, demonstrando-se disponíveis para esclarecer as nossas dúvidas e partilhar as suas ideias e experiências profissionais.

2.1.3. Da turma

O 11º3B é uma turma da área de economia, integrando alunos de origem social de classe média e classe média baixa. A média de idades dos alunos é 16,2 anos, os alunos são provenientes do concelho de Coimbra e concelhos adjacentes.

Na disciplina de EF a turma é formada por 23 alunos, sendo que 11 ♂ são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Através da ficha biográfica do aluno (Anexo I), percebemos que este grupo é muito heterogéneo em diferentes aspetos,

nomeadamente no seu reportório motor, nas relações que estabelecem entre si e na sua predisposição para a prática de atividade física.

Nesta caracterização de turma, ao longo do primeiro período, fomos recolhendo dados das relações sócia afetivas do grupo. O nosso objetivo foi produzir um instrumento informal, que nos permitisse delinear algumas estratégias e aplicar determinados estilos de ensino, em função da perceção do grau de ligação entre os alunos da turma. No Anexo II podemos observar esse mapa informal, no entanto, com o objetivo de mantermos o anonimato dos alunos, substituímos os respetivos nomes por modalidades desportivas.

Importa referir que durante o 10º. ano os alunos da turma demonstraram um aproveitamento e o comportamento preocupante em todas as disciplinas, prejudicando claramente o seu percurso académico. Desta situação, resultou um programa de acompanhamento da ação educativa, mais especificamente na área dos comportamentos, atitudes e valores.

2.1.4. Do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio formado na ESAB reuniu três colegas de faculdade habituados a trabalhar em equipa. No primeiro ano de mestrado tivemos oportunidade de trabalhar em conjunto e este ano letivo decidimos realizar um transfere da nossa competência para a escola.

Apesar de termos personalidades distintas e vincadas, soubemos ouvir e compreender as perspetivas de cada um. Reconhecemos que o respeito mútuo e a partilha de ideias, receios e aspirações, nos permitiram terminar esta etapa melhor formados.

2.1.5. Do Orientador da Escola

Descrevemos o Professor Orientador da Escola como um profissional extremamente competente, tanto a nível profissional como ético. Reconhecemos a sua disponibilidade e dedicação ao trabalho que desenvolvemos ao longo de todo o ano letivo, destacando as suas criticas construtivas e constantes, que permitiram aperfeiçoar a nossa prática pedagógica.

Nos primeiros cinco meses de EP, dia após dia, sentimos uma elevada exigência, horária e cognitiva, para apresentarmos e debatermos trabalho teórico e prático de

qualidade, em função do meio e do contexto. Após este período, ficámos orgulhosos por sentir que nos foi concedida alguma liberdade horária, resultante do nosso empenho e dedicação, para produzir um trabalho mais autónomo. Importa referir que através do conceito de exigência nunca nos foi imposto qualquer trabalho, interpretando sempre a exigência em benefício da nossa própria evolução.

2.1.6. Da Orientadora da Faculdade

À nossa Orientadora da Faculdade reconhecemos a suas valências teórico-práticas e científicas, permitindo focar a nossa atenção em aspetos simultâneos para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Salientamos também a sua disponibilidade para esclarecer as nossas dúvidas e a sua capacidade de diálogo e de reflexão, que nos permitiu conceber ideias mais concretas da nossa prática docente.

2.2. Fase final do Estágio versos expetativas iniciais

O contacto com o ano de Estágio rapidamente transformou as aprendizagens adquiridas na faculdade numa realidade abstrata. Analisando os conhecimentos iniciais, com um olhar sobre todo o percurso realizado neste ano, tomamos consciência que as dificuldades apresentadas inicialmente não foram de todo ao encontro das dificuldades reais. Parte dessa consciência mostrou-nos que existem dois tipos de dificuldades diferentes: 1) as que podemos antecipar, percecionando o meio e o contexto em que estamos inseridos; 2) e as que só com a prática podem surgir. Nesta última, aprendemos a analisar e a refletir as que tem de ser resolvidas de imediato, a médio ou longo prazo.

A oportunidade de estagiar durante nove meses concedeu ao professor estagiário oportunidades de se deparar com inúmeros problemas, obrigando-o a definir estratégias e períodos para os superar. Com o conhecimento teórico obtido no percurso académico, aleado à investigação, ao planeamento, à realização e à reflexão constante, tornou-se possível criar e desenvolver um olhar crítico sobre todo o processo de ensino aprendizagem, tanto dos alunos como do nosso.

Em relação à postura profissional, fizemos um esforço de modo conciliar os conhecimentos adquiridos nos anos de formação, à realidade que foi encontrada no

âmbito escolar. No entanto, estes saberes foram adaptados, sob uma base de investigação e reflexão, às práticas educativas desenvolvidas.

No que concerne à parte ética, procurámos sempre cumprir as funções cívicas e formativas, atuando no cumprimento das regras e respeito pelas diferentes culturas existentes no meio escolar.

Apesar de assumirmos a função de professores estagiários, soubemos expor o nosso ponto de vista, com consciência e com capacidade para compreender outras perspetivas e ideias de docentes com muito anos de experiência. Desta convicção, nasceu a outra conceção de trabalho - a partir de um trabalho colaborativo surgem formas mais eficazes de trabalho adaptadas à realidade.

Dentro da sala de aula assumimos o compromisso de ensinar, procurando promover aprendizagens, com uma natureza dinâmica e inovadora, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um dos nossos alunos, numa perspetiva de escola inclusiva.

Ao longo do ano do letivo a prioridade foi sempre o EP, com vista a melhorar a cada dia as nossas práticas pedagógicas. Pensámos que esta dedicação nos permitiu ser docentes mais competentes e conhecedores.

Inicialmente, sentimos receio e ansiedade do desconhecido, não conhecíamos a escola, o grupo de EF, nem os nossos alunos. No entanto, sentíamo-nos confiantes e preparados para enfrentar nove meses de EP.

2.3. Planeamento

Antes de iniciarmos este tema, importa mencionar a extrema importância da primeira reunião de Núcleo de Estágio. Sob a orientação do Professor António Miranda, desenvolvemos um diálogo ativo que nos permitiu: clarificar o perfil geral de desempenho docente; analisar o Projeto Educativo da Escola no âmbito da disciplina de EF; fazer uma revisão de literatura das dimensões do processo de ensino-aprendizagem, da importância da avaliação, entre outras temáticas essenciais à profissão docente.

Assim, relembámos o papel imprescindível que o planeamento assume quando pretendemos desenvolver um trabalho competente. Este processo de preparação, em concordância com Bento (1998), permite-nos: reduzir a incerteza e a ansiedade do que nos espera; planificar e organizar acontecimentos possíveis; antecipar e simular

a intervenção do professor, permitindo ainda o ajustamento em função do resultado do trabalho realizado; prevenir incidentes; e colaborar com todos os envolvidos na comunidade escolar, através da comunicação e partilha de experiências.

Revemo-nos na ideia de Graça (2001), quando afirma que “compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta o conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções”.

Neste âmbito, todo o planeamento deste EP foi elaborado com base nos documentos oficiais da disciplina, a nível macro e meso; e numa perspetiva micro, baseamo-nos não só nas características e necessidades da turma, mas também nas nossas experiências e personalidade.

2.3.1. Planeamento anual

O planeamento anual assume pertinência singular, na medida em que orienta o trabalho do professor ao longo do ano letivo. Nesse documento encontram-se especificados os objetivos delineados para a turma, com base: nos recursos disponíveis, no Programa Nacional de Educação Física (PNEF), no Projeto Educativo da Escola, nas planificações a médio e longo prazo, nas avaliações diagnósticas de todas as modalidades abordadas e na caracterização de turma.

Durante a sua elaboração e ajustamento devemos ser capazes de potenciar e maximizar o processo de ensino-aprendizagem, procurando dar resposta às necessidades, expectativas e capacidades das nossas turmas. O planeamento deve conter ainda orientações metodológicas e estratégicas, que suportem as fases da avaliação e os diferentes níveis de aptidão dos alunos.

O PNEF preconiza que as turmas de 11.º ano aperfeiçoem dois jogos desportivos coletivos, uma disciplina de Ginástica ou uma disciplina de Atletismo, uma dança e duas matérias alternativas.

Em sede de grupo disciplinar foi definido a planificação a longo prazo para todos os anos de escolaridade, baseado no PNEF, deixando ainda margem para algumas opções. Assim, as Unidades Didáticas (UD) selecionadas para o 11.º ano foram: Natação, Andebol, Basquetebol, Atletismo (saltos), Ginástica de Aparelhos e 3 outras matérias à escolha.

O *roulement* dos espaços desportivos escolares foi também determinante para a seleção das matérias. Em reunião de sede grupo disciplinar conhecemos a ordem e o tempo da rotatividade dos espaços (a cada seis semanas), e assim foram selecionadas e definida a seguinte sequência: lecionação de Basquetebol no espaço polidesportivo I; a lecionação de Atletismo (saltos) no espaço exterior I; lecionação de Natação nas Piscinas Municipais de Coimbra (espaço exterior II); lecionação de Basquetebol no espaço polidesportivo II; e lecionação de Ginástica de Aparelhos no espaço do ginásio.

Poderíamos afirmar que esta forma de organizar o *roulement* nos limita no tempo e no espaço, independentemente das capacidades dos nossos alunos para o bloco de matéria lecionado. Uma vez que não podemos alterar esta organização, optámos por analisar os dados recolhidos no momento da avaliação diagnóstica, adaptando os conteúdos em função das condições temporais e da aptidão dos nossos alunos.

2.3.2. UD

O período de elaboração das UD é considerado uma etapa também importante, onde o professor dedica uma atenção mais específica ao seu planeamento (Bento, 1998). O autor afirma também que a criatividade do docente deve ser explorada, promovendo aprendizagens significativas e motivantes para os alunos. Nobre (2010), afirma que a UD deverá dar resposta às questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”.

Neste sentido produzimos uma estrutura de UD que assumiu um carácter aberto e dinâmico, com liberdade de ajustamentos em função da reflexão da sua aplicação prática. Ao longo da construção das UD para cada matéria, sentimos que o nosso trabalho se baseou num ciclo constante entre investigação, planeamento, ação e reflexão.

2.3.3. Plano de aula

O plano de aula foi baseado no modelo tripartido de Bento (1987) com a abordagem dos três domínios da aprendizagem de Bloom et. al. (1956). O Núcleo de Estágio concebeu a estrutura de um plano de aula: compartimentado em fase inicial, fundamental e final, atendendo aos domínios psicomotor, cognitivo e sócio afetivo (Anexo III).

Para além destas características, apresentamos um cabeçalho com toda a informação necessária à aula e no final apresentávamos uma justificação das opções tomadas. Posteriormente, iremos esclarecer a relevância desta última parte (no ponto 3.8.2. deste documento).

2.3.4. Dinâmica das aulas de EF

As aulas de EF foram pensadas em função do tempo disponível (150 minutos semanais), do conteúdo abordado, das características da turma e das disciplinas que têm antes e após a aula.

Enquanto o PNEF preconiza três sessões de quarenta e cinco minutos de tempo útil por semana para disciplina, a escola estipulou três blocos de cinquenta minutos semanais, que contempla um tempo à segunda-feira e dois tempos à quinta-feira. Pensámos que a organização da escola beneficia o nosso planeamento e organização da disciplina, por nos preocuparmos que os alunos aprendam os conteúdos e assimilem com sucesso as aprendizagens. De forma equilibrada, durante um bloco de cem minutos, fazemos a gestão da condição física e psicomotora dos alunos, que esclarecemos melhor no ponto 3.2. deste documento.

As nossas aulas antecediam a hora de almoço, sendo que o primeiro bloco decorria depois da disciplina de economia e os restantes dois a uma aula de filosofia. Sobre as aulas que antecediam à aula de EF, a nossa preocupação focou-se nos dias dos testes escritos. Nestes casos, compreendíamos que alguns alunos chegassem atrasados ao espaço de aula, o planeamento da aula apresentava um nível de complexidade baixo, uma vez que os alunos vinham desgastados cognitivamente, e naturalmente que nos interessávamos em saber como lhes tinha corrido o teste. Com a hora de almoço após as aulas, idealizámos incluir no final da aula de quinta-feira, tarefas com um contexto mais lúdico. Este dia foi escolhido pelo tempo útil de aula e por ser o último bloco de EF da semana. Ao longo do Estágio percebemos que este género de tarefas cativa e estimula os alunos para a prática, estimulando posteriormente sensações nos alunos que os faziam sentir vontade e motivação para a próxima aula.

Na globalidade, o bloco de cinquenta minutos caracterizou-se pela exercitação de conteúdos, reprodução do conhecido, exercícios dinâmicos, evitando os tempos de inatividade motora, devido ao tempo reduzido de empenhamento motor. As aulas de

cem minutos, para além da exercitação, constituíram o tempo ideal para a introdução de matérias. Beneficiávamos de espaço temporal para apresentar os conteúdos novos, que exigiam mais tempo de instrução, demonstração, compreensão e assimilação.

3. Análise reflexiva sobre a prática pedagógica

Este parâmetro diz respeito à reflexão sobre aspetos pertinentes e determinantes de todo o trabalho desenvolvido. As informações apresentadas visam expor e justificar a qualidade das opções tomadas, expondo os nossos métodos e estratégias de trabalho utilizados.

De seguida, apresentámos e refletimos sobre a temática da avaliação, destacando e subdividindo o subtópico da avaliação formativa. Esta ideia surgiu por vivenciarmos que o período da avaliação continua é o mais extenso, e é onde os alunos e nós professores temos maior possibilidade de evoluir e melhorar as nossas funções. Este tópico avaliativo será concluído com a apresentação de uma estratégia de regulação da avaliação, segundo um conceito de auto e heteroavaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

Posteriormente, retratamos as aprendizagens adquiridas ao longo do EP, expomos as dificuldades encontradas aleado à suposição de prolongar este período de formação, concluímos com uma reflexão sobre a nossa ética-profissional e sobre a componente não letiva.

3.1. Modelos de Ensino adotados

Com o propósito de estimular as capacidades motoras, cognitivas e afetivas dos nossos alunos, mantendo-os motivados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, aplicámos o Modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)* e o Modelo Educação Desportiva (MED).

O primeiro teve origem entre a década de 60 e 70, com David Bunker e Rod Thorpe, que constataram que a maioria das suas aulas eram asseguradas pelo desenvolvimento de habilidades técnicas, onde os alunos raramente as aplicavam em contexto de jogo. Consequentemente, notaram nos alunos uma grande falta de

motivação, uma incapacidade de tomarem decisões no jogo e ineptidão de implementarem neste as habilidades aprendidas.

Assim, o modelo é caracterizado por uma aprendizagem orientada para os problemas inerentes às situações de jogo e à sua resolução, tornando o jogo a referência central para o processo de aprendizagem, focando as habilidades dos alunos para praticar os jogos desportivos coletivos.

Mais tarde, nos anos 80, Daryl Siedentop criticou a forma descontextualizada como o desporto era ensinado nas aulas de EF. Segundo Ausubel et. al. (1978) citado por Lund, e Tannehill (2005), o MED é baseado no paradigma construtivista da aprendizagem, em que o aluno se assume como construtor do processo de novas aprendizagens. O principal objetivo é promover aprendizagens contextualizadas e autênticas, englobando a ideia de aluno competente, culto e entusiasta. Uma das principais características deste modelo é o planeamento e a realização de uma época desportiva, com treinos e competições, terminando num evento desportivo final.

A seleção deste modelo prende-se pela exigência dos novos papeis e responsabilidades, tanto para os alunos, como para o professor. Neste molde, os alunos desempenham funções importantes como jogadores, árbitros, treinadores, analistas de jogo, entre outros, aumentando a sua envolvimento no trabalho e promovendo a sua autonomia. Nós, professores, a partir do momento que planeámos toda uma época desportiva e pensámos ter dominado as habilidades de gestão de aula, conseguimos implementar com sucesso este MED, associado a um ensino eficaz.

Outro aspeto a realçar prede-se com o progresso da época desportiva, em que os alunos sentem a concorrência a ser cada vez mais significativa e esforçam-se para melhorar o seu desempenho. Nesta linha de pensamento, o nosso foco instrucional seria orientado para as dimensões táticas do jogo.

Em ambos os modelos podemos estimular os nossos alunos a refletir sobre as questões táticas do jogo ou uma técnica específica, de forma individual, num grupo ou turma. Segundo Mugny & Doise (1983), citado por Niza (1998), “os sujeitos que participam em mais interações conflituais são os que mais progridem”. Esperávamos observar ao longo das UD, que a cada aula os alunos sentissem cada vez mais a necessidade de debater entre o grupo ou pares: o objetivo da tarefa, o que são capazes de realizar, quais as suas dificuldades e que estratégias poderiam utilizar

para as superar. Acreditávamos que esse trabalho poderia ser potenciado com o nosso apoio, mas ao longo do ano letivo pretendíamos que a iniciativa começasse a partir dos alunos.

Numa fase inicial do estágio optámos por lecionar a modalidade de Basquetebol segundo o TGfU e na UD de Atletismo experimentámos uma abordagem superficial do MED, com aplicação de uma competição intra turma no salto em comprimento e triplo salto. Com o início do segundo período, voltámos a aplicar o MED nas aulas de Natação, organizando competições por grupos de nível e terminámos a UD com um evento culminante: um torneio de polo e basquetebol aquático. De seguida, aplicámos o MED em simultâneo com o TGfU, com o planeamento de uma época desportiva de Badminton (Anexo IV), com jogos de pares mistos. A última matéria, Ginástica de Aparelhos, foi baseada no MED, com a apresentação de fichas individuais de treino (Anexo XI), em que os alunos competiam com eles próprios, no sentido de melhorar a sua performance.

3.2. Organização e gestão da dinâmica da aula de EF

No decorrer da primeira avaliação formativa idealizámos e refletimos sobre a organização e valor a atribuir à aula de dois tempos semanais. Optámos por uma gestão contrabalançada entre trabalho e tarefas motivadoras. Portanto, uma parte das tarefas foram orientadas à introdução, exercitação e consolidação de conteúdos; e uma parte mais reduzida da aula, concedíamos a realização dessas tarefas num contexto mais motivador, que tornassem o clima pedagógico mais positivo e competitivo, sem tempos de espera (normalmente organizadas por circuitos), sempre contextualizadas com os objetivos e os conteúdos abordados nas aulas.

O PNEF preconiza que a forma como olhámos os nossos alunos durante a realização de tarefas, deve ser passível da adaptação ao estilo pessoal de cada um. Assim, considerando as orientações do grupo de EF, cada professor deve desenhar o plano de trabalho com a sua turma, adequando a sua operacionalização com base nas avaliações iniciais e características do grupo.

Com esta forma de organização, pretendíamos que os nossos alunos se sentissem satisfeitos e motivados na disciplina de EF. De acordo com Sánchez (2003, p. 235), existem pistas práticas para criar e desenvolver a motivação, das quais devemos: 1)

ajudar os nossos alunos a ter êxito logo nas suas primeiras aprendizagens; 2) despertar o interesse pelos conteúdos (clarificar a sua utilidade); 3) manter as exigências elevadas; 4) demonstrar expectativas positivas em torno da aprendizagem; 5) permitir que os alunos errem; 6) valorizar o que fazem; 7) avaliar para o êxito; 8) atribuir responsabilidade individuais e 9) favorecer as relações interpessoais e o trabalho de grupo.

Assim, o funcionamento das aulas encontrou-se diretamente relacionado com o conceito de motivação, nomeadamente com a introdução de tarefas lúdico-didáticas. “Do ponto de vista psicológico, a motivação é o processo que se desenvolve no interior do individuo e que o impulsiona a agir mental e fisicamente” (Delay & Pighot, 1973). Esta motivação pode ter origem intrínseca, que provém de mecanismos internos – do próprio aluno, ou ainda ter uma origem extrínseca que implica que alguém ou algo desperte essa vontade de agir.

Enquanto planeávamos estas tarefas tivemos sempre em consideração os seguintes critérios: 1) inclusão de todos os alunos, promovendo tarefas diferenciadas para que todos tivessem sucesso e se sentissem motivados; 2) a organização tinha que permitir a dinâmica de toda a turma; 3) os conteúdos trabalhados nas aulas eram exercitados; e 4) sempre que possível reforçávamos teoricamente os conteúdos e as aprendizagens abordadas na parte fundamental.

A realização destas tarefas, sob um clima mais favorável, foi ainda orientado por duas normas: 1) consciencialização dos alunos, que apesar de ser um exercício lúdico havia um objetivo para ser cumprido; e a 2) estava relacionada com o cumprimento da primeira - caso fossem observados comportamentos desajustados, o aluno ou conjunto de alunos, eram advertidos verbalmente sobre as suas ações. Embora os comportamentos não se tivessem tornado recorrentes, antecipamos a exclusão destas tarefas das aulas caso acontecessem.

A decisão de introduzir tarefas mais competitivas pretendeu ir ao encontro das fontes de motivação, que “correspondem aos fatores que provocam nos alunos atitudes favoráveis à aprendizagem e estimulam as suas necessidades” (Monteiro, 1982, p.105). Estes fatores podem estar associados à competição, ao desejo de se quererem destacar, ao desejo de obterem sucesso (individual ou em grupo), e ainda à necessidade de promover e manter relações interpessoais favoráveis, que também

foi um dos parâmetros de avaliação. Com o decorrer das aulas, chegou-se à conclusão, por intermédio dos alunos que realizaram assiduamente as tarefas, que estes se sentiam motivados, demonstrando interesse e entusiasmo pela prática e manutenção desta rotina.

No decorrer das UD pensámos que a dinâmica e qualidade das tarefas e as regras estabelecidas só beneficiaram a aprendizagem dos alunos. Em simultâneo, sentimos os alunos cada vez mais motivados e ansiosos pela aula de EF.

A filosofia das aulas de EF, nesta turma, foi orientada pela compreensão e assimilação de conteúdos sobre um efeito consciente, entusiasta e sem esforço. Uma das maiores vantagens deste contexto lúdico prendeu-se pela aquisição de aprendizagens de forma tão motivadora, que os próprios alunos não sentiram o esforço realizado para as alcançar. Segundo Piaget (1967, p. 32) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afectivo e moral”. Neste sentido as tarefas lúdico-didáticas ajudavam na construção do conhecimento, sendo associadas a um elemento fundamental na aprendizagem e no ensino. Por outro lado, estivemos atentos e fomos corrigindo os nossos alunos.

Pensámos que o resultado foi produtivo, proveniente da nossa preocupação em saber como os alunos se sentiam face aos exercícios propostos, à investigação incessante por estratégias inovadoras de ensino e à criatividade e empenho no planeamento de todo o trabalho desenvolvido. Ao longo desta etapa foi evidente o interesse em conhecer cada um dos alunos da turma, podendo assim conceber possíveis soluções para as necessidades existentes.

3.3. Exigência nas aulas EF e autoexigência

Contrariamente à realidade que ouvimos e vivemos hoje em dia, sobre os adolescentes, neste ano de Estágio experienciámos que a organização do trabalho desenvolvido com este grupo lhes provocou a necessidade de ter aulas cada vez mais exigentes.

Desta forma, em meados de fevereiro, durante avaliação formativa de Natação, aumentámos gradualmente a complexidade e a intensidade das tarefas no decorrer da avaliação formativa, quer na componente de trabalho, quer na componente mais

lúdica. Skehan & Foster (2001, p.196) compreendem que a dificuldade das tarefas se encontra intimamente ligada com a quantidade de atenção exigida aos participantes. Neste sentido, tarefa após tarefa acrescentamos um elemento novo à prática: obstáculo, condicionante, número de alunos e/ou regras. Por cada elemento adicionado a exigência motora e cognitiva aumentava, sendo que esta última é tratada na literatura como o principal fator que caracteriza a complexidade.

A decisão revelou-se gratificante por observar uma significativa evolução a nível da técnica e/ou tática individual/coletiva dos alunos assíduos, assim como das suas capacidades condicionais e coordenativas. Estes afirmaram que “a exigência lhes proporciona maior motivação e vontade de continuar a trabalhar para serem melhores”. Neste sentido, também nos sentimos motivados em planejar e lecionar as aulas, ajustando assim uma das nossas estratégias iniciais, definidas nas UD, para melhorar o nosso processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sánchez (2013, p.236), a motivação está diretamente ligada com a manutenção das exigências elevadas e que as aprendizagens devem ser planeadas para ser alcançadas pelos alunos, ajustando a dificuldade das tarefas às suas habilidades.

Segundo Vygotsky (2003) citado por Gonçalves e Trindade (2008), o ensino deve antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe, mas é capaz de aprender. O mesmo autor ilustra esta situação através do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. Esta noção é formada por dois níveis distintos, o nível de desenvolvimento real, que compreende aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha, uma vez que já tem um conhecimento consolidado, e um outro nível denominado de nível de desenvolvimento potencial, que revela os momentos em que a criança executa tarefas mais complexas, orientadas por instruções e com ajuda de um adulto ou através da interação entre pares.

Neste sentido, podemos concluir que a exigência deve assumir um sincronismo com as capacidades reais dos alunos e a exposição a tarefas mais complexas, para que o grupo experiencie aprendizagens de sucesso e conseqüentemente se sintam satisfeitos com a sua evolução.

3.4. Disciplina no espaço de aula

A temática da disciplina na sala de aula é assunto que inquieta toda a comunidade escolar. Os professores mais experientes referem sentimentos de preocupação, ansiedade, stress e casualmente situações de depressão face à necessidade de querer manter a disciplina na sala de aula. Acrescentam ainda, que um dos seus principais objetivos é alcançar o domínio da sala de aula logo nas primeiras aulas do ano letivo (Woods, 1990, Fontana, 1991, et. al., citado por Picado, 2009, p.1).

Recordámos que nos minutos antecedentes à primeira aula de EF, uma professora surgiu no departamento da nossa disciplina, com o intuito de encontrar o Professor que iria lecionar as aulas da disciplina de EF, à turma de que ele era Diretora de turma. Este encontro estava relacionado com o domínio do saber estar e fomos informados sobre o vasto leque de episódios de indisciplina da nossa turma, referentes ao ano transato.

Naturalmente, o primeiro contacto com a turma foi encarado com uma mistura de emoções. Se por um lado tínhamos pensado assumir uma postura e um discurso que transmitisse segurança, convicção e rigor, a partir desta nova informação reforçamos essa ideia. No entanto, numa perspetiva intrínseca, mas não perceptível fisicamente, fomos tomados por sentimentos de nervosismo e ansiedade na nossa primeira aula. Sintetizando, o objetivo de manter a disciplina nesta fase foi cumprido e a turma surpreendeu com um excelente comportamento.

Neste momento, começamos a questionar a origem desta péssima imagem da turma. Refletimos sobre a temática da disciplina e os fatores que poderiam estar a influenciar a sua ausência. Será que a indisciplina se encontra associada à imposição de regras? Estará associada ao desinteresse pelos conteúdos abordados? Ou ao método de ensino como são lecionados? Ou simplesmente está associada à fase da adolescência?

Abordando a nossa primeira questão, desde o início do ano letivo optámos por apresentar as regras, realçando a sua importância para um funcionamento fluido das aulas e ainda negociámos com a turma o ajuste de algumas delas. Pretendemos transmitir a ideia de que as regras estabelecidas foram reformuladas pelo grupo e não impostas por nós, tornando os alunos mais sensíveis para o seu cumprimento.

No decorrer das primeiras aulas práticas, constatámos episódios pontuais de incumprimento de regras, caso se repetissem, aplicávamos uma sanção física ao aluno (*exemplo: dez burpees*). Bandura (1969), alerta para o facto de uma punição poder originar reações negativas, referindo um “antagonismo face ao agente punitivo”. De acordo com o mesmo autor, o castigo torna-se útil para controlar o comportamento indesejado, mas por si só não ensinará os alunos sobre o comportamento ideal. Desta forma, combatendo a reação negativa que poderá ser desencadeada no aluno, fizemos sempre questão de esclarecer a aplicação da punição, orientando o aluno a refletir sobre o seu comportamento.

O objetivo desta breve reflexão foi sempre levar o aluno a perceber que o espaço onde se encontra tem regras, tem um responsável que supervisiona toda a ação e que está a trabalhar para otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Logo, o seu comportamento de indisciplina é um obstáculo ao desempenho do papel do professor e do seu, como aluno. Segundo Oliveira (2002), os alunos precisam e desejam sentir esta autoridade, sendo importante que os professores reflitam e exponham sobre o que esperam dos seus alunos, garantindo que o seu comportamento vai ao encontro das expectativas delineadas.

Respondendo à segunda e terceira questões, experienciámos nas aulas de EF que a motivação dos alunos para a prática de atividade física está intimamente ligada com a modalidade abordada, com o método de lecionação dos conteúdos e sobretudo com o educador que promove essas práticas. Segundo Smith, Smoll & Cumming (2007), o professor é influente na qualidade das experiências desportivas de crianças e jovens. Desta forma, os objetivos traçados, as atitudes e valores que são transmitidos, podem influenciar muito os efeitos dessa participação desportiva.

Neste ambiente, estabelecemos um contrato pedagógico com os nossos alunos: comprometíamo-nos a utilizar métodos de ensino motivantes e desafiadores, apresentando uma sequência lógica dos conteúdos a abordar e valorizávamos a opinião deles no trabalho desenvolvido. Em contrapartida, os alunos demonstravam-nos empenho, cooperação, respeito e motivação para a prática semanalmente. Pensámos neste contrato como uma aprendizagem recíproca, onde há evolução nas aprendizagens quer dos alunos quer da nossa parte.

Relativamente à última questão colocada, tomamos consciência da sua veracidade durante a UD de Natação. No Anexo V, descrevemos e refletimos sobre um episódio

de indisciplina associado à fase da adolescência que pensamos que clarifica a nossa questão.

Tornou-se ainda um objetivo anual, que as regras aplicadas na sala de aula tivessem algum impacto na vida pessoal e futura dos alunos, tornando-os desta forma mais responsáveis, educados e respeitadores. Evertson (1989), enfatiza este objetivo, afirmando que “eficácia da organização da aula apoia não só a aprendizagem académica do aluno, mas também o seu desenvolvimento pessoal e a sua responsabilidade social”.

Com base no trabalho realizado neste ano letivo, pensamos se eventualmente não haverá alguma resistência (e incapacidade) por parte dos professores para se adaptarem aos “novos” alunos. Admitindo que os professores não se esqueceram de como era ser adolescente, certamente não se recordam que o foram no século XX. Hoje em dia, os adolescentes do século XXI dispõem de outros meios (novas tecnologias) que despertam diferentes interesses, hábitos, vivências que os adultos de hoje não experienciaram. Assim, especulámos que se torna importantíssimo procurar e descobrir constantemente o que cativa os alunos de hoje, renovando alguns dos métodos de ensino.

3.5. Desenvolvimento de responsabilidade e autonomia

Naturalmente, que numa fase inicial pensamos ser impossível observar algum comportamento ou atitude responsável por parte dos alunos da turma. Citando o músico e compositor Bob Marley, *“you never know how strong you are until being strong is your only choice”*, da mesma forma que os alunos não sabiam que poderiam ser responsáveis, porque nunca ninguém lhes exigiu esse comportamento.

O estabelecimento de normas, referido no capítulo anterior, permitiu clarificar o que esperávamos dos alunos. No entanto, precisávamos de respeitar a individualidade e a liberdade de cada aluno, para conseguir desenvolver nele algum sentido de responsabilidade. Fundamentando esta atitude, o agente de ensino deve ter as seguintes características: 1) ser intelectual, com capacidade de refletir; 2) ser ético, demonstrando coerência e compromisso; 3) ser um profissional competente, com domínio sobre os conteúdos; e 4) ser humano, com uma aptidão para compreender e respeitar os outros (Vasconcellos, 1995, p.110).

Assim, pensámos que sendo pro ativos, conhecedores do meio e do contexto envolvente, sermos capazes de agir às diferentes situações (ao invés de reagir) e assumirmos sempre uma atitude responsável, são algumas das competências que desenvolvemos e aperfeiçoamos como futuros profissionais de educação, e modelos a seguir para os nossos alunos. Desta forma, experienciámos que a disciplina simplifica o caminho para a autonomia e para a responsabilidade.

Como professores estagiários, fomos sempre responsáveis e cuidadosos com o trabalho desenvolvido na turma e na escola. Pensámos ter desempenhado todas as funções para as quais nos propusemos no início do ano letivo, cumprindo prazos, individuais e coletivos, as obrigações e os horários estabelecidos no guia de Estágio e pelo orientador.

Desde o início do ano letivo, principalmente ao longo da avaliação formativa, foram planeadas e aplicadas estratégias para a promoção de responsabilidade e autonomia do aluno ao nível: do controlo da disciplina, da organização e gestão da aula, dos estilos e métodos de ensino adotados e diversificados para o cumprimento dos exercícios propostos.

3.6. Avaliação

Ao longo do percurso académico como aluna, os momentos de avaliação são recordados com algum negativismo. No momento da avaliação, somos obrigados a dar melhor de nós num intervalo temporal tão fugaz, provocando sentimentos de nervosismo e ansiedade, e por vezes as nossas melhores capacidades não sobressaíram. Nós, cidadãos adultos, somos uma consequência da nossa experiência de vida. Neste sentido, durante este ano letivo, a avaliação dos alunos nunca foi admitida para um determinado momento e decidimos abordar o nosso trabalho aula após aula, registando os progressos de cada aluno sem os submeter a momentos excessivos pressão.

Ao longo do ano, os objetivos pretendiam criar e desenvolver valores de responsabilidade, cooperação e autonomia. Posteriormente, dentro dos conteúdos lecionados, procurámos sempre incluir os alunos na sua própria avaliação, consciencializando-os sobre os critérios de avaliação (definidos em sede de grupo disciplinar) e ajustando-os às capacidades individuais de cada um, para

determinarmos um ponto de partida e um percurso a seguir. Acompanhando esta ideia, foram desenvolvidas e aplicadas um conjunto de estratégias (desenvolvidas no ponto 3.6.3. deste documento) para estimular e potenciar o interesse dos alunos neste âmbito.

3.6.1. Definição dos critérios de avaliação

Os critérios de avaliação definem a qualidade da participação dos alunos na sala de aula, foram fundamentados pelos objetivos do PNEF, estruturados pelo Departamento de EF e organizados pelo professor em função da sua turma (Anexo VI e VII).

3.6.2. Avaliação inicial

A avaliação diagnóstica foi realizada no início da UD e permitiu definir claramente os objetivos, agrupar os alunos por grupos de nível e identificar as suas principais dificuldades (Anexo VII e X). Este processo permitiu decidir o número de aulas a abordar, selecionar os conteúdos, definir estratégias de diferenciação pedagógica e de superação das dificuldades detetadas nos alunos.

Na formação de grupos, foi dada a oportunidade aos alunos de evoluírem com colegas do mesmo nível de proficiência motora, providenciando motivação para a prática e criando situações de competitividade entre os alunos. Por outro lado, também foi possível cruzar alunos de grupos de nível diferentes, como a formação de pares/equipas heterogéneas, criando assim desequilíbrios cognitivos durante os exercícios/jogos. Estes desequilíbrios cognitivos são potenciadores da aprendizagem e cada nova situação de aprendizagem contribui para a promoção do seu desenvolvimento. Os desequilíbrios constituem “o motor da investigação, porque, sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático [...]” (Piaget, 1977, p. 24).

Esta compartimentação dos alunos para além de retratar diferentes capacidades motoras e cognitivas, permitiu também ter um conhecimento sobre as principais dificuldades e metas atingidas por cada grupo. De um modo geral, os alunos que pertenciam ao mesmo grupo de nível espelham capacidades, saberes e dificuldades semelhantes (Anexo X).

Apresentando e descrevendo as características de cada grupo esperávamos que cada aluno aprendesse e assimilasse as aprendizagens do seu nível de desempenho e

pudessem evoluir de nível. Cada aluno tem o direito de ser apoiado como pessoa única e diferente (Estanqueiro, 2010, p.13), e para que isto aconteça os alunos têm de ser expostos a situações didáticas adequadas ao seu nível de capacidade cognitiva, motora e afetiva para que o processo de aprendizagem seja compreendido e assimilado com êxito.

3.6.3. Avaliação formativa

A avaliação formativa é definida como a avaliação “que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender” (Perrenoud, 1992). É vista como um processo de recolha de informações durante um determinado período de tempo e permite orientar e regular a atividade pedagógica, bem como assegurar as aprendizagens dos alunos.

A ideia de avaliação formativa pode ser sistematizada segundo as seguintes etapas: 1) recolha de informações relativas a dificuldades e/ou progressos e problemas dos alunos; 2) interpretação dessas informações com referência a um critério, diagnosticando fatores que estão na origem das dificuldades da aprendizagem dos alunos; e 3) adaptação das atividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas (Allal, 1986).

Desta forma, este tipo de avaliação permite a valorização contínua da aprendizagem dos alunos e do ensino (e evolução) do professor. Incluiu uma recolha sistemática de dados, com análise dos mesmos e tomada de decisão de forma oportuna ao longo do processo avaliativo.

Esta forma de avaliação possibilita a interpretação dos dados, numa perspetiva criterial e diagnóstica, dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno, a adaptação das estratégias de ensino aprendizagem e à regulação da aprendizagem.

Os instrumentos utilizados para esta recolha de dados, foram provas elaboradas por nós, que poderiam incidir sobre pequenos blocos de matéria, bem como a observação do desempenho e da evolução dos alunos ao longo de toda a aprendizagem. Estes instrumentos incluíram fichas de registo individual das aprendizagens e dos comportamentos (Anexo IX), fichas de treino (Anexo XI), entre outros. Os dados recolhidos destes instrumentos permitiam-nos realizar mudanças imediatas no processo de ensino-aprendizagem, caso se apresentasse necessário.

Durante esta fase de avaliação, realizámos uma análise detalhada, para cada UD, de todo o percurso dos alunos que contemplou:

a) O cruzamento dos dados da avaliação inicial com a avaliação formativa

Este parâmetro foi essencial para verificar a evolução dos alunos, cruzando dois momentos de avaliação distintos. Conseguimos observar progressos ótimos, nomeadamente, a evolução de nível de proficiência motora de um aluno, com a respetiva justificação das competências adquiridas.

Conseguimos identificar como fatores fundamentais para a evolução do aluno, o seu grau de empenho e persistência para as tarefas propostas nas aulas. Da nossa parte, a atribuição e conclusão de ciclos de feedback também contribuiu para o seu desenvolvimento. Num clima de cooperação, quer entre colegas, quer na relação professor-aluno e num ambiente disciplinado, os resultados revelaram-se bastante positivos.

Como docentes, a nossa dificuldade surgiu na análise comparativa dos dados recolhidos nos dois momentos. No ponto g), vamos realçar a importância do domínio da modalidade por parte dos professores, mas o facto de não dominarmos os conteúdos logo na avaliação diagnóstica, corremos o risco de agrupar erradamente os grupos de nível e, conseqüentemente, a evolução dos alunos é afetada.

Este obstáculo foi vivenciado nas duas primeiras UD e superámo-lo estudando antecipadamente os conteúdos, recorrendo especificamente a vídeos e à deteção dos erros comuns dos alunos, aquando da execução dos conteúdos abordados.

b) A pertinência da pontualidade e assiduidade (rigor e disciplina)

Ao longo das UD, a assiduidade e a pontualidade (Anexo VIII) foram consideradas um fator determinante no processo e progresso do aluno. Entendemos que por cada ausência houve uma interrupção do seu percurso evolutivo, o que afetou negativamente a sua classificação dos três domínios da avaliação.

Durante o ano letivo, identificámos dois tipos de alunos ausentes: os casos pontuais, geralmente registados por motivos de saúde, e os casos repetitivos de ausência. Estes últimos surgiram associados à desmotivação e à fragilidade das características físicas em detrimento da exigência da matéria. Reflexo desta afirmação, foram os resultados obtidos na UD de Natação, que registou o maior número de ausências de

um grupo específico de alunos. Estes alunos pertenciam a diferentes níveis de proficiência motora e o facto de terem faltado, não lhes permitiu: acompanhar o ritmo das tarefas do seu grupo de nível, afetando o aperfeiçoamento da sua técnica individual (saber fazer); ouvir os conteúdos (saber); ter classificação máxima no parâmetro da responsabilidade (saber-estar).

A autodisciplina que dedicámos ao cumprimento deste ponto foi persistente e tornou-se triunfador. Antes de tudo, sempre que nos é permitido, devemos dar o exemplo daquilo que exigimos aos nossos alunos. Nesse âmbito, embora seja uma obrigação do professor, houve um compromisso de pontualidade e assiduidade da nossa parte. Com a atribuição desta importância, a aula foi iniciada à hora estabelecida no horário, valorizando os alunos presentes. Os que não se encontravam no espaço de aula tiveram sempre falta de pontualidade. Ao longo do ano letivo, alguns alunos acumularam estas faltas, sendo parte delas convertidas em faltas de assiduidade injustificadas.

Cada aluno, ao seu ritmo, foi compreendendo o impacto da assiduidade na classificação individual final da UD. Enquanto uns foram beneficiados, outros logicamente foram prejudicados. Deste balanço, surgiu a evolução de toda a turma a partir do mês de fevereiro, onde mais de 90% da turma registou uma assiduidade e pontualidade admirável.

c) A participação oral e o domínio das aprendizagens cognitivas

Este aspeto foi assegurado sobretudo pela estratégia de ensino de questionamento dirigido, em que os alunos foram inquiridos sobre os objetivos das aulas e das tarefas. Numa fase mais avançada, começaram a ser questionados sobre os diversos conteúdos abordados, sobretudo sobre a intencionalidade e resultado das suas ações.

Dos domínios da Filosofia e geralmente associado a Sócrates (470-399 a.C.), surgiu o *questionamento socrático* que assume um carácter sistemático e profundo, avaliando o interesse e pertinência dos argumentos (Paul, 1995). Segundo Perkins (1992) citado por Vieira e Vieira (2005, p.49), o típico ensino socrático implica que o professor apresente um problema do qual vai resultar um conjunto de questões/problemas para solucionar. Deste efeito, pode resultar uma discussão, onde os alunos expõem as suas ideias, soluções e alternativas e o professor assume o

papel de mediador, aceitando e moldando as ideias dos alunos para um determinado objetivo.

O *questionamento socrático* inicialmente pode ser acompanhado de alguma ineficácia e várias fragilidades, uma vez que se torna necessário adaptar o questionamento a diferentes níveis de proficiência. Neste sentido devemos ser pacientes com os nossos alunos e com nós próprios (Paul, 1995, p.3)

De modo a assegurar que todos os alunos eram alvo desta estratégia, foi elaborada uma ficha de registo diário, com uma componente qualitativa (Anexo IX).

Outra forma de avaliar este domínio cognitivo, surgiu com a realização de fichas de trabalho de registo individual (Anexo XII), para os alunos dispensados e uma vez por UD para toda a turma (Anexo XIII), com a estratégia de ensino do *“buddy”* (no ponto i) esclarecemos este conceito). A ficha incluiu conteúdos relacionados com a aula, objetivos e intenções das ações. Embora fosse um trabalho individual, os alunos podiam recorrer aos colegas da aula prática para os ajudar no preenchimento da ficha.

d) A comparação entre grupos de nível

Neste parâmetro fizemos a distinção das habilidades de cada grupo de nível, clarificando as capacidades específicas de cada um, os recursos e as estratégias necessárias para os alunos atingirem os objetivos propostos, para o seu nível de proficiência motora (Anexo X).

e) A comparação entre os objetivos terminais definidos inicialmente e o nível de atual dos alunos

Sem dúvida que este ponto é alvo de uma reflexão atenta, especialmente quando necessitamos de reformular os objetivos a atingir no final da UD. Este parâmetro diz respeito ao domínio psicomotor, analisámos o cumprimento ou a reformulação de objetivos referindo algumas estratégias utilizadas como: a introdução dos conteúdos sob uma forma crescente de complexidade e a fragmentação destes para facilitar aquisição de padrões motores.

f) A análise da apresentação dos conteúdos

Na conclusão da avaliação diagnóstica, percecionávamos o nível da turma para a prática da modalidade. Numa fase inicial, se a turma se apresentasse confortável com

a modalidade, os conteúdos eram apresentados e demonstrados pelos alunos, maioritariamente. Caso a UD fosse desconhecida para o grupo, recorriamos a meios auxiliares audiovisuais (tablet e computador) para clarificarmos cognitivamente os alunos sobre os padrões motores desejados.

A nossa evolução neste parâmetro focou-se em conciliar sempre a apresentação oral dos conteúdos acompanhada de demonstração, assim os nossos alunos percebiam de imediato o que esperávamos deles e permitia iniciar a prática rapidamente.

Durante estas intervenções foram sempre realizadas demonstrações parciais e/ou globais, com o intuito de facilitar a compreensão e assimilação da globalidade do conteúdo.

g) A análise do domínio da modalidade por parte dos professores

Esta análise refere-se ao grau de comodidade dos conhecimentos já adquiridos e à necessidade de recorrer à literatura, para tornar o processo de ensino mais rico e diversificado. Estabelecemos que duas semanas antecedentes à lecionação da UD, estudávamos a modalidade, adquirindo os conteúdos e organizando-os em função do que esperávamos encontrar na turma.

Apurámos que este modo de trabalho permitia ter um domínio maior sobre os conteúdos, nomeadamente quando era fornecido feedback. Os gestos/movimentos dos alunos eram observados, e sempre que se mostrou necessário, era atribuído feedback pertinente e preciso, para os alunos melhorarem e/aperfeiçoarem o seu desempenho.

As reflexões finais de cada aula, realizadas com os alunos, também contribuíram para melhorar o domínio teórico, uma vez que era realizado um resumo dos conteúdos trabalhados.

h) Análise das decisões de ajustamento e adequação das tarefas

No que diz respeito às decisões de ajustamento destacamos duas situações distintas: as condições e o espaço disponível e a predisposição dos alunos para a prática da tarefa.

As aulas eram geralmente planeadas para vinte e três alunos. Sempre que possível rentabilizámos os espaços disponíveis, organizando e distribuindo os alunos em situações de jogo ou tarefas, direcionado(as) e condicionado(as) sempre aos objetivos

propostos à aula. Uma vez que tínhamos até quatro grupos de nível diferentes, com ritmos e qualidade de jogo/técnica diferentes, por vezes era permitido que os alunos praticassem o exercício entre pares do mesmo grupo de proficiência motora e outras vezes entre grupos diferentes.

Embora os alunos jogassem com colegas de diferentes grupos, os objetivos individuais mantinham-se, mas a informação de retorno da nossa parte era adaptada ao aluno individualmente. Esta organização obrigou-nos a estar mais focados na atribuição de feedback aos alunos, concluindo ciclos de feedback diferenciados, para alunos de níveis de desempenho diferentes. Esta decisão aumentava a nossa capacidade de concentração na aula, o que não interferiu com os objetivos, nem com as tarefas propostas.

Na maioria das tarefas verificou-se uma preocupação na gestão do tempo em função da predisposição dos alunos para a prática. Se notássemos alguma desmotivação de alunos ou grupos de alunos, procurávamos sempre a fonte do problema. Por vezes, reconhecíamos que a tarefa estava planeada para mais tempo do que deveria estar. Segundo Lida & Wisner (1995), o nível de excitação do cérebro tende a diminuir com tarefas repetidas, provocando uma diminuição geral das reações do organismo. Assim, de acordo com os mesmos autores, corre-se o risco de desenvolver um cansaço psíquico que leva a um conflito entre o dever de realizar as tarefas e a vontade para não as executar. Com vista a dissipar este comportamento da melhor forma possível, era introduzido um condicionante no exercício ou então a tarefa era dada por terminada, prosseguindo para o exercício seguinte.

i) Análise das relações sociais e resultado das aprendizagens

Existe uma relação íntima entre o resultado das aprendizagens e a promoção das relações sociais dentro do espaço de aula. Aspectos como a cooperação, união de grupo, ajuda e empatia dos e com alunos foram fundamentais para o desenvolvimento individual e de grupo no processo de ensino-aprendizagem.

Em todas as modalidades as relações sociais foram estimuladas e desenvolvidas através do conceito do “*buddy*”, baseado no estilo de ensino recíproco. Este conceito foi concebido em detrimento das características da turma. Eram necessários pelo menos dois alunos, que podem ser de equipas diferentes ou no caso das modalidades individuais (embora dependam de si mesmos), tem o apoio constante de um colega.

Importa clarificar que apesar de serem colegas adversários, procuram melhorar as capacidades um do outro, com feedback e demonstração, através de descritores de avaliação pré-estabelecidos por nós.

Com base no mapa informal de relações sócio afetivas apresentado na caracterização da turma, foi possível criar uma rede de relações entre pares potenciadora de um percurso de aprendizagem mais produtivo. A evolução ao longo do ano passou por experimentar diferentes pares, homogéneos e heterogéneos.

Percecionámos que o trabalho com pares heterogéneos pressupõe que um dos colegas seja mais habilidoso que o outro. Nesta distinção entre capacidades surge o conceito de saber declarativo, em que o aluno conhecia a informação (as regras e os conteúdos), e o conceito de saber processual, que diz respeito à compreensão onde e quando as ações deviam ser realizadas, ou seja, implicava selecionar as ações adequadas no momento correto. Este tipo de trabalho recíproco em pares heterogéneos podia combinar um aluno de cada saber, ou então um aluno com os dois saberes e um par com mais dificuldade. As competências necessárias para esta parceria encontravam-se na exigência de conhecer a matéria e na responsabilidade de assumir a função de tutor. Por esta razão, pensámos que este tipo de trabalho é mais vantajoso em pares heterogéneos.

As possíveis vantagens associadas focavam-se na consciencialização individual do aluno sobre as suas ações, estimulando o domínio cognitivo sobre os conteúdos lecionados, auxiliando os colegas com mais dificuldades motoras a assimilar a matéria e promover as relações sociais.

Ao longo do ano, esta estratégia foi evoluindo na medida em que os alunos se foram tornando mais autónomos e responsáveis pelo trabalho, libertando-nos para assumir funções de orientação do processo de ensino-aprendizagem.

j) Análise da especificidade dos exercícios

Durante as aulas práticas os exercícios foram sempre orientados para o resultado a atingir no final UD. Nas modalidades de Basquetebol e Badmínton os problemas foram resolvidos através de situações de jogo, na Natação por intermédio do nado contínuo, no Atletismo fragmentámos as diferentes fases dos saltos e na Ginástica de Aparelhos começamos pelos elementos gímnicos mais simples.

Por UD, os exercícios apresentados começavam por situações de cooperação e/ou exercitação individual, evoluindo para uma vertente competitiva, alternando e incluindo sempre condicionantes em função dos objetivos a atingir, da abordagem dos conteúdos e das diferenças entre os grupos de nível. Nunca perdendo de vista a melhoria e a elevação das capacidades físicas e coordenativas dos alunos, admitimos que no início do ano letivo as condicionantes eram pouco diversificadas. Com a abordagem da segunda UD, individual, percebemos a necessidade de aumentar o leque e a qualidade das condicionantes/progressões pedagógicas para dar resposta à heterogeneidade da turma.

k) Análise da qualidade da instrução/feedback, gestão e demonstração

Quanto à atribuição de feedback verificámos que a informação de retorno, a partir da segunda UD, foi geralmente transmitida após a ação do aluno. A nossa dificuldade surgiu associada à deteção simultânea de erros no mesmo aluno. Aprendemos neste ano de Estágio a hierarquizar os erros. Por norma, o primeiro erro a ser corrigido era aquele que estava a condicionar a globalidade da tarefa, posteriormente preocupávamo-nos com o aperfeiçoamento da ação.

As demonstrações eram realizadas pelos alunos e por nós, nomeadamente quando era inserido um novo conteúdo e quando se detetavam erros comuns nos alunos. Nas demonstrações os alunos observadores tiveram oportunidade de observar o modelo do mesmo ângulo e de ângulos diferentes, de forma isolada e inserida no contexto de prática.

A escolha do modelo variou em função das habilidades dos alunos para a modalidade abordada. O facto de nos termos assumido como modelo demonstrador, não interferiu na compreensão dos conteúdos, uma vez que as características físicas eram idênticas às dos nossos alunos.

Um das nossas dificuldades iniciais foram focadas na conclusão de ciclos de feedback. Segundo Arena (1979), citado por Pierón (1999, p.140-141), apenas 30% dos professores fornecem uma nova intervenção aos seus alunos, em certas ocasiões, eram encerrados mais de dois ciclos de feedback, mostrando uma preocupação em não abandonar o aluno face à primeira informação que recebeu e, se necessário, proporcionar mais ajuda.

No sentido de superarmos esta dificuldade desenvolvemos uma estratégia, após a atribuição da primeira informação de retorno, permanecíamos atentos à ação do aluno para atribuirmos um novo feedback face ao novo comportamento.

I) Análise do percurso evolutivo conseguido pelos alunos

Para assegurar a evolução dos alunos analisámos os dados recolhidos dos instrumentos de avaliação formativa e dos registos escritos informais semanais.

O conceito de avaliação formativa para cada UD foi um dos aspetos que mais evoluiu enquanto professores, procurámos sempre novas estratégias para recolher dados úteis sobre o trabalho realizado pelos alunos.

Na introdução de um novo conteúdo fomos aprendendo a recolher mais e melhores dados sobre os nossos alunos. Em termos de quantidade, quando comparamos os dados da UD Basquetebol com a UD de Badmínton, apercebemo-nos que o valor informativo recolhido na primeira era ainda muito escasso. E no que diz respeito à qualidade, dentro da mesma comparação, tomámos consciência que conseguimos sintetizar melhor a informação recolhida no momento mais recente, dizendo muito sobre os nossos alunos por poucas palavras. Pensámos que nesta fase final o processo da avaliação foi otimizado, embora se preveja um caminho incansável a percorrer.

3.6.4. Avaliação final

A avaliação sumativa pretende certificar o progresso realizado pelo aluno no final de um conjunto de aprendizagens de forma a confirmar os resultados recolhidos por avaliações de cariz formativo (Ribeiro, 1999). Segundo Scriven (1967), este tipo de avaliação é orientada para comprovar a eficácia de um programa ou unidade de ensino no final do seu desenvolvimento. Nas aulas de EF, esta avaliação final foi utilizada para certificar o nível da aquisição dos conteúdos no final da UD.

Este tipo de avaliação é um complemento das restantes avaliações, desempenhando um papel que permite aferir resultados de aprendizagem. Assume função de extrema importância na confirmação das aprendizagens de alguns alunos, precisamente por apresentarem diferentes ritmos de aprendizagem e necessitarem deste período para as assimilar.

Um aspeto igualmente importante referido por Ribeiro (1999), é que esta avaliação sumativa permite ainda fazer correções no processo de ensino. Embora o professor não aborde mais a matéria ao longo do ano, fica desperto para os aspetos menos positivos que ocorreram e, numa próxima oportunidade, já tem feedback sobre os aspetos que se podem melhorar.

3.6.5. Autoavaliação diagnóstica, formativa e sumativa

No final da primeira UD, foi considerado realizar a autoavaliação dos alunos nos três momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), com o intuito de incluir os alunos na sua própria avaliação, estimular a consciência para o seu percurso evolutivo e clarificar que o processo de avaliação não se trata de um momento único, pontual, realizado no final de um período de exercitação.

Este procedimento foi realizado na conclusão da avaliação diagnóstica e sumativa e sensivelmente a meio da avaliação formativa. O passo seguinte a cada recolha de dados passou por reproduzir graficamente a comparação entre a classificação dos alunos e a classificação atribuída pela professora, para obtermos uma visualização da consciência das habilidades dos alunos sobre a sua própria avaliação.

Em cinco UD que aplicámos esta estratégia/exercício, verificámos que os resultados se tornaram cada vez mais coerentes e coincidentes. Pensámos que esta harmonia está diretamente ligada à auto e heteroavaliação que fizemos nos três momentos, onde os nossos alunos tiveram conhecimento e refletiram sobre os dados que recolhemos sobre as suas capacidades motoras.

Podemos afirmar que esta estratégia de regulação da avaliação tornou os alunos mais conscientes, esperávamos sempre que nas autoavaliações seguintes os alunos aperfeiçoem a sua perceção, tendo em consideração as informações da sua evolução individual.

Para que este objetivo fosse cumprido, ao longo das aulas mantivemos os alunos informados sobre: os conteúdos que seriam alvo de avaliação, para que cada um tenha tempo de exercitar; e os critérios de avaliação estabelecidos. Foi igualmente necessário acompanhar o processo, atribuindo feedback constante sobre o empenho e a evolução dos alunos, para que estes conseguissem melhorar a sua performance.

Concluindo, consideramos este olhar sobre a temática da auto e heteroavaliação vantajosa e produtiva. A nossa preocupação central foi focada na aprendizagem/utilidade real dos conteúdos, os alunos encontravam-se envolvidos e motivados durante todo o processo de avaliação, o que nos permitiu ter tempo para supervisionar as ações e posteriormente transmitir a informação ao aluno, grupo de alunos e turma como um todo. Nesta linha de pensamento pensámos ter tornado o processo mais rico, útil, envolvente, fluído, responsável e dinâmico para todos os envolvidos no processo.

3.7. Desenvolvimento da capacidade de reflexão

Este aspeto assume-se como um dos pontos cruciais na nossa evolução como professores estagiários. Ao longo de nove meses de Estágio, sentimos a necessidade e importância de refletir constantemente sobre as nossas práticas pedagógicas, quer tenham assumido um carácter mais positivo ou mais negativo.

Aprendemos a refletir sobre os resultados obtidos, debatendo os possíveis fatores de sucesso e insucesso. Quanto aos primeiros, procurávamos ainda responder ao que poderíamos aperfeiçoar. Por outro lado, no que aos aspetos negativos diz respeito, questionávamo-nos sobre origem do seu insucesso e apresentávamos possíveis soluções de melhoria.

Esta capacidade de reflexão e autorreflexão só se tornou possível através das reuniões de Núcleo de Estágio, com os restantes professores estagiários e o nosso professor orientador. Reuníamo-nos semanalmente para debater o resultado dos nossos métodos e estratégias de trabalho. Assim, este hábito semanal, assumiu uma relevância preponderante na reformulação e evolução da nossa prática.

Em simultâneo, com o início do 2º período letivo, o nosso orientador propôs-nos que começássemos a produzir reflexões críticas das aulas, com o apoio de bibliografia adequada e ajustada ao tema que escolhemos refletir, com base no que íamos observando durante as aulas. Deste exercício, resultaram cerca de cinco dezenas de reflexões críticas sobre a nossa prática pedagógica e sobre a observação das aulas dos nosso colegas, devidamente apoiadas e fundamentadas com bibliografia científica.

A maior vantagem desta rotina de trabalho pensámos ter sido o desenvolvimento da nossa capacidade de reflexão, sobre todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na conclusão desta etapa sentimo-nos mais competentes, mais críticos sobre o trabalho que produzimos e sem dúvida, que orgulhosos sobre o trabalho que apresentamos. Esta exigência evoluiu-nos não só como professores, mas também como seres humanos autocríticos da nossa vida diária.

3.8. Análise da qualidade, validade e alcance dos documentos escritos

Neste ponto pretendemos analisar as nossas dificuldades e evoluções na elaboração das UD, dos planos de aula, das reflexões críticas e dos relatórios de avaliação ao longo do ano letivo.

Importa referirmos que só foi possível refletir sobre este parâmetro devido à atenção constante do nosso orientador da escola, que se dedicou à leitura e apresentou sempre sugestões de melhoria dos nossos documentos escritos.

3.8.1. UD

Analisando a diversidade de informação disponível na internet compreendemos a facilidade da construção de uma UD. A nossa evolução neste documento prendeu-se com o ajustamento entre os resultados das avaliações, em função dos objetivos e estratégias definidas.

Durante este ano pensámos ser pertinente incluir nas nossas UD uma bateria de exercícios, com o respetivo objetivo, organização, ilustração e variantes do mesmo. Esta ideia permitiu-nos produzir um documento mais rico e útil para o nosso futuro como docentes.

3.8.2. Planos de aula

No que diz respeito ao plano de aula, recordámos uma evolução significativa ao nível dos objetivos propostos para a aula, da seleção e organização de multitarefas, da qualidade da justificação das opções tomadas, da apresentação de bibliografia no final do plano de aula e da capacidade de reflexão sobre o resultado da aula.

Numa fase prematura do Estágio percebemos que seleccionávamos demasiados objetivos para a mesma aula. Esta perceção surgiu com a conclusão das aulas,

quando verificávamos o que realmente os nossos alunos tinham aprendido. Através das respostas de questionamento dirigido, compreendemos a dificuldade dos alunos para assimilar diferentes conteúdos. Superámos esta dificuldade distribuindo os objetivos a atingir pelas diferentes aulas da UD.

Ainda dentro dos objetivos, surgiu a dificuldade em definir claramente o objetivo específico que pretendíamos que os nossos alunos adquirissem. De forma a superar este obstáculo, procurámos perceber os comportamentos finais (motores e cognitivos) que pretendíamos que os alunos fizessem e orientámos o nosso objetivo específico a progressões pedagógicas que os levassem a atingir o fim pretendido.

Relativamente à seleção e aplicação prática de multitarefas, conseguimos evoluir no sentido de estabelecer uma relação lógica entre elas. Ou seja, numa fase inicial apresentávamos multitarefas sem qualquer relação entre si e melhorámos na forma como as organizámos, estabelecendo uma lógica pedagógica.

A justificação das opções tomadas ao longo do ano foi melhorada e enriquecida com: 1) a explicação clara sobre o intuito dos exercícios; 2) os possíveis feedbacks a atribuir aos diferentes grupos de nível; 3) as tarefas dedicadas aos alunos dispensados da aula prática; 4) seleção do questionamento em função dos conteúdos abordados; e 5) apresentação de estratégias para a promoção da autonomia dos alunos.

Por último, e mais recentemente, apresentávamos referências bibliográficas da construção do nosso plano de aula, fundamentando melhor o nosso trabalho. Futuramente, estas referências poder-nos-ão ser úteis para quando lecionarmos o mesmo bloco de matéria sabermos exatamente onde podemos consultar informação.

3.8.3. Reflexões críticas

Reconhecemos que estes documentos foram os que mais evoluíram de mês para mês. Durante o 1º período estas reflexões assumiram um carácter global, relatando de forma breve todos os momentos da aula, a intervenção pedagógica do professor e possíveis soluções para melhorar essa prática. Com o início do 2º período, incitamos a nossa capacidade de reflexão, selecionando e aprofundando apenas uma das dimensões do ensino em detrimento do que observávamos na aula, apoiado em bibliografia científica. Assim, as nossas reflexões adotaram um contexto mais específico, estimulando a nossa aptidão para pesquisar e complexificando a nossa

capacidade de reflexão. Embora esta reflexão se tivesse tornado mais objetiva, o nosso trabalho foi complexificado, na medida em que tivemos de relacionar diferentes assuntos dentro do mesmo tema.

A maior vantagem desta forma de trabalho foi sentida na prática, quando as dimensões de ensino se cruzavam na prática simultaneamente. Nesta fase, demonstrávamos a nossa rapidez e qualidade para dar resposta aos acontecimentos, uma vez que já tínhamos refletido sobre eles. Atrevemo-nos a afirmar, pelo que vivenciámos nesta etapa na escola, que uma reflexão mais complexa tem tendência a simplificar o nosso trabalho como professores.

Concluindo este ponto, iniciámos o ano letivo com a produção de documentos generalizados, sob forma de relatório, adotando um carácter simples. Evoluímos para a elaboração de documentos mais específicos, sob forma de reflexão, assumindo um carácter mais complexo. Consequentemente, a nossa habilidade para escrever e refletir sobre as temáticas foram melhorando significativamente.

3.8.4. Relatórios de avaliação

Estes relatórios referem-se à avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Constatamos que os nossos relatórios eram extensos teoricamente, apesar de conterem tabelas, tornava-se cansativo ler o documento. A partir da segunda UD fizemos um esforço para tornar os nossos dados mais apelativos. Neste sentido recorreremos à apresentação gráfica de alguns dados, acompanhados de forma breve por uma reflexão.

Outro aspeto analisado foi a definição exata e clara das estratégias de ensino em função dos diferentes grupos de nível. Reconhecemos que esta situação ainda não foi totalmente superada, uma vez que as estratégias de ensino variam muito em função das características dos alunos e da modalidade abordada. Ao longo de cinco UD diferentes, apesar de termos experimentado e refletido sobre diferentes estratégias que se adequam melhor do que outras, não podemos afirmar que dominámos este tema.

3.9. Dificuldades sentidas e questões dilemáticas

Ao longo do ano letivo enfrentamos muitas situações complexas, dentro e fora do espaço de aula, de cariz global e mais específico, que nos causaram diferentes dificuldades e dilemas.

Um dos primeiros obstáculos prendeu-se com a transição do papel de aluno de uma faculdade para as funções de professor numa escola. Neste período de transição, a dificuldade esteve associada à quantidade de tempo que dispensávamos na elaboração dos primeiros documentos escritos. Desejávamos apresentar sempre um trabalho bem fundamentado e reconhecemos que esse desejo necessitou de tempo, para investigar e refletir sobre as opções tomadas.

De seguida, conscientes das orientações do PNEF e do grupo de EF, usufruíamos de alguma autonomia para adequar os conteúdos e estratégias à nossa turma. Neste sentido, surgiu-nos o maior dilema da fase do planeamento: a seleção dos conteúdos a abordar e como os iríamos lecionar. Esta dificuldade foi superada através da análise realizada na avaliação diagnóstica e no início da avaliação formativa.

Relativamente à avaliação, importa referir numa fase inicial, que as dificuldades se prendiam sobretudo pela quantidade de alunos para observar, quantidade de descritores de avaliação e o tempo disponível para o fazer. Rapidamente compreendemos que o número de alunos não iria sofrer alterações, pelo que se tornou necessário melhorar as estratégias de observação e treinar o olhar para observar todos os alunos. Com o apoio do professor orientador e os debates reflexivos com o Núcleo Estágio, aprendemos gradualmente a olhar para o aluno de uma maneira diferente. Se antes analisávamos cada segmento corporal, hoje temos um olhar global sobre o conjunto de segmentos, por outras palavras, atualmente importa observar e compreender o resultado do comportamento (motor e cognitivo) dos nossos alunos, ao invés de observar a correção técnica (analítica e segmentada) de forma isolada.

Outra dificuldade surgiu associada à deteção simultânea de erros no mesmo aluno (como referimos no ponto k) deste documento). Aprendemos neste ano de Estágio a hierarquizar os erros. Por norma, o primeiro erro a ser corrigido era aquele que estava a condicionar a globalidade da tarefa, posteriormente preocupávamo-nos com o aperfeiçoamento da ação.

No que concerne ao delineamento dos objetivos a atingir no final de uma UD, sentimo-nos sempre inseguros e preocupados. Experimentámos, logo na UD de Basquetebol, uma seleção de objetivos que facilmente foram atingidos pela turma. Como nos encontrávamos numa fase prematura do Estágio, não fomos capazes de ajustar os objetivos para potenciar ainda mais a evolução dos nossos alunos. Contudo, reconhecemos e justificámos na avaliação final esta situação. Com a reflexão sobre esta dificuldade na primeira UD, posteriormente fomos eficientes, adequando ao longo da avaliação formativa da UD de Atletismo os objetivos em função das capacidades e evolução dos nossos alunos.

Ao nível da criação e aplicação de estratégias e estilos de ensino, sentimos a maior questão dilemática de todas. Em função das características da turma, foram definidos grupos de nível e para cada um deles foram estabelecidas progressões pedagógicas. Neste sentido, como não sabíamos o que resultava melhor, tivemos necessidade de experimentar diferentes métodos de ensino, para analisarmos e refletirmos sobre aqueles que se apresentavam mais produtivos. Ainda assim, não excluímos de todo os métodos menos eficazes, sabíamos que poderiam resultar com outro bloco de matéria ou com outro grupo de nível ou ainda que poderiam ser melhorados por nós. Durante este processo de reflexão, tivemos sempre em consideração a opinião do nosso Orientador, do nosso Núcleo de Estágio e ainda a dos nossos alunos.

3.10. Possibilidade de continuar o ano de EP

Sem dúvida alguma, se houvesse a possibilidade de continuar o ano de EP, a nossa competência como docentes seria aprimorada. Pensámos nesta hipótese e questionámo-nos sobre o que faríamos de diferente com mais um ano, quais as vantagens desta possibilidade, que dificuldades sentidas no ano anterior poderíamos efetivamente superar e qual o impacto que isto teria nas aprendizagens dos nossos alunos.

Poderíamos afirmar que as expectativas sentidas inicialmente, receio e ansiedade, não teriam grande impacto nesta segunda experiência, uma vez que já conheceríamos o meio e o contexto. Logicamente, começaríamos por manter as práticas pedagógicas positivas já desenvolvidas e o nosso foco primordial seria na superação das nossas dificuldades. Uma das vantagens desta lógica resultaria da experiência vivenciada no ano letivo anterior e por isso mesmo, pensámos que o primeiro período seria lecionado

já centrado nas aprendizagens, ao invés de nos preocuparmos com a organização estrutural das nossas aulas.

Neste âmbito, através do desenvolvimento da nossa capacidade de reflexão, focaríamos a nossa atenção para a definição de estratégias de evolução eficazes, idealizando logo uma margem de progressão acentuada na aquisição de aprendizagens por parte dos nossos alunos. Este objetivo seria baseado em todas as informações obtidas no ano letivo anterior sobre a turma.

3.11. Atitude ético-profissional

No cumprimento deste parâmetro fomos orientados pelo Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, que apresenta o Perfil Geral de Desempenho Docente, apresentando quatro dimensões imprescindíveis para uma prática pedagógica competente: 1) dimensão profissional, social e ética; 2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e 4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Anexo XIV-XX).

Em simultâneo baseamo-nos no Guia das Unidades Curriculares dos 3.º e 4.º Semestres, assumindo uma postura que nos permitiu:

- a) Apresentar um compromisso ético com as aprendizagens dos nossos alunos, assumindo uma atitude de inclusão e sucesso de todos;
- b) Ter consciência sobre as nossas fragilidades e pontos fortes, construindo e assumindo um compromisso com as nossas próprias aprendizagens;
- c) Desenvolver ideias concretas sobre a construção da nossa profissionalidade, definindo um projeto com um ponto de partida, um percurso evolutivo e uma chegada.
- d) Investigar e obter conhecimentos científicos gerais e específicos para dar resposta à profissão docentes e à EF;
- e) Disponibilizar sistematicamente tempo para os nossos alunos e para escola, numa interação e intervenção empenhada e construtiva;
- f) Aprimorar o trabalho colaborativo;

- g) Revelar o sentido de responsabilidade e compromisso com todas as exigências do EP;
- h) Inovar constantemente as nossas práticas pedagógicas, apresentando ideias originais e motivadoras;
- i) Aprender e desenvolver imenso a nossa análise crítica e reflexiva, acompanhado de soluções credíveis para os problemas;
- j) Assumir sempre uma conduta pessoal adequada diante dos alunos, professores e funcionários; fomos sempre assíduos e pontuais, promovendo esses valores junto dos nossos alunos e de todos os elementos do grupo de Estágio.

Todo o trabalho desenvolvido no âmbito do EP foi promovido numa base de investigação e planeamento cuidadoso, seguido de uma realização e avaliação constante. Neste sincronismo, assumimos uma visão crítica sobre qualidade das opções tomadas, os resultados obtidos e possíveis estratégias de melhoria do nosso processo de ensino-aprendizagem.

Importa referir que a reflexão gerada em torno da qualidade das nossas decisões, só foi possível através do ótimo trabalho colaborativo com: o Núcleo de EP, o Orientador da Escola e da Faculdade, os Professores da Escola (maioritariamente o grupo de EF) e os nossos alunos.

3.12. Componente não letiva

Inicialmente pensávamos que seguir uma carreira docente era sinónimo de lecionar exclusivamente a nossa disciplina. Este ano de Estágio mostrou-nos que o papel do professor se encontra cada vez mais diversificado e por essa razão decidimos salientar este ponto. Formosinho (2000), designa esta variação como o fenómeno de alargamento e diversificação da função docente, que apesar de manter a componente principal de tarefas relacionadas com as aprendizagens dos alunos, intensifica a extensão do trabalho dos professores a outras tarefas que não só as relacionadas com o ensino.

Assim, aprendemos que a função docente incorpora outras tarefas relacionadas com a plena ocupação dos alunos durante o período de permanência na escola e com a necessidade de os acompanhar de forma pedagógica e disciplinar.

4. Aprofundamento do tema problema

Ensino diferenciado na Educação Física: questionamento ajustado ao nível de proficiência motora

4.1. Introdução

O tema problema aqui apresentado surgiu durante a experiência como professora estagiária de EF na ESAB, no âmbito da Unidade Curricular EP, inserido no Mestrado em Ensino nos Ensinos Básico e Secundário no ano letivo 2015/2016.

O tema global sugerido foi a *Didática da EF*, e de entre variados subtemas também propostos foi escolhido – a diferenciação pedagógica. A origem deste subtema advém essencialmente do insucesso escolar e as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra esta situação.

A escola tem sofrido mudanças, sendo consensual hoje em dia que os alunos são diferentes, provêm de meios onde as suas relações com o saber diferem, o acesso ao conhecimento pode surgir de diversas formas e contextos, e os seus interesses são distintos. Esta diversidade é uma riqueza, mas muitas vezes por explorar. Segundo Perrenoud (2001), as desigualdades dos alunos não podem ser vistas como uma fatalidade, e é preciso entender que resultam dum ensino pouco diferenciado, pouco sensível à diversidade das crianças e jovens da mesma idade.

O Professor, na sua missão educativa, desempenha um papel fundamental para integrar as crianças e os jovens. A criação de oportunidades para inclusão de todos os alunos não é uma tarefa fácil. Mais do que reconhecer diferenças culturais, é necessário entender os diferentes níveis de ritmos e capacidades de aprendizagem dos alunos, para encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que respeite e os inclua a todos.

“Differentiated instruction recognizes that students are not the same and that access to equal education necessarily means that, given a certain goal, each student should be provided resources, instruction, and support to help them meet that objective.”

(Stroup, citado por Tomlinson & Imbeau, 2010, p. 12)

A diferenciação do ensino, *grosso modo*, não aparece como “vontade de discriminar” (Perrenoud, 1986, p.45), mas sim como uma maneira de tentar minimizar as diferenças de ritmo na aquisição e assimilação dos conteúdos novos. É esperado que cada aluno aprenda e assimile as aprendizagens do seu nível de escolaridade, com o direito de ser apoiado como pessoa única e diferente (Estanqueiro, 2010, p.13). Para que isto aconteça, os alunos têm de ser expostos a situações didáticas adequadas ao seu nível de capacidades cognitivas, motoras e afetivas para que o processo de aprendizagem seja compreendido e assimilado com êxito.

4.2. Questionamento como diferenciação pedagógica

A estratégia de diferenciar o processo de ensino através do questionamento surgiu há quatro décadas, causando opiniões controversas entre os autores, nomeadamente questões relacionadas com as vantagens da aplicação deste método (Jesus citado por Vieira & Vieira, 2005, p.53).

De acordo com Jesus (1995), o questionamento tem sido uma das estratégias utilizadas para criar ambientes ótimos de aprendizagem por promover a reflexão por parte dos inquiridos, aprofundando os seus conhecimentos. Porém, os professores têm dificuldades em criar esses ambientes pela consideração supérflua que dedicam a esta temática. Quando utilizamos esta estratégia de ensino devemos planejar uma sequência lógica de questões, organizadas e pensadas, para que os alunos consigam responder, indo ao encontro dos objetivos planeados.

O interesse pelo ensino diferenciado na EF, através de questionamento ajustado ao nível de proficiência motora adveio das vivências experienciadas neste ano de EP. Acredita-se que o procedimento adotado na colocação de perguntas, respeitando o nível de desempenho motor dos alunos, pode em muito contribuir para o desenvolvimento dos processos cognitivos. Posteriormente, esta diferenciação de questionamento poderá desencadear um conjunto de vantagens que promovem uma prática mais consciente, refletida e motivada, uma vez que este adquire a consciência do propósito dos conteúdos.

4.3. Objetivo do estudo

Este estudo pretende perceber a necessidade dos professores de EF utilizarem o questionamento diferenciado perante alunos de níveis de desempenho diferentes.

Assim, o objetivo do estudo é perceber se a quantidade de respostas corretas é superior em todos os níveis de desempenho motor, quando o questionamento é aplicado de forma diferenciada.

Pretende-se ainda investigar se as respostas variam em função de variáveis como: género, ser praticante ou não de atividades físicas, desporto e exercício físico, UD (conteúdo) e nível de proficiência motora.

4.4. Metodologia

Este estudo é do tipo quasi-experimental e pretende avaliar o impacto do questionamento diferenciado em grupos específicos de proficiência motora.

Participantes

Participaram neste estudo 66 alunos (30 rapazes e 36 raparigas), entre 15 e 18 anos de idade, de três turmas (10.º e 11.º) de uma escola do concelho de Coimbra.

Procedimentos

Inicialmente, os alunos foram classificados em níveis de proficiência motora (introdutório, elementar e avançado) pelo professor titular de EF da turma e de acordo com os critérios de avaliação do Departamento de Educação Física, para cada conteúdo/modalidade.

Realizou-se um estudo preliminar (Anexo XXVIII) para testar os procedimentos e para verificar a adequação do tipo de questões. Tendo-se verificado que a taxa de respostas corretas era muito baixa (média $3,14 \pm 1,31$), numa escala de 1 a 10, foi necessário ajustar as questões aos conteúdos e procedimentos tendo atenção o PNEF, os conteúdos abordados, a terminologia utilizada, os critérios de avaliação do Departamento de EF para cada conteúdo, o contributo dos professores das turmas e supervisão do orientador. Isto permitiu que as questões fossem mais adequadas ao nível dos alunos e ao contexto das aulas.

O protocolo do estudo consistiu na aplicação de dez questões, em dois momentos com uma semana de intervalo. No momento 1 - as questões colocadas foram nível elementar, iguais para todos, em função dos conteúdos abordados (Badminton,

Voleibol e Ginástica de solo (Anexos XXI, XXII e XXIII, respetivamente)); no momento 2 - as questões foram adequadas ao nível dos alunos (Anexos XXIV, XXV e XXVI). Importa referir que das dez questões elaboradas para cada momento e grupo, as primeiras seis são de classificação dicotómica (verdadeiro e falso) e as quatro últimas de resposta aberta direta (duas a três palavras). O questionamento foi realizado com uma semana de intervalo, no final de cada aula, pela autora deste estudo, que colocava as questões verbalmente, dando aos alunos cinco segundos para responder numa folha de registo (Anexo XXVII).

Posteriormente foram determinados os totais de respostas corretas com o programa Microsoft Excel e procedeu-se ao tratamento estatístico com o programa SPSS (v22.0). Foi realizada uma análise de estatística descritiva, média e desvio padrão; a análise da normalidade, tendo-se verificado que os dados das variáveis de interesse apresentavam uma distribuição não-normal. Assim, para realizar a análise inferencial, foram utilizados os testes não-paramétricos: Wilcoxon, Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, para determinar as diferenças entre os 2 momentos, entre os géneros e entre as 3 UD (M1 e M2), respetivamente.

4.5. Apresentação e discussão dos resultados

Relativamente ao objetivo principal deste estudo, foram comparados dois tipos de questionamento. Os resultados do teste de Wilcoxon mostraram que a média das respostas corretas do questionamento diferenciado (M2) foram significativamente superiores ($p < 0,001$) em comparação com a média das respostas do questionamento não-diferenciado (M1) ($x = 7,31 \pm 1,60$ e $x = 5,47 \pm 1,75$, respetivamente).

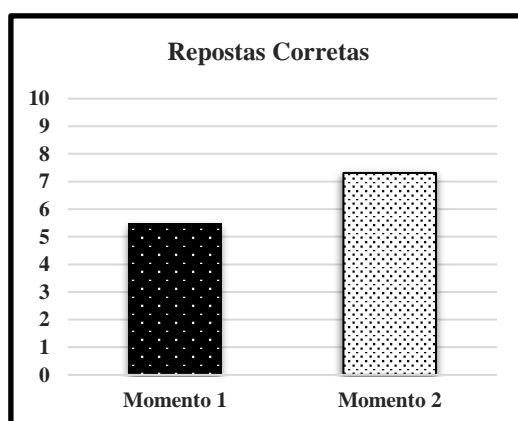


Gráfico 1 - Média de respostas corretas no momento 1 e no momento 2

De uma amostra de 58 alunos, podemos afirmar que 44 (75,9%) apresentaram diferenças positivas do M1 para o M2. Desta forma, pensámos que o questionamento diferenciado, quando adequado ao nível de proficiência motora, se encontra diretamente relacionado com o sucesso das respostas.

Analisando as diferenças entre rapazes e raparigas e entre praticantes e não-praticantes desportivos e de exercício físico, tanto no M1 como no M2, os resultados do teste Mann-Whitney mostram que não existem diferenças ($p > 0,05$).

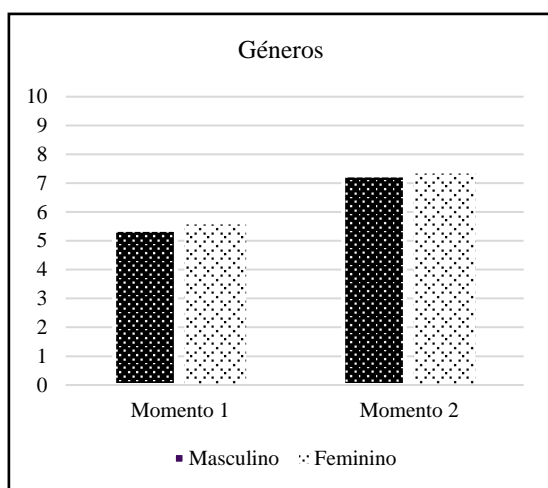


Gráfico 2 – Diferenças entre rapazes e raparigas no M1 e M2

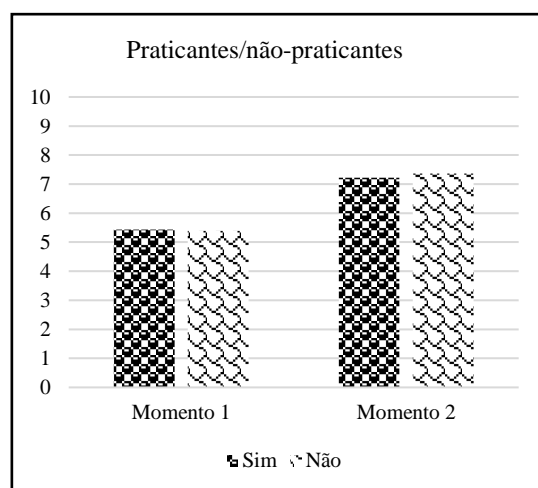


Gráfico 3 – Diferenças entre praticantes e não praticantes no M1 e M2

Quando analisado o efeito UD, através do teste Kruskal-Wallis, verificou-se haver diferenças significativas entre as unidades didáticas ($p < 0,01$). No entanto, as comparações múltiplas mostraram que, em média, foram dadas mais respostas certas na UD de Badminton ($p \leq 0,001$) comparativamente às restantes, mas a UD de Voleibol e Ginástica de Solo não diferem significativamente entre si.

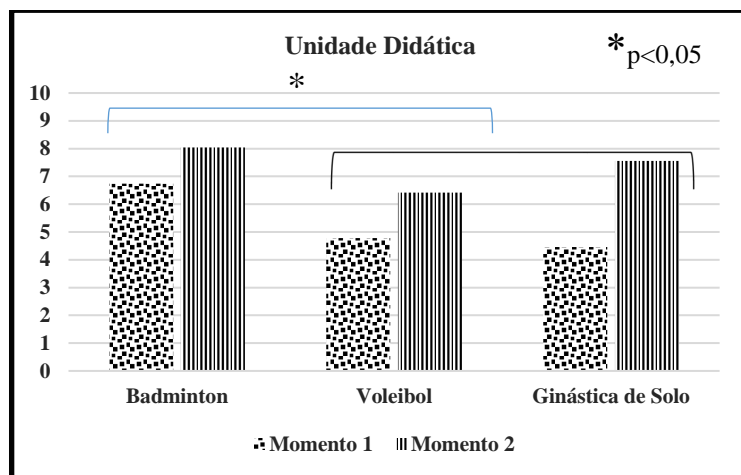


Gráfico 4 - Número de respostas corretas para cada UD nos M1 e no M2

Sem pretendermos generalizar, pensámos que estes resultados poderão ser influenciados por duas situações diferentes. Primeiramente, o facto de a autora do estudo ser também a professora de Badminton, o que de alguma forma poderá influenciar os dados. Embora as questões para cada uma das turmas tenha sido elaborada com o apoio dos professores titulares de turma, tendo em consideração os conteúdos abordados e a terminologia utilizada pelos próprios, as questões foram colocadas pela autora. Assim, as condições de aplicação do protocolo não foram iguais para todas as turmas, o que pode ter influenciado alguns resultados.

Por último, verificou-se que no M1, quanto mais elevado é o nível de proficiência motora maior é a taxa de respostas corretas. No entanto, apenas o nível avançado se revelou significativamente superior face ao nível introdutório nesse primeiro momento ($p < 0,037$).

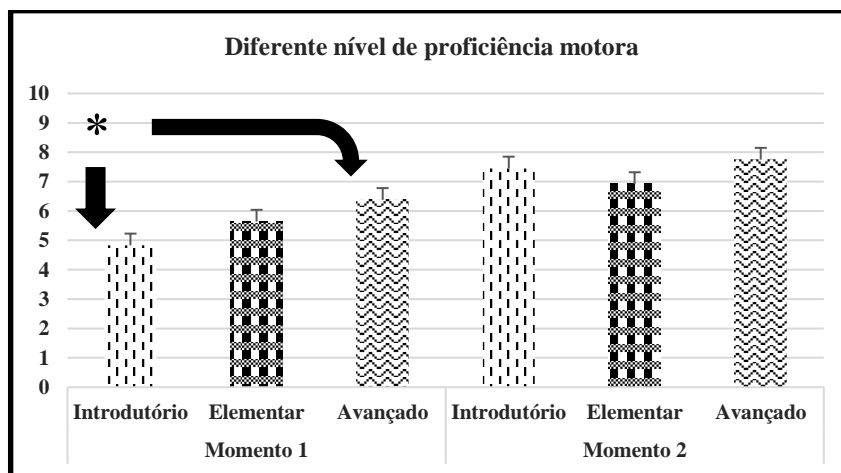


Gráfico 5 - Diferenças entre o M1 e M2 em função do nível de proficiência motora

Relativamente aos dados do M1, recordámos que o questionamento aplicado foi não diferenciado, tendo em consideração o aluno de nível elementar. O questionamento não sendo ajustado ao nível introdutório, por serem questões acima do seu nível de reportório motor, traduz uma taxa de respostas corretas inferior. O mesmo sucede para os alunos de nível avançado pela razão inversa. Analisando o M2, já com o questionamento ajustado ao nível de proficiência motora, a taxa de respostas corretas entre alunos de níveis diferentes é mais homogénea.

4.6. Conclusões

Dos resultados, salientamos as diferenças entre o M1 e M2, confirmando a hipótese apresentada, a quantidade de respostas corretas é superior em todos os níveis de desempenho motor quando o questionamento é aplicado de forma diferenciada.

Quando analisámos as variáveis “género” e “praticantes e não praticantes de desporto e exercício físico” não verificámos diferenças estatisticamente significativas. Por outro lado, nas variáveis “UD” e “nível de proficiência motora” foram observadas diferenças.

Embora não possamos generalizar, pensámos que os resultados encontrados são bastante favoráveis e podem ajudar os professores a compreender a necessidade de planear e usar o questionamento como estratégia de diferenciação pedagógica.

Constatámos que o questionamento, quanto mais adequado ao nível do aluno, potencia uma prática mais consciente, refletida e motivada, onde os próprios adquirem uma consciência do propósito dos conteúdos e se sentem motivados para a prática de atividade física. Pensámos ainda que adequando o tipo de questões às características cognitivas de cada aluno, estamos a potenciar o seu processo de ensino aprendizagem e as oportunidades de sucesso, principalmente para os alunos com mais dificuldades de desempenho motor nas aulas de EF.

De acordo com a investigação, ao longo do percurso escolar, verifica-se uma diminuição na motivação dos alunos para participar nas atividades de EF (Cothran & Ennis, 1998), assim como no nível de perceção de competência (Weiss & Amorose, 2005). Fatores sociais positivos, como a promoção da aprendizagem cooperativa, a ênfase na melhoria individual e as mudanças nas tarefas podem promover resultados motivacionais positivos em EF (Ntoumanis, 2001).

E as experiências positivas em EF, segundo Sallis & McKenzie (1991) são capazes de influenciar os alunos a adotar estilos de vida fisicamente ativos na vida adulta.

Importa referir que este estudo foi pensado e desenvolvido em função das características e problemas encontrados numa determinada turma, pelo que o protocolo utilizado é específico para o contexto. Apesar deste estudo apresentar algumas limitações, pela própria natureza e contexto, consideramos que os resultados garantem, no mínimo, um contributo merecedor de mais investigação. Futuramente, pretendemos voltar a explorar esta temática com o intuito de tornar este estudo num instrumento válido, representativo da população.

5. Conclusão

No decorrer do ano letivo, pensámos que a dinâmica e organização das aulas, a qualidade das tarefas e a exigência nas regras estabelecidas foram moldando os alunos a desenvolver atitudes, valores e comportamentos mais responsáveis. Identificámos como fatores de sucesso a ótima relação estabelecida com os alunos, que nos despertou gradualmente para uma melhor forma de trabalhar com a turma.

De acordo com Confúcio, filósofo chinês nascido 551 a. C., há três métodos para ganhar sabedoria: 1º por reflexão, que é o mais nobre; 2º, por imitação, que é o mais fácil; e 3º, por experiência, que é o mais amargo. Reconhecemos que 9 meses de EP não foram suficientes para aprender e superar todas as nossas dificuldades, no entanto sentimos que adquirimos inúmeros conhecimentos, sobretudo pela aprendizagem e aperfeiçoamento do método mais nobre.

Com um olhar nostálgico (e algo exausto) sobre o último ano letivo, recordámos árduas horas de planeamento e reflexão sobre todo o trabalho que desenvolvemos. Percecionámos agora que este EP nos apresentou momentos de aprendizagem imprescindíveis para nosso futuro profissional e pessoal, nos proporcionou recordações memoráveis e nos fez conhecer pessoas inesquecíveis e extremamente competentes.

Concluímos esta etapa com a consciência que desenvolvemos um ótimo trabalho junto dos nossos alunos, do nosso Núcleo de Estágio, dos nossos Orientadores, da escola e da faculdade. Sentimos sempre que o nosso trabalho foi reconhecido e respeitado e nesse sentido nutrimos sentimentos de enorme satisfação, orgulho e agradecimento sobre este ano de Estágio.

Com esta excelente experiência compreendemos a necessidade incessante de procurar e selecionar o conhecimento, sempre com um olhar crítico sobre o que lemos, tornando-nos assim cidadãos mais cultos e conhecedores.

6. Bibliografia

- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *A avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina (Trabalho original em francês, publicado em 1978).
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Bento, J. O. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (1998). Curricula of mutual worth: Comparisons of students' and teachers' curricular goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 307-326.
- Delay, J. & Pighot, P., (1973). *Psicologia de Hoje*, 3ª ed., Porto, Porto Editora.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Editorial Presença, Lisboa
- Evertson, C. M. (1989). Classroom Organization and Management. In Maynard C. Reynolds (Ed). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. 59-68. Oxford: Pergamon Press.
- Fink, J. & Siedentop, D. (1989). The Development of Routines Rules, and Expectations at the Start of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (3). 198-212.
- Formosinho, J. (2000). Especialização docente e Administração das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 13, 7-42.
- Gonçalves, J. A. & Trindade, R. (2008). Práticas de Ensino Diferenciado na Sala de aula: “ Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso

escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. (Investigação de Doutoramento em curso). Universidade Lusófona do Porto, Porto.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Nº1, pp. 104-113.

lida, I. (1995) Ergonomia: projeto e produção. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda.

Jesus, MH P. (1995, Fev). *Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960-2005. Teorias e Práticas*. Trabalho apresentado em 2006: XIV Colóquio da Secção Portuguesa AFIRSE, Portugal. Retirado: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1017/1/MA_XIV%20Col%C3%B3quio.pdf

Lund, J. e Tannehill, D. (2005). Standards-Based Physical Education Curriculum Development. Sudbury: Jones & Bartlett Publishers. Chapter 11 – Sport Education: Authentic Sport Experiences (pp. 241-261).

Monteiro, A. (1982). *Motivação e ensino – Aprendizagem motora e Natação*. p – 105. Cruz Quebrada – Lisboa, ISEF Centro de Documentação e Informação

Niza, S. (1998), A organização social do trabalho de aprendizagem no 11 ciclo do ensino básico. *Inovação* vol. 11, nº 1, pp. 77-98

Nobre, P. (2010). Desenvolvimento Curricular – Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Nobre, P. Documentos de apoio da Unidade Curricular de Estudos Avançados de Desenvolvimento Curricular em Educação Física. Ano letivo 2014/2015.

Oliveira, M. (2002). A Indisciplina em Aulas de Educação Física. *Ordem e aprendizagem*. 76-78. Instituto Politécnico de Viseu: economato e património do ISPV.

Paul, R. W. (1995). Socratic. *Review of Center for Critical Thinking*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking

Perrenoud, P. (1992), *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. Estrela, Albano e NÓVOA, António (org.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa, p.155-173.

- Perrenoud, P.(1986). *Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado*. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud(Eds.),*A avaliação formativa num ensino diferenciado*.(p.27-69) Coimbra-Livraria Almedina.
- Perrenoud, P.(2001).*Porquê construir competências a partir da escola: desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. (28ªed.)(S.I.).Asa Editores-Porto.
- Piaget, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. *O Raciocínio na Criança*. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record, 1967.
- Picado, L. (2009). "A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva". Prod. 4 Jul 2009. Consul. 5 fev 2016, disponível em: www.psicologia.com.pt.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Inde, España.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora, Lisboa.
- Sallis, J. F. & McKenzie, T. L. (1991). Physical Education's Role in Public Health, Research. *Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137. DOI: 10.1080/02701367.1991.10608701
- Sánchez D. (2003). *Diez competencias docentes para ser mejor professor de Educación Física – La gestión didáctica de la classe*. Editorial INDE, Barcelona.
- Scriven, M (1967). *The methodology of evaluation*. Perspectives of curriculum Evaluation, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1 Chicago: Randy e McNally.
- Skehan, P & Foster, P (2001). "Cognition and tasks". P. Robinson (ed). p. 183-205. Cambridge. Cambridge University Press
- Smith, R.E., Smoll, F.L., Cumming, S.P., & Grossbard, J.R. (2007). Effects of a Motivational Climate Intervention for Coaches on Young Athletes' Sport Performance Anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 39-59.

- Thorpe R, Bunker D, Almond L (eds) (1986). *Rethinking Games Teaching*. Dept. of Physical Education and Sports Science, University of Technology, Loughborough, England
- Tomlinson, C. A. & Imbeau M. B. (2010) *Leading and managing a differentiated classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virgínia.
- Vasconcellos S, (1995) *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1995.
- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Weiss, M. R. & Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: Between- and within- age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 226-244.
- Wisner, A. (1995) *A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia*. São Paulo: Ed. UNESP/FUNDACENTRO

7. Anexos

Anexo I – Ficha biográfica do aluno



Ficha Biográfica do Aluno

Ano letivo 2015/2016

Educação Física

I. ALUNO

Nome: _____ Nº _____

Ano/Turma: _____ Data de nascimento: ___ / ___ / ___ Idade: _____

Morada: _____

Cód. Postal: _____ - _____

Telefone: _____ Telemóvel: _____ Email: _____

II. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____ Parentesco: _____

Morada: _____

Cód. Postal: _____ - _____

Telefone/telemóvel: _____

III. AGREGADO FAMILIAR (Todas as pessoas que vivem contigo)

Parentesco	Idade	Habilitação académica	Profissão / Situação Profissional *

*empregado(a), desempregado(a), doméstico(a), reformado(a)

IV. SAÚDE

Assinala se tens algumas das seguintes dificuldades e/ou doenças.

Visuais	Auditivas	Motoras	Asma	
Problemas cardíacos	Problemas respiratórios	Diabetes	Alergias	

V. HÁBITOS DESPORTIVOS

Praticas algum desporto/atividade física fora da escola? Sim Não

Se sim, qual? _____

Se não, porquê? _____

Já praticaste Desporto Escolar? Sim Não Se sim, qual? _____

Se não, porquê? _____

Quais as duas matérias de E.F. que mais te agradam? _____

Quais as duas matérias de E.F. que menos te agradam? _____

Qual o teu grau de motivação para a prática de Educação Física? (0 corresponde a nada e 10 a muito motivado)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VI. VIDA ESCOLAR

Já reprovaste algum ano? Não Sim Em que ano(s)? _____

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades? (máx. 3)

Quais as disciplinas em que sentes menos dificuldades? (máx. 3)

Como te deslocas de casa para a escola? A pé carro autocarro

outro: _____

Como te deslocas da escola para casa? A pé carro autocarro

outro: _____

A que distância moras da escola? _____ Quanto tempo demoras a chegar à escola? _____

Em média quantas horas dormes por dia? _____

Tomas sempre o pequeno-almoço? Não Sim Se sim, onde? _____

O quê que costumam tomar ao pequeno-almoço?

Pão c/ _____	Leite	Batido	Sumo natural	
Cereais	Iogurte	Torradas	Refrigerantes	
Bolos	Café	Croissants	Chá	
Outros: _____				

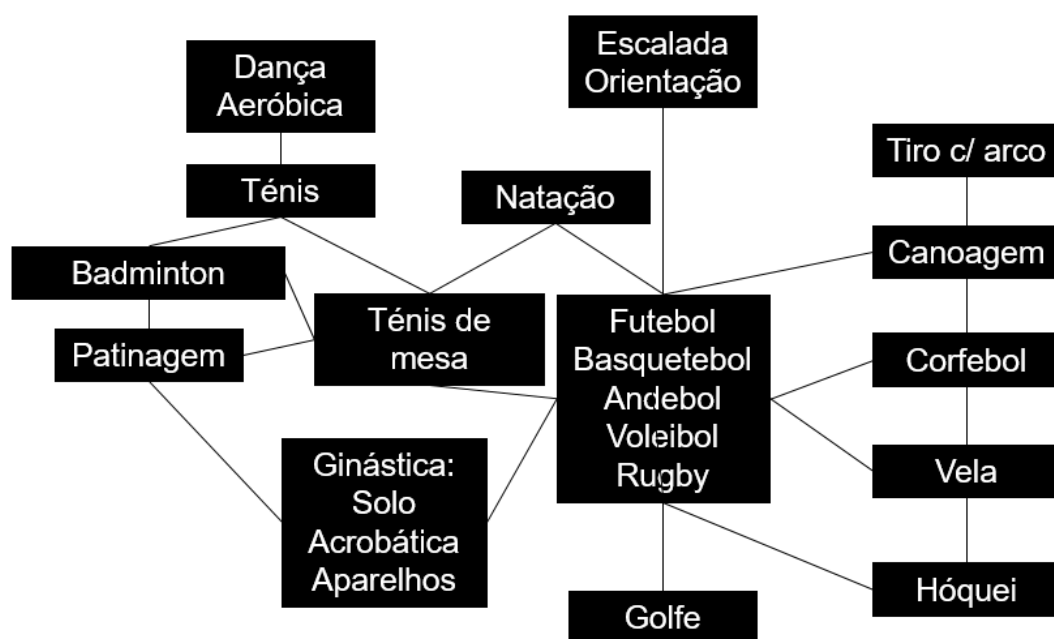
VIII. OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

(Indica por ordem as três mais frequentes)

Ler	Ajudar em casa	Ir ao café	Jogar computador	
Conversar	Ouvir música	Ir ao cinema/teatro	Estar na internet	
Passear	Aprender música	Ir à catequese/missa	Ir ao café	
Brincar	Aprender dança	Praticar desporto	Ver televisão	
Ajudar os pais no emprego	Estar com o telemóvel			

Gratos pela tua colaboração.

Anexo II - Mapa de relações sócio afetivas da turma



Anexo III – Estrutura do Plano de Aula



Plano de Aula

Ano letivo 2015/2016

Professora Estagiária:	Aula n° ___ de um total de ___ da UD de _____	Aula n°:	Período:	Data:
Ano/Turma:	N° de Alunos:	Hora:	Duração:	Local:
Sumário:	Objetivo(s) Geral(is): Objetivo(s) Específicos(s):			
Recursos materiais:	Função Didática:	Estilo(s) de ensino:		

Tempo		Conteúdo e Objetivo Operacional	Condições de realização/Organização	Esquema gráfico da tarefa	Componentes críticas	Critérios de êxito
T	P					
Parte inicial						
Parte fundamental						
Parte final						

Justificação das opções tomadas:

Anexo IV – Documentos de apoio à época desportiva de badminton

Duplas

Jogador	Jogadora	Nome da Equipa
		A -
		B -
		C -
		D -
		E -
		F -
		G -
		H -
		I -
		J -
		K -
		L -

Calendário de Jogos

03/03/2016	10/03/2016	17/03/2016	07/04/2016	14/04/2016	
Jornada 1	Jornada 3	Jornada 5	Jornada 7	Jornada 9	Jornada 11
A vs B	B vs D	D vs F	F vs H	H vs J	J vs K
C vs D	A vs F	B vs H	D vs J	F vs L	H vs I
E vs F	C vs H	A vs J	B vs L	D vs I	F vs G
G vs H	E vs J	C vs L	A vs I	B vs G	D vs E
I vs J	G vs L	E vs I	C vs G	A vs E	B vs C
K vs L	IvsK	G vs K	E vs K	C vs K	A vs K
Jornada 2	Jornada 4	Jornada 6	Jornada 8	Jornada 10	
B vs K	D vs K	F vs K	H vs K	J vs K	
A vs D	BvsF	D vs H	F vs J	H vs L	
C vs F	AvsH	B vs J	D vs L	F vs I	
EvsH	CvsJ	A vs L	B vs I	D vs G	
GvsJ	EvsL	C vs I	A vs G	B vs E	
IvsL	GvsI	E vs G	C vs E	A vs C	

Classificação

	Equipa		Vitórias	Derrotas	Pontos
1º	L - Sporting		8	2	26
2º	I - M&M's	▲	8	2	26
3º	K - Tá Fixe	▲	7	3	24
4º	G - GzPz	▼	7	3	24
5º	B - Dream Team	▼	6	4	22
6º	C -	▲	5	5	20
7º	F - ██████████ &Com.	▼	5	5	18
8º	J - Maxteam	▲	4	6	18
9º	D - Senpai	▲	4	6	18
10º	H - Imparáveis	▼	4	6	18
11º	E -	=	2	8	14
12º	A - Sampaense	=	1	9	12

Registo da Jornada

	Campo 1	Campo 2	Campo 3	Campo 4	Campo 5	Campo 6
Jogo	J vs L	H vs I	F vs G	D vs E	B vs C	A vs K
Vitória por set	L L	I H I	G F F	E E	C C	K K
Árbitro	██████████	██████████	██████████	██████████	██████████	██████████
Pontuação	J - 1	H - 1	F - 3	D - 1	B - 1	A - 1
	L - 3	I - 3	G - 1	E - 3	C - 3	K - 3

Anexo V - Reflexão do Episódio de indisciplina

Reflexão Crítica da Aula

Data: 4 de fevereiro	Hora: 11.30h	Espaço: piscina	Prof.: Beatriz Teixeira
Modalidade: Natação;			

O presente relatório tem o objetivo de apresentar um tema relacionado com a aula e com o apoio de bibliografia adequada este tema será alvo de uma reflexão fundamentada.

No desenvolvimento desta aula ocorreu um comportamento de indisciplina por parte de um aluno. Apesar deste comportamento não ter influenciado os outros colegas nem o trabalho da professora perante estes, foi sentido que prejudicou o trabalho que a professora poderia ter desenvolvido com este aluno.

À décima quarta aula de natação prática, um aluno que nunca realizou aula de natação dentro da piscina, pouco assíduo e pontual, que demonstra falta de interesse pela modalidade e pelo trabalho desenvolvido pela professora, decidiu realizar a sua primeira aula prática. Importa referir que sempre que o aluno esteve presente nas aulas (como aluno dispensado), a professora incluiu-o nas tarefas da aula e teve oportunidade de conversar e refletir com que o aluno sobre as suas atitudes (falta de material e o uso de telemóvel). A justificação do aluno para não realizar a modalidade de natação prende-se simplesmente pelo seu desinteresse pessoal para nadar.

Na aula de hoje, após a professora ter autorizado os alunos a entrar na água, o aluno em questão demorou mais de cinco minutos a fazê-lo, a par da turma que demora breves segundos para concluir essa tarefa. A professora deslocou-se junto deste e questionou-o sobre a sua disposição para realizar a aula e qual era o seu nível de vontade com a natação, uma vez que não detetou qualquer problema procedeu a uma contagem decrescente para o aluno entrar na água. Ao fim desta contagem o aluno não demonstrou nenhuma vontade de se aproximar da piscina e foi-lhe aplicada uma sanção física. Embora o aluno não tenha reagido verbalmente, assumiu um comportamento de desprezo perante a decisão professora e posteriormente afirmou que se a sua vontade era não realizar os exercícios e não teria que os fazer.

É necessário admitir que nesta fase a vontade da professora seria expulsar o aluno do espaço da aula, sendo esse o objetivo do aluno, a professora convidou-o rispidamente a entrar na piscina novamente e a realizar percursos simples ao longo de 25m com técnica de crol e costas. O aluno começou por realizar dois percursos, mas acabou por não terminar a tarefa, alegando que estava cansado.

Todo comportamento descrito é inaceitável para o espaço de aula, mas a professora de alguma forma valorizou o facto do aluno ter trazido equipamento e permitiu que fizesse aula prática. Analisando o proveito que o aluno tirou da aula constata-se que o esforço realizado foi insignificante – ao fim de breves minutos o aluno desistiu das tarefas e permaneceu sentado na piscina.

Normalmente, a professora reprime verbalmente os seus alunos, mas diante casos repetitivos de comportamentos indesejáveis aplica uma punição física com o intuito de o aluno perceber que aquele comportamento realizado não é aceitável na sala de aula. Bandura (1969), alerta para o facto desta punição poder originar reações negativas e dá o exemplo: “antagonismo face ao agente punitivo”. De acordo com o mesmo autor, o castigo é útil para controlar o comportamento indesejado, mas por si só não ensinará o comportamento ideal. Desta forma, combatendo a reação negativa que poderá ser desencadeada no aluno, a professora faz questão de esclarecer sempre a aplicação do castigo, levando o aluno a refletir sobre o seu comportamento.

Uma outra forma de punição foi a envolvimento de outro adulto (professor orientador) na situação, aumentando simbolicamente a gravidade do problema. Segundo Picado (2009), envolver pessoas/entidades hierarquicamente superiores é um trunfo que “reside no facto de se servirem do medo que incutem nos alunos”. Enquanto professora estagiária o professor orientador raramente intervém nas aulas, mas quando o faz os alunos sentem a presença de uma figura superior e responsável pelo qual demonstram um respeito absoluto. Esta estratégia é proveitosa quando a pessoa envolvida detém experiência na resolução deste género de problemas. Neste caso, estamos perante um professor/educador com vários anos de experiência, traduzindo-se num ótimo apoio na resolução deste conflito levando o aluno a refletir sobre as suas atitudes.

Bibliografia

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Picado, L. (2009). “A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva”. Prod. 4 Jul 2009. Consul. 5 fev 2016, disponível em: www.psicologia.com.pt.

Anexo VI – Critérios de avaliação

Domínios	Objetivos a atingir/Competências a avaliar	Peso %	
Saber estar	1) Empenho	1%	10%
	2) Responsabilidade	5%	
	3) Relações Interpessoais	3%	
	4) Autonomia	1%	
Saber Fazer/saber (no contexto de cada unidade didática)	Saber fazer: 1) Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade 2) Elementos técnicos fundamentais 3) Comportamento Tático 4) Persistência na realização das tarefas (15%) Saber: Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática), avaliadas através da sua aplicação na prática das Unidades Didáticas lecionadas, quando aplicáveis.	85%	90%
		5%	

Saber estar	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas)	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre corretas 1	1 %
Responsabilidade (assiduidade e pontualidade)	0 (4 faltas)	0,5 (3faltas)	1 (2faltas)	1,5 (1 falta)	2 (0 faltas)	5 %
Relações interpessoais	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre corretas 1	3 %
Autonomia	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre corretas 1	1 %

Saberes/Nível		0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	Carga Percentual
Saber	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática).	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5%
Saber Fazer	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70%
	Elementos técnicos fundamentais	Não executa	Dificuldades na execução	Executa com algumas falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa corretamente	
	Comportamento Tático	Raramente	Poucas vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência	Sempre	

Anexo VII – Exemplo de uma ficha de avaliação diagnóstica e sumativa



Escola Secundária de Avelar Brotero

Ficha de Avaliação Inicial / Sumativa de Basquetebol

Nível de Jogo										Ano: 11 ^o	Turma: 3B	Data: 24 / 09 / 2015
N.º	Nome	1		2		3		4		Critérios de Avaliação		
		0/9		10/13		14/16		17/20				
		DC	A	D	DC	A	D	DC	A		D	
1										<p>1 <u>Dinâmica Colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Intervenções raras sobre a bola; Ausência de relações entre colegas de equipa; Utilização inadequada do drible (driblar sistematicamente em cada recepção); Jogo sem estrutura elementar; Todas as acções convergidas para a bola; Aglomeracões em zonas muito restritas do espaço de jogo; Gestos incontrolados. <p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ausência de Domínio do gesto técnico utilizado; <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Não exploram com frequência o 1x1; Grandes dificuldades nas acções ofensivas; O jogador de posse de bola ficando sujeito a múltiplos estímulos não consegue organizar uma resposta a <u>explosões de jogo</u>; Apesar de ter a bola, o seu único objectivo é conservar a sua posse driblando desordenadamente, no entanto desfaz-se da mesma ao acaso <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ocupação do terreno de jogo de forma desorganizada; Os jogadores procuram a bola; As acções defensivas provocam, normalmente, uma ruptura no jogo pois ocorrem constantes desrespeitos às regras do jogo. <p>2 <u>Dinâmica colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Continuação da ausência de relações (posições unicamente em função da bola); Ainda se observa uma permanente centragem em torno da bola (indiferenciação de posições e de funções); Driblar sistematicamente após cada recepção, ou terminar o drible sem ter preparado a acção seguinte; Incremento de maior dinamismo; Não integração nas acções colectivas dos jogadores sem bola; <p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O ataque revela fraca eficácia ofensiva; Ruptura permanente das acções de jogo; Esporadicamente, observa-se a exploração do 1x1, mas, na maioria das situações, sem êxito; Não revela intenções ofensivas; <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Defesa normalmente desorganizada; Ruptura do jogo menos frequente. <p>3 <u>Dinâmica colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Estabelecem-se relações entre jogadores; Descongestionamento em relação à bola; Libertação do jogador com bola; Posicionamento equilibrado em relação ao cesto e aos companheiros; Ocupação racional do espaço; Os jogadores efectuam com mais frequência o passe seguido de corte para o cesto; <p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ligação das duas fases da organização ofensiva – transição defesa/ataque e ataque propriamente dito; Conquista e definições das posições adequadas no ataque; Já revela alguma intenção ofensiva. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Intervenções defensivas frequentes; Pré-dinamismo dos jogadores surge com mais frequência; A ruptura do jogo é pouco frequente <p>4 <u>Dinâmica colectiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Aumenta devido a uma maior eficácia das acções de jogo; Integra o compromisso da comunicação com os companheiros e a intervenção dos adversários; Conscientização das funções entre jogadores; As acções de jogo contemplam o momento presente e o subsequente; Organização ofensiva e transição do ataque conquistando e definindo posições adequadas ao desenvolvimento das acções. <p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conquista e definição das posições adequadas no ataque; Desenvolvimento de acções de ataque; Reposições correctas das posições ofensivas; Organização da transição da defesa para o ataque; Aproveitamento das situações de 1x1; Organização da transição da defesa para o ataque. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Deslocamentos e colocações tendo em vista a máxima eficácia; Intencionalidade das acções defensivas; Pré-dinamismo constante dos jogadores. 		
2		X	X	X								
3		X	X	X								
4		FALTOU										
5					X	X	X					
6								X	X		X	
7												
8					X	X	X					
9					X	X	X					
10					X	X	X					
11					X	X	X					
12								X	X		X	
13		X	X	X								
14								X	X		X	
15					X	X	X					
16					X	X	X					
17								X	X		X	
18		X	X	X								
19		X	X	X								
20		X	X	X								
21								X	X		X	
22								X	X		X	
23					X	X	X					
24		ATESTADO										
25		X	X	X								
26												
27												
28												
29												

Anexo VIII - Ficha de registo da assiduidade e pontualidade



11º 3B
2º Período

Registo de Assiduidade da Turma
Ano letivo 2015/2016

Nº	Nome	Faltas		janeiro								fevereiro					março				Observações:				
		FP	FM	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	11	15	18	22	25	29	3		7	14	17	
1		2	1	FP	F	F	F	F	F	F	F	F	F	FP	FM	FM	FM	P	P	P	P	P	P	P	Dia 11 - ██████████ 3ª falta de material convertida em Falta Injustificada (FI);
3		6	2	FP	P	P	P	F	P	F	P	P	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 14 - ██████████ 3ª falta de material Convertida em FI;	
4		7	2	FP	F	F	FM	F	FP/M	F	P	F	P	P	F	P	F	P	P	P	P	P	P	Dia 25 - converteu em FI ██████████	
5		4	3	P	P	FM	P	FP	FP	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 1 - converteu ██████████ em FI;	
6		1	0	P	P	P	P	FM	P	P	P	P	FP	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 4 - converteu ██████████ FI;	
9		5	1	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	FM	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 11 - converteu em FI ██████████	
10		4	1	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
11		7	5	P	FM	FM	F	FP	FP	FM	F	FP	P	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
12		2	1	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
13		4	2	P	FM	F	FM	FM	F	F	F	FP/M	FP/M	F	F	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
14		3	0	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
15		3	2	P	P	P	P	FP/M	FM	P	P	P	FP	F	FM	P	P	P	P	P	FM	P	F	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
17		3	2	P	FM	P	P	FP/M	P	F	P	P	FP	F	FM	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
18		4	0	P	P	P	P	P	FP	P	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
19		6	1	P	P	P	P	P	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
20		3	1	P	P	F	FM	F	F	F	P	FM	FP	P	P	FM	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
21		4	3	P	FM	P	FM	FM	FP	FM	P	FP/M	FP	FP	P	F	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
22		4	3	P	FM	P	FM	P	FP	FM	P	P	FP	P	P	F	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
23		1	1	P	P	P	P	P	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
24		4	0	FP	P	F	F	FP/M	FP	P	P	P	FP	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
25		5	3	P	F	FM	F	FM	FP/M	F	F	FP/M	FP	FM	F	F	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
26		2	0	P	P	P	P	P	P	P	P	F	FM	P	P	P	P	P	P	FM	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	
27		2	1	P	P	P	P	F	F	F	P	FP/M	FP	F	P	P	P	P	P	P	P	P	P	Dia 15 - Falta de Material convertida à ██████████	

Anexo IX – Registo da avaliação formativa (exemplo)



Registo de Avaliação Formativa
Ano letivo 2015/2016

11º 3B
2º Período

Nome/Dia	janeiro							fevereiro											
	4	7	11	14	18	21	25	28	1	4	11	15	18	Crol	Costas		Empenho	Relações	Autonomia
														----	----	----	----	☺	☺
		☺		☺				☺	☺					1'10	1'05	1'15	1'10	☺	☺
				☺		☺								----	38"	----	45"	☺☺	☺
			☺				☺							35"	33"	40"	37"	☺	☺
				☺		☺								40"	40"	55"	50"	☺☺	☺
			☺		☺	☺								1'20"	1'20"	50"	50"	☺	☺
		☺		☺			☺							----	30"	----	40"	☺☺	☺
		☺				☺								55"	55"	1'	1'05"	☺	☺
			☺		☺				☺					40"	40"	1'	45"	☺☺	☺☺
		☺		☺										----	----	----	----	☺☺	☺
			☺	☺				☺						50"	48"	1'	1'	☺☺	☺
			☺		☺	☺								52"	----	1'18"	----	☺☺	☺
			☺		☺			☺						----	----	----	----	☺☺	☺☺
		☺		☺	☺									40"	45"	1'	57"	☺☺	☺☺
		☺		☺	☺			☺						----	43"	----	36"	☺☺	☺
			☺		☺			☺	☺					----	47"	----	53"	☺☺	☺
			☺		☺	☺			☺					----	----	----	----	☺	☺
			☺				☺	☺	☺					----	----	----	----	☺☺	☺
							☺							27"	27"	34"	33"	☺☺	☺
		☺		☺	☺	☺		☺	☺					----	----	----	----	☺☺	☺
			☺		☺				☺					----	----	----	----	☺☺	☺☺
				☺	☺				☺					----	1'05	----	1'10	☺☺	☺
			☺		☺			☺						----	----	----	----	☺	☺
				☺					☺									☺☺	☺☺

Anexo X – Exemplo do planeamento geral de uma UD

ESCOLA SECUNDÁRIA AVELAR BROTERO – ANO LETIVO 2015/2016

Planeamento Geral da Extensão de Conteúdos da Unidade Didática de Natação, decorrente dos dados recolhidos na Avaliação Diagnóstica

NÍVEL DE APTIDÃO	ALUNOS (constituição dos subgrupos)	INPUT: maiores dificuldades detetadas na qualidade de desempenho inicial	PROCESSO/EXTENSÃO DOS CONTEÚDOS				OUTPUT: objetivos qualitativos/critérios de êxito a atingir no final da UD
			ONDE? Local	COMO? Que Estratégias de ensino		COM QUÊ? Materiais e meios	
				Tipo de tarefa, grau de complexidade e tipo de organização	Feedback e estilos de ensino mais adequados		
Avançado Grupo A		Falta de resistência aeróbia, falta de fluidez e continuidade no nado.	Piscina (pista mais interior)	Tarefas de vaivém, velocidade e estafetas. Exercícios de realização da técnica global, em Distâncias de 50m.	Auditivo e visual, interrogativo, individual. Tarefa, avaliação recíproca;	Placas	Nadar 50m nas técnicas de crol, costas e bruços com partida em salto, com pausas de 20'' ou menos.
Elementar Grupo B		Pernada e braçada das técnicas ainda com erros e dificuldade em manter um nado contínuo e fluido.	Piscina (pista interior)	Tarefas de vaivém, velocidade e estafetas. Exercícios isolados de pernada e braçada com respiração. Distâncias entre os 25m e os 50m.	Auditivo e visual, interrogativo, individual. Tarefa e ensino recíproca	Placas	Nadar 50m nas técnicas de crol e costas e 25m bruços cumprindo as componentes críticas fundamentais das técnicas, com pausas de 30' a 45''. Inicia os percursos com partida com salto de cabeça cumprindo uma trajetória aérea em arco e entrando na água de forma a deslizar o mais longe possível.
		Propulsão, coordenação da respiração e manter o corpo à superfície (posição hidrodinâmica fundamental)	Piscina (pista do meio)	Tarefas de vaivém e estafetas. Exercícios isolados de pernada e braçada com respiração. Distâncias de 25m.	Auditivo e visual, interrogativo, individual Comando, tarefa e ensino recíproco	Placas e esparguetes	Nadar 25m nas técnicas de crol e costas, realizando as componentes críticas fundamentais dos dois estilos. Salta a partir dos cais.
Introdutório Grupo C		Flutuação...	Piscina (mais junto à parede possível)	Tarefas simples de adaptação ao meio aquático – equilíbrio, respiração e propulsão. Exercícios isolados de pernada e braçada sem imersão das vias respiratórias numa 1ª fase. Distâncias de 15m.	Auditivo e visual, descritivo e recordatório, individual. Comando, tarefa e ensino recíproco	Placas, esparguetes e colete	Nadar 25m nas técnicas de crol e costas, realizando as componentes críticas dos dois estilos. Parte dentro da piscina.

Anexo XI – Exemplo de uma ficha de treino



Unidade Didática de Ginástica de Aparelhos

11º 3B

3.º Período

Ficha de avaliação individual de _____

Aparelhos Gímnicos				
Boque e Plinto				
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Avaliação (nível)
Tento realizar os saltos (eixo e entre mãos) mas não transponho o aparelho;	Realizo os dois saltos; No salto ao eixo os MI não estão em extensão completa e no salto entre mãos transponho com dificuldades o aparelho; Realizo a chamada pouco eficaz (não elevo a bacia).	Realizo os dois saltos; No salto ao eixo os MI estão em extensão completa e no salto entre mãos transponho com facilidade o aparelho; Realizo uma chamada eficaz o que permite que a bacia se eleve.	Para além do anterior a corrida de balanço é acelerada e a chamada bastante eficaz; Elevo a bacia para além da linha dos seus ombros; Realizo a receção de forma controlada.	05/05/2016
				12/05/2016
				19/05/2016
				26/05/2016
				Final
Observações:				
Trave				
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Avaliação (nível)
Perco com facilidade o equilíbrio; Desloco-me com dificuldade em cima da trave (alta ou baixa); Não realizo nenhum salto, nem elementos de equilíbrio;	Perco por vezes o equilíbrio, mas mantenho-me em cima da trave (alta ou baixa); Consigo deslocar-se para a frente ainda que com alguns desequilíbrios; Realizo 1 elemento de equilíbrio estático; Realizo 1 salto.	Mantenho o equilíbrio, desloco-me para a frente e para trás na trave (alta ou baixa) sem cair da trave; Realizo pelo menos 1 elemento de equilíbrio estático sem perder o equilíbrio; Realizo pelo menos 1 salto sem perder o equilíbrio	Controlo o meu do corpo com fluidez nos movimentos; Realizo pelo menos 2 elementos de equilíbrio estático com fluidez e de forma controlada; Realizo pelo menos 1 salto sem perder o equilíbrio com fluidez e de forma controlada; Realizo a saída com um elemento gímnico;	05/05/2016
				12/05/2016
				19/05/2016
				26/05/2016
				Final
Observações:				
Paralelas assimétricas				
Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Avaliação
Não me consigo sustentar no banzo inferior;	Consigo suspender-me no banzo inferior (3 segundos); Apoio com dificuldade um MI no banzo inferior, para conseguir alcançar o banzo superior; Suspendo-me no banzo superior em apoio (3'')	Consigo suspender-me no banzo inferior (+ de 3 segundos); Realizo rolamento à frente; Apoio sem esforço um MI no banzo inferior, para conseguir alcançar o banzo superior; Suspendo-me em apoio, realizando balanços;	Para além do anterior, no banzo superior consigo realizar meia-volta, realizando a saída à retaguarda.	05/05/2016
				12/05/2016
				19/05/2016
				26/05/2016
				Final
Observações:				

Anexo XII – Exemplo de uma ficha de registo individual



Escola Secundária de Avelar Brotero 2015/2016

Nome: _____

FICHA DE CONTEUDOS DE BADMINTON

Tarefa _____ / ____ / 2016

O aluno dispensado durante a aula deve identificar/estar atento aos diferentes gestos técnicos da modalidade de badminton. Com a conclusão desta aula terá de apresentar o objetivo principal da aula por escrito. Deve ainda escolher um colega e observar o seu comportamento enquanto jogador. Nesta observação deve ser capaz de apontar dois comportamentos que poderão ser alvo de correção. Justifique as suas opções.

Nome: _____

FICHA DE CONTEUDOS DE BADMINTON

Tarefa _____ / ____ / 2016

O aluno dispensado durante a aula deve identificar/estar atento aos diferentes gestos técnicos da modalidade de badminton. Com a conclusão desta aula terá de apresentar o objetivo principal da aula por escrito. Deve ainda escolher um colega e observar o seu comportamento enquanto jogador. Nesta observação deve ser capaz de apontar dois comportamentos que poderão ser alvo de correção. Justifique as suas opções.



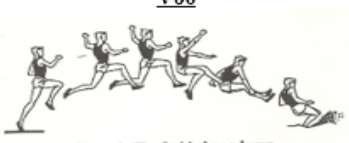
Professora Estagiária – Beatriz Teixeira 11º 3 B

Anexo XIII – Exemplo de uma ficha que avaliação do domínio das aprendizagens cognitivas



Ficha de Observação

Data: ___/___/___ Observador: _____ Observado: _____ 11º3B – Modalidade de Atletismo (saltos)

Conteúdos Técnicos		Salto em comprimento e triplo salto - Fases				
		Não observado	1	2	3	4
Corrida de balanço 	Com tronco na vertical;					
	Corrida uniformemente acelerada;					
Chamada	Sem perda de velocidade;					
	É realizada antes do limite;					
Hop, step, jump (triplo salto) 	Executa com fluidez o triplo salto;					
	No "hop" executa um movimento circular do MI livre;					
	No "step" define uma trajetória parabólica e não rasante;					
Voo 	Realiza uma extensão tronco e dos MS (abertura);					
	Realiza uma flexão do tronco e MS sobre os MI (fecho);					
Receção	Realiza a queda com (pelo menos) os apoios paralelos;					
	Sem deixar marca atrás.					

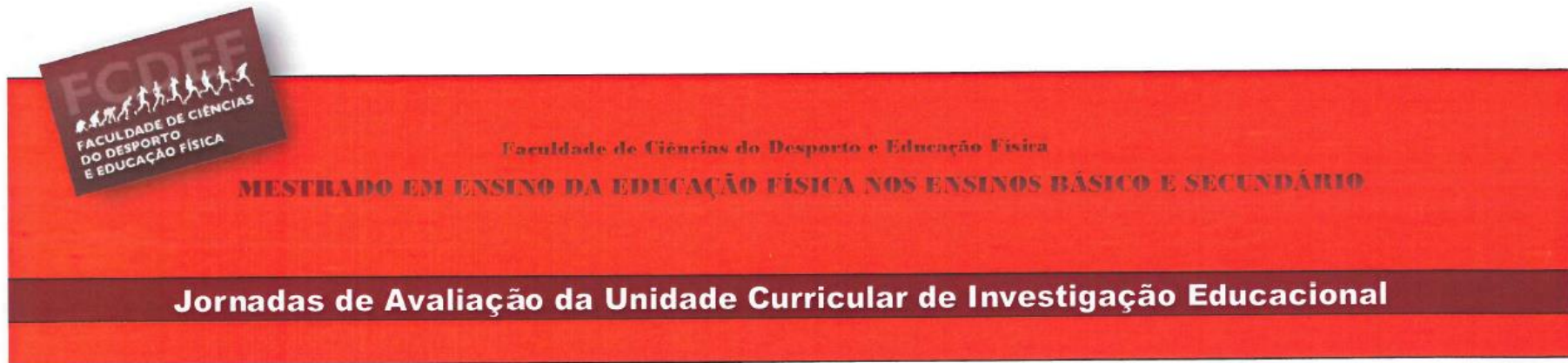
Nível 1 – Não executa;

Nível 2 – Executa com dificuldade;

Nível 3 – Executa sem esforço;

Nível 4 – Executa bem;

Anexo XIV – Formação Docente



1º CLASSIFICADO

Certifica-se que Beatriz Antunes Teixeira **foi autora do Poster 1º classificado na categoria “ Conteúdo Científico”, com o tema “Influência do Professor no Gosto pela Educação Física”.**

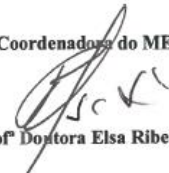
Coimbra, 27 Maio de 2015

A Docente da Unidade Curricular



(Prof. Doutora Maria João Almeida)



A Coordenadora do MEEFEBS


(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo XV – Formação Docente




Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

24 Abril 2015

IV FÓRUM INTERNACIONAL DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no Contexto Europeu: programas, estratégias e formação profissional



Certifica-se que Beatriz Antunes Teixeira participou no
IV Fórum Internacional das Ciências da Educação Física.

Os Coordenadores do MEEFEBS



(Prof. Doutor Rui Gomes)



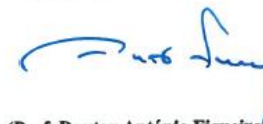
(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Coimbra, 24 de Abril de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

O Diretor da FCDEF-UC



(Prof. Doutor António Figueiredo)

II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS DE ENCERRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário



II JORNADAS SOLIDÁRIAS

Uma ação pró-respeito

Certifica-se que Betina Teixeira participou nas II Jornadas (Solidárias) Científico-Pedagógicas de encerramento do Estágio Pedagógico em Educação Física.

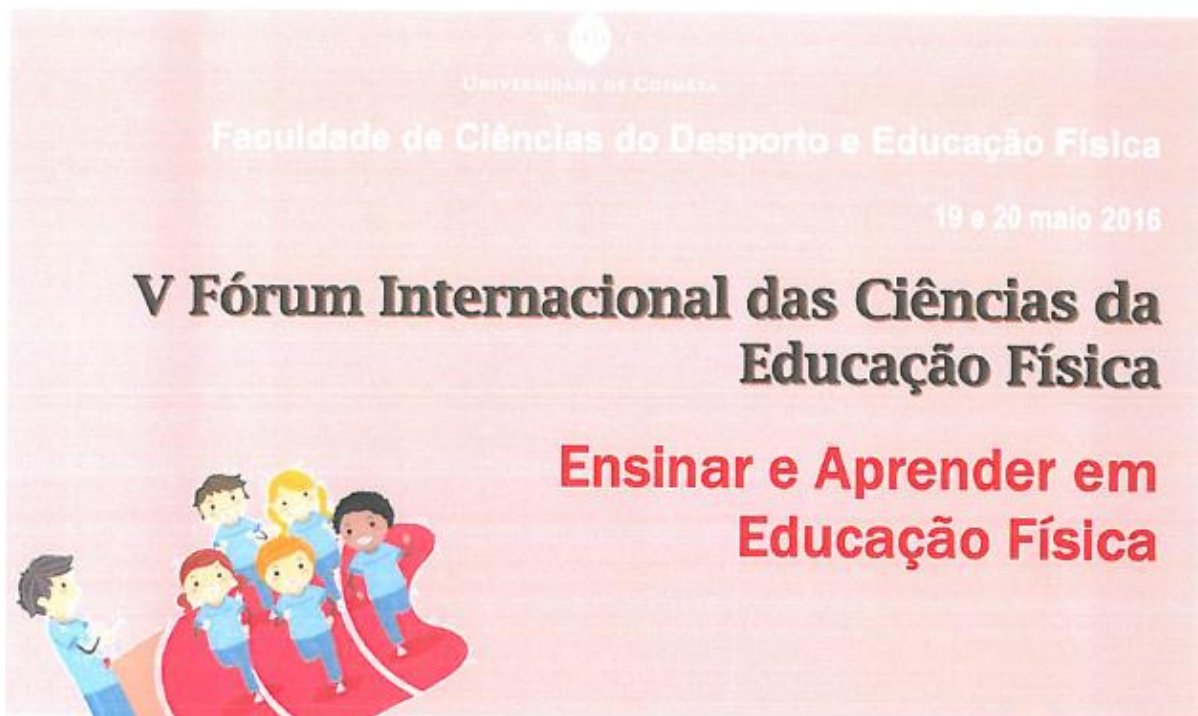


UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Coimbra, 01 abril de 2016

A Coordenação do MEEFEBS

(Profª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)



Certifica-se que

participou no V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física com o tema: *Ensinar e Aprender em Educação Física.*



Coimbra, 20 de maio de 2016



O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A DANÇA COMO MATÉRIA DE ENSINO

27 novembro de 2015



CERTIFICADO

Certifica-se que Beatriz Teixeira esteve presente
na conferência com o tema: **A Dança Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 27 novembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



FACULDADE DE CIÊNCIAS
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA

O BADMÍNTON COMO MATÉRIA DE ENSINO

23 de outubro de 2015

CERTIFICADO

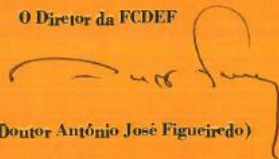
Certifica-se que Beatriz Teixeira esteve presente
na conferência com o tema: **O Badmínton Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 23 de outubro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS


(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Diretor da FCDEF


(Prof. Doutor António José Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo XIX – Formação Docente

CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁCTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA



A GINÁSTICA COMO MATÉRIA DE ENSINO

25 de setembro de 2015

CERTIFICADO

Certifica-se que Bichir Teixeira esteve presente
na conferência com o tema: **A Ginástica Como Matéria de Ensino.**

Coimbra, 25 de setembro de 2015

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

O Director da FCDEF

(Prof. Doutor António José Figueiredo)



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo XX – Formação Docente

CERTIFICADO DE PRESENÇA

Certifica-se que Beatriz Antunes Teixeira participou no *Workshop* “Indisciplina na Sala de Aula”, dinamizado pela Dra. Assunção Ataíde, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, no dia 30 de setembro de 2015, entre as 14:30h e as 16:30h.

PRO DIRETOR DA ESAB
Dr. Luís Alves

Anexo XXI – Questionamento de Badminton, momento 1

Badminton – 11.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Badminton. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo, se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- A pergunta não será lida uma segunda vez.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. Num jogo oficial de Badminton, quando o resultado se encontra 20-20 o primeiro jogador ou dupla a atingir 21 ponto vence o set.
2. O lob é realizado segundo um movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
3. Quando a pontuação é ímpar, o serviço é realizado do lado esquerdo.
4. O clear é um gesto tático-técnico sempre ofensivo.
5. Se o servidor falha o volante no momento do serviço pode repetir.
6. Quando o parceiro do recebedor bate o volante, na receção do serviço, o lado do servidor marca ponto.

Grupo II – Resposta direta

7. Normalmente um jogo de Badminton disputa-se até que pontuação?
8. No badminton, que batimento é sempre realizado na diagonal?
9. Quantos tipos de serviço existem?
10. Quando se executa o lob em que zona do campo se pretende colocar o volante?
- 11.

Código:

Θ - Primeiro momento √ Nível introdutório £ Nível elementar

⌘ Nível avançado I, II, III... – Número do aluno

Anexo XXII – Questionamento de Voleibol, momento 1

Voleibol – 11.º 2A

Duração: 5 segundos por resposta

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Voleibol. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes do iniciar a colocação das questões os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.

- **Grupo I – Verdadeiro ou Falso**

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. No voleibol o passe é sempre realizado para cima e para frente, independentemente da posição do meu companheiro. F
2. Quando uma bola assume uma trajetória baixa não posso utilizar o pé para dar continuidade ao jogo. F
3. No voleibol, numa situação normal, um jogo é disputado até aos 25 pontos. V
4. Na manchete os membros inferiores encontram-se em flexão durante todo o movimento. F
5. No serviço, por baixo ou por cima, o objetivo é colocar a bola numa zona de fácil receção. F
6. Após o segundo toque de um companheiro de equipa, devo posicionar-me para finalizar o ataque. V

Grupo II – Resposta direta

7. Que nome se dá ao contacto excessivo com a bola no momento do passe? Transporte
8. Quando uma equipa conquista o direito a servir, o jogador que se encontra na zona quatro deve rodar para que zona? Três
9. Qual o comprimento da zona de serviço? 9m
10. Qual o significado da seguinte sinalética? Bola fora

Código:

Θ - Primeiro momento √ Nível introdutório £ Nível elementar

⌘ Nível avançado I, II, III... – Número do aluno

Anexo XXIII – Questionamento de Ginástica de Solo, momento 1

Ginástica de solo – 10.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Ginástica de solo. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes do iniciar a colocação das questões os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.

• Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. Na ginástica de solo a cambalhota saltada inicia-se com um salto. Falso
2. A vela é um elemento gímnic que desenvolve a força; Falso
3. Saltos, voltas e afundos são elemento de ligação de uma sequência gímica. Verdadeiro
4. No rolamento à frente, as palmas das mãos não apoiam totalmente no colchão. Falso
5. O pino de braços inicia-se com os membros superiores em extensão ao nível do ombro. Falso
6. No rolamento à retaguarda, há uma repulsão dos membros superiores na fase final do rolamento. Verdadeiro

Grupo II – Resposta direta

7. Que nome se dá a um conjunto elementos gímnicos interligados entre si? Sequência
8. No conjunto de elementos: ponte, espargata e prancha, quantos elementos de equilíbrio existem? Zero
9. Quando o tronco está paralelo ao solo, com os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio, estamos a ver que elemento gímnic? Avião
10. Refira um elemento gímnic que exercite a flexibilidade. Ponte, espargata, etc.

Código:

Θ - Primeiro momento √ Nivel introdutório £ Nivel elementar

⌘ Nivel avançado I, II, III... – Número do aluno

Anexo XXIV – Questionamento de Badminton, momento 2

Badminton – 11.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta^γ

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Badminton. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo, se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- A pergunta não será lida uma segunda vez, pelo que aluno deverá ouvir atentamente.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não tem impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. No badminton, em situação de cooperação, devo colocar o volante ao alcance do meu companheiro.
2. Os deslocamentos realizados na fase inicial da aula contribuem somente para o aquecimento corporal.
3. O afundo é um movimento realizado no gesto tático-técnico lob.
4. O clear é um batimento realizado acima e à frente da cabeça.
5. Na posição base no badminton os membros inferiores encontram-se em extensão.
6. Existem dois tipos de serviço: serviço por baixo e por cima.

Grupo II – Resposta direta

7. Dos seguintes batimentos qual pode assumir a trajetória mais descendente: lob, clear e serviço?
8. Quando a pontuação é ímpar de que lado o servidor realiza o serviço?
9. Quantos tipos de serviço existem?
10. Escreva um batimento realizado abaixo da cintura: _____.

Badminton – 11.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta e

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Badminton. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não têm impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. O lob é um batimento de esquerda e de direita.
2. Quando é realizado um movimento de afundo observa-se o batimento clear.
3. O serviço é sempre realizado na diagonal, podendo ser realizado de direita e esquerda.
4. A pontuação normal no Badminton é 21 Pontos.
5. No badminton, numa situação de competição o objetivo é facilitar a receção do adversário.
6. O batimento de direita é também designado de “righthand” e o batimento de esquerda “lefthand”.

Grupo II – Resposta direta

7. Quando o volante assume uma trajetória alta e o jogador pretende imprimir uma trajetória descendente e rápida, que batimento deve utilizar?
8. Quando a pontuação é par de que lado é realizado o serviço?
9. Dos batimentos lecionados quantos são realizados abaixo da cintura.
10. Qual o batimento que tem sempre o mesmo tipo de trajetória?

Badminton – 11.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta №

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Badminton. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não têm impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. No badminton, utilizo os diferentes batimentos de acordo com a posição do adversário e trajetória do volante.
2. Quando é realizado um movimento de afundo observa-se o batimento lob, realizado acima e à frente da cabeça.
3. A pontuação máxima de um jogo de Badminton pode ser 30 pontos.
4. Num jogo de pares, quando o servidor executa o serviço só o adversário que se encontra na sua diagonal pode responder ao mesmo.
5. No batimento lob, a aceleração do ombro é essencial no momento do batimento.
6. Num jogo de singulares, a linha de fundo é sempre a de dentro.

Grupo II – Resposta direta

7. Quando o volante assume uma trajetória média baixa e o jogador pretende imprimir uma trajetória ascendente para o fundo do campo, que batimento deve utilizar?
8. Quando a pontuação é zero de que lado é realizado o serviço?
9. Dos batimentos quantos têm intenção de ser colocados no fundo do campo:
10. O batimento de direita também é designado de “forhand” e o batimento de esquerda?

Código:

♠ - Segundo momento ℣ Nível introdutório £ Nível elementar

⌘ Nível avançado I, II, III... – Número do aluno

Respostas ℣

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	Serviço	Esquerdo	2	Serviço, lob.

Respostas £

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	Remate	Direito	2	Serviço

Respostas ⌘

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	Lob	Direito	3	“backhand”

Anexo XXV – Questionamento de Voleibol, momento 2

Voleibol – 11.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta^γ

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Voleibol. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo, se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- A pergunta não será lida uma segunda vez, pelo que aluno deverá ouvir atentamente.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não tem impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. No voleibol, quando a bola toca na linha final do campo adversário é considerado ponto.
2. O momento de contacto com a bola o passe é realizado ao nível do peito.
3. No passe a bola deve ser contactada acima e à frente da cabeça.
4. A manchete deve ser realizada com os membros superiores em extensão.
5. Numa situação de jogo, o primeiro toque é realizado pelo distribuidor.
6. Num jogo normal, uma equipa pode dar quatro toques.

Grupo II – Resposta direta

7. Um jogo normal de voleibol é disputado até que pontuação? 25 Pontos
8. Para conseguir descolocar-me facilmente devo assumir que posição? Posição base/defensiva/baixa.
9. Quantos tipos de serviço existem no voleibol?
10. Com que gesto técnico se inicia o jogo voleibol?

Voleibol – 11.º 2A

Duração: 5 segundos por resposta e

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Voleibol. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não têm impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

11. Num jogo de cooperação devo colocar a bola favorável à receção do adversário.
12. Durante o serviço, se pisar a linha final o jogo pode prosseguir.
13. Numa jogada se a bola tocar no pé de um jogador não é falta.
14. O objetivo do remate é finalizar uma jogada.
15. Num campo de voleibol existem duas zonas: zona de ataque e zona ofensiva.
16. O distribuidor deve dar sempre o primeiro toque.

Grupo II – Resposta direta

1. Em situação de 3 contra 3, quantos recebedores estão disponíveis?
2. Em que posição se encontra o jogador que realiza o serviço?
3. Por quantas zonas pode passar um jogador durante um jogo?
4. Quando a bola assume uma trajetória baixa que gesto técnico abordado devo realizar?

Voleibol – 11.º 2A

Duração: 5 segundos por resposta ⌘

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Voleibol. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não têm impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

11. Em situação de jogo, posso ir buscar uma bola fora de campo após um toque de um colega de equipa.
12. Durante uma jogada, posso tocar com qualquer parte do corpo na rede e não é falta.
13. O serviço pode ser realizado em qualquer zona da linha final.
14. O serviço por cima pode ser realizado em apoio ou em suspensão.
15. Quando o adversário vence o ponto a outra equipa realiza uma rotação.
16. No momento do serviço a equipa adversária pode realizar bloco.

Grupo II – Resposta direta

17. Com o resultado 24-25, uma equipa vence com diferença de quantos pontos?
18. Em que sentido rodam os jogadores quando a equipa ganha o direito a servir?
19. Que toque não é considerado para a contagem dos três toques por equipa?
20. Que linha separa a zona de ataque da zona de defesa?

Código:

♠ - Segundo momento ♣ Nível introdutório £ Nível elementar

⌘ Nível avançado I, II, III... – Número do aluno

Respostas ♣

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	25 pontos	Posição base	Dois	Serviço

Respostas £

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	Dois	Um	Seis	Manchete

Respostas ⌘

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	Dois	Direita	Bloco	Linha de ataque/linha dos 3m

Anexo XXVI – Questionamento de Ginástica de Solo, momento 2

Ginástica de Aparelhos – 10.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta ±1

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de ginástica de solo. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo, se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- A pergunta não será lida uma segunda vez, pelo que aluno deverá ouvir atentamente.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não tem impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. A um conjunto de elementos gímnicos dá-se o nome de sequência gímnica.
2. O avião é uma posição de força e flexibilidade.
3. Quando se pretende apresentar uma sequência há uma saudação realizada fora do praticável.
4. O rolamento à frente pode ser executado de forma saltada.
5. No pino de braços, a cabeça apoia-se no solo entre as duas mãos.
6. Na ginástica de solo utilizam-se objetos materiais ao longo das apresentações gímnicas.

Grupo II – Resposta direta

7. A posição engrupada do corpo junto do solo sugere que elemento gímnico?
8. Na roda, o apoio dos membros no solo define uma linha reta a ou círculo?
9. No avião o olhar do aluno deve estar dirigido para _____.
10. Quando, no início de uma sequência gímnica, fazemos um avião, a seguir deveremos fazer: rolamento à retaguarda, rolamento à frente ou pino de braços.

Ginástica de solo – 10.º 3B

Duração: 5 segundos por resposta €2

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de ginástica de solo. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não têm impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. O pino de braços pode ser seguido de rolamento à frente.
2. O avião e a bandeira são dois elementos gímnicos que desenvolvem flexibilidade.
3. A roda pode ser realizada apenas com um membro superior.
4. No final da execução da roda termino voltado para o início do movimento.
5. Rolamentos, saltos e voltas podem ser elementos de ligação de uma sequência gímnica.
6. A espargata desenvolve capacidades de equilíbrio.

Grupo II – Resposta direta

7. Quantas variações de apoio facial invertido existem?
8. No conjunto de elementos: ponte, afundos e voltas quantos elementos de ligação existem?
9. Indique uma das posições de equilíbrio abordadas na aula.
10. Numa sequência, quando é realizada meia volta, quantos graus o corpo rodou?

Código:

ϕ - Segundo momento £. Nível elementar 1 £. Nível elementar 2

I, II, III... – Número do aluno

Respostas £1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	rolamento	zero		

Respostas £2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V	F	V	V	F	F	Dois	Dois	Quatro/Avião	180°

Anexo XXVII – Folha de registo do questionamento

1 -	2 -	3 -	4 -	5 -	6 -
7 -	8 -	9 -	10 -		

Anexo XXVIII – Questionamento de Voleibol – estudo preliminar

Voleibol – 11.º 2A

Duração: 5 segundos por resposta

Deve procurar responder corretamente às seguintes questões relacionadas com a modalidade de Voleibol. No grupo I deve procurar responder verdadeiro (V) ou falso (F) consoante as afirmações, no grupo II deve responder com máximo de duas palavras.

- Assim que a pergunta for colocada o aluno dispõe de 5 segundos para responder. Depois deste tempo se não tiver respondido deve colocar um traço na questão.
- É proibido falar e olhar para o lado assim que a primeira questão for colocada.
- Antes de iniciar a colocação das questões, os alunos devem esclarecer todas as suas dúvidas.
- Os alunos não devem estar nervosos ou apreensivos aquando das questões, uma vez que as questões não têm impacto na sua avaliação, servirão apenas de apoio ao estudo que se pretende realizar.

• Grupo I – Verdadeiro ou Falso

1. Num jogo de voleibol quando o resultado se encontra 24-24, a primeira equipa a atingir 25 pontos ganha o jogo. Falso
2. No momento do serviço, se o recebedor atacar a bola com um apoio fora de campo é considerado ponto do lado do servidor. Falso
3. A bola pode ser tocada com várias partes do corpo desde que seja em simultâneo. Verdadeiro
4. No serviço, quando a bola passa para o campo adversário tocando na tela, o serviço deve ser repetido. Falso
5. O jogador nunca pode dar dois toques seguidos na bola. Falso.
6. O bloco não é considerado um toque dos três possíveis. Verdadeiro

Grupo I – Resposta direta

7. Quando uma equipa conquista o direito a servir o jogador que se encontra na zona três deve rodar para que zona? Dois.
8. Quantas substituições podem ser realizadas por set? Seis.
9. Normalmente, a equipa que vence o set, termina com quantos pontos? Vinte cinco.
10. Quando o significado da seguinte sinalética do árbitro? Bola fora

Código:

⊖ - Primeiro momento √ Nível introdutório £ Nível elementar

⌘ Nível avançado I, II, III... – Número do aluno

