



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

Catarina da Mota Amorim

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11º 2C NO ANO
LETIVO DE 2012/2013**

**Coimbra
2013**

CATARINA DA MOTA AMORIM

Nº 2007020394

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE AVELAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 11º 2C NO ANO
LETIVO DE 2012/2013**

Dissertação de mestrado apresentada 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: Professora Doutora Elsa
Ribeiro Silva**

Coimbra

2013

Amorim, C. (2013) *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da turma do 11º 2C no ano letivo de 2012/2013*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Catarina da Mota Amorim, aluna nº 2007020394 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio incondicional aos meus objetivos pessoais, académicos e profissionais.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que me ensinou o significado da palavra perseverança. Agradeço a sua vontade constante e inesgotável de dar, ouvir, ajudar e apoiar incondicionalmente em qualquer vicissitude da vida. Agradeço por ser um espelho que não me mente e ao mesmo tempo suaviza a realidade quando esta se torna assustadoramente monstruosa aos meus olhos.

Ao meu pai, agradeço todas as coisas boas que vivi por me ajudar em todos os momentos da minha vida pessoal e por me permitir oportunidades de formação académica.

À minha irmã, com amor, admiração e gratidão pela sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio, não só no período de elaboração desta dissertação, mas em todos os momentos da minha vida.

Aos meus amigos, em especial Diogo Costa, Tânia Costa e Marina Silva, por me acompanharem e ajudarem em todos os momentos da minha vida pessoal e académica, sem nunca perderem a paciência ou mostrarem qualquer sinal de cansaço. A eles agradeço todos os conselhos e ajuda na procura da melhor solução para o mais grave dos problemas e a doçura com que suportaram os grandes dilemas quando estes pareciam não ter solução.

Ao professor António Miranda, por todos os ensinamentos e orientação que me ajudaram a melhorar a minha prática pedagógica e fizeram de mim uma pessoa mais consciente das suas próprias capacidades. Será sempre para mim um arquétipo de profissionalismo, ética e sabedoria. A ele agradeço todos os momentos de reflexão que me fizeram crescer académica e pessoalmente.

À Professora Doutora Elsa Silva pela sua simpatia, compreensão e disponibilidade para retirar dúvidas.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio Filipa Pedrosa e André Santos, pela colaboração no desenvolvimento do processo de Estágio.

Aos meus alunos, a turma 11º 2C, pois sem eles não poderia ter evoluído no âmbito da melhoria da prática docente. A eles agradeço todo o empenho e cooperação que me fizeram amar mais esta profissão.

A todos, o mais sincero obrigado!

RESUMO

O Estágio Pedagógico, com lugar na Escola Secundária de Avelar Brotero em Coimbra, foi elemento importante na tradução dos conhecimentos cognitivos em conhecimentos processuais em contexto escolar, tendo o seu desenvolvimento junto da turma do 11º 2C da mesma escola. Para o desenvolvimento profícuo das aprendizagens e dos conhecimentos é necessário relacionar a educação teórica com a prática, fundamentando a última com a primeira, de modo a criar o conhecimento pedagógico de mestria. A dicotomia presente neste ano, entre a ocupação simultânea do lugar de aluno e professor, levou à necessidade de reflexão constante sobre a qualidade da prática pedagógica equitativa. A dificuldade de definição de avaliação e a possibilidade de existência de fatores que enviesam a condução normal e justa deste processo levou à problemática desenvolvida neste relatório. Considerando o estatuto de professora estagiária, esta demonstra um menor domínio dos processos avaliativos, o que poderá pôr em causa a veracidade dos resultados da avaliação. Perante isto, surgiu a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre os fatores que podem distorcer a avaliação, principalmente quando o professor é responsável pela condução desse processo. Foi aplicado um questionário à turma com o objetivo de verificar se os discentes consideravam estar a participar de um processo avaliativo imparcial e coerente. Foi possível observar que os alunos têm a perceção de estarem a ser sujeitos à avaliação de forma imparcial sem benefício nem prejuízo de ninguém. Deste estudo adveio também a noção de que depende do professor e da sua noção de profissionalidade, a condução de uma avaliação justa ou não.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Avaliação; Equidade; Alunos.

ABSTRACT

The Teaching Practice, with place on secondary school “Escola Secundária de Avelar Brotero” in Coimbra, was important to the translation of cognitive knowledge into procedural knowledge in school context, and was developed along the 11th 2C class of the same school. For the successful development of learning and knowledge is necessary to relate theoretical knowledge with practice, supporting the latter with the former, in order to create a mastery pedagogical knowledge. The dichotomy present this year, between the simultaneous occupation of the place of student and teacher, led to the need for constant reflection on the quality of an equitable teaching practice. The difficulty of defining evaluation and the possibility of the existence of factors that skew normal and fair development of this process led to the problem developed in this report. Considering the status of teacher trainee, this demonstrates a smaller mastery of the evaluation processes, which may call into question the veracity of the evaluation results. Given this, appears the need to increase knowledge of the factors that can distort the evaluation, especially when the teacher is responsible for conduction this process. It was administered a questionnaire to the class in order to verify whether the students considered to be part of a fair and consistent evaluation process. It was observed that students have the perception that they are being subject to assessment equitably without benefit or prejudice of anyone. This study also stemmed the notion that the conduct of a fair assessment or not, depends on the teacher and his notion of professionalism.

Key-words: Teacher Training; Physical Education; Evaluation; Equity; Students.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT	VIII
1. INTRODUÇÃO.....	14
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO	15
2.1. Expectativas iniciais	15
2.2. Programa de formação inicial.....	17
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	19
3.1. Caracterização do contexto	19
4. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	23
4.1. Atividades de ensino-aprendizagem	23
4.1.1. Planeamento.....	23
4.1.1.1. Plano anual	24
4.1.1.2. Unidades didáticas	28
4.1.1.3. Planos de aula.....	31
4.2. Realização	33
4.2.1. Instrução.....	33
4.2.2. Gestão	35
4.2.3. Clima	37
4.2.4. Disciplina	38
4.3. Avaliação.....	39
4.3.1. Avaliação diagnóstica	39
4.3.2. Avaliação formativa	40
4.3.3. Avaliação sumativa.....	41
4.3.4. Parâmetros e critérios de avaliação.....	42

4.4. Atitude ético-profissional	43
4.5. Justificação das opções tomadas	44
5. EQUIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO	47
5.1. Integração de conhecimentos de carácter científico	47
5.2. Contextualização do tema/problema	53
5.3. Estratégias desenvolvidas.....	56
5.4. Resultados obtidos.....	59
5.5. Conclusões	63
6. CONCLUSÃO	69
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
8. ANEXOS.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Frequência das afirmações acerca da avaliação	59
Tabela 2. Frequência das afirmações acerca dos critérios de avaliação	60
Tabela 3. Frequência das afirmações acerca do processo de avaliação	61
Tabela 4. Frequência das afirmações acerca do professor.....	62
Tabela 5. Frequência das afirmações acerca do aluno.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESAB: Escola Secundária de Avelar Brotero

FCDEF: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

JDC: Jogos Desportivos Coletivos

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

UD: Unidade Didática

LISTA DE ANEXOS

Anexo I: Objetivos a cumprir no final do ano de Estágio.

Anexo II: Modelo de plano de aula.

Anexo III: Exemplo de ficha de avaliação diagnóstica/sumativa.

Anexo IV: Exemplo de ficha de avaliação formativa.

Anexo V: Parâmetros e critérios de avaliação.

Anexo VI: Questionário aos alunos.

1. INTRODUÇÃO

O presente documento, intitulado de Relatório de Estágio Pedagógico, surge no âmbito da unidade curricular de Estágio Pedagógico inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Ensino em Educação Física dos Eninos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

A prática pedagógica do Estágio foi executada na Escola Secundária de Avelar Brotero, situada em Coimbra, lecionando a turma 2C do 11º ano de escolaridade, do Curso Científico-humanístico de Artes Visuais. A orientação do Estágio foi realizada pela Professora Doutora Elsa Silva (como orientadora da FCDEF) e pelo Professor António Miranda (como orientador da ESAB).

Este relatório relata resumidamente aquilo que foi o trabalho árduo realizado durante um ano letivo. O Estágio Pedagógico vê a sua importância justificada na necessidade de profissionalização dos estudantes de Educação Física. Este é, então, a última barreira entre o estatuto de estudante e o estatuto de docente, no entanto para o professor estagiário este é apenas o começar de algo novo – o começar da prática docente, pelo que o estudo não termina, termina apenas esse estatuto académico.

É facilmente verificável e aceite como verdade que o Estágio constitui um momento importante na vida daqueles que pretendem realizar uma prática pedagógica de qualidade, pois é nesta fase que o professor estagiário aumenta exponencialmente a suas competências de tudo o que é relativo à lecionação. Esta é a oportunidade ótima para o professor estagiário fazer a retenção dos conhecimentos, pois realiza a sua aprendizagem enquanto realiza a prática docente. Surgiu, então, oportunidade de aprender durante a prática, o que permitiu facilitação na familiarização com a docência e todos os encargos que esta acarreta.

Este relatório reúne, então, os desafios ultrapassados ao longo deste ano que é feito disso mesmo – autossuperação, desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, aqui está reunida a prática docente, relatada utilizando a análise reflexiva acerca das aprendizagens efetuadas no domínio da lecionação do ensino-aprendizagem, seguido do aprofundamento do tema que constituiu um maior desafio durante o Estágio Pedagógico.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

2.1. Expectativas iniciais

O gosto pelo desporto e pela Educação Física foi algo que nos acompanhou desde tenra idade. Desde o Ensino Básico reconhecemos que a evolução profissional, assim como o crescimento pessoal, deveriam passar inevitavelmente pelo ensino. Este pensamento foi posto em prática, numa primeira fase com a entrada na Licenciatura de Ciências do Desporto e numa segunda fase mais concreta, com o ingresso no Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Com a docência em vista, inscrevemo-nos no mestrado para que no final deste reuníssemos todas as competências necessárias para o ensino eficiente da Educação Física e para a docência competente, como foi sempre a intenção.

Evidentemente, o gosto pela Educação Física acompanha-nos há algum tempo, no entanto, foi no âmbito do mestrado que pudemos experienciar a lecionação em contexto escolar. Vemos, então, o Estágio Pedagógico como a primeira grande oportunidade de aplicação de todos os conhecimentos adquiridos, à situação real escolar. O Estágio Pedagógico em Educação Física é, insofismavelmente, a melhor forma de aprendizagem de todos os conteúdos envolventes no processo ensino-aprendizagem, sendo uma ótima oportunidade de crescimento académico e pessoal, no qual concentrámos toda a nossa energia e motivação para que houvesse uma aprendizagem e evolução constante durante todo o ano. Tudo, com vista o desenvolvimento de uma prática docente de excelência.

Consideramos que a primeira insegurança, relativamente ao Estágio, relacionou-se com o momento de escolha da escola onde teria lugar a prática pedagógica. Nesse momento deparámo-nos com a necessidade de definir, para o ano letivo que se iniciaria em Setembro, a escola e o orientador que poderiam potenciar a nossa capacidade no âmbito da docência, no âmbito da reflexão, no âmbito da aprendizagem académica e (com o mesmo grau de importância) no âmbito da aprendizagem pessoal.

A escolha da escola levou a uma tomada de decisão onde foi necessário ponderar muitos fatores, e alguns deles não dependentes da própria pessoa diretamente. No entanto, esta dificuldade foi ultrapassada quando foram

apresentadas as opções de escolha de instituição para realização do Estágio Pedagógico e foi observada a existência de vagas para estagiar na ESAB. Assim, foi escolhida essa instituição para desenvolver as capacidades pedagógicas, devido ao valor inequívoco que os orientadores de Estágio apresentam na condução do processo de orientação e de ensino. A tomada de decisão baseou-se em comentários tecidos por alunos anteriores que asseguraram a exigência técnica, científica e académica que o professor pretende dos seus alunos. Assim, foi certificado que o desenvolvimento do Estágio Pedagógico nesta escola, com este professor orientador, seria exigente mas possibilitaria um grande desenvolvimento académico e pessoal, com a aquisição de conhecimentos nas várias dimensões pedagógicas e ético-profissionais.

Quando nos apresentámos na ESAB no terceiro dia do mês de Setembro, pudemos confirmar aquilo que se esperava do professor orientador. Este revelou-se exigente, competente e disponível para ajudar o Núcleo de Estágio em tudo o que estivesse ao seu alcance. Após a primeira reunião foi solicitada a construção de diversos documentos que constituem os documentos preparatórios do Estágio. Foi então nesse dia que foram iniciados os trabalhos deste ano.

Esperámos que o ano de Estágio fosse um ano trabalhoso que iria requerer muita dedicação e responsabilidade, mas ao mesmo tempo, um ano de evolução e crescimento constantes durante o decorrer do ano. Para que isso acontecesse tiveram de ser superadas dificuldades, pois só a saída da zona de conforto é que possibilita a oportunidade de alargar os conhecimentos e o crescimento profissional que tanto se ambiciona.

Com o objetivo geral de adquirir um vasto leque de competências e conhecimentos que apenas o Estágio poderia proporcionar, tivemos a expectativa de observar e desenvolver na prática todos os temas teóricos abordados no primeiro ano do plano de estudos deste mestrado.

Os objetivos específicos que pretendíamos deste ano relacionaram-se com a aquisição de conhecimentos relativos ao planeamento (anual, das unidades didáticas, das aulas). Com o Estágio pretendíamos também, aprofundar conhecimentos acerca das diversas unidades didáticas e melhorar as diversas dimensões do ensino-aprendizagem (instrução, gestão, clima e disciplina). Com a melhoria das dimensões do ensino pudemos melhorar também as habilidades pedagógicas, tais como o tempo de empenhamento motor, a emissão de feedback,

o clima da aula, a organização da atividade e as estratégias de ensino. Um aspecto que, no início do ano considerámos ser o ponto mais fraco foi a avaliação. Considerámos que este elemento seria aquele que apresentaria maior desafio por este ser um processo complexo e de grande seriedade que implica o futuro académico dos alunos. Foi observado que, com o decorrer do Estágio, procurámos ser tão coerente e justos quanto possível. Desta forma esta dificuldade inicial foi ultrapassada, de modo que este processo já não é considerado como sendo uma limitação da nossa prática pedagógica.

Para crescer e ultrapassar as dificuldades com vista a evolução, foi necessário uma grande dedicação a este projeto de modo a alcançar a eficiência docente. Desde o início desta etapa foi admitido que a melhoria docente traria também melhorias no ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, melhorar a qualidade do ensino e do processo de aprendizagem foi um objetivo que esteve sempre presente durante este ano letivo e irá estar sempre presente na carreira como docente. Desta forma a professora estagiária tornar-se-á numa professora de excelência, assim como ajudará a contribuir para a educação de indivíduos com cultura e valores ajustados à sociedade.

Esperámos do Estágio Pedagógico em Educação Física a evolução académica e profissional através do trabalho árduo, o que nos tornará melhor preparados para o mercado de trabalho (claramente competitivo). Foi também expectado a aquisição de experiência e conhecimentos acerca de tudo o que está inerente ao processo ensino-aprendizagem, ultrapassando com esforço, trabalho, empenho e perseverança as múltiplas dificuldades que surgiram no decorrer do ano letivo.

2.2. Programa de formação inicial

A pertinência da realização do programa de formação inicial relaciona-se com a definição de objetivos a cumprir a longo prazo e o ajustamento destes. O programa de formação inicial apresenta uma grande importância no processo de intervenção pedagógica por ser uma orientação inicial para o ano de Estágio. Consideramos que se pode assemelhar a realização deste programa com o processo de avaliação diagnóstica, mas numa perspetiva autoavaliativa. Este programa foi construído numa

fase inicial do Estágio Pedagógico de modo a que o estagiário identificasse as suas principais dificuldades e os objetivos que esperava conseguir no final do Estágio. Esses objetivos, de natureza qualitativa, relacionam-se com as diferentes dimensões da prática pedagógica tais como a instrução, a gestão, o clima e a disciplina, as decisões de ajustamento e a avaliação.

Uma das principais preocupações sentidas no início do Estágio foi a implicação que a qualidade das aulas teria na aprendizagem dos alunos. Rapidamente foi ultrapassado esse pensamento pois foi observada a promoção de aprendizagens significativas e de forma organizada, com estratégias pedagógicas diferenciadas, não colocando em risco os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos.

Outra preocupação inicial foi a pertinência dos conteúdos a lecionar, a formação dos grupos de nível o mais cedo possível na UD e a atribuição de tarefas diferenciadas a cada grupo de nível. À medida que foi observada evolução, foram também melhorados todos estes aspetos, realizando-os com maior facilidade.

Uma dificuldade inicialmente sentida relacionou-se com o ensino dos jogos desportivos coletivos. Havendo um passado desportivo relacionado com um desporto individual – a ginástica – houve algumas especificidades dos JDC com os quais não havia tanta familiarização. De modo a combater essa dificuldade, foram estudadas as modalidades antes de as abordar, para que através do estudo conseguíssemos adquirir todas as características a abordar em contexto escolar, para transmitir os conteúdos aos alunos e ensinar-lhes a matéria de forma organizada e com uma complexidade cognitiva e processual crescente.

Também foram evidenciadas dificuldades relativamente aos feedbacks, no entanto consideramos que esta é a dimensão mais complexa de dominar pois requer grande conhecimento da modalidade e dos alunos para que o feedback seja profícuo. Com o decorrer do ano letivo conseguimos reunir conhecimentos e estratégias que foram extremamente úteis para que fosse aperfeiçoado o feedback.

Um dos grandes desafios no começo do Estágio tinha que ver com a avaliação – como avaliar, como conseguir avaliar e em simultâneo conseguir que todos os alunos estivessem em empenhamento motor. Essa foi, sem dúvida, uma das maiores dificuldades sentidas no desenvolvimento da primeira UD, mas que à medida que o ano letivo foi avançando foram diminuindo as dificuldades.

Outra barreira que teve de ser vencida foi o relacionamento com os restantes professores da escola. No início do ano letivo houve um sentimento da existência de uma barreira que, de alguma forma, nos limitava o contacto com os vários professores. Isso foi sentido pois durante toda a nossa carreira académica tivemos um papel no processo ensino-aprendizagem diferente daquele que possuímos agora – o papel de alunos. Durante todos os anos de escolaridade até chegar ao Estágio Pedagógico fomos discentes e conhecemos a escola e o ensino dessa forma. Ao passar de aluno para professor, foi necessário realizar um ajuste à diferença de papéis no sistema educativo. Perante isto houve a compreensão de que por vezes somos nós próprios a colocar essas barreiras pelo facto de não nos sentirmos em pé de igualdade perante os (agora) pares. Ao longo do tempo, com o ajuste completo à docência, essa barreira foi ultrapassada.

Após identificadas as dificuldades iniciais, foram estabelecidos os objetivos a cumprir no final do ano de Estágio (Anexo I), sendo eles o nível de mestria nas diversas dimensões da ação pedagógica, inseridos no guia de Estágio.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

3.1. Caracterização do contexto

A escola Secundária de Avelar Brotero localiza-se no concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais. Mais precisamente, esta escola tem as suas instalações na Rua General Humberto Delgado. Como pontos de referência perto da escola encontra-se a Escola Infanta Dona Maria, o Estádio Municipal de Coimbra e o Centro Comercial Dolce Vita Coimbra.

A Escola Secundária de Avelar Brotero teve criação na antiga Igreja da Trindade com o nome de “Escola de Desenho Industrial”, por decreto do ministro António Augusto de Aguiar em Janeiro de 1884. A criação da escola teve por base a Escola Livre das Artes e do Desenho, criada em 1878, por António Augusto Gonçalves. A escola tinha na altura o intuito de apoiar as indústrias locais. Em Fevereiro de 1889 foi elevada a Escola Industrial. Com a expansão da escola, esta necessitava também de um espaço maior. Assim foi anexado o andar superior da fachada oeste do Jardim da Manga. Em 1914 a atual ESAB passou a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Brotero. A 13 de Janeiro de 1917 um incêndio

destruiu parte das instalações da escola. Desta forma a Avelar Brotero passou para a Quinta de Santa Cruz para a casa de verão do Prior (instalações agora ocupadas pela Associação Académica de Coimbra). A escola passou ainda a ocupar o espaço em frente ao Mercado D. Pedro V, onde ficou por mais de 35 anos (local onde atualmente funciona a Escola Secundária Jaime Cortesão). Na década de 60 a escola muda mais uma vez de instalações para um novo edifício junto ao Estádio de Coimbra. Entre os anos 60 e 70 observou-se uma expansão da escolaridade. Com a massificação do acesso ao ensino, um grande número de jovens entrou para a escola. Após o 25 de Abril, com a unificação do Ensino Secundário a Escola passou a denominar-se Escola Secundária de Avelar Brotero, nome que ainda mantém. Em 1983 a ESAB recuperou um pouco da sua identidade ao incluir o Ensino Técnico-Profissional através dos Cursos Técnico-Profissionais possibilitando tanto o prosseguimento de estudos como o ingresso na vida ativa.

Hoje em dia a Escola Secundária de Avelar Brotero comporta alunos de Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais. No ano letivo de 2012/2013 foram matriculados na ESAB um total de 1462 alunos, sendo que 842 fazem parte de Cursos Científico-Humanísticos e 617 fazem parte dos Cursos Profissionais. Inscritos no ensino regular encontram-se 285 alunos que fazem parte do 10º ano, 257 alunos que fazem parte do 11º anos e 301 alunos que fazem parte do 12º ano. Inscritos no ensino profissional encontram-se 189 alunos que fazem parte do 1º ano, 219 alunos que fazem parte do 2º ano e 209 alunos que fazem parte do 2º ano.

Relativamente aos espaços físicos da escola, esta é constituída por um conjunto de blocos ligados por escadas e passagens cobertas. Todas as estruturas físicas da escola convergem para uma zona central onde se encontram os campos exteriores (um dos espaços de prática desportiva na escola).

Quanto aos espaços que a escola oferece para lecionar a disciplina de Educação Física, pode-se referir que a ESAB dispõe de espaços de prática desportiva dentro e fora da escola. Dentro da escola os professores de Educação Física podem contar com um pavilhão polidesportivo (que se divide em dois dando origem ao campo I e II), uma sala de ginástica, dois campos exteriores e uma zona de atletismo com uma caixa de areia. Fora da escola, os alunos podem também ter aulas de Educação Física nas piscinas municipais (quando abordam a matéria de natação), podendo a aula ser lecionada em duas das pistas da piscina de 50m.

Relativamente ao material, a escola dispõem de dois locais de arrumação, um pertencente ao pavilhão polidesportivo e outro dentro da sala de ginástica.

Zabalza (1992) diz-nos que “dos alunos interessa-nos conhecer as suas características e experiências a nível de *background* cultural, de aprendizagem e nível de desenvolvimento, as suas formas básicas de adaptação à escola (aos estudos, aos companheiros, às exigências escolares e aos professores)”. Denota-se aqui a importância de possuir informação referente ao atrás exposto relativamente aos alunos. Toda essa informação foi recolhida através da aplicação de um questionário de caracterização da turma. Zabalza (1992) afirma também que “para lá dos manuais de psicologia evolutiva, das caracterizações gerais de tipo sociocultural ou pedagógico dos sujeitos de uma determinada idade, ou zona geográfica ou classe social, interessa-nos saber como são esses alunos que temos pela frente e para a qual devemos dirigir a nossa programação”. Assim, é fundamental o conhecimento da turma e dos alunos da mesma, ficando o professor com dados exatos sobre os alunos com que vai trabalhar durante todo o ano letivo. É neste contexto que surge a necessidade de caracterizar o contexto escolar e do meio, contribuindo para o conhecimento integral do aluno de forma a melhorar a sua educação e, conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem. A caracterização da turma baseou-se na análise dos alunos relativamente ao *background* cultural e social, ao núcleo familiar, ao encarregado de educação, ao agregado familiar, às condições de habitação, ao estado clínico, a hábitos quotidianos, à vida escolar, a hábitos desportivos e às expectativas dos alunos. Foi através da análise destes dados que foi possível ficar a conhecer melhor os alunos que integram o 11º 2C. Com o estudo dos indicadores acima referidos foram salientadas as necessidades e interesses dos alunos, assim como foi possível compreender a ligação que os alunos têm com a atividade física em geral e com a nossa disciplina em particular.

A turma 2C do 11º ano de escolaridade (inserida no Curso Científico-humanístico de Artes Visuais da ESAB) é constituída por dezoito alunos, dos quais doze são do género feminino e seis são do género masculino. A sua média de idades é de dezasseis anos, no entanto verificou-se a existência de uma aluna com dezanove anos. Desta forma pode-se afirmar que as grandes alterações morfológicas já ocorreram.

Apesar de a ESAB estar situada no centro da cidade de Coimbra, a maioria dos alunos da turma reside fora da cidade. Assim, observou-se que catorze alunos habitam fora de Coimbra e apenas quatro moram em Coimbra. A escolha de uma escola longe do local de residência pela maioria dos alunos da turma pode ser um indicador representativo da qualidade do ensino praticado nesta escola. O facto de habitarem longe da escola leva a que o tempo de realização do percurso casa-escola seja maior.

Relativamente ao estado clínico dos alunos, doze dos alunos afirmaram não ter nenhum problema de saúde. No que diz respeito a problemas de audição, apenas um em dezoito alunos da turma respondeu positivamente a esse ponto. O mesmo acontece para os problemas de visão, crises de ansiedade, fratura ou luxação recente, taquicardia e asma, onde apenas um aluno respondeu de forma positiva em cada um destes aspetos da saúde. Quanto à ingestão de medicamentos, apenas dois alunos afirmaram tomar regularmente. Os restantes dezasseis alunos da turma não tomam medicamentos.

Os aspetos relacionados com a saúde dos alunos são aspetos a ter em consideração durante a lecionação das aulas, pois qualquer uma destas dificuldades pode ocorrer durante o decorrer normal das atividades curriculares.

Os hábitos quotidianos das refeições são de extrema importância para o professor devido ao gasto energético e calórico dos seus alunos. Perante isto, é importante que o professor conheça os hábitos alimentares dos seus alunos para que possa ajustar a intensidade da aula. Visto que a aula de Educação Física ocorre no tempo da manhã, importa salientar o pequeno-almoço dos alunos. Assim, foi observado que doze dos alunos optam por comer ao pequeno-almoço leite, pão e fruta. Das restantes opções indicadas pelos alunos, houve uma em particular que nos preocupou, o facto de um aluno responder que não tomava o pequeno-almoço. Após identificar o discente em questão, este foi questionado sobre as razões que o levavam a não tomar o pequeno-almoço. Perante a resposta, foi-lhe clarificada a importância da ingestão do pequeno-almoço e a implicação que esta refeição tem na construção de processos cognitivos e processuais de qualidade.

A vida escolar dos alunos é também um dado importante a equacionar na análise da turma. Ao questionarmos os alunos sobre as disciplinas favoritas, dezasseis destes marcaram “desenho” como a favorita, o que consideramos normal pois esta é uma turma de artes visuais. A segunda disciplina marcada como a

preferida entre os alunos é a nossa disciplina – a Educação Física. Considero isto positivo pois o facto de os alunos gostarem da disciplina poderá fazer com que estes revelem empenho e motivação para as aulas.

Dentro das matérias da Educação Física, as modalidades de Natação e Ginástica foram as que tiveram maior destaque na preferência dos alunos. Com estes dados foi possível ajustar o planeamento anual às preferências dos alunos, pois segundo as orientações do Programa Nacional de Educação Física, os alunos do 11º ano têm a liberdade de escolher as matérias a aprofundar (em concordância com o professor).

À disciplina de Educação Física importa também conhecer os hábitos desportivos dos alunos. Assim, foi verificado que a maioria dos alunos do 11º 2C já praticou alguma modalidade, tendo respondido negativo a este tópico apenas 3 alunos. No entanto, apesar de terem praticado uma modalidade desportiva, apenas metade dos alunos ainda o faz. Foi observado, então, que metade da turma já não pratica nenhum desporto fora do contexto escolar. Dos alunos que praticam desporto, apenas seis o fazem a nível federado.

4. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1. Atividades de ensino-aprendizagem

4.1.1. Planeamento

Segundo Graça (2001), o planeamento revela-se ser uma janela estrategicamente privilegiada para contemplar o ensino. O autor refere também que “compreender o planeamento do professor é, do ponto de vista psicológico, compreender como o professor transforma e interpreta conhecimento, formula intenções e atua em função desse conhecimento e dessas intenções”. Clark e Yinger (1987) realçam a importância da criação de um planeamento pois este resulta de um processo mental, íntimo e pessoal do professor, e constitui uma ligação entre o currículo e o ensino. Desta forma, entendendo o planeamento como a ação (ou efeito) de planear o conjunto dos meios postos ao serviço do professor para informar e ajudar na regulação do processo ensino-aprendizagem, importa considerar as tomadas de decisão realizadas pelo docente relativamente ao plano anual, às unidades didáticas e aos planos de aula.

4.1.1.1. Plano anual

De acordo com Bento (1998), o plano é um modelo racional que permite ao professor identificar, reconhecer e regular o comportamento atuante de forma antecipada. Este apresenta funções como ativar e motivar os alunos para a prática da aula; orientar e controlar os alunos (principalmente nos eventuais comportamentos desviantes); transmitir e vivenciar experiências aos e com os alunos, racionalizando a ação e prevenindo eventuais percalços. É possível, então, identificar no plano, um carácter preventivo do processo ensino-aprendizagem.

Mascarenhas (1995) centra a sua análise nos professores de Educação Física mantendo a linha de pensamento de Bento (1998), assegurando a importância extrema que o planeamento tem em diversos aspetos tais como a redução da incerteza e da ansiedade; a organização e estruturação da aula prevenindo acontecimentos não desejados; a pré-visualização da intervenção docente; a simulação da ação na medida que acompanhando o desenrolar da ação e a deteção de erros, pois o professor pode (e deve) intervir e alterar o planeamento de acordo com o observado; a previsão de alguns fatores contingentes (como a ocorrência de problemas, cuja resolução também pode ser antecipada); e a colaboração entre docentes da área curricular recorrendo à comunicação e partilha de documentos comuns.

Hadji (1994) afirma que a construção do projeto de ação implica uma avaliação estimativa das consequências previsíveis da execução do projeto.

Quando o plano anual é elaborado, é de extrema importância que o professor de Educação Física tenha conhecimento do conteúdo de todos os documentos que influenciam o seu planeamento tais como o Programa Nacional de Educação Física, a planificação a longo prazo para as turmas de um ano de escolaridade, o regulamento interno da escola (na medida em que a conceção que a escola tem quanto à Educação Física pode influenciar o planeamento), os relatórios circunstanciados, o regimento da Área Curricular de Educação Física e o mapa de rotação de espaços do parque desportivo escolar.

Cortesão & Torres (1983) afirmam que a construção da planificação a longo prazo prevê que o docente aja da seguinte forma:

- a) Reunião dos documentos que influenciam a construção do plano anual;

- b) Construção de um calendário onde ficaram marcadas as férias e os feriados que a turma terá (de modo a calcular os tempos letivos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem);
- c) Análise cuidadosa do conteúdo do programa e das finalidades deste;
- d) Análise das características e necessidades da população a que se destina o plano anual;
- e) Organização dos conteúdos em blocos, onde se verifique coerência de aprendizagens em cada bloco, com objetivos gerais a alcançar em cada um deles;
- f) Identificação dos aspetos comuns entre blocos;
- g) Identificação e definição de linhas gerais de intervenção, tais como estratégias através das quais as matérias serão lecionadas;
- h) Distribuição do tempo disponível, pelas unidades didáticas.

É necessário que o docente respeite alguns princípios de elaboração do plano anual para que esta vá ao encontro das necessidades objetivas dos alunos. Desta forma, o professor deve definir a periodização das matérias através da escolha da sequência e da duração de cada uma delas. A periodização das matérias deverá ser realizada tendo por base as características dos alunos e as dificuldades observadas durante a avaliação inicial. Esta ação possibilita ao professor a diferenciação das atividades dos alunos, assim como o tempo de contacto com cada modalidade. Admitindo a especificidade de cada plano anual (pois a sua construção tem influência direta das características dos alunos da turma), assim terá também de ser a prática pedagógica de cada docente – específica para a turma. Desta forma, são determinados pelo professor os períodos de exercitação de cada matéria de modo a garantir que os alunos atinjam os objetivos de final de unidade didática/período/ano. Após definidos os objetivos a atingir, o professor deve tornar o processo transparente através da implicação do aluno neste, responsabilizando-o também pela obtenção dos objetivos. Na escolha das matérias e dos objetivos, o professor deve definir metas diferenciadas para níveis de qualidade de desempenho motor diferentes, tornando o processo ensino-aprendizagem individualizado (pois adequa as tarefas e os objetivos às características de cada grupo). De modo a que o professor garanta a promoção de um ensino diferenciado, é necessário recorrer à formação de grupos (heterogéneos ou homogéneos).

Bento (1987) afirma que o plano anual constitui um plano da conduta no decorrer do ano letivo. Consequentemente é necessário acompanhar a criação deste plano com momentos de análise e reflexão que permitam a criação de um projeto o mais próximo possível das necessidades dos alunos. A realização do plano anual do 11º 2C contemplou trabalhos preparatórios tais como o balanço e a reflexão que permitissem promover a eficácia do ensino diferenciado. Dos trabalhos preparatórios consta a leitura, análise e reflexão dos documentos de referência acima mencionados, a análise do calendário escolar (com vista o cálculo do número de aulas para lecionar as matérias), a recolha e análise dos dados relativos aos discentes, a organização das aulas disponíveis segundo unidades didáticas (ou blocos de matéria) e a definição de objetivos gerais e transversais aos discentes e às matérias de estudo.

A seleção das matérias a lecionar foi baseada nas orientações pedagógicas descritas no Programa Nacional de Educação Física para este ano de escolaridade. O PNEF possui linhas orientadoras gerais que ajudam a delinear o projeto de ação e intervenção educativa do professor por um determinado período de tempo. No entanto, é possível admitir que possui flexibilidade na medida em que (para promover um ensino diferenciado) o professor deve modelar essas orientações aos sujeitos, às infraestruturas, ao contexto socioeconómico e aos valores enraizados na comunidade à qual é apresentado o plano anual. Neste sentido, a Área Curricular de Educação Física definiu planos a longo prazo para cada ano letivo, ajustando o PNEF a todos os influenciadores descritos. Siedentop (1983) reforça esta ideia afirmando que o programa de Educação Física deve dar resposta às necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação existente entre estes. O autor acrescenta também que este [o PNEF] é influenciado pelos valores da comunidade onde a escola se insere e pelas infraestruturas e equipamentos que a escola oferece para a prática desportiva.

Como trabalhos preparatórios foram analisados documentos como o PNEF e documentos relativos à escola (como o Regulamento Interno, o Plano Educativo e o Regimento de Área Curricular de Educação Física). Fez também parte desta análise a leitura da legislação reguladora da prática pedagógica, para que houvesse um entendimento de todos os direitos e deveres inerentes à profissão de professor e ao papel do aluno no sistema educativo.

A construção da planificação anual para o 11º 2C teve em consideração o desenvolvimento psicomotor e social dos alunos, assim como o desenvolvimento da Educação Física como disciplina escolar com os seus objetivos próprios. Esta turma tinha aulas de Educação Física à segunda-feira e à quarta-feira, ambas o horário das dez horas e vinte minutos até às onze horas e cinquenta minutos. Desta forma, as aulas encontraram-se distribuídas ao longo da semana para que não tivessem Educação Física em dias consecutivos. Através desta distribuição da carga horária pela semana, há uma melhoria da aptidão física, assim como um benefício a nível fisiológico e metabólico. Esta organização permite também a redução da probabilidade de os alunos esquecerem as aprendizagens realizadas, ou seja, diminui a probabilidade da não retenção dos conteúdos.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física, nas turmas do 11º ano de escolaridade, podemos deixar os alunos escolherem as matérias onde gostariam de aprofundar conhecimentos. O PNEF prediz o aperfeiçoamento de dois JDC, uma disciplina da ginástica ou uma disciplina do atletismo, uma dança e duas matérias alternativas. Este modelo de organização permite a melhoria das matérias preferidas dos alunos, desde que essas matérias apresentem uma melhoria da aptidão física do aluno, assim como um desenvolvimento multilateral do mesmo. É também importante que a escola possua os recursos materiais para a concretização das matérias escolhidas pelos discentes. Esta escolha de matérias não pode levar a que os alunos percam a variedade e possibilidade de desenvolverem outras atividades da Educação Física.

Neste sentido, a Área Curricular de Educação Física definiu uma planificação a longo prazo para as turmas do 11º ano de escolaridade. Há, então, uma reorganização das orientações prescritas no PNEF de modo a melhor servir a comunidade discente da ESAB, com orientações acerca de quais as matérias que este ano de escolaridade irá abordar em Educação Física. Assim, as unidades didáticas selecionadas pela Área Curricular de Educação Física para o 11º ano de escolaridade são Natação, Andebol, Basquetebol, Atletismo (saltos), Ginástica de Aparelhos e outras 3 matérias à escolha.

Para cada UD a abordar há um espaço que melhor se adequa à modalidade em questão, ou seja, há instalações da escola que oferecem as melhores condições para a exercitação de determinadas matérias. Assim, e de acordo com o *roulement* dos espaços escolares, foram determinadas, em reunião de Área Curricular, as

rotações de cada professor pelos espaços existentes na escola. Nesta reunião ficou estabelecido pelo grupo de professores um calendário regulador da rotatividade das turmas pelos vários espaços, sendo esta feita com uma periodicidade de seis semanas.

Através da caracterização da turma surgiu a oportunidade de verificar quais as matérias onde os alunos desta turma gostariam de aprofundar conhecimentos. Assim, de entre as escolhas mais evidentes da turma encontravam-se as matérias de Natação, Ginástica, Voleibol, Andebol e Basquetebol. Tendo em consideração o conjunto de matérias a abordar no 11^o ano proposto pelo PNEF e as escolhas feitas a nível da Área Curricular de Educação Física, foram escolhidas as matérias de Andebol, Natação, Basquetebol, Ginástica e Atletismo. Com a análise do mapa de rotação de espaços foi definida a seguinte sequência: lecionação de Andebol no espaço exterior I; lecionação de Natação nas Piscinas Municipais de Coimbra; lecionação de Basquetebol no espaço polidesportivo I; lecionação de Ginástica de Aparelhos no espaço do ginásio; lecionação de Atletismo no espaço polidesportivo II.

4.1.1.2. Unidades didáticas

As unidades didáticas constituem parte fulcral da disciplina pois nestas estão descritas etapas de ensino e de aprendizagem específicas da turma e da modalidade. Bento (1998) afirma que esta é a fase onde ocorre a maior parte do planeamento do professor. O autor afirma também que deve ser explorada aqui a criatividade do docente para promover aprendizagens significativas e motivantes aos alunos. Piéron (1992) descreve “unidade didática” como sendo os períodos nos quais se concentra uma modalidade desportiva específica. Esta concentração na matéria a abordar deve contemplar também as características pessoais à qual se destina, ou seja, as características próprias da turma. Assim, é importante centrar a análise na adequação das tarefas ao nível de desenvolvimento antropométrico dos alunos, nas qualidades psicomotoras e cognitivas destes (pelo motivo de apresentarem características diferentes, não se encontram todos no mesmo grau de desempenho e desenvolvimento motor) e na possibilidade de aprendizagem e retenção dos conhecimentos de cada indivíduo e do grupo.

Serpa (2009) resume a ideia de unidade didática como sendo um conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas, para a obtenção de um objetivo em relação a um conteúdo proposto. No entanto, consideramos esta visão um pouco redutora de tudo o que comporta a unidade didática e de toda a análise por detrás deste planeamento. Assim, acrescentaríamos ao pensamento de Serpa (2009) que o grau de exigência do objetivo proposto estará dependente do domínio psicomotor, cognitivo e processual que o aluno (ou um grupo de alunos) apresenta. Desta forma, os objetivos que cada aluno (ou um grupo de alunos) terá de cumprir serão diferentes entre grupos de desempenho motor distintos, permitindo que o ensino seja diferenciado e que os objetivos vão ao encontro das necessidades objetivas de cada discente. Segundo Siedentop (1998) a seleção dos objetivos finais de uma unidade é importante pois representa a base a partir da qual se constrói o plano da unidade. O autor acrescenta ainda que os objetivos de uma unidade devem ser definidos tendo em conta o nível de habilidade inicial dos alunos, assim como a valoração realista sobre o que estes podem cumprir num determinado tempo.

Nobre (2010) afirma que a unidade didática deverá dar resposta às questões “o que ensinar”, “quando ensinar”, “como ensinar” e “como e quando avaliar”. Neste sentido, para responder à questão “o que ensinar” foram analisados e adaptados os objetivos e conteúdos, de cada matéria a abordar, definidos no PNEF, de modo a que estes estivessem de acordo com a realidade observada na turma. Perante as dificuldades demonstradas pelos alunos durante a avaliação diagnóstica, houve a seleção de competências fundamentais a desenvolver e o ajuste dos objetivos de aprendizagem e metas a atingir para cada grupo de nível de desempenho motor. Foram também ajustadas as estratégias de ensino a utilizar, assim como os estilos de ensino, pois grupos de nível de desempenho motor diferentes necessitam de estratégias, objetivos e estilos de ensino também diferentes (pela diversidade de capacidades que os alunos demonstram e pela forma como essas capacidades influenciam o processo de aprendizagem do aluno).

As aprendizagens que os alunos teriam de realizar foram organizadas num período de 12 aulas seguindo uma sequência lógica de complexidade crescente de apresentação dos conteúdos a lecionar, pois cada etapa veio consolidar a anterior e preparar a futura. Esta foi a forma encontrada para responder à questão “quando ensinar”. A definição, sequência e organização dos conteúdos permitiu a organização do processo de ensino, tornando-o mais acessível e claro. Nobre (2010)

indica que relativamente a esta questão do planeamento da UD, o docente deverá referir qual é a ordem mais adequada de introdução de conteúdos. Para que a prática pedagógica fosse o mais correta possível, a introdução dos conteúdos foi realizada respeitando a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Assim, cada UD foi iniciada pelos elementos tático-técnicos que constituem os pré-requisitos da modalidade, e a partir daí a complexidade dos elementos e das tarefas foi aumentando gradualmente, mantendo a coerência lógica de aprendizagem de continuidade e progressão já referida anteriormente onde cada momento veio consolidar o anterior e preparar o futuro.

Quanto à questão “como ensinar” foi necessário analisar o nível de desenvolvimento (psicomotor e cognitivo) dos alunos para que a apresentação dos conteúdos levasse a uma construção de aprendizagens significativas e a uma retenção destas aprendizagens pelo maior tempo possível. Para além de analisar os critérios de intervenção educativa, foi necessário estudar também os critérios de organização espaço-temporal, ou seja, qual o local do parque desportivo escolar mais apropriado para desenvolver a unidade didática e proporcionar aos alunos um ensino de qualidade. Quanto aos recursos espaciais, a Educação Física na ESAB está organizada de modo a que haja uma rotação dos professores pelos espaços para a prática desportiva existentes. Assim, durante cerca de seis semanas está definido um local da escola para o desenvolvimento das atividades da disciplina de Educação Física para uma determinada turma. Assim, a planificação anual do 11º 2C foi organizada de modo a que cada UD fosse lecionada no espaço mais apropriado, tendo em conta a especificidade da matéria de ensino. A resposta a esta questão contemplou também a análise sobre a seleção de recursos materiais a utilizar, que viessem proporcionar o cumprimento dos objetivos propostos.

Ao responder à questão “como ensinar” é fundamental o estudo das estratégias de ensino. Siedentop (1998) afirma que o que difere as estratégias de ensino é a sua adequação a um contexto particular, satisfazendo as necessidades desse contexto. Assim, para que utilizássemos boas estratégias de ensino, foi respeitado o contexto, ou seja, a caracterização da turma, a particularidade do meio e da escola, os níveis de desempenho motor individual, assim como os ritmos de aprendizagens de cada aluno. Claro que não ficou fora desta equação a individualidade do aluno, assim como o grau da sua própria autonomia e os recursos disponíveis (materiais, temporais, espaciais, humanos). Inerente às estratégias de

ensino está também os estilos de ensino e os feedbacks. O domínio do docente destas componentes pedagógicas leva a que este consiga adaptar e desenvolver as suas aulas de acordo com as características que os seus alunos evidenciam.

Por último é necessário responder à questão “como e quando avaliar”. A avaliação tem como finalidade a verificação da adequação do processo de ensino-aprendizagem às diversas características e necessidades dos alunos, assim como introduzir melhorias pertinentes na ação docente. (Nobre, 2010). Assim, a avaliação permite ajustar a prática pedagógica às características de cada aluno, assim como é através desta que se pode determinar o grau em que se atingiram os objetivos finais. A avaliação possui três funções: a função diagnóstica (realizada no início de uma nova situação de aprendizagem, onde são avaliados os conhecimentos-base dos alunos, ou seja, os pré-requisitos), a função formativa (realizada durante o processo de ensino onde é avaliada a evolução dos alunos em função do momento da avaliação e os objetivos finais propostos, podendo-se ajustar a intervenção pedagógica docente e/ou os objetivos e estratégias de ensino) e a função sumativa (realizada no final do período de estudos onde se pode verificar em que grau foram atingidos os objetivos estabelecidos).

Como forma de conclusão deste ponto pode-se afirmar que o professor guia-se pelos princípios didáticos e pedagógicos para realizar o planeamento conforme as orientações inscritas no PNEF e demais documentos descritores do currículo. É também possível concluir que o docente deve ter sempre em conta o contexto social, a especificidade da turma, os conteúdos, os objetivos, os métodos a utilizar, os recursos materiais e espaciais. Assim poderá alcançar o desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos (Mendonça, 1988). O docente deve também (para além da preparação e realização racional do ensino) deixar claro as tomadas de decisão acerca da sua atuação didática e metodológica. (Mendonça, 1988).

4.1.1.3. Planos de aula

De acordo com Bento (2003), antes de dar início à aula, o professor tem um projeto da forma como esta deverá decorrer. Ou seja, ao iniciar a aula o professor tem delineado uma estrutura para a aula, justificada por decisões que visem o

sucesso dos alunos, como por exemplo decisões acerca do objetivo geral e específico; decisões sobre a escolha e sequenciação dos conteúdos e também decisões sobre as tarefas apresentadas que devem estar orientadas segundo ideias e procedimentos metodológicos pedagogicamente corretos. Bento (1987) afirmou também que a aula é o ponto de convergência entre o pensamento (análise e reflexão pré-interativa) e a ação do professor (ação interativa) e a correta organização e estrutura da aula depende em larga escala dos resultados da aprendizagem dos alunos.

Pode-se então afirmar que o plano de aula constitui um guião ou mapa do rumo da aula, que orienta o docente na condução da ação pedagógica para a obtenção dos seus objetivos.

Sabendo que a aula é a parte fundamental da ação pedagógica do professor e fundamental no processo de ensino-aprendizagem (Bento, 1987) torna-se importante o planeamento desta. Desta forma, todas as aulas foram arquitetadas antecipadamente, utilizando o documento realizado no início do ano letivo como orientação da aula – o plano de aula (Anexo II). Durante o planeamento de cada aula foram tomadas em consideração todas as variáveis que podiam colocar em risco uma prática pedagógica coerente, coesa e significativa, de modo a que as decisões de ajustamento fossem as mais pedagogicamente corretas possível.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, foi utilizada uma estrutura de aula tripartida, recorrendo à ideia de Bento (1987) que divide a aula em “parte preparatória”, “parte fundamental” e “parte final”. Em todos os momentos da aula (e em todas as aulas) foi dado enfoque aos vários domínios da aprendizagem de Bloom et al. (1956) – o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio socioafetivo – onde para cada um destes domínios existiram objetivos a alcançar.

Durante a parte inicial da aula foi realizada a revisão dos conteúdos, o questionamento dirigido aos alunos (como forma de verificação do grau de retenção das aprendizagens), informámos os alunos acerca dos conteúdos e objetivos da aula e estes realizaram a preparação fisiológica para a parte fundamental da aula através de exercícios que promovessem o aumento da frequência cardíaca de modo gradual e progressivo de intensidade. Durante a parte fundamental foram aplicadas as tarefas pedagógicas consideradas mais adequadas à turma e aos alunos para determinada unidade didática, promovendo desta forma o desenvolvimento de novas

aprendizagens (quando realizada a introdução de conteúdos), a exercitação e consolidação de conteúdos já introduzidos e o ensino diferenciado. Todas as competências psicomotoras, cognitivas e socioafetivas foram trabalhadas através do feedback constante. A parte final da aula visou exercícios de alongamento com a função de reduzir a presença de ácido láctico nos músculos e também com a função de os alunos realizarem o retorno à calma, necessário para darem continuidade às tarefas escolares de modo organizado. Na parte final da aula foi realizada também a revisão desta (novamente com questionamento dirigido sobre as novas e antigas aprendizagens). Nesta parte da aula foram emitidos feedbacks sobre o desempenho dos alunos e o balanço das aprendizagens e comportamentos destes, assim como foi realizada a extensão dos conteúdos para a aula seguinte.

É importante salientar também que apesar de o plano de aula definir objetivos, conteúdos e tarefas, este é apenas uma orientação, não sendo, portanto, fechado nem definitivo, sendo passível de alterações.

4.2. Realização

4.2.1. Instrução

A dimensão de intervenção pedagógica “instrução” consiste, segundo Silva (2010) em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para a transmissão de informação essencial aos alunos. Segundo Aranha (2007), a instrução compreende as intervenções do professor relativamente ao conteúdo de ensino e à forma de realizar a tarefa. Assim, este pode (e deve) utilizar, durante a instrução, a preleção, o questionamento, a demonstração e o feedback. Assim, a instrução respeitou sempre as seguintes técnicas de intervenção pedagógica: diminuição do tempo passado em explicações, acompanhamento da prática subsequente ao feedback, aperfeiçoamento do feedback pedagógico, aumento da diversidade do feedback pedagógico positivo, apoio e controlo ativo da prática dos alunos, utilização dos alunos como agentes de ensino, garantia da qualidade e pertinência da informação e utilização do questionamento como método de ensino. A utilização destas estratégias permitiu um ensino eficaz e favoreceram o processo ensino-aprendizagem. A comunicação com os alunos foi realizada através da utilização de um discurso simples e claro que

permitiu transmitir toda a informação fundamental para os conhecimentos acerca dos conteúdos. Através destas estratégias de instrução foi possível reduzir o tempo passado em explicações, ficando um pouco mais de tempo para o empenhamento motor dos alunos, e para o tempo potencial de aprendizagem. Toda a condução da aula foi efetuada procurando emitir sempre o máximo de feedback possível, sendo este de valor pedagógico e que resolvesse as dificuldades evidenciadas pelos alunos, contribuindo para as aprendizagens destes. Assim, mais importante do que a quantidade dos feedbacks emitidos, importou a qualidade, pertinência e adequação destes. Desde cedo se procurou completar sempre o ciclo de feedback, para que este servisse de facto o seu proposto ou fosse reajustado às necessidades discentes. Ainda relativamente ao feedback, consideramos que poderiam ter sido emitidos mais feedbacks positivos, contribuindo assim para o aumento da motivação e a autoconfiança do aluno. É pertinente continuar a trabalhar nesse sentido para que não sejam observadas e constatadas apenas as ações motoras negativas, mas para que seja dado ênfase (de igual modo) às ações positivas. Aranha (2007) afirma que o feedback é toda a reação verbal e não-verbal do docente perante a ação motora do aluno, relacionada com os objetivos de aprendizagem, tendo como objetivo interrogar relativamente ao que efetuaram e como o executaram. Perante isto, procurou-se durante todo o ano utilizar o feedback de questionamento para criar nos alunos a necessidade de refletir acerca da sua prestação motora, assim como desenvolverem o espírito crítico e autocrítico. Estas estratégias relativas ao feedback tiveram como objetivo o desenvolvimento do domínio cognitivo dos alunos.

Sempre que foi possível foi realizado no final da aula um balanço daquilo que foram o conjunto de aprendizagens, comportamentos e evolução dos alunos durante a aula. Também fez parte deste momento a extensão de conteúdos para a aula a seguir para criar a ideia de continuidade de conteúdos a lecionar.

O domínio da instrução comporta também a demonstração. Esta foi realizada sempre que foi iniciada uma tarefa/variante/conteúdo/unidade didática nova, pois desta forma os alunos tinham um modelo de imagem a partir do qual poderiam compreender melhor aquilo que era pedido em cada tarefa, realizando-a de acordo com o objetivado. Sempre que a unidade didática era matéria dominada por algum aluno da turma, foi tomada a opção de colocar o aluno praticante da modalidade a realizar as demonstrações pois desta forma torna-se mais simples e eficaz ajustar a ação do aluno à medida que se informa os alunos acerca das componentes críticas

de cada fase de execução. Quando não existia na turma um modelo a seguir, foi o docente que realizou as demonstrações, pois este é tido como o guia da ação psicomotora.

Tanto a instrução como a demonstração foi sempre realizada em locais onde a atenção dos alunos não se encontrasse comprometida. Desta forma, os alunos não foram colocados a olhar diretamente para o sol em nenhum destes momentos da aula, assim como se procurou sempre manter os alunos distribuídos no espaço, o mais longe possível de outras fontes de distração (como por exemplo, as aulas que decorrem ao mesmo tempo).

4.2.2. Gestão

Siedentop (1983) refere-se a este ponto dizendo que “a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades da aula, um número reduzido de comportamentos dos alunos que interfiram com o trabalho do professor, ou de outros alunos, e um uso eficaz do tempo de aula”. Claro & Filgueiras (2009) afirmam que a gestão da aula é também caracterizada pela capacidade do professor em manter um meio que beneficie os alunos na aquisição das aprendizagens. Os mesmos autores referem que o professor deve demonstrar competências ao nível da comunicação, organização, regras e atitudes para manter o clima da aula de acordo com aquilo que foi afirmado anteriormente.

A gestão eficiente da aula verifica-se também nas ações tidas pelo professor que contribuem para elevar os índices de empenhamento motor e de aprendizagem dos alunos. Observa-se uma gestão da aula eficiente quanto menor for o número de comportamentos inapropriados dos alunos e quanto melhor for aproveitado o tempo de aula em virtude das aprendizagens dos alunos, tornando a aula o mais profícua possível. O domínio da gestão compreende o controlo de aspetos tais como o clima emocional, o comportamento dos alunos e o desenvolvimento das situações de aprendizagem. Assim, durante a prática docente foram considerados alguns aspetos, que contribuíram para a melhoria da gestão da aula, tais como a diminuição do tempo gasto em gestão, a redução da média de tempo por episódio de gestão, a redução da média de tempo gasto em cada transição, a definição de rotinas

específicas, a definição do ritmo e entusiasmo dos alunos na aula e a prevenção de comportamentos de desvio.

Para ver cumpridos os aspetos anteriores foram utilizadas algumas técnicas de intervenção pedagógica tais como o controlo inicial da atividade, o início da aula a horas, a emissão elevada de feedbacks e intervenções positivas, a afixação de recordes de tempo gasto em gestão dos alunos, a gestão do fluxo da aula, a definição de sinais de atenção, reunião, transição, etc (sonoros, não sonoros ou mistos). (Silva, 2010).

Em todas as aulas foi realizada a verificação das presenças dos alunos de modo a que os alunos observassem um professor responsável e promotor de regras, assim como uma continuidade de regras a cumprir. A aula teve sempre início no horário estipulado, cumprindo com as regras definidas no início das atividades letivas. Para que o número de comportamentos de desvio e fora da tarefa fosse o menor possível, foram propostas aos alunos tarefas que se mostrassem desafiantes para eles e que fossem ao encontro das suas capacidades do domínio psicomotor e cognitivo. De modo a que todas as tarefas correspondessem a grande tempo de desempenho motor e potencial de aprendizagem e fossem ao encontro das capacidades, motivação e empenho dos alunos, estas tiveram de ser planeadas cuidadosamente. Durante a fase de planificação (pré-interação) foi realizada a reflexão sobre todas as implicações da tarefa de modo a avaliar a sua proficuidade. Esta tarefa tornou-se cada vez mais simples à medida que as atividades da UD foram sendo desenvolvidas e à medida que foi aumentando o conhecimento sobre os alunos, as suas capacidades e limitações. Uma estratégia utilizada durante o planeamento e aplicação das tarefas foi manter o máximo de alunos em empenhamento motor durante a tarefa para que houvesse um desenvolvimento maior das aprendizagens cognitivas e processuais. É importante manter a motivação e empenho dos alunos durante a aula para que estes realizem a retenção dos conhecimentos de forma eficiente. Assim, foi emitido o feedback positivo como meio de motivar os alunos. No entanto, consideramos (como já foi dito anteriormente neste relatório) que podia ter ocorrido uma maior utilização deste tipo de feedback. Também como forma de aumento da motivação dos alunos para a aula, foram aplicados exercícios que visassem a competição intraturma, pois tarefas deste foro criam sempre no aluno mais empenho.

Perante isto, foi da responsabilidade do docente promover aos alunos grandes momentos de empenhamento motor e de tempo potencial de aprendizagem. Consideramos que desta forma se consegue lecionar aulas onde a motivação se concilia com a pertinência e objetividade de cada tarefa.

A utilização destas técnicas de intervenção pedagógica tiveram como objetivo prever a desorganização da aula, rentabilizando o tempo disponível para a prática, o que posteriormente se traduziu no aumento do tempo de empenhamento motor e no aumento do tempo potencial de aprendizagem.

4.2.3. Clima

Siedentop (1983) afirmou que “mais do que intervir sobre o comportamento inapropriado, é preciso desenvolver os tipos de comportamentos adequados e prevenir os distúrbios”. Silva (2010) diz-nos que o clima da sala de aula abrange aspetos de intervenção pedagógica relacionados com interações pessoais, relações humanas e ambiente. Para que se proporcionasse aos alunos um ambiente próprio para o desenvolvimento e aprofundamento de aprendizagens significativas foram consideradas algumas estratégias de intervenção. Quanto a este ponto, esteve sempre presente na prática pedagógica a preocupação para que as ações fossem consistentes de modo a criar nos alunos a ideia de uniformidade de comportamentos e equidade de ações. Consideramos que durante toda a prática pedagógica foi demonstrado entusiasmo na leção das aulas e disponibilidade para ajudar os alunos no que fosse necessário. Foi alcançado, então, uma relação com os alunos, mantendo sempre a posição de professora credível, positiva, exigente e em controlo. Cabe também ao docente (com vista a melhoria do clima da aula que favorecia a motivação, empenho, empenhamento motor e retenção de aprendizagens dos alunos) promover nos alunos a responsabilidade e ver essa responsabilidade cumprida. Assim, enquanto docentes que ajudam a formar e a modelar o futuro da sociedade, foi proporcionado ao máximo comportamentos baseados em valores e padrões éticos correspondentes com a sociedade e comunidade em que estamos inseridos.

Por lecionar alunos do 11º ano de escolaridade, foi considerado importante tratá-los como pessoas responsáveis, pois consideramos que é crucial para a

motivação dos alunos na aula que estes se sintam integrados num ambiente de confiança onde o desafio é constante e onde haja um tratamento e consideração adequada à sua idade.

A promoção da motivação durante a aula através de tarefas desafiantes reflete-se num clima positivo de aula. Ao mesmo tempo, alunos motivados empenham-se mais nas tarefas, contribuindo para o atingir de objetivos pré-definidos, melhorando então o processo ensino-aprendizagem.

4.2.4. Disciplina

Segundo Siedentop (1991) a disciplina é uma dimensão com grande importância na condução do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, deve ser vista como um meio para auxiliar o professor a alcançar os seus objetivos de ensino. Sabendo que a lecionação da turma se estenderia pelo ano letivo, desde cedo foram desenvolvidas e implementadas regras de conduta na sala de aula. Podemos concordar com o autor e acrescentamos que uma aula onde a disciplina e o controlo da turma se encontram assegurados leva a uma maior aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos visto haver menos paragens para repreender e disciplinar os discentes. A disciplina influencia também a dimensão clima, pois um bom controlo da turma e uma turma disciplinada fazem com que o professor desenvolva uma boa relação com a turma possibilitando um bom clima na sala de aula. O bom clima na aula leva também a um incremento da motivação e do empenho por parte dos alunos. Ou seja, a promoção de aulas onde o clima é positivo faz com que o empenho geral dos alunos conduza a uma melhor disciplina. Esta dimensão pedagógica não se traduz apenas na melhoria da motivação e do empenho dos alunos, mas também na gestão da aula. Bento (1987) afirma que a ordem tem que ver com a organização favorável de todas as circunstâncias externas e internas da aula. Assim, a organização da aula depende dos objetivos, conteúdos, nível dos alunos, tarefas e funções didáticas. A disciplina na aula também é promovida através da organização da sessão pois uma aula organizada, onde o tempo de transição entre tarefas é reduzido, conduz à rentabilização do tempo de aula, aumenta o tempo de empenhamento motor dos alunos e diminui a possibilidade de se verificarem comportamentos de desvio e fora da tarefa (pois os

alunos estão ocupados). Todos estes domínios conduzem a uma melhoria do processo de ensino do professor e do processo de aprendizagem dos alunos.

O trabalho com esta turma durante todo o ano letivo permitiu desenvolver com eles a disciplina na sala de aula e o clima positivo favorável à aprendizagem. Assim, desde o início das atividades letivas foi transmitido aos alunos a imagem de segurança e autoridade na sala de aula, e a imagem de intolerância a comportamentos de indisciplina. Desde cedo a turma aceitou e cumpriu as regras definidas na primeira aula, conhecendo também as implicações do desrespeito das mesmas. À medida que o ano letivo foi avançando, foi também desenvolvido com os alunos uma relação interpessoal positiva, mostrando-nos sempre disponível para os ajudar em qualquer momento e sobre qualquer assunto. Os alunos puderam ver na professora uma pessoa em quem confiar, mas que manteve sempre a sua posição de docente, coerente com tudo o que foi estabelecido no início do ano letivo.

Como podemos ver, este domínio tem influência em muitos outros domínios que, bem trabalhados, conduzem a boas aulas.

4.3. Avaliação

A avaliação está intimamente articulada com a atividade humana e é hoje em dia entendida como um processo de decisão compreensiva orientada para a intervenção reguladora. Assim como qualquer atividade humana, a avaliação não possui uma dimensão única, quer na sua conceptualização e práticas, quer nos seus usos sociais e valores que veicula. Não há apenas uma avaliação, mas sim avaliações.

4.3.1. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica pretende determinar os conhecimentos iniciais dos alunos, a partir dos quais se poderão realizar as adaptações aos programas educativos que se verifiquem necessárias, ficando os alunos desta forma encaminhados para a realização de futuras aprendizagens (Bloom, 1975). Hadji (1994) afirma que perante a identificação da necessidade de mudança, o professor deverá construir um projeto de ação de forma a produzir as mudanças que considera necessárias. Então, esse projeto tem como função, responder à questão “como

atingir o que deveria ser”. O projeto torna-se, então, numa representação ideal de “um processo dinâmico que pode levar a atingir o estado de coisas” (Hadji, 1994).

Esta é a avaliação que averigua a posição em que o aluno se encontra face a novas aprendizagens que lhe serão propostas. Com a avaliação diagnóstica podemos verificar também o grau de consolidação das aprendizagens anteriores que servem de base a novas. Através deste tipo de avaliação foi possível definir os objetivos a alcançar em cada nível de desenvolvimento motor, ajustados às capacidades cognitivas e processuais dos alunos.

Torna-se, então, importante realizar a avaliação diagnóstica pois esta conduz à reflexão docente acerca das estratégias de ensino adequadas a cada aluno com vista a diferenciação pedagógica do processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo que a avaliação diagnóstica ocorre no início de novas aprendizagens, foi realizada na introdução de cada unidade didática para ver o nível inicial de cada aluno naquela matéria. A recolha de dados foi realizada em documentos definidos pela Área Curricular de Educação Física, distintos para cada UD, que definem quatro níveis de desempenho motor (nível 1 – pré-introdutório; nível 2 – introdutório; nível 3 – elementar; nível 4 – avançado) (Anexo III). Cada um destes níveis comporta um intervalo de classificações. Assim o nível 1 corresponde ao intervalo 0-9 valores, o nível 2 corresponde a 10-13 valores, o nível 3 corresponde a 14-16 valores e o nível 4 corresponde ao intervalo de 17 a 20 valores. Através dos resultados obtidos podemos trabalhar com a turma segundo grupos de nível, desenvolvendo um ensino diferenciado, através da adequação de objetivos e tarefas com vista o sucesso do aluno nos diferentes domínios da Educação Física.

4.3.2. Avaliação formativa

Ribeiro (1999) afirma que “a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e lhes dar solução”. Pode-se aferir a partir desta afirmação que a avaliação formativa deve ser um processo continuado e sistemático – ou seja deve acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, regulando-o. A melhor forma para contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática pedagógica é a recolha dos dados referentes às dificuldades dos alunos. Após a

recolha dos dados, importa analisá-los de modo a que seja adaptado o processo em função dos obstáculos observados nos alunos. Através desta função da avaliação foi possível identificar os sucessos e as dificuldades dos alunos durante a unidade didática e utilizar estes dados para indicar ao aluno o nível de desempenho em que se encontrava e até onde poderia chegar com trabalhar com empenho. Com os resultados obtidos neste tipo de avaliação pudemos verificar se as tarefas apresentadas, as estratégias de ensino, os estilos de ensino, os feedbacks e os objetivos eram os mais indicados para os grupos de nível. Para além da avaliação formativa informar o aluno e o professor sobre o estado das aprendizagens, informa também o encarregado de educação e o diretor de turma. Pode-se afirmar que este tipo de avaliação regula a aprendizagem pois são mantidas ou alteradas as estratégias de ensino de modo a que os discentes evoluam e atinjam os objetivos inicialmente propostos.

A recolha de dados foi realizada utilizando documentos elaborados pelo Núcleo de Estágio Pedagógico em Educação Física de acordo com a matéria a lecionar e as suas características próprias (Anexo IV). Sabendo que a condução e desenvolvimento das unidades didáticas respeita a evolução dos conhecimentos cognitivos e processuais dos alunos, a recolha de dados da avaliação formativa deve também respeitar os objetivos definidos para esses mesmo alunos, tornando-se um trabalho mais específico. Desta forma, houve a liberdade de recolher os nossos próprios registos ao longo das unidades didáticas, de acordo com o grau de evolução dos alunos e com as metas de aprendizagem que teriam de atingir. Esta estratégia auxiliou a redefinição de algumas estratégias de ensino, assim como alguns objetivos finais que, por vezes, eram demasiado ambiciosos, e outras vezes, não eram ambiciosos o suficiente.

4.3.3. Avaliação sumativa

Scriven (1967) afirma que a avaliação sumativa é aquela que orienta para comprovar a eficácia do programa no final do seu desenvolvimento. Desta forma, este tipo de avaliação é a apreciação daquilo que ocorreu, do que se obteve no final do processo de aprendizagem. Ribeiro (1990) diz que “a avaliação sumativa procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem,

acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado”.

Assim, a avaliação sumativa tem como objetivo estabelecer o que os alunos aprenderam no término de um determinado processo e em que grau foram essas aprendizagens retidas, mediante a aplicação de provas concordantes com a natureza do conteúdo sobre que se trata a avaliação. Esta avaliação pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

Os resultados da avaliação levam numa primeira instância a determinar se os alunos alcançaram o nível mínimo estabelecido, ou se, pelo contrário, não conseguiram chegar a tal nível. Por se tratar de um “balanço final” só tem sentido efetuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo.

A avaliação sumativa nesta turma foi realizada no final de cada unidade didática, utilizando tarefas familiares aos alunos (semelhantes às tarefas aplicadas na avaliação diagnóstica para observar o quão perto ou longe os alunos se encontravam das suas habilidades iniciais). Em unidades didáticas de JDC foi dado mais ênfase ao jogo, onde se pôde ver as capacidades tático-técnicas dos alunos, assim como a tomada de decisão dos mesmos. Em unidades didáticas individuais foi dado ênfase à execução completa dos elementos exercitados ao longo da UD. Os dados recolhidos foram registados na ficha de avaliação inicial (Anexo III), como forma de comparação entre os dados iniciais.

4.3.4. Parâmetros e critérios de avaliação

Um dos aspetos principais do processo de avaliação é a definição e enunciação clara dos critérios de avaliação que estão na base da recolha, tratamento e comunicação dos dados (Pacheco, 2002). Desta forma podemos contemplar os critérios estabelecidos numa escola para que a avaliação seja uma ação com orientações precisas. Visto a avaliação ser um processo complexo, este exige um esforço conjunto de todos os que atuam no sistema educativo,

particularmente quando se presume que a existência da escola se baseia na promoção do sucesso educativo.

Pacheco (2002) afirma que o critério de avaliação é um princípio utilizado para julgar, apreciar e comparar. Assim, observamos a existência do “referido” (relacionado com os dados recolhidos que constituem o objeto de avaliação) e o “referente” (relacionado com o conjunto de parâmetros que são considerados em comparação do referido).

Só é possível valorizar a dimensão formadora e avaliar com rigor, objetividade e coerência se os docentes e a instituição escolar estabelecerem formas justas de julgar o que os alunos fazem no interior da escola. Assim, a utilização de critérios é uma forma de reunir dados referentes à avaliação, atribuir-lhes um juízo de valor e comunicá-los aos encarregados de educação, aos alunos e ao diretor de turma.

Pacheco (2002) afirma que “mais do que apresentar um receituário de critérios” importa esclarecer que é a cada escola que compete formular os seus princípios de ação no que concerne a condução do processo avaliativo. Não existe um instrumento uniforme pois as escolas (e os seus atores) se diferenciam em diversos aspetos (culturais, éticos, sociais, etc).

Neste sentido foram definidos em reunião de Área Curricular de Educação Física os parâmetros e critérios de avaliação dos alunos em regime normal e em regime de atestado médico (Anexo V). Estes foram posteriormente aprovados pelo conselho pedagógico da ESAB.

4.4. Atitude ético-profissional

De acordo com Caetano & Silva (2009), as dimensões éticas são consideradas importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em diversos documentos legislativos quer no que respeita à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional. De acordo com o Perfil de Desempenho Docente definido no anexo do Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, este “assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”. A defesa de um projeto ético-profissional docente exige, por um lado, compromisso com princípios éticos que lhe são

inerentes (como por exemplo, a significação dos meios e das técnicas de ensino como mediações de carácter ético, entre o professor e o alunos, a atenção às exigências individuais dos alunos, a tensão entre o poder de ensinar e o desejo de aprender, o envolvimento institucional, o compromisso social no qual o professor está envolvido) e, por outro, requer o exercício da autonomia tanto no plano dos direitos como no plano dos deveres (Veiga, 2005). Enquanto futuros docentes, consideramos pertinente conhecer as dimensões descritas no Decreto-Lei supracitado. Assim, é fundamental dominar a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Consideramos que conseguimos cumprir com sucesso todos os domínios inscritos no Decreto-Lei, favorecendo desta forma a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem.

Todo este processo de Estágio pedagógico foi desenvolvido sobre uma base contínua de raciocínio e análise crítica que visassem a melhoria da prática docente e, posteriormente, a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Através desta prática recorrente foi possível ponderar acerca da prática pedagógica, com o objetivo de a melhorar gradual e progressivamente, podendo ser um modelo para os alunos.

4.5. Justificação das opções tomadas

O trabalho docente, concebido como uma unidade é, segundo Basso (1998), considerado na sua totalidade e não se pode reduzir à soma das partes, mas sim às suas relações essenciais, aos seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, produção e desenvolvimento. Neste sentido, o professor possui autonomia para escolher metodologias, fazer a seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas aos seus alunos, segundo o interesse ou as suas necessidades e dificuldades. Essa autonomia é garantida pela própria particularidade do trabalho docente. Assim, durante a prática pedagógica foi fomentada a autonomia para desenvolver os conteúdos junto dos alunos. Essa autonomia traduziu-se também em liberdade de escolha das estratégias de ensino mais profícuas e eficientes para o desenvolvimento global do aluno. Este ano letivo

comportou um grande conjunto de decisões, quer ao nível do planeamento, quer ao nível do ajustamento às condições espaciais, organizacionais, climatéricas, aos conteúdos, aos grupos de trabalho, ao ritmo de aprendizagem dos alunos, etc.

O planeamento das aulas foi realizado sempre com a ponderação pré-interativa onde foram pensadas e repensadas cada tarefa que seriam propostas aos alunos de modo a verificar e confirmar a sua pertinência no desenvolvimento do aluno com objetivo a atingir os objetivos propostos. Fez também parte desta reflexão pré-aula a previsão de situações que pudessem condicionar o funcionamento normal da aula. Isto fez com que essa reflexão tivesse de ser mais profunda e específica a cada parte da aula.

No entanto, existem situações que fogem ao controlo do professor, tais como as condições climatéricas, o número de alunos que realizam aula, a quantidade e qualidade dos recursos materiais, e até a motivação dos alunos. Perante a incerteza destes aspetos e a impossibilidade de o docente os controlar, cabe a este arranjar estratégias que contornem esta imprevisibilidade de acontecimentos de modo a que consiga cumprir com os objetivos definidos para a aula e para a UD. Os ajustes foram realizados cumprindo sempre esta norma. Perante a impossibilidade de lecionar a aula no local indicado pela rotação do espaço, em primeiro lugar foi procurado outro local para a prática desportiva de modo a que (mesmo ajustada) os alunos tivessem uma aula com empenhamento e aprendizagem motora. Quanto ao número de alunos a realizar aula, apesar de imprevisível, é facilmente ultrapassável através do ajuste do número de participantes em cada tarefa. Quanto ao estado e quantidade do material a utilizar na aula, este foi revisto antes de dar início à UD para que os recursos materiais não constituíssem mais um elemento “surpresa”.

A prática pedagógica depende de várias condicionantes, mas uma delas (e uma mais importantes) é a conceção do docente perante o ensino da Educação Física. Isto tem grande implicação na metodologia utilizada pelo professor quer no ensino dos jogos desportivos coletivos como no ensino de modalidades individuais. A metodologia utilizada pelo professor tem que ver com tudo o que está implícito na sua prática pedagógica tal como o estilo de ensino utilizado, as estratégias de ensino, a qualidade das decisões de ajustamento, os feedback utilizados, a escolha pelo trabalho em grupos homogéneos ou heterogéneos, etc. Neste aspeto, o docente deve optar sempre por utilizar a metodologia ensino que seja mais pertinente e profícua de acordo com a matéria que leciona, os conteúdos, os alunos,

o ano de escolaridade, o nível de desempenho motor, a capacidade de retenção cognitiva e processual dos conteúdos, o grau de maturação, etc.

Visto que os alunos se mostraram responsáveis e autónomos, a maioria das aulas foi lecionada recorrendo, principalmente, ao estilo de ensino “tarefa”. Houve também a utilização recorrente do estilo de ensino “avaliação recíproca” e ocasionalmente do estilo de ensino “comando”.

As estratégias de ensino diferem de acordo com o grupo de nível a que se destinam pois cada um apresenta um conjunto específico de dificuldades que só serão ultrapassadas através de estratégias de ensino específicas para aquele grupo. Neste sentido, nos JDC, a condução do processo ensino-aprendizagem foi centrado em tarefas que consideram a ecologia do jogo, direcionadas para a aquisição dos princípios de jogo ofensivos e defensivos. Todas as tarefas foram direcionadas para situações de jogo com superioridade ou inferioridade numérica, dependendo do princípio a trabalhar. Através da aplicação de jogo em todas as aulas pretendemos que os alunos aplicassem os princípios abordados e os gestos técnicos num contexto real. Nas modalidades individuais, deu-se início à UD através da leção dos elementos de base, facilitando a aprendizagem dos alunos. Todas as tarefas foram iniciadas com um baixo grau de dificuldade e uma grande capacidade de sucesso. À medida que a UD foi evoluindo, e com ela as capacidades dos alunos, aumentou também a complexidade das tarefas.

Ao longo das unidades didáticas foram tomadas algumas decisões de ajustamento quer dos estilos de ensino, como das tarefas apresentadas, os objetivos finais, etc., em função do grau de conhecimento inicial que os alunos evidenciavam e em função do desenvolvimento demonstrado pelos alunos. As alterações feitas à condução da prática pedagógica levaram a um melhor entendimento dos conteúdos por parte dos alunos, o que se traduziu no alcance dos objetivos destes e no desenvolvimento global do aluno, tanto ao nível da prática motora, como ao nível do domínio cognitivo e socioafetivo.

Como é natural, durante as aulas os professores veem-se obrigados a fazer alguns ajustamentos quer da intensidade, da complexidade, como da duração da tarefa e às vezes, até da tarefa na sua totalidade. Quanto à duração das tarefas, houve alguns momentos em que estas foram prolongadas um pouco devido ao sucesso que os alunos estavam a ter. Houve também casos onde numa fase inicial da tarefa foi notório que esta não estava a surtir o efeito pretendido. Nestas ocasiões

as tarefas foram terminadas mais cedo e/ou ajustadas para que cumprissem os objetivos propostos. Em alguns momentos foi notório o facto de a tarefa ser demasiado simples para os alunos, apresentando pouco desafio para estes. Neste caso, a tarefa foi complexificada de acordo com o grupo de nível à qual se destinava, criando um desafio maior que os alunos teriam de vencer. Foram realizados ajustamentos de alguns objetivos das tarefas pois durante a condução da aula pudemos observar o facto de alguns alunos não conseguirem realizar tarefas que considerávamos simples. Assim, a complexidade da tarefa foi reduzida ao alterar os objetivos da mesma. Noutros casos, mais frequentemente no grupo de nível avançado, foi observado que a tarefa era demasiado simples para os alunos. Neste caso, foram alterados os objetivos da mesma, abordando aspetos mais complexos da modalidade. Houve casos onde o simples facto de voltar a fazer instrução inicial fez com que os alunos compreendessem os objetivos da tarefa e os cumprissem.

5. EQUIDADE NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

5.1. Integração de conhecimentos de carácter científico

A avaliação é um processo que se desenvolve entre a dúvida e a certeza de querer praticar uma influência no curso de algo, de gerir sistemas em evolução, sendo que o homem é o primeiro desses sistemas (Hadji, 1994). Pode-se afirmar neste contexto que a avaliação é o instrumento da própria ambição que o homem tem em quantificar o presente para quantificar no futuro.

Se avaliar é a quantificação constante do contexto, então estamos sempre a avaliar. Porém, se estamos sempre a avaliar e se avaliar significa interpretar, nunca se poderá dizer em que é que consiste objetivamente a avaliação, levando à dificuldade em limitar uma definição exata do processo avaliativo. Neste sentido, Hadji (1994) afirma que a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é sobretudo o entendimento sobre uma aceção.

A avaliação está intimamente articulada com a atividade humana e é hoje em dia entendida como um processo de decisão compreensiva, orientada para a intervenção reguladora. Assim, como qualquer atividade humana, a avaliação não possui uma dimensão única, quer na sua conceptualização e práticas, quer no uso

social e valores que veicula. Desta forma, poderemos afirmar que não existe uma avaliação, mas sim avaliações.

No caso particular dos processos de ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que a avaliação é o último elo das tarefas de ensino. Na verdade, tanto o professor como (em alguma medida) o aluno serão induzidos a verificar em que medida cumpriram, respetivamente, as suas expectativas de ensino e aprendizagem. Verificam também que causas ou fatores têm influência ao longo do processo e de que maneira.

Do ponto de vista meramente léxico, o significado genérico de “avaliar” está relacionado com uma nota estimativa, em calcular o valor de algo. No contexto educativo, as diferentes definições do termo “avaliação” são estabelecidas de acordo com dois objetivos principais: fazer um julgamento ou decisão. Neste contexto a avaliação serve o processo de ensino-aprendizagem no sentido em que produz dados que nos permitem fazer juízos de valor relativamente aos recursos, competências, ao processo e ao produto. Perante os dados recolhidos, poderemos (de acordo com o contexto) reformular, reajustar, adequar ou confirmar vários elementos, fatores ou etapas do processo.

Para Mateo (2000, citado por Pinto, 2004) a avaliação é considerada uma forma específica de abordar, de conhecer e de se relacionar com uma determinada realidade, neste caso, educativa.

Noizet e Caverni (1978) acentuam o carácter de julgamento que tem, de forma inerente, os atos de avaliação, independentemente do objeto que está a ser avaliado e os critérios que foram utilizados para a avaliação.

Na opinião de Cronbach (1980) e De Ketele (1981) a avaliação constitui um processo de recolha e análise de certas informações, com a finalidade de obter uma orientação para a tomada de decisões.

Segundo Charlot (1987, citado por Mascarenhas, 1995), a avaliação é “um processo que consiste em recolher um conjunto de informações pertinentes, válidas e fiáveis, examinando o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios escolhidos de modo adequado, com vista a fundamentar as tomadas de decisão”.

Salvia (1991, citado por Abreu, 2003) afirma que a avaliação é “um conjunto de ações de recolha de informação abrangente que nos permite especificar e/ou

avaliar o problema; quem avalia tem de zelar pelo cumprimento das decisões e deve saber se há meio de dar continuidade aos resultados obtidos”.

Para Pacheco (1994) a avaliação tem a finalidade de “observar se os objetivos foram ou não atingidos, interessando medir a distância do aluno relativamente às intenções predeterminadas”.

A avaliação em educação cumpre, ou deve cumprir, uma dupla função: primeiro, a função de avaliar o sistema de ensino de acordo com os objetivos sociais que se destinam a atingir; segundo, avaliar o processo de ensino e aprendizagem em relação aos objetivos educacionais propostos.

Existem muitas mais definições de avaliação, mas com esta pequena amostra podemos observar a pluralidade de verbos utilizados para descrever este ato, à partida simples. A avaliação faz-se acompanhar de uma multiplicidade de termos que indicam o objeto deste ato. Este pode, então, incidir sobre várias formas do saber, designadamente o “saber ser”, “saber-fazer” e “saber estar”.

É possível verificar a utilização recorrente de três palavras-chaves: verificar, situar, julgar. Verificar a presença de qualquer coisa que se espera (um conhecimento ou uma competência): situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo a atingir; julgar o valor de algo (Hadji, 1994).

Perante isto, pode afirmar-se que a dificuldade está na definição da noção de avaliação. Avaliar significa também tentar estabelecer elos entre diferentes níveis de realidade. Esta operação procura marcar e sublinhar a distância que separa a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a realidade do que incide nesse juízo.

Para nos podermos pronunciar sobre uma determinada realidade, devemos dispor de uma norma, à luz da qual será realizada a apreciação. Isto cria o difícil problema de escolha de um “valor”, no entanto, independentemente do valor escolhido, não podemos avaliar senão quando adotarmos um valor (Hadji, 1994). Ou seja, apenas será possível proceder ao ato de avaliar, após a definição ou construção de um conjunto de ideias referentes, em nome das quais se torna possível avaliar a realidade. Verifica-se que o juízo de valor tece laços entre o referente e o referido, que se distingue pela própria avaliação.

Pode-se afirmar que a avaliação funciona segundo uma relação entre aquilo que existe e aquilo que se espera. É a relação entre um determinado

comportamento e um comportamento-alvo. Hadji (1994) reporta-se à relação entre uma realidade e um modelo ideal.

Podemos falar em “referente” e “referido”. Assim, o “referente” é um modelo ideal que articula as intenções significativas a partir de uma pluralidade de projetos. Já o “referido” é entendido como sendo o conjunto das representações do objeto. Ambos constituem uma representação simples do nível de realidade a que corresponde.

Barbier (1985) afirma que “o ato de avaliação” pode ser considerado como um “processo de transformação das representações, cujo ponto de partida seria uma representação factual de um objeto, e o ponto de chegada seria uma representação normalizada desse mesmo objeto”.

Admitindo que o olhar com que se foca o objeto está em relação com o que nele se procura, pode-se afirmar que isso se traduz num juízo. O juízo é um ato do espírito pelo qual se afirma ou nega algo. Segundo a lógica clássica, o juízo é uma afirmação que estabelece uma relação entre dois termos como sendo verdadeira ou falsa. O juízo de avaliação pertence à evidência, à categoria dos juízos de valor (Hadji, 1994).

Desta forma, se, por um lado, o juízo de avaliação é imperfeito no que respeita o conhecimento e se, por outro lado, é problemático no que respeita a validade do ponto inicial (do referente que realiza uma avaliação particular da realidade), esse juízo manifesta mais do que uma simples possibilidade lógica. Assim, Hadji (1994) distingue três espécies de juízos: juízo de observação, juízo de prescrição e o juízo de avaliação. Destas três espécies de juízos, aquele que terá mais importância nesta temática é o terceiro – o juízo de avaliação.

Hadji (1994) afirma que o enunciado avaliativo depende de dois aspetos. Por um lado, encontra-se dependente de um enunciado prescritivo, dado que não é possível fazer um julgamento acerca de algo cuja imagem não se definiu; por outro lado, depende do juízo do observador.

Desta forma avaliar é tomar posição sobre o valor de algo que existe, que nos leva a questionar de que modo varia esse valor de avaliador para avaliador. Se o avaliador soubesse tudo acerca do objeto da sua decisão deixaria de ter necessidade de avaliar e agiria com pleno conhecimento de causa. No entanto, isso é uma utopia pois se conhecesse sempre a verdade, nunca teria de determinar a escolha a fazer. Assim, surge a necessidade de avaliar para concluir acerca do que

está mais ou menos de acordo com a que se pretende ver ou atingir. Não é, então, possível definir avaliação sem o sentido deste processo. Tudo começa pela e com a ação. Enquanto pessoas pertencentes a uma sociedade democrática e funcional, nós agimos e temos a necessidade constante de decidir. Assim, a decisão da ação exige ao mesmo tempo o conhecimento daquilo que se deve realizar. Essa decisão implica dois juízos de valor: um a admitir que é necessária mudança e outro a proceder àquilo que se poderá fazer para que as coisas evoluam convenientemente.

Sendo a avaliação um processo natural do ser humano ela é própria de um ser capaz de julgar o que é e o que faz, através de uma ideia de perfeição que se exprime na capacidade de distanciamento face à realidade. Mas até que ponto alguém se consegue distanciar objetivamente da realidade? É, então, também, característica deste ser a incapacidade de conhecer exaustivamente a realidade e de prever a sua evolução.

Segundo Hadji (1994) o avaliador não sabe tudo o que existe, mas sabe que a existência é um processo de desenvolvimento e é por isso que ele avalia, sabe que pode ser ator na dinâmica evolutiva (pode impor a sua marca no decurso do processo, intervindo e orientando o desenvolvimento), e sabe que a este poder de intervenção corresponde o de conhecer um estado de coisas preferível. Só faz sentido a intervenção se esta se efetuar com base numa ideia daquilo que é pertinente criar, na medida em que contribui para o aparecimento de um estado desejável. Durante a orientação da ação normativa, é na avaliação que nos distanciamos para fazer o ponto da situação e julgarmos objetivamente a realidade. No entanto, como já vimos, a avaliação pressupõe um juízo que é influenciado por um conjunto de fatores. Assim, é importante tornar a avaliação segura.

Tornar seguro significa colocar em segurança, ao abrigo do perigo. Desta forma, em que medida se deve assegurar a avaliação? Do que é que é necessário protegê-la e segurá-la?

É necessário determinar as condições da avaliação objetiva livre de qualquer subjetividade, para que se defina com rigor o objeto avaliado perante a multiplicidade das causas possíveis de enviesamento dos resultados. Hadji (1994) distingue três fontes principais de distorção, que correspondem a fatores individuais, sociais e fatores que advêm do próprio processo avaliativo. O possível enviesamento da avaliação leva a uma ausência de fiabilidade nas classificações, que resulta do papel desempenhado pela subjetividade daqueles que as atribuem – os professores.

A avaliação é própria de um sujeito e este não pode ser substituído sem que seja alterado o discurso avaliativo. Podem, então, referir-se alguns aspetos suscetíveis de enviesar o processo avaliativo tais como o humor, a disponibilidade ou o estado de fadiga daquele que realiza a avaliação. A avaliação pode também estar condicionada àquilo a que cada um é mais sensível, para além da impressão imediata produzida.

Hadji (1994) afirma que as variações podem também ter origem social, na medida em que “o juízo do professor pode ser guiado, inconscientemente, por processos sociais”. Neste sentido, a avaliação é relativa ao contexto e exprime tradições ou particularidades locais, características de uma escola ou região, consoante a sua história. O autor afirma também que o avaliador adapta a avaliação às características socioculturais à qual este processo se destina, ao ter em conta o nível das suas turmas.

A análise da avaliação também colocou em evidência a dimensão de tarefa psicológica existente na própria ação de avaliar.

Hadji (1994) atenta para a existência de três principais fontes de variação da classificação denominadas de “efeito de contraste”, “efeito de origem” e “efeito de assimilação”. O efeito de contraste acontece quando as classificações dependem do lugar que a produção avaliada ocupa.

As classificações podem também alterar de acordo com as informações que o avaliador (o professor) tem sobre o produtor (o aluno). Este caso é denominado pelo autor de efeito de origem, onde há diferença de julgamento segundo a qualidade atribuída ao aluno.

A terceira fonte de variação de classificações é o efeito de assimilação. Este é caracterizado pela integração de uma avaliação àquelas que foram conferidas, anteriormente, ao mesmo aluno. Isto conduz a que o aluno considerado bom aluno fica melhor classificado e, inversamente, haverá maior dificuldade em considerar os progressos do aluno visto como fraco. Segundo Noizet & Caverni (1983) os “procedimentos de avaliação têm a sua quota-parte de responsabilidade no insucesso escolar”.

Havendo esta clara, constante e inevitável contaminação dos resultados como é que se poderá tornar o processo avaliativo mais justo, minimizando a margem de erro?

Hadji (1994) refere que a classificação pode ser ajustada em relação aos desempenhos anteriores do aluno (efeito de assimilação), ao seu estatuto escolar (efeito de origem) e ao seu estatuto social (fenómeno de categorização).

Coloca-se agora outra questão: será que o facto de a classificação poder ser alterada conduz a que os avaliadores não tentem progredir com vista a atingir uma classificação mais justa e mais fiável? Por outro lado, o facto de haver conhecimento dos fatores de distorção não possibilitará a procura de procedimentos suscetíveis de os ultrapassar?

A utilização frequente (e muitas vezes corrente) destes procedimentos é algo que confirma a dificuldade encontrada na realização da avaliação. Este tipo de regularização da classificação é apenas uma remediação formal, com vista à apresentação aos restantes atores do sistema educativo de um valor considerado mais justo. No entanto, não altera a aleatoriedade da apreciação daquilo que é o valor objetivo do aluno e constitui um obstáculo à avaliação. Uma das grandes dificuldades da avaliação não é só por si a subjetividade do avaliador, mas o facto de poder deixar-se influenciar pelo humor ou pelas preferências ideológicas. Este facto coloca-nos questões acerca da fiabilidade da avaliação e dos resultados que desta advém.

Segundo o dicionário da língua portuguesa, fiabilidade é a qualidade do que é fiável, ou seja, daquilo que é digno de confiança. Assim, como poderemos confiar no avaliador quando este está sujeito a todo um conjunto de fatores que podem enviesar o seu olhar crítico objetivo? Teremos, então, de confiar na integridade e sentido de justiça do próprio sujeito e acreditar que não utilizará a avaliação (e o conseqüente resultado dela) como um meio de ajuste de contas. (Hadji, 1994).

5.2. Contextualização do tema/problema

Como podemos ver no ponto anterior, a prática pedagógica depende de várias condicionantes, sendo que uma delas é a conceção do docente perante o ensino da Educação Física que, aliado a um conjunto de fatores próprios do ser humano (humor, preferências ideológicas, etc.), pode enviesar a avaliação, não tornando fiáveis os resultados.

Será que se pode afirmar que falta ao próprio conceito de avaliação legitimidade? Se sim, poderemos também questionar a legitimidade da aplicação e cumprimento dos critérios de avaliação e dos procedimentos de classificação.

Foi o facto de a avaliação estar dependente de tantos agentes que poem em causa a sua legitimidade, do processo e dos resultados que levou à escolha deste tema como tema de aprofundamento.

O facto de sabermos que este ano letivo iríamos participar ativamente na avaliação em contexto escolar, levou-nos a perceber quais as implicações e o peso da nossa decisão no percurso académico dos alunos. Lembrando novamente as palavras de Noizet & Caverni (1983), que dizem que “os procedimentos de avaliação têm a sua quota-parte de responsabilidade no insucesso escolar”, não pudemos deixar de nos preocupar com a nossa própria condução do processo avaliativo. Assim, questionámo-nos acerca do nosso próprio sentido de justiça e na nossa capacidade de condução da avaliação sem que fossemos influenciados por fatores intrínsecos, procurando uma visão objetiva e verdadeira da realidade. Esta dúvida levou-nos a questionar “será que estamos a ser justos?”, “será que possibilitamos igualdade de oportunidades a todos os alunos?”, “será que estamos a beneficiar os alunos que praticam esta modalidade fora da escola?”, “será que estamos a prejudicar os alunos com menor habilidade motora?”, “de que modo é que a nossa inexperiência no ensino e com os critérios de avaliação está a influenciar ou prejudicar as classificações dos alunos?”, “será que estamos a beneficiar ou a prejudicar os alunos segundo o seu género?”.

Segundo Dowling (2006) aquilo que simboliza o professor de Educação Física profissional é definido pelos “limites da cultura daquilo que se pode dizer, pensar e fazer a qualquer momento”. Assim, de que forma é que o nosso histórico irá ter influência no processo avaliativo? De que modo poderemos reduzir as ambiguidades e as incertezas da avaliação quando a própria forma como vemos a aprendizagem pode afetar a nossa noção de um bom profissional? De que modo isto pode ter implicações no processo de avaliação? É necessário fazer algo em relação à questão moral de justiça ou às necessidades da sociedade? As diferenças entre a interação professor-aluno (Vershcheyre, 2007, salienta que os professores de Educação física interagem mais frequentemente com os alunos do género masculino do que com os alunos do género feminino) poderão causar também diferenças na

atribuição de uma classificação? Será suficiente o professor de Educação Física refletir sobre a sua contribuição para o aluno?

Segundo Goodson (1997) o ensino é caracterizado como sendo “intensamente pessoal”. Assim, o ensino é influenciado pelas próprias vivências do docente, a ideologia que este tem sobre aquilo que é o bom ensino e o bom profissional. Não se pode esquecer que o ensino é influenciado, também, pelo género do docente, e a sua bagagem sociocultural.

Foram estas questões que nos levaram a querer aprofundar os nossos conhecimentos neste tema, pois consideramos que foi a avaliação que nos causou maiores desafios durante este ano de profissionalização docente. A constante preocupação sobre a equidade dos processos avaliativos por nós conduzidos e o resultado e impacto que teriam no percurso académico dos alunos, levou-nos a querer saber mais sobre de que modo poderíamos conduzir um processo objetivo e livre de ambiguidades.

Consideramos que este é um tema com grande pertinência, integrando a reflexão do ano Estágio, mas também ocupando um grande e importante lugar na prática docente contínua, devendo fazer parte da autorreflexão crítica no dia-a-dia de cada professor.

A turma que lecionámos, assim como a grande maioria das turmas, é uma turma heterogénea no que diz respeito ao nível de desempenho motor, à motivação e ao empenho na aula. Ao nível do desempenho motor a turma é algo díspar, pois contém alunos que praticam modalidades desportivas em contexto extraescolar a nível federado (tais como basquetebol, ginástica acrobática, andebol e atletismo) e integra alunos cuja única fonte de atividade física são as aulas de Educação Física na escola. Isto leva a uma heterogeneidade no que diz respeito à motivação e à predisposição para a atividade física. Foi possível observar que os alunos que praticam desporto regularmente estão mais predispostos a realizar as atividades da aula, enquanto os alunos que não praticam desporto fora da escola demonstram níveis de motivação desportiva mais baixos o que motiva níveis de empenho e desempenho distintos. Assim, alunos mais motivados terão um nível de empenho maior, o que será mais facilmente observado por nós, tendo, então, implicações positivas na avaliação. Pelo contrário, alunos menos motivados evidenciarão níveis de empenho motor mais baixos que será visto por nós como um aspeto negativo e que poderá, então, ter essa mesma cotação na avaliação.

Estes fatores vêm acrescentar possibilidade de enviesamento da avaliação por parte do professor, pois nada impede que um aluno seja várias vezes visto como empenhado, quando de facto não o foi tantas vezes quanto o considerado. Isto pode levar a que o aluno seja rotulado como empenhado, atribuindo-lhe uma cotação semelhante em todos os momentos de avaliação. Por outro lado, um aluno que seja observado algumas vezes em comportamentos de desvio e fora da tarefa, onde o empenho não está direccionado para o cumprimento dos objetivos específicos da tarefa, pode levar a que esse mesmo aluno seja considerado pelo professor como um aluno que não é empenhado, podendo o docente ficar induzido a atribuir o mesmo nível de classificação. Não estará em causa a capacidade de monitorização do professor durante a sua aula (que é cada vez mais um trabalho complexo devido à massificação do ensino e o conseqüente aumento de alunos por turma), mas sim a capacidade do professor se distanciar dos juízos de valor realizados acerca do aluno, e a capacidade do professor efetuar a avaliação livre de ambigüidades, para que esta seja um processo justo.

5.3. Estratégias desenvolvidas

Para que a heterogeneidade motivacional da turma fosse homogeneizada, os alunos fizeram parte da escolha das matérias no início do ano letivo, pois um aluno motivado será um aluno empenhado. Para além de esta possibilidade estar contemplada no PNEF, é algo que consideramos ser vantajoso quer para os alunos como para o professor. Para os alunos é benéfico na medida em que exercitarão algo que gostam e para o professor na medida em que terá um número maior de alunos motivados.

Que implicação tem a motivação na avaliação? Os alunos ao demonstrarem mais motivação e empenho conseguirão obter na aula maior tempo de empenhamento motor e maior tempo potencial de aprendizagem. Ao aumentar o tempo potencial de aprendizagem os alunos, estes têm mais possibilidades de exercitar e consolidar os objetivos de cada tarefa e da aula. A consolidação dos objetivos levará à obtenção de melhores classificações finais.

Com a análise dos fatores que intervêm ativamente na avaliação, tornando-a mais ou menos verdadeira, achámos pertinente observar a percepção dos nossos

alunos perante a nossa avaliação e a equidade desta. Desta forma, foi possível saber se estavam a ser postos em prática processos avaliativos justos e verdadeiros. Sendo os alunos aqueles que estão sujeitos à avaliação e aos resultados dela obtidos, achou-se pertinente observar qual a posição deles perante a avaliação e a condução do processo. Perante isto foi ministrado um questionário aos alunos. A aplicação deste questionário, para além de permitir verificar a igualdade de procedimentos, permitiu também verificar a confiança que os alunos depositam na professora (enquanto promotora de processos avaliativos justos). Assim, este questionário foi também pertinente na observação da equidade da avaliação final do ponto de vista daquele que mais “sofre” com o resultado da avaliação – o aluno. Para isso foi elaborado o questionário (Anexo VI) a ser aplicado aos alunos. Os questionários foram aplicados no dia 15 de Maio de 2013, no final da aula. Consideramos que este foi um bom momento para aplicar o questionário sobre a equidade da avaliação, pois ao ter sido aplicado no terceiro período, os alunos tiveram a oportunidade de serem sujeitos à avaliação durante dois períodos, dando-lhes, então, legitimidade para responderem verdadeiramente ao questionário.

O questionário continha afirmações relativamente à avaliação, aos critérios, ao processo de avaliação, ao professor e ao aluno. Este questionário era de resposta psicométrica fechada, utilizando uma escala de cinco itens de Likert (1932), sendo eles: 1 – Discordo plenamente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo parcialmente e 5 – Concordo plenamente. Os alunos ao responderem a um questionário baseado nesta escala, especificam o seu nível de concordância com a afirmação. O primeiro aspeto sobre o qual os discentes tinham de tecer a sua concordância foi a avaliação. Assim, indicaram o seu parecer relativamente às seguintes afirmações:

A avaliação deve: 1 – Ser realizada pontualmente; 2 – Ser realizada continuamente; 3 – Proporcionar o sucesso de todos os alunos; 4 – Proporcionar o sucesso dos melhores alunos; 5 – Valorizar os alunos que executam melhor; 6 – Evidenciar os alunos que executam menos bem; 7 – Avaliar apenas os conhecimentos e atitudes dos alunos; 8 – Avaliar apenas as capacidades motoras dos alunos; 9 – Proporcionar a todos iguais oportunidades de sucesso.

O segundo aspeto ao qual os alunos tinham de responder tinha que ver com os critérios de avaliação, onde os alunos fizeram a sua escolha da seguinte forma:

Os critérios de avaliação devem: 1 – Alterar de acordo com o domínio do aluno sobre a modalidade em questão; 2 – Ter um peso diferente de acordo com a capacidade motora do aluno; 3 – As competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem prevalecer sobre os restantes critérios; 4 – As competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem ser os únicos critérios a considerar na avaliação; 5 – Nos alunos com melhor desempenho, as competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem constituir os critérios de avaliação na totalidade; 6 – Nos alunos com pior desempenho, as atitudes, valores e conhecimentos devem constituir os critérios de avaliação na totalidade; 7 – Ter como referência a turma e avaliar o desempenho do aluno em comparação com o desempenho médio da turma; 8 – Contemplar a autoavaliação; 9 – Conceder a todos os alunos as mesmas oportunidades de sucesso.

O terceiro aspeto contemplado no questionário requeria a opinião dos alunos sobre o processo de avaliação, com o seguinte:

O processo de avaliação deve: 1 – Contemplar o comportamento do aluno; 2 – Ser ajustado em função das competências dos alunos; 3 – Ser um processo diferenciado de acordo com grupos de alunos; 4 – Ser um processo diferenciado de acordo com todos os alunos; 5 – Contemplar a autoavaliação; 6 – Assegurar a igualdade de oportunidades independentemente do nível de desempenho do aluno; 7 – Ter em consideração o género do aluno; 8 – Distinguir entre o género do aluno e os conhecimentos a avaliar; 9 – Servir para reorientar o aluno; 10 – Considerar a evolução do aluno na unidade didática; 11 – Considerar a realização de teste como fonte de medida de retenção de conhecimentos; 12 – Respeitar os critérios de avaliação, independentemente do género e do desempenho do aluno; 13 – A avaliação final deve apenas contemplar o meu desempenho nessa aula.

Relativamente ao quarto parâmetro que os alunos tinham de responder, este tinha que ver com o professor. Assim, os alunos responderam ao seguinte:

O professor deve: 1 – Avaliar segundo a relação que tem com o aluno; 2 – Ter em consideração as aprendizagens do aluno fora da aula; 3 – Avaliar tendo em consideração os alunos que competem nessa modalidade fora da escola; 4 – Beneficiar os alunos que têm treinos das modalidades abordadas; 5 – Avaliar em comparação qualitativa de desempenho; 6 – Avaliar em comparação qualitativa de conhecimentos e atitudes; 7 – Considerar a classificação que o aluno obteve no ano anterior; 8 – Promover a competitividade entre os alunos; 9 - Orientar o aluno para

que este consiga alcançar melhores níveis de classificação; 10 – Valorizar os alunos que são praticantes das modalidades que está a avaliar.

O último parâmetro ao qual os alunos tinham de responder, relacionava-se com eles próprios. Assim, os alunos responderam ao seguinte:

O aluno deve: 1 – Participar ativamente em todas as fases da avaliação; 2 – Participar na escolha dos critérios de avaliação; 3 – Participar na escolha do peso dos critérios de avaliação; 4 – Ser informado sobre a qualidade do seu empenho; 5 – O aluno motiva-se mais para a aula, sabendo que os critérios foram definidos em conjunto com o professor para a aula; 6 – Empenhar-se ao máximo na aula para conseguir os níveis mais altos.

A aplicação do questionário não visou qualquer distinção entre os alunos. Assim, para além do questionário ser anónimo, não requeria o preenchimento de campos relacionados com o género do respondente, a idade e a prática regular ou federada de uma modalidade. Consideramos que esses seriam indicadores passíveis de estudo e de análise extremamente pertinentes, no entanto requeriam um estudo mais extenso que ultrapassaria a amplitude deste próprio relatório.

5.4. Resultados obtidos

A aplicação deste questionário visou a oportunidade de recolha de informações sobre a qualidade da nossa avaliação. Através dos resultados obtidos ficámos a conhecer melhor de que forma conduzimos o processo avaliativo.

A primeira parte do questionário visava recolher informações junto dos alunos acerca da avaliação. Assim, na tabela 1 pode ser observada a frequência das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 1. Frequência das afirmações acerca da avaliação

Questão \ Critério	1	2	3	4	5
Q1	3	2	3	5	3
Q2	0	2	0	4	10
Q3	0	1	0	3	12
Q4	6	1	4	3	2
Q5	5	1	7	0	3
Q6	1	0	9	3	3
Q7	3	6	4	2	1
Q8	5	3	3	3	1
Q9	0	0	0	1	15

Quando questionados relativamente à avaliação, os alunos:

- defendem que a avaliação deve ser realizada continuamente, deve proporcionar o sucesso de todos os alunos e deve proporcionar a todos igualdade de oportunidades de sucesso;

- discordam com a possibilidade da avaliação proporcionar o sucesso dos melhores alunos e avaliar apenas as capacidades motoras destes.

- mostram-se indiferentes quanto à avaliação valorizar os alunos que executam melhor e evidenciar os alunos que executam menos bem.

A segunda parte do questionário visou a recolha de informações acerca dos critérios de avaliação. Assim, a tabela 2 indica a frequência das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 2. Frequência das afirmações acerca dos critérios de avaliação

Questão \ Critério	1	2	3	4	5
Q1	2	4	3	3	4
Q2	2	0	5	5	4
Q3	2	1	5	4	4
Q4	6	5	3	2	0
Q5	5	4	4	2	1
Q6	4	2	3	4	3
Q7	4	5	1	3	3
Q8	1	0	5	3	7
Q9	0	0	1	2	13

Quando questionados acerca dos critérios de avaliação, os alunos:

- defendem que deveriam contemplar a autoavaliação e deveriam conceder a todos os alunos as mesmas oportunidades de sucesso;

- discordam plenamente com a possibilidade de as competências técnicas e táticas e as capacidades físicas serem os únicos critérios a considerar na avaliação, e, nos alunos com melhor desempenho, as competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem constituir os critérios de avaliação na totalidade;

- mostraram-se indiferentes com a possibilidade de as competências técnicas e táticas e as capacidades físicas prevalecerem sobre os restantes critérios de avaliação;

- mostraram-se ambíguos relativamente à alteração dos critérios de acordo com o domínio do aluno sobre a modalidade em questão (onde alguns alunos afirmaram concordar plenamente e outros afirmaram discordar parcialmente, o que é extremamente díspar), ao diferente peso dos critérios de avaliação de acordo com a capacidade motora do aluno (onde alguns responderem concordar parcialmente e

outros alunos responderam não concordar nem discordar) e as atitudes, valores e conhecimentos dos alunos com pior desempenho constituírem os critérios de avaliação na totalidade (onde alguns afirmaram que concordavam parcialmente e o mesmo número de alunos assinalou que discordava plenamente dessa mesma afirmação).

Na terceira parte do questionário procurámos recolher informações acerca do processo de avaliação. Assim, a tabela 3 indica a frequência das respostas dadas pelos alunos neste ponto.

Tabela 3. Frequência das afirmações acerca do processo de avaliação

Questão \ Criterio	1	2	3	4	5
Q1	0	0	2	5	9
Q2	1	2	3	6	4
Q3	3	2	3	3	5
Q4	2	1	6	3	4
Q5	0	1	6	4	5
Q6	0	0	1	4	11
Q7	3	3	2	4	4
Q8	3	3	3	3	4
Q9	0	0	3	8	5
Q10	0	0	1	6	9
Q11	3	2	1	9	0
Q12	2	0	3	5	6
Q13	10	1	2	3	0

Quando questionados relativamente ao processo de avaliação, os alunos:

- concordam plenamente com o facto de que o processo de avaliação deve contemplar o comportamento do aluno, deve ser um processo diferenciado de acordo com grupos de alunos, deve assegurar a igualdade de oportunidades independentemente do nível de desempenho do aluno, deve distinguir entre o género do aluno e os conhecimentos a avaliar, deve considerar a evolução do aluno na unidade didáctica e deve respeitar os critérios de avaliação independentemente do género e do desempenho do aluno (este é um dado interessante pois vem colocar em causa o que foi afirmado por eles anteriormente sobre a igualdade de géneros);

- discordam que a avaliação final deva apenas contemplar o desempenho do aluno nessa aula;

- mostram-se indiferentes com o facto de o processo de avaliação ser um processo diferenciado de acordo com todos os alunos e com o facto deste contemplar a autoavaliação (o que é contrário àquilo afirmado por eles anteriormente sobre a inclusão da autoavaliação nos critérios de avaliação);

- mostram-se ambíguos quanto à consideração do género do aluno neste processo (alguns alunos afirmaram concordar plenamente com a afirmação e o mesmo número de alunos afirmou concordar parcialmente).

A quarta parte do questionário visou recolher informações acerca do professor. Assim, a tabela 4 indica a frequência das respostas dadas pelos alunos neste ponto.

Tabela 4. Frequência das afirmações acerca do professor

Questão \ Criterio	1	2	3	4	5
Q1	12	1	1	1	1
Q2	4	1	6	5	0
Q3	7	2	4	1	2
Q4	9	0	5	1	0
Q5	1	4	2	3	5
Q6	0	4	2	5	5
Q7	3	3	3	6	1
Q8	2	2	3	4	5
Q9	0	1	0	0	15
Q10	6	5	3	0	2

Quando questionados sobre a prática pedagógica do professor, os alunos:

- defendem que o professor deve avaliar em comparação qualitativa de desempenho, deve promover a competitividade entre os alunos e deve orientar o aluno para que este consiga alcançar melhores níveis de classificação;

- discordam plenamente que o professor avalie segundo a relação que tem com o aluno, que avalie tendo em consideração os alunos que competem nessa modalidade fora da escola, que beneficie os alunos que têm treinos das modalidades abordadas e que valorize os alunos que são praticantes das modalidades que está a avaliar;

- mostram-se indiferentes no que diz respeito ao professor considerar, no processo de avaliação, as aprendizagens do aluno fora da aula;

- mostram-se ambíguos na afirmação “avaliar em comparação qualitativa de conhecimentos e atitudes” (onde alguns alunos concordaram plenamente e outros concordaram apenas parcialmente).

A última parte do questionário visou a recolha de informações acerca dos discentes. Assim, a tabela 5 indica a frequência das respostas dadas pelos alunos neste ponto.

Tabela 5. Frequência das afirmações acerca do aluno

Questão	1	2	3	4	5
Q1	0	0	0	2	14
Q2	1	1	5	5	4
Q3	1	1	3	8	3
Q4	0	0	0	2	13
Q5	0	1	1	7	7
Q6	0	0	0	3	13

Quando questionados sobre a importância do aluno no processo de avaliação, estes:

- concordam plenamente que o aluno deveria participar ativamente em todas as fases da avaliação, ser informado sobre a qualidade do seu empenho e empenhar-se ao máximo na aula para conseguir os níveis mais altos;

- mostraram ambiguidade na participação dos alunos na escolha dos critérios de avaliação (onde alguns alunos afirmaram concordar parcialmente, enquanto outros afirmaram nem concordar nem discordar) e no facto de o aluno se motivar mais para a aula, sabendo que os critérios foram definidos em conjunto com o professor (onde alguns alunos indicaram concordar plenamente e outros afirmaram concordar plenamente com a afirmação).

5.5. Conclusões

A avaliação é um processo complexo de desenvolver. Com os resultados obtidos da aplicação do questionário foi-nos possível fazer uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica e a forma como conduzimos o processo avaliativo. Relativamente à avaliação, observou-se que os alunos possuem (aquilo que consideramos) uma noção de avaliação completa e justa, pois concordaram plenamente que esta deveria ser realizada continuamente proporcionando igualdade de oportunidades de sucesso de todos os alunos e discordaram plenamente que deveria oferecer o sucesso dos melhores alunos, avaliando apenas o domínio psicomotor. Esta noção de avaliação é positiva na medida em que vai, de certa forma, ao encontro da pedagogia da mestria (que diz que todos os alunos conseguem realizar, em condições adequadas, as tarefas mínimas escolares).

Nas questões relativas aos critérios de avaliação, os alunos mostraram-se concordantes com o facto de estes deverem contemplar a autoavaliação e com o facto de conceder a todos a mesma oportunidade de sucesso. Assim, os alunos

consideram que a autoavaliação deveria ter algum peso nos critérios avaliativos, contribuindo para a classificação. Pessoalmente, consideramos que colocar a autoavaliação como parte integrante dos critérios de avaliação traria mais ambiguidade ao processo avaliativo pois iria conter uma opinião completamente subjetiva, ao contrário daquilo que se pretende – objetividade. A inclusão da autoavaliação nos critérios de avaliação deixaria este processo mais dúbio pois estaria algo dependente da autopercepção e da capacidade de autoavaliação do aluno. À semelhança daquilo que afirmaram relativamente à avaliação, os alunos discordaram plenamente que em Educação Física sejam consideradas apenas as capacidades motoras, táticas e técnicas das modalidades abordadas. Sabendo que existem três domínios de aprendizagem (psicomotor, socioafetivo e cognitivo) é importante que estes tenham lugar tanto nas aulas como na avaliação. Deste modo, o domínio psicomotor (apesar de fazer sentido que prevaleça sobre os restantes pela natureza da disciplina de Educação Física) não pode constituir parte única da avaliação.

Relativamente ao processo de avaliação, os alunos concordaram plenamente que este deveria contemplar o comportamento do aluno e diferenciar grupos de nível. Este é um dado importante pois permite-nos verificar que os alunos optam por um ensino diferenciado. Em concordância com afirmações anteriores, os alunos concordam plenamente que o processo de avaliação deve assegurar a igualdade de oportunidades de todos os alunos (independentemente do nível de desempenho motor em que se encontram) e deveria considerar a evolução do aluno na unidade didática. Os alunos assinalaram que não concordavam nem discordavam com o facto de o processo de avaliação ser um processo diferenciado de acordo com todos os alunos e que deveria contemplar a autoavaliação. Como se pode ver, este último ponto vem refutar aquilo que foi dito por eles em pontos anteriores onde concordaram plenamente que os critérios de avaliação deveriam contemplar a autoavaliação. Confirmando o que foi afirmado pelos alunos relativamente à avaliação ser um processo contínuo, os alunos afirmaram discordar plenamente que a avaliação final deveria apenas contemplar o desempenho do aluno nessa aula.

O ponto seguinte é aquele que consideramos o mais importante para este tema de aprofundamento, pois é o ponto onde os alunos expressam a forma que consideram que o professor deve conduzir o processo de avaliação. Os alunos concordaram plenamente que o professor deveria avaliar em comparação qualitativa

de desempenho, realizando, então, a avaliação pelo princípio do efeito de contraste (Hadji 1994). Os alunos afirmaram também concordar plenamente que o professor deve orientar o aluno para que este consiga alcançar melhores níveis de classificação. Consideramos que este é um ponto importante porque mais do que avaliar e apresentar os resultados aos agentes do processo educativo, é conduzir o aluno na obtenção de algo melhor. Os alunos evidenciaram também que concordam plenamente que o professor considere a classificação que o aluno teve no ano letivo anterior, o que (como foi referido anteriormente neste relatório) evidencia claramente o efeito assimilação presente na avaliação. No que diz respeito às relações interpessoais entre o aluno e o professor, os discentes da turma discordam plenamente que o professor avalie segundo a relação que tem com o aluno. Estes também discordaram plenamente que o professor avalie tendo em consideração os alunos que competem nessa modalidade fora da escola, ou seja, que beneficie os alunos que têm treinos das modalidades abordadas e os valorize por serem praticantes das modalidades que estão a ser avaliadas. Aqui os alunos demonstraram de que modo consideram ser a justiça da avaliação. Conhecendo a condução do processo de avaliação consideramos que apenas valorizámos o aluno pelas suas habilidades motoras demonstradas na aula e não nos baseámos no facto do aluno praticar a modalidade como princípio para que ele fosse um bom executante naquilo que lhe era pedido, não fazendo, então, previsões ou assunções sobre o valor real do aluno.

Relativamente ao papel dos alunos, estes concordaram plenamente que o aluno deve participar ativamente em todas as fases da avaliação, devendo ser informados sobre a qualidade do seu empenho para conseguirem níveis mais altos de classificação. Estes concordam, então, que o processo avaliativo serve para informar os alunos sobre o seu desempenho com vista a melhorá-lo ao invés de uma avaliação final, fechada e definitiva, sem ter em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os alunos concordam (parcialmente) que se o aluno participar na escolha dos critérios de avaliação poderá motivar-se mais para a prática, que, de algum modo, vem ao encontro daquilo que foi por nós afirmado anteriormente sobre a escolha (não dos critérios) mas das matérias a abordar.

Podemos ver que a avaliação como medida apenas descreve o estado das coisas, não por não conseguir adquirir a natureza do que foi observado e dizer o seu real valor, mas pelo facto de que ao tentar exprimir a veracidade deste fá-lo de

acordo com a concepção existente. Dizer a verdade (neste caso, a informação real e objetiva do resultado da avaliação) não é apenas retratar algo, mas sim adquirir e exprimir informações fiáveis sobre aquilo que foi produzido que sejam importantes, significativas, objetivas e justas com as aprendizagens, conhecimentos e competências que foram desenvolvidas.

Hadji (1994) afirma que a avaliação pode proporcionar um diálogo que permitirá ao aluno cogerir as suas aprendizagens com o professor. Assim, depreende-se que este, o professor, deve apoiar o aluno e fornecer-lhe informações que o esclareçam, guie, encoraje e ajude a refletir sobre a sua própria capacidade e evolução, informando claramente sobre os pontos fortes e menos fortes. Qualquer informação que vá de encontro a isso será inútil.

Apesar de todos os constrangimentos que a avaliação pode ter, é importante que cada um de nós (professores que realizam a avaliação regularmente) tente afastar-se ao máximo de subjetividades que poderão acontecer durante a condução deste processo. Claro que existem variantes às quais é impossível fugir, tal como aspetos biográficos do docente e o seu historial pessoal que o formam pessoa com as suas próprias filosofias e concepções. No entanto, existem aspetos passíveis de controlo tal como o humor, disponibilidade, afinidade com os alunos, conhecimento prévio dos alunos, etc. A avaliação só terá legitimidade se o próprio professor lhe conferir legitimidade, conduzindo um processo objetivo e real, que traduza as verdadeiras capacidades cognitivas e processuais do discente. Só através de um processo de avaliação equitativo será possível conferir, de facto, legitimidade aos valores da avaliação e conseqüentemente à educação.

A imperfeição da avaliação encontra-se, principalmente, no avaliador, por este ser sujeito a fenómenos sociais. A sensibilidade do professor a esses fenómenos poderia ser neutralizada no âmbito de um “contrato social” que determinasse e fixasse as regras do jogo. (Hadji, 2001). Existe uma tendência do avaliador assimilar a produção ao nível presumido do aluno, o que não promove o aumento da justiça e da objetividade da avaliação. Assim, todo o veredito é marcado por uma arbitrariedade que, aparentemente, nada a pode reduzir. É preciso, em primeiro lugar, que haja uma coerência entre os critérios de avaliação e os indicadores desses mesmos critérios, pois é nesta relação que reside a objetividade que se pode esperar de um julgamento avaliativo. Os indicadores devem ser bastante claros, representativos da realidade avaliada e significantes em relação a uma expectativa

precisa. Quanto mais objetivo e for o indicador mais facilitada, objetiva, coerente e justa será a tarefa avaliativa.

No entanto, o processo de avaliação não é uma operação científica e imprecisa. Este facto torna-o passível de erro e injustiça, pois a declaração do avaliador é muitas das vezes equívoca. Assim, de forma a minimizar o erro tanto quanto o possível, propomos que os docentes que legitimamente sentem a mesma preocupação na promoção da avaliação equitativa, tenham os seguintes comportamentos:

- não se influenciar pela aparente superioridade de um aluno em algum domínio (principalmente psicomotor e cognitivo);
- não generalizar o conhecimento do aluno;
- não valorizar determinados traços em detrimento dos restantes alunos;
- procurar afastar-se de estereótipos;
- não fazer deduções erradas sobre os discentes;
- procurar desvincular, na medida do possível, aquilo que é o escolar do social;
- tornar claro o processo de avaliação aos alunos de maneira que estes compreendam os objetivos a atingir (transparência do processo);
- esclarecer todos os atores do processo de ensino, tornando os dispositivos transparentes;
- utilizar critérios de êxito coerentes com a objetividade das tarefas;
- ampliar as observações para tornar a avaliação mais informativa;
- determinar de forma clara os objetivos a cumprir;
- dedicar algum tempo à reflexão pré e pós avaliação (interrogando-se sobre os seus valores);
- fazer algum distanciamento daquilo que parece ser evidente;
- não realizar práticas de avaliação estereotipadas, limitando-se a uma única maneira de agir;
- não se considerar onisciente, mas sim mostrar vontade de aprender e aperfeiçoar a prática docente;
- recusar-se a avaliar em contexto de relação de forças;
- avaliar apenas se o desenvolvimento de um sujeito autónomo for o fim absoluto de um trabalho educativo.

No nosso caso de profissionalização docente, ainda possuímos pouco à vontade com os processos de avaliação, constituindo então um desafio a ser ultrapassado. Para isso, e para promovermos uma avaliação equitativa onde todos os alunos tenham a mesma oportunidade de sucesso mantivemo-nos afastados de qualquer dedução subjetiva do valor real dos alunos, independentemente da prática ou não da modalidade fora do contexto escolar. No sentido da equidade avaliativa, não agrupamos os alunos segundo géneros sob o falso princípio de que alunos do mesmo género conseguiriam os mesmos objetivos. Consideramos ser importante o professor manter uma relação de proximidade com o aluno, no entanto, consideramos que é necessário que o docente o faça de forma equilibrada.

Perante a problemática exposta neste relatório, e para promovermos uma prática pedagógica e avaliativa justa foram realizados alguns ajustamentos para dar resposta à especificidade da turma. Assim, no início das atividades letivas foram explicados aos alunos os parâmetros de avaliação. Os discentes ficaram, também com um exemplar dos parâmetros para que os pudessem consultar sempre que necessário. Perante os parâmetros de avaliação, foram ajustados os critérios de avaliação e os indicadores de cada unidade didática de modo a que fosse ao encontro das capacidades dos alunos. Perante a observação de que alguns alunos poderiam estar a demonstrar mais dificuldade no cumprimento dos objetivos preconizados, foram alterados esses objetivos para uns mais realistas e que fossem ao encontro das capacidades dos discentes. Para além da construção de objetivos diferenciados para os alunos de acordo com os grupos de desempenho motor, também as tarefas a realizar quer durante a exercitação da UD como na avaliação da mesma foram aplicadas segundo grupos de nível, ajustadas às necessidades de cada um. Como afirmamos anteriormente, são necessários momentos de reflexão da prática docente. Assim, a avaliação final foi realizada em dois momentos: o primeiro para obter informações acerca do produto, o segundo para confirmar as informações, conferindo fiabilidade ao processo avaliativo e ao avaliador.

Este é um processo que exigirá dos docentes muita lucidez, inventividade e perseverança.

Durante o processo de estudo desta problemática encontrámos alguma dificuldade na obtenção de certas respostas e na obtenção de bibliografia que corroborasse algumas ideias. Foi possível encontrar estudos focados na problemática da equidade perante géneros, não no que concerne a avaliação, mas

sim a condução normal da aula. Há pouca investigação no âmbito da equidade da avaliação como temática abrangente e há ainda menos bibliografia deste tema especificamente na Educação Física. Foi possível também observar escassez de informação de origem nacional, pelo que é necessário continuar a investigação neste campo.

6. CONCLUSÃO

O ano de Estágio foi um ano que nos marcou bastante a vários níveis – académico, profissional e pessoal. Este ano deixou a sua marca a nível académico pois tivemos a oportunidade de fazer das coisas que mais gostamos, que é lecionar. Neste ano pudemos colocar em prática tudo aquilo que aprendemos quer durante a licenciatura como durante o mestrado. No entanto, consideramos que os nossos conhecimentos ao nível, por exemplo, didático e pedagógico não teriam sido consolidados se não tivéssemos realizado o Estágio.

Cada vez que pensamos no nosso percurso académico e na possibilidade que tivemos em estagiar na ESAB, mais acreditamos que sem esta experiência não teríamos desenvolvido aspetos importantes do desempenho docente. Um aspeto que consideramos menos positivo desta experiência prende-se apenas com a dicotomia aluno-professor. Este foi um ano em que nos sentimos em dois papéis simultaneamente – o de professora perante a turma, e o de aluna perante os orientadores. Apenas consideramos isto menos positivo pois fez-nos sentir a balançar de um papel para o seguinte com pouco tempo de transição entre eles. Um ponto bastante forte do ano de Estágio é a possibilidade de estar em contacto com o contexto real da escola e da prática docente.

Consideramos que este ano, apesar de muito trabalhoso nos levou a adquirir aprendizagens ao nível da dimensão profissional, social e ética, ao nível da dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Desde cedo no ano de Estágio demonstrámos preocupação com a avaliação e o facto de estarmos a ser justos, ou se, pelo contrário estaríamos

(inconscientemente) a beneficiar ou prejudicar alguns alunos. Assim, decidimos concentrar o nosso estudo-problema naquilo que maior desafio nos colocou.

Podemos concluir que este foi um ano bastante enriquecedor e consideramos que realizámos um ótimo trabalho. Desta forma, damos por finalizado este ano letivo com a plena consciência de termos realizado tudo o que esteve ao nosso alcance para contribuir para o desenvolvimento positivo dos alunos quer ao nível das aprendizagens psicomotoras, como cognitivas e socioafetivas. Consideramos, então, que alcançámos todos os objetivos e conseguimos deixar uma marca positiva na turma onde lecionámos.

Este desenvolvimento pessoal, profissional e académico só foi possível através do contributo constante do professor orientador, fazendo-nos refletir sobre a nossa prática docente, conduzindo-nos progressivamente a sermos os professores competentes que sempre ambicionámos ser.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, M. (2003). *Formar para avaliar – Perceção de competências dos formandos para avaliar os alunos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, pp. 13–19.

Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo*. Vila Real: UTAD.

Barbier, J. M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris, PUF, pp. 66.

Basso, I. S. (1998). *Significado e sentido do trabalho docente*.

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.

Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. 3ª Edição, Livros Horizonte.

Bloom, B. (1975). *Taxonomia dos objetivos educacionais*. Porto Alegre: Globo

Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mckay.

Caetano, A. P., & Silva, M. D. (2009). *Ética profissional e Formação de Professores*.

Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1987). *Teacher planning. Talks to teachers*, New York: Lake Akers, pp. 84–103.

Claro, R. D., & Filgueiras, I. P. (2009). Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 8, pp.9–24.

Cortesão, L. & Torres, M. A. (1983). Avaliação Pedagógica II. *Perspetivas de sucesso*. Porto, Porto Editora.

Cronbach, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

De Ketele, J. M. (1981). *Observer pour éduquer*. Collection Exploration Recherches en Sciences de l'Éducation. Berne: Peter Lang.

Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 11, No. 3, November 2006, pp. 247–263.

Goodson, I. (1997). 'Trendy theory' and teacher professionalism. *Cambridge Journal of Education*, 27 (1), pp. 7–22.

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.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto Editora.

Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 140. pp. 1–55.

Mascarenhas, L. (1995). *Seminário em Desenvolvimento Curricular: Planeamento em Educação Física – que Deliberações Pedagógicas*. Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, pp.19-61.

Mendonça, I. (1988). *Como se faz e em que consiste o Planeamento de Educação Física na Região Autónoma da Madeira*. Monografia. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Educação Física.

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

Noizet, G., Caverni, J. P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris: PUF.

Noizet, G., Caverni, J. P. (1983). Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? *Revue française de pédagogie*. 62. pp. 7–14.

Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma*. Porto. Porto Editora. Coleção Educação. pp.116–117.

Pacheco, J. A. B. (2002). *Crítérios de avaliação na escola. In Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas.*, pp. 53–64. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Colecção Activites physiques et sports recherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

Pinto, J. (2004). *Avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Revista de Ciências da Educação.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e Avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. pp.75–92.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Monograph Series in Curriculum Evaluation, nº1 Chicago: Rand McNally.

Serpa, C. D. (2009). *Planejamento por unidades didáticas*.

Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Third Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a Enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, E. (2010). *Didática da Educação Física*.- Material de Apoio da unidade curricular – FCDEF-UC.

Veiga, I. (2005). *Docência: uma construção ético-profissional*. Papirus. São Paulo, Brasil: Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

Vershcheyre, I. & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 12, No. 3, pp. 145–172.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 2ª ed.; Rio Tinto: Edições Asa.

8. ANEXOS

Anexo I: Objetivos a cumprir no final do ano de Estágio.

INSTRUÇÃO	GESTÃO	CLIMA / DISCIPLINA	DECISÕES DE AJUSTAMENTO	AVALIAÇÃO
<p>INFORMAÇÃO INICIAL</p> <p>No início da aula, o professor, com excepcional capacidade de comunicação e domínio dos conteúdos, informa os alunos de forma clara, concisa e sem perdas de tempo dos objetivos da aula e explica e clarifica as principais tarefas relacionando-as com aulas ou etapas anteriores e posteriores da U.D.</p> <p>CONDUÇÃO DA AULA</p> <p>O professor demonstra uma capacidade excepcional de: Organizar a atividade no espaço da aula de modo a permitir-lhe um posicionamento e circulação que lhe garantam a perceção global e o controlo eficaz das diversas situações, detetando e prevendo as situações de risco; O professor explica clara e oportunamente a matéria; O professor recorre a alguns alunos para apoiar, corrigir ou demonstrar a transmissão de aspetos da matéria; O professor utiliza com eficácia e economia de tempo, auxiliares de ensino.</p> <p>QUALIDADE DOS FEEDBACKS</p> <p>O professor utiliza sistematicamente FB do tipo positivos, descritos, prescritivos, interrogativo e de reforço na sua intervenção pedagógica de forma plenamente correta, compreensível, eficaz, lógica e pertinente, demonstrando um domínio total dos conhecimentos quer de intervenção pedagógica quer do conteúdo das modalidades desportivas. O professor distribui equitativamente os FB entre os diferentes níveis de alunos. O professor, sistematicamente, verifica se o FB transmitido obteve o efeito pretendido.</p> <p>CONCLUSÃO DA AULA</p> <p>O professor conclui a aula de pleno acordo com os princípios metodológicos e pedagógicos definidos. O professor conclui a aula de modo sereno e tranquilo, realizando: Um balanço correto e oportuno da atividade; Controlando a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos; Uma extensão de conteúdos de forma a despertar os alunos para as etapas seguintes da U.D.</p>	<p>GESTÃO DO TEMPO</p> <p>O professor demonstra uma capacidade excepcional de gerir: o tempo de aula; o material e a constituição dos grupos, de acordo com os objetivos da aula, adaptando-se e controlando de forma plena aos seus imprevistos.</p> <p>A aula decorre de acordo com o plano de aula e o professor tem atitudes e intervenção adequadas à sua aplicação.</p> <p>ORGANIZAÇÃO / TRANSIÇÃO</p> <p>O professor revela uma excepcional capacidade e cuidado na organização da aula e suas transições que advêm do pleno domínio das técnicas de intervenção pedagógica de Gestão e do conhecimento dos conteúdos a lecionar.</p> <p>O professor completa a informação de modo preciso, sublinhando as regras a cumprir e os cuidados a ter.</p> <p>A aula apresenta uma estrutura coordenada, coerente, contínua e sem quebras, denotando-se um total controlo por parte do professor.</p> <p>O doseamento das diferentes tarefas e situações está plenamente de acordo com as regras metodológicas adaptadas e com os objetivos definidos e totalmente adaptadas às capacidades dos alunos.</p>	<p>CONTROLO</p> <p>O professor revela uma excepcional capacidade de controlo dos alunos resultante do pleno domínio das técnicas de intervenção pedagógica de Clima/Disciplina e da noção dos conteúdos a lecionar.</p> <p>O professor intervém sistemática, correta e estrategicamente com os alunos, solicitando a superação das suas capacidades na realização das tarefas.</p> <p>O professor intervém sistemática e eficazmente na ação dos alunos, corrigindo, estimulando e estruturando o seu comportamento.</p> <p>O professor estimula as atitudes de empenhamento dos alunos, realçando-as durante a aula.</p> <p>COMUNICAÇÃO</p> <p>O professor é um comunicador por excelência, capta naturalmente a atenção do aluno e passa facilmente a sua mensagem utilizando uma linguagem clara, terminologicamente correta e simultaneamente adequada e acessível à compreensão do seu significado pelos alunos, usando formas de expressão que explicam os conteúdos e os termos técnicos de modo promover a sua compreensão pelos alunos.</p>	<p>O professor revela-se excepcionalmente reflexivo, crítico e oportuno nas suas decisões pelo que as U.D. são aplicadas e ajustadas através de decisões de ensino pedagógica e didaticamente corretas, em função da especificidade da escola, dos alunos, e das condições reais do ensino.</p> <p>O professor toma sempre as melhores decisões de ensino a todos os níveis, para se ajustar às condições, usando os meios disponíveis de modo excepcionalmente criativa.</p> <p>Na aula e perante situações imprevistas e complexas, o professor revela capacidade excepcional para as ultrapassar, adaptando-se e integrando-as no plano previsto sem contudo perder de vista os objetivos definidos e o essencial da aula.</p>	<p>AVALIAÇÃO INICIAL (DIAGNÓSTICO)</p> <p>O professor demonstra um conhecimento aprofundado dos tipos, objetivos, instrumentos, técnicas e estratégias de avaliação, selecionando sempre os mais corretos, pertinentes e adaptados ao momento.</p> <p>AVALIAÇÃO FORMATIVA</p> <p>O professor demonstra um conhecimento aprofundado dos tipos, objetivos, instrumentos, técnicas e estratégias de avaliação, selecionando os mais corretos, pertinentes e adaptados ao momento.</p> <p>O professor serve-se dos resultados da avaliação formativa para (re)ajustar o seu modo de ensino.</p> <p>O professor utiliza os resultados da avaliação formativa para definir estratégias de diferenciação do ensino.</p> <p>AVALIAÇÃO SUMATIVA FINAL</p> <p>Para além do referido para os outros tipos de avaliação, utiliza e transforma correta e facilmente todos os dados recolhidos da avaliação formativa e sumativa numa classificação final.</p>

Anexo II: Modelo de plano de aula.

Unidade Didática: _____ Aula nº __ Plano aula nº __ de __ Professora Estagiária Catarina Amorim
 Turma 11º 2C Nº alunos previstos: 16 Local: _____ Data: __/__/2013 Hora 10h 20m Duração 90min (75min tempo útil)

Função Didática	
Recursos Materiais	
Objetivos gerais	
Estilos de Ensino	

Parte	Tempo		Objetivos específicos/ Conteúdos	Componente Crítica	Descrição da tarefa / Organização	Critérios de Êxito
	Total	Parcial				
Inicial						
Fundamental						
Final						

Alunos																
Presença																
Falta de Material																
Avaliação Formativa																

Reflexões

Sumário

Anexo III: Exemplo de ficha de avaliação diagnóstica/sumativa.

ANDEBOL - Nível de Jogo										Ano: 11°			Turma: 2C			Data: __/__/__			Professora Estagiária Catarina Amorim		
Nº	Nome	1			2			3			4			Classific							
		0/9			10/13			14/16			17/20										
		DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D	DC	A	D								
1																					
2																					
3																					
9																					
10																					
11																					
13																					
15																					
16																					
17																					
18																					
19																					
20																					
21																					
22																					
23																					
24																					
26																					

Critérios de Avaliação	
<p><u>Nível 1 - Dinâmica Coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ausência de relações entre colegas de equipa; Monopolização do jogo por 1 ou 2 jogadores (ações individualizadas); Utilização inadequada do drible (utilizando-o sistematicamente em cada receção); Jogo sem estrutura elementar; Todas as ações convergidas para a bola; Elevadas percentagens de faltas técnicas; Jogo centrado na bola – aglomerações; Não há intenção de atacar 	<p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ausência de Domínio do gesto técnico utilizado; Esporadicamente, observa-se a exploração do 1x1 mas, na maioria das situações, sem êxito; Más receções de bola, passes não dirigidos; Ligeiro incremento no número de remates; Não revela intenções ofensivas. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ocupação do terreno de forma desorganizada; Inexistência de enquadramento defensivo; Desequilíbrio defensivo.
<p><u>Nível 2 - Dinâmica Coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Continuação da ausência de relações (posições unicamente em função da bola); Observa-se ainda uma percentagem significativa de faltas técnicas; Incremento de maior dinamismo; Não existe integração nas ações coletivas dos jogadores sem bola; <p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O ataque revela fraca eficácia ofensiva; Rutura permanente das ações de jogo; 	<p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Não exploram com frequência o 1x1; Grandes dificuldades nas ações ofensivas; Poucos ou nenhuns remates (golos); O jogador de posse de bola ficando sujeito a múltiplos estímulos não consegue organizar uma resposta a nenhum deles; Precipitação no remate e incapacidade de reconhecer os momentos de finalização. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Ocupação do terreno de forma desorganizada; Inexistência de enquadramento defensivo; Desequilíbrio defensivo.
<p><u>Nível 3 - Dinâmica coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Estabelecem-se relações entre jogadores; Descongestionamento em relação à bola; Uso adequado do gesto técnico; Libertação do jogador com a bola; Ocupação racional do espaço. 	<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. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Intervenções defensivas frequentes; Pré-dinamismo dos jogadores surge com mais frequência; A rutura do jogo é pouco frequente
<p><u>Nível 4 - Dinâmica coletiva</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Aumenta devido a uma maior eficácia das ações de jogo; Integra o compromisso da comunicação com os companheiros e a intervenção dos adversários; Consciencialização das funções entre jogadores; As ações de jogo contemplam o momento presente e o subsequente; Organização ofensiva e transição do ataque conquistando e definindo posições adequadas ao desenvolvimento das ações; 	<p><u>Ataque</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conquista e definição das posições adequadas no ataque (explorar o espaço vazio); Ações ofensivas, tendo como principal objetivo provocar desequilíbrios na defesa; Reposições corretas das posições ofensivas (enquadramento ofensivo); Aproveitamento das situações de 1x1; Organização na transição da defesa para o ataque/ exploração do contra-ataque. <p><u>Defesa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Deslocamentos e colocações tendo em vista a máxima eficácia; Intencionalidade das ações defensivas; Pré-dinamismo constante dos jogadores.

Anexo V: Parâmetros e critérios de avaliação.

DOMÍNIOS	OBJETIVOS A ATINGIR / COMPETÊNCIAS A AVALIAR	PESO %	
SABER ESTAR	1) Empenho 2) Responsabilidade 3) Relações Interpessoais 4) Autonomia	1%	10%
		5%	
		3%	
		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%	

SABERES / NÍVEL	0/4	5/9	10/13	14/17	18/20	%
Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas)	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 (3 faltas)	1 (2 faltas)	1,5 (1 faltas)	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	%
Saber Fazer	Não evoluiu Não executa Raramente	Evoluiu muito pouco Dificuldades na execução Poucas vezes	Evoluiu pouco Executa com algumas falhas Com alguma frequência	Evoluiu Executa com falhas ocasionais Com muita frequência	Evoluiu bastante Executa corretamente Sempre	70%
						15%
						5%
Saber	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	5%

Anexo VI: Questionário aos alunos.

QUESTIONÁRIO

Questionário de preenchimento individual, aplicado aos alunos do 11º 2C acerca da equidade da avaliação. Este questionário tem como objetivo geral ser um instrumento de pesquisa a integrar o tema de aprofundamento do relatório final de Estágio com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. É objetivo específico deste documento avaliar e comparar a perceção dos alunos acerca da equidade no processo de avaliação.

No quadro seguinte, assinale com um (x) a forma que considera mais ajustada de conduzir o processo de avaliação.

1 – Discordo plenamente. 2 – Discordo parcialmente. 3 – Não concordo, nem discordo. 4 – Concordo parcialmente. 5 – Concordo plenamente.

A AVALIAÇÃO DEVE:

		1	2	3	4	5
1	Ser realizada pontualmente.					
2	Ser realizada continuamente.					
3	Proporcionar o sucesso de todos os alunos.					
4	Proporcionar o sucesso dos melhores alunos.					
5	Valorizar os alunos que executam melhor.					
6	Evidenciar os alunos que executam menos bem.					
7	Avaliar apenas os conhecimentos e atitudes dos alunos.					
8	Avaliar apenas as capacidades motoras dos alunos.					
9	Proporcionar a todos iguais oportunidades de sucesso.					

OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DEVEM:

		1	2	3	4	5
1	Alterar de acordo com o domínio do aluno sobre a modalidade em questão.					
2	Ter um peso diferente de acordo com a capacidade motora do aluno.					
3	As competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem prevalecer sobre os restantes critérios.					
4	As competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem ser os únicos critérios a considerar na avaliação.					
5	Nos alunos com melhor desempenho, as competências técnicas e táticas e as capacidades físicas devem constituir os critérios de avaliação na totalidade.					
6	Nos alunos com pior desempenho, as atitudes, valores e conhecimentos devem constituir os critérios de avaliação na totalidade.					
7	Ter como referência a turma e avaliar o desempenho do aluno em comparação com o desempenho médio da turma.					
8	Contemplar a autoavaliação.					
9	Conceder a todos os alunos as mesmas oportunidades de sucesso.					

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DEVE:

		1	2	3	4	5
1	Contemplar o comportamento do aluno.					
2	Ser ajustado em função das competências dos alunos.					
3	Ser um processo diferenciado de acordo com grupos de alunos.					
4	Ser um processo diferenciado de acordo com todos os alunos.					
5	Contemplar a autoavaliação.					
6	Assegurar a igualdade de oportunidades independentemente do nível de desempenho do aluno.					
7	Ter em consideração o género do aluno.					
8	Distinguir entre o género do aluno e os conhecimentos a avaliar.					
9	Servir para reorientar o aluno.					
10	Considerar a evolução do aluno na unidade didática.					
11	Considerar a realização de teste como fonte de medida de retenção de conhecimentos.					
12	Respeitar os critérios de avaliação, independentemente do género e do desempenho do aluno.					
13	A avaliação final deve apenas contemplar o meu desempenho nessa aula.					

O PROFESSOR DEVE:

		1	2	3	4	5
1	Avaliar segundo a relação que tem com o aluno.					
2	Ter em consideração as aprendizagens do aluno fora da aula.					
3	Avaliar tendo em consideração os alunos que competem nessa modalidade fora da escola.					
4	Beneficiar os alunos que têm treinos das modalidades abordadas.					
5	Avaliar em comparação qualitativa de desempenho.					
6	Avaliar em comparação qualitativa de conhecimentos e atitudes.					
7	Considerar a nota que o aluno obteve no ano anterior.					
8	Promover a competitividade entre os alunos.					
9	Orientar o aluno para que este consiga alcançar melhores níveis de classificação.					
10	Valorizar os alunos que são praticantes das modalidades que está a avaliar.					

O ALUNO DEVE:

		1	2	3	4	5
1	Participar ativamente em todas as fases da avaliação.					
2	Participar na escolha dos critérios de avaliação.					
3	Participar na escolha do peso dos critérios de avaliação.					
4	Ser informado sobre a qualidade do seu empenho.					
5	O aluno motiva-se mais para a aula, sabendo que os critérios foram definidos em conjunto com o professor para a aula.					
6	Empenhar-se ao máximo na aula para conseguir os níveis mais altos.					