

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



TIAGO DE CARVALHO TEIXEIRA RODRIGUES JACOB

**RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA E
SECUNDÁRIA – QUINTA DAS FLORES, JUNTO DO 10ºB, NO ANO LETIVO
2012/2013**

AValiação FORMATIVA ALTERNATIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

COIMBRA

2013

TIAGO DE CARVALHO TEIXEIRA RODRIGUES JACOB - Nº 2008021083

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

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

Orientador FCDEF-UC: Mestre Paulo Nobre

COIMBRA

2013

Esta obra deve ser citada como:

Jacob, T. (2013). *Relatório Final de Estágio*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

À minha família e amigo(a)s.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus colegas de estágio e amigos, Ana Cancela, Filipe Costa e Rui Silva, a colaboração e o apoio que me deram ao longo do estágio pedagógico. Ao colega e amigo Hugo Pinto pelo apoio demonstrado.

O meu muito obrigado ao Professor Paulo Furtado e ao Professor Paulo Nobre, pela partilha de experiências e transmissão de conhecimentos envoltos de grande valor e riqueza, e que sem eles, o meu processo de formação ficaria comprometido.

À professora Isolina Melo, pela disponibilidade e conhecimentos transmitidos no âmbito da direção de turma.

À turma do 10ºB, pelo empenho, dedicação e por tudo o que aprendi convosco. Finalmente, à minha família e namorada, pelo suporte e apoio incondicional.

A todos, os meus profundos e sinceros agradecimentos.

“O ensino da Educação Física “não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática; é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que contém em si as bases para o seu comportamento moral, forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e sua disponibilidade para o empenhamento nas tarefas do dia-a-dia”.

(Bento, 1998)

RESUMO

O Relatório Final de Estágio insere-se no âmbito da unidade curricular Estágio Pedagógico e Relatório Final, do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O estágio pedagógico realizado representa uma etapa inicial na formação como docente, onde as experiências e os conhecimentos adquiridos foram sem dúvida uma mais valia tanto pessoalmente como profissionalmente. O Relatório Final de Estágio engloba toda a descrição e reflexão sobre as atividades desenvolvidas e aprendizagens realizadas ao longo de um ano letivo, face às expectativas iniciais determinadas. Este relatório divide-se em três partes. A primeira, consiste na descrição das atividades desenvolvidas relativamente ao Planeamento, Realização e Avaliação. A segunda, consiste numa reflexão sobre as atividades desenvolvidas, as estratégias de ensino, as dificuldades e estratégias de resolução de problemas e a atitude ético-profissional tida ao longo do estágio. A terceira e última parte, diz respeito à apresentação do tema-problema, um projeto de investigação realizado sobre o tema da Avaliação Formativa Alternativa nas aulas de Educação Física. O Estágio Pedagógico foi realizado na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores no ano letivo de 2012/2013, sendo lecionada a disciplina de Educação Física ao 10º ano de escolaridade.

Palavras-Chave: Planeamento. Realização. Avaliação. Ética-Profissional. Dimensões da Intervenção Pedagógica. Diferenciação Pedagógica. Inovação Pedagógica. Avaliação Formativa Alternativa.

ABSTRACT

This Report is a final product of the Final Report Stage curricular unit, from 2nd year in Master of Physical Education Teaching of Primary and Secondary Education, in Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra. The pedagogical internship represents an initial step performed in our personal and professional formation in which all experiences, learning and knowledge acquired provides us with the necessary skills for the development of a teaching practice in the area of Physical Education. This Final Stage report covers the full description and discussion of the activities and learning skills during the pre-service training, compared to initial expectations. This report covers three main areas. The first is an area mainly descriptive concerning the activities carried out, where are reported the essential aspects to planning, implementation and evaluation. The second part consists of a reflection on various topics including learning skills, commitment to students learning, greatest difficulties and resolutions, innovation in educational practices and the professional ethics attitude in school. The third and final part concerns the presentation of a research project, about the Formative Alternative Assessment in Physical Education discipline.

The Stage was held in Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores in academic year 2012/2013, teaching Physical Education discipline to the 10th year of schooling.

Keywords: *Planning. Implementation. Evaluation. Professional Ethics. Dimensions of Pedagogical Intervention. Differentiation in Education. Pedagogical Innovation. Formative Alternative Assessment.*

ÍNDICE

RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	X
1. INTRODUÇÃO	1
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA	2
2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS	2
2.2. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO	4
2.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	7
2.2.3. CARATERIZAÇÃO DA TURMA	8
3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	9
3.1 DOMÍNIO DO PLANEAMENTO	9
3.1.1. PLANO ANUAL	9
3.1.3. PLANOS DE AULA	13
3.2. DOMÍNIO DA REALIZAÇÃO	14
3.2.1. INSTRUÇÃO	14
3.2.2. GESTÃO	19
3.2.3. CLIMA E DISCIPLINA	21
3.3. DOMÍNIO DA AVALIAÇÃO	23
3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	24
3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA	26
3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA	27
3.3.4. AVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO	28
3.3.5. PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	28
4. DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	30

4.1. DESEMPENHO DOS ALUNOS/ ESTRATÉGIAS DEFINIDAS/ APRENDIZAGENS REALIZADAS	36
4.2. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL	42
4.3. PRESTAÇÃO INDIVIDUAL	42
4.4. TRABALHO EM GRUPO	43
4.5. QUESTÕES DILEMÁTICAS	44
5. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA	45
5.1. INTRODUÇÃO	46
5.3. PERTINÊNCIA DO TRABALHO	49
5.4. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E CONCEITOS	50
5.5. METODOLOGIA	52
5.5.1. CRONOGRAMA (TIME LINE)	52
5.5.2. DIAGRAMA	53
5.5.3 POPULAÇÃO-ALVO	53
5.5.4 DEFINIÇÃO DAS TAREFAS/ PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS	54
5.5.5 INSTRUMENTOS DE TRABALHO/ QUESTÕES ÉTICAS	54
5.6. RESULTADOS	55
5.7. DISCUSSÃO/CONCLUSÃO	58
5.8. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	59
6. CONCLUSÃO	60
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
8. ANEXOS	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

E-A: Ensino – aprendizagem

EF: Educação Física

PFI: Projeto de Formação Individual

UD: Unidade Didática(s)

AFA: Avaliação Formativa Alternativa

EBSQF: Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores

MID: Modelo de Instrução Direta

MD: Modelo Desenvolvimentista

MED: Modelo de Educação Desportiva

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

PNEF: Programa Nacional de Educação Física

Eu, Tiago de Carvalho Teixeira Rodrigues Jacob, aluno nº 2008021083 do MEEFEBS da FCDEF-UC, venho declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no disposto no art. 30.º do Regulamento Pedagógico da FCDEF (versão de 10 de Março de 2009).

11 de Junho de 2013

Tiago de Carvalho Teixeira Rodrigues Jacob

1. INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se no âmbito da unidade curricular de Relatório de Estágio do IV semestre do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Relatório de Estágio enquadra-se no seguimento das práticas aí desenvolvidas, como forma de descrever todo este processo de formação ocorrido no ano letivo 2012/2013.

Composto por três grandes capítulos, este relatório remete-nos para uma descrição e reflexão detalhadas das atividades desenvolvidas, das dificuldades e estratégias de resolução e da atitude ético-profissional tida ao longo do estágio. Termina com a apresentação do tema-problema, um projeto de investigação realizado ao longo do ano sobre a Avaliação Formativa Alternativa (AFA) na Educação Física (EF).

Neste relatório, é feita uma análise sobre o impacto do trabalho desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores. Este relatório “integra a dimensão transversal da ética profissional, designadamente no que diz respeito à capacidade de reflexão do aluno estagiário” (Nobre et al., 2012, p. 28).

É realçado ao longo do documento a inovação nas práticas pedagógicas, o compromisso do estagiário com a promoção das aprendizagens dos alunos, a sua responsabilidade ético-profissional, o todo o trabalho em grupo e individual desenvolvido. Conclui-se com referência à importância que o desenvolvimento do Estágio Pedagógico teve no contexto escolar específico em que se desenrolou.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

2.1 EXPECTATIVAS INICIAIS

Como profissional de educação física que me pretendi assumir, considero importante recorrer ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa. No decorrer da minha profissionalização na escola, alguns dos meus objetivos foram fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e propor e dinamizar outras atividades que não haja na escola, contribuindo assim para o desenvolvimento desta e dos alunos que lá estudam. Pretenderei colaborar, ainda, com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente.

Durante o Estágio Pedagógico coube-me arranjar as melhores formas de ultrapassar as várias carências, receios e dúvidas, sendo imprescindível para isso, refletir sobre as minhas práticas. Apoiar-me-ei na experiência de outros professores, na investigação e no conhecimento que me foi transmitido durante a licenciatura e no primeiro ano do mestrado. Focarei também os aspetos éticos inerentes a esta profissão, avaliando previamente as decisões a tomar e posteriormente os efeitos das decisões tomadas.

Tendo em mãos uma turma do 10º ano e estando atualizado relativamente à nova “sentença” de que a Educação Física não será contabilizada para média final no ingresso ao ensino superior, um dos meus primeiros “medos” foi relativamente ao comportamento dos alunos na aula e às suas atitudes, se estariam empenhados, se teriam agora interesse pela disciplina, entre outras preocupações. Estas, advêm de uma experiência anterior que tive enquanto monitor desportivo durante um estágio no curso tecnológico de desporto (Ensino Secundário). Foram registados vários comportamentos fora da tarefa e também de indisciplina dos alunos, que têm vindo a verificar-se crescentes ao longo dos tempos na nossa sociedade.

Outra preocupação minha, prendeu-se com o facto de como seriam as capacidades motoras dos alunos, se seriam bons executantes em determinadas matérias e quais

seriam aquelas em que teriam mais dificuldade. Surgiu então a expectativa inicial de conseguir realmente adequar o ensino das matérias aos meus alunos.

A preocupação mais preponderante foi talvez a insegurança que tinha relativamente ao controlo da turma. Nas aulas de “Didática da Educação Física e Desporto Escolar” que tive que lecionar no primeiro ano do mestrado, a turma era receptiva aos exercícios e com espírito de companheirismo eram empenhados nos exercícios. Agora com uma turma “a sério” seria diferente. Uma das expectativas iniciais era conseguir controlar a turma logo de início, tendo em atenção os aspetos de organização, controlo da turma e a própria disciplina, as regras da aula e as rotinas, exercícios atrativos, detetar alunos desmotivados por qualquer motivo entre outros. Tudo isto é importantíssimo para o desenrolar do ano letivo e para a maximização da aprendizagem dos alunos.

Sobre a avaliação, surgiram também algumas dúvidas. Seria justo na atribuição das notas? As grelhas de avaliação seriam fáceis de preencher na avaliação diagnóstica? Se fizer uma avaliação diagnóstica na primeira(s) aula(s) como conseguirei planear e realizar uma extensão de conteúdos fidedigna?

No estágio pedagógico, outras tarefas foram realizadas, nomeadamente a realização de duas atividades inseridas na unidade curricular Projetos e Parcerias Educativas, o acompanhamento do cargo de Diretor de Turma inserida na unidade curricular de Organização e Gestão Escolar, entre outras. Relativamente a estas atividades tinha alguma curiosidade em saber como seria acompanhar o cargo de Diretor de Turma e como seria a minha relação com os restantes professores da comunidade escolar. Tinha ainda a expectativa de, juntamente com o Núcleo de Estágio e no âmbito da unidade curricular Projetos e Parcerias Educativas, proporcionarmos aos alunos atividades que eles não tivessem oportunidade de realizar muitas vezes e fora do contexto escolar, onde surgiram algumas limitações impostas pela escola neste último tópico.

Relativamente ao plano anual foram definidas algumas expectativas principais tais como fazer um inventário atualizado dos recursos materiais disponíveis para a disciplina de Educação Física; conhecer de forma mais pormenorizada os Programas Nacionais de Educação Física, especialmente na UD de Dança onde não tive nenhum contato ao longo da minha vida académica. Tendo sentido dificuldades na distribuição dos conteúdos curriculares definidos no programa da disciplina, é meu objetivo aperfeiçoar a maneira de o fazer, conseguindo distribuir esses

conteúdos no tempo de uma forma e sequência lógicas, de maneira a que cada momento consolidasse conhecimentos anteriores e lançasse suporte para as aprendizagens seguintes.

Quanto à construção das Unidades Didáticas tenho como objetivo aprender a realizar sozinho a seleção, definição e sequenciação de conteúdos, sendo então necessário aprofundar conhecimentos específicos das matérias a lecionar para melhor desenvolver esta questão. Pretendo também melhorar a justificação da sequenciação de conteúdos, para que possa explicar como, em cada momento o aluno consolida conhecimentos anteriores e lança o suporte para as aprendizagens seguintes, ou seja, como cada uma das fases da UD se relaciona para alcançar os objetivos propostos.

Relativamente ao plano de aula, pretendo desenvolver a capacidade de antecipar a eficácia e adequação das tarefas e estratégias propostas para cada grupo de nível que facilitem a aprendizagem dos alunos, de acordo com a matéria que estou a lecionar. Pretendo ainda que em cada aula os objetivos do desenvolvimento da condição física sejam assegurados.

Relativamente a todas as expectativas iniciais delineadas, apenas duas não foram totalmente cumpridas. a) “conseguir realmente adequar o ensino das matérias aos meus alunos”. Tal não foi totalmente conseguido, uma vez que o planeamento na escola referida era através de uma periodização por blocos, não fazendo uma avaliação inicial à turma de modo a verificar quais as matérias de maior necessidade. b) “justificação da sequenciação de conteúdos”. Esta está muito aliada à experiência que o professor tem em lecionar determinada matéria. Uma vez que não foi repetida nenhuma matéria ao longo do ano, não realizei uma segunda justificação dos conteúdos. Apesar disso sinto-me mais preparado agora para justificar o porque de um conteúdo ser lecionado depois de outro.

2.2. CARATERIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE REALIZAÇÃO

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.”

(Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

A escola propõe-se a prosseguir estes objetivos, interpretando-os a partir do quadro legal constituído pela Constituição da República e pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Pretende-se realizar o ideal de uma escola inclusiva, solidária, equitativa, que proporcione uma educação de qualidade a todos os alunos e a realização pessoal a todos os seus profissionais.

2.2.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores (EBSQF) entra no vigésimo nono ano de funcionamento. Localizada no interior do tecido urbano, na freguesia de S. António dos Olivais, a Escola é hoje, pela sua posição geográfica, uma escola de cidade, situando-se numa das zonas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico de Coimbra. Desde de 2010/2011, que se apresenta com uma nova estrutura graças à integração do Conservatório de Música de Coimbra no mesmo espaço físico, permitindo a articulação da componente específica artística com a componente de formação geral.

Nos últimos anos, como consequência da diminuição da população jovem, o número total de jovens matriculados nos estabelecimentos de ensino tem vindo a diminuir.

No município de Coimbra, entre os anos letivos de 2001/2002 e 2006/2007, essa diminuição foi de cerca de 10%, em termos globais e de 19% no ensino secundário prevendo-se que em 2015 haverá um decréscimo de 12,8% no 3º Ciclo e de 25,8% no ensino secundário. (Fonte: Carta Educativa do Município de Coimbra).

A EBSQF tem contrariado esta tendência:

Quadro 1. Número de alunos na E.B.S.Q.F.

Ano Letivo	3º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Profissional	CEF	Total
2006/2007	63	705	-	-	768
2007/2008	104	561	7	-	672
2008/2009	186	567	30	15	798
2009/2010	178	688	51	6	923

2010/2011	230	691	70	-	991
2011/2012	286	611	110	-	1148
2012/2013	263	641	184	-	1190

A Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores foi sujeita a obras de beneficiação para poder acolher nas suas instalações o Conservatório de Música de Coimbra. É composta por cinco blocos, um bloco principal e quatro blocos de salas de aula, um pavilhão gimnodesportivo e campos desportivos cobertos e descobertos. No bloco principal está situado um auditório com capacidade para trezentas e oitenta pessoas, a biblioteca, os serviços administrativos, os serviços de psicologia e orientação escolar, os apoios educativos (ensino especial), a cantina, o bar, a papelaria, a reprografia, os laboratórios de Física, Química, Biologia, Microscopia e Geologia, a sala de dança, a sala de orquestra e salas de música e ainda as salas da Associação de Pais e Encarregados de Educação e da Associação de Estudantes. Nos blocos de salas de aula há salas específicas de Informática, de Educação Visual/Educação Tecnológica, de Eletrónica/Eletrotecnia, de Matemática e de Teatro.

Princípios que Orientam a Escola:

- Promover o sucesso educativo na sua plenitude (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a estar, aprender a ser);
- Integrar a escola na comunidade que serve e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas;
- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos no sentido da educação para a cidadania;
- Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos alunos, das famílias, docentes e não docentes, da autarquia e de entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais e científicas, tendo em conta características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de formação;
- Valorizar a cidadania europeia;
- Preservar o património natural e cultural, a defesa ambiental e gestão dos recursos;

- Promover hábitos de vida saudável e prevenir o risco;
- Promover a equidade, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades e de sucesso numa perspetiva de inclusão;

Os valores que a escola defende: Trabalho, responsabilidade, criatividade, diálogo, liberdade, cooperação, solidariedade, equidade, compromisso, inovação, confiança, felicidade.

O lema da escola é: “Todos diferentes com iguais oportunidades de sucesso educativo”.

2.2.2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O departamento de Educação Física é composto por 14 Professores de Educação Física e 4 Estagiários. O grupo de Educação Física trabalha em regime de rotação de espaços, a rotação é feita por semanas, com uma periodicidade, sensivelmente, de 6 semanas mantendo-se durante todo o ano letivo. A rotação ocorre por ordem numérica.

Os Espaços cobertos são o espaço 1, espaço 2 e espaço 5 e os espaços descobertos são o espaço 3 e o espaço 4. Existe ainda outro espaço desportivo, que embora destinado aos alunos fora de aula, sempre que necessário, o grupo de Educação Física, utilizará este espaço exterior, que se situa entre o Bloco e o Polidesportivo descoberto.

Quando as condições climatéricas se encontram adversas, não se lecionam aulas práticas, estando previsto, se exequível, a divisão do espaço 5 com outra turma.

A escola, mais concretamente o grupo de Educação Física, é detentor de uma grande variedade de materiais para as diferentes modalidades, Atletismo, Ginástica, Golfe, Badminton, Andebol, Ténis, Voleibol, Futebol e Rugby, tem ainda à sua disposição material de apoio à prática, como coletes, cones sinalizadores, cronómetros, fitas de sinalização, diferentes tipos de redes, postes, etc. A dificuldade incide na gestão de todos estes recursos materiais quer na quantidade, quer na qualidade, uma vez que são muitas as turmas a fazer aula ao mesmo tempo, e o desgaste do material desportivo é constante.

2.2.3. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Para conhecer as características da turma, e a partir daí planejar de forma adequada todo o processo de ensino, foi realizado um estudo através de questionários aplicados no primeiro dia de aulas à turma do 10º B. Através deste estudo foi possível conhecer as características sociodemográficas dos alunos da turma, da sua família, residência, hábitos do seu dia-a-dia, de estudo, de alimentação e desportivos, assim como, perceber qual a importância atribuída à escola e ao sucesso escolar. Após realizado o tratamento dos dados, foi realizada uma apresentação para todos os professores do conselho de turma, bem como representante dos pais, delegado e subdelegado de turma.

Serão de seguida apresentadas as características mais importantes:

- A turma é constituída por 30 alunos dos quais 18 são do género masculino e 12 do feminino. - O aluno nº 28, não pode realizar atividade física pois sofre de uma “Astenose aórtica” (anomalia morfológica no miocárdio).
- Existem 3 alunos repetentes.
- De uma maneira geral a turma autocaracteriza-se como empenhada, simpática e responsável.
- Cerca de 3 alunos colocam a Educação Física como a disciplina que menos gostam. A esses alunos terei ainda mais atenção quanto às estratégias de incentivo e motivação para a prática.
- Para os alunos, um professor deverá ser divertido, justo e simpático e exigente. Face a estas características apreciadas, poder-se-á concluir que à parida a turma terá vontade de aprender.
- 3 alunos sofrem de asma, 1 aluno sofre de Astenose Aórtica (Problema cardíaco); 10 alunos têm dificuldades visuais e um aluno apresenta dificuldades motoras.
- 13 alunos praticam desporto fora da escola. Os restantes 17 não praticam desporto. Dos 13 que praticam desporto, 10 são federados. Grande parte da turma respeita os guias da zona saudável (3 sessões de 60m por semana).

Em suma, com esta caracterização tem-se conhecimento de que 56% da turma não pratica presentemente desporto. Cerca de 43% pratica e destes 33% fá-lo a nível

federado. Será tido em conta um conjunto de estratégias com vista à promoção da atividade física na vida dos alunos. Relativamente ao nível de aproveitamento da turma, este é bom e tem também um comportamento disciplinar satisfatório.

3. ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

3.1 DOMÍNIO DO PLANEAMENTO

No quadro das competências de conceção (tarefas de planeamento), têm de se considerar alguns aspetos específicos da disciplina de Educação Física:

- O espaço em que uma aula de Educação Física é lecionada não é o mesmo de uma aula “normal” tendo de se considerar a variabilidade dos espaços e muitas vezes, no caso da utilização de espaços exteriores, também as condições climatéricas terão de entrar em linha de conta na elaboração do plano;
- As aulas de Educação Física têm regras de disciplina, de organização e funcionamento próprios que terão de ser apreendidos pelos alunos;
- As atividades na aula de Educação Física utilizam materiais de aprendizagem próprios que implicam cuidados especiais /segurança) na sua utilização;
- A realização de grande parte das atividades em Educação Física é caracterizada por um trabalho coletivo.

3.1.1. PLANO ANUAL

Este plano anual visto ser um plano exequível, que orienta para o essencial e que tem por base grande parte das indicações programáticas, é também didaticamente exato e rigoroso, tendo em conta a análise completa da situação da turma e da escola. (Bento, 1998).

Bento (1998) relativamente à estrutura do plano anual, afirma que as suas sugestões não devem ser adotadas esquematicamente. São apenas simples sugestões, pois exigem sempre uma adaptação às condições de cada situação.

Além disso, o autor diz que a construção do Plano Anual é “diferente por cada professor, de acordo com a sua experiência e qualificação profissionais, e com as condições que vai encontrar nas turmas a seu cargo. Estes e outros fatores conferem ao planejamento anual um cunho individual, o cunho de cada professor”.

Dada a minha experiência vivida até aqui enquanto estagiário, trabalhando já num estado real da minha formação como futuro Professor de Educação Física, propus-me então a seguir o documento Plano anual para o 10ºB, de forma coerente, tendo por base a sequência de etapas sugerida pelo autor referido acima. Obviamente sem descartar da concepção do planejamento e preparação do ensino, partindo do contributo da disciplina de Educação Física para o objetivo geral da educação. (Bento, 1998).

No Plano Anual realizado foi tido em conta uma adaptação dos Programas Nacionais de Educação Física à escola, onde se englobam os objetivos gerais a atingir, sendo desta forma um plano que orienta toda a atividade anual. É refletido e avaliado durante o ano letivo, sendo por isso mesmo subdividido em períodos com diferentes unidades didáticas.

Existem dois tipos de modelos de planejamento: o modelo de periodização por blocos e o modelo de periodização por etapas. O Modelo de Periodização por Blocos caracteriza-se pelo tratamento sequencial e concentrado das várias matérias distribuindo-se o tempo escolar pelos espaços disponíveis. O Modelo de Periodização por etapas, caracteriza-se por se basear num período de avaliação inicial sobre as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando aulas poli temáticas. Neste modelo há uma adequação das matérias às necessidades dos alunos, coisa que não é premeditada no modelo de periodização por blocos, onde as matérias são pré-definidas sem ter sido em conta as reais carências da turma.

O modelo praticado na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores e portanto adotado pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Básica é uma periodização por blocos, onde a rotação dos espaços impera em relação a algumas orientações do PNEF. De acordo com este “Consideram-se as matérias que integraram a composição do currículo de acordo com as condições apresentadas no Programa Nacional de Educação Física para o ano referido: 2 Jogos Desportivos Coletivos, 1 Ginástica ou Atletismo, 1 Dança e 2 Outras.” Dado que na escola o

Voleibol, a Ginástica e o Atletismo são unidades didáticas das quais são lecionadas todos os anos na escola presente, justifica-se assim a inclusão do atletismo como matéria a ser abordada, pois o espaço desportivo nº 3 é precisamente a pista de atletismo. Foram portanto planeadas as seguintes unidades didáticas: Ginástica, Voleibol, Atletismo, Futsal, Basquetebol e Dança.

Depois de selecionadas as unidades didáticas apareceram as minhas primeiras dificuldades. Tendo já as matérias que iriam ser lecionadas, tive de organizar a planificação anual das matérias tendo em conta o plano de rotação dos espaços, a planificação das matérias dos outros professores, as condições meteorológicas que são favoráveis à lecionação de determinadas matérias. Ter que conciliar e articular todos estes fatores é uma tarefa complexa e que exige debate e troca de ideias. Tive a sorte de ter comigo no meu núcleo de estágio pessoas com um bom desempenho profissional que facilita em muito esta troca de impressões.

Tentei ao máximo realizar um planeamento das atividades dos alunos tendo em conta três vetores essenciais: o PNEF (Secundário), o Projeto Educativo de Escola e a realidade da turma. Achei que articular estes três fatores para realizar o planeamento para a turma também foi uma das minhas dificuldades, no entanto todos estes documentos foram considerados no planeamento no sentido de beneficiar a ação pedagógica.

Importante também referir que cumprindo com o programa, abordei a unidade didática de dança no terceiro período. Durante a minha formação escolar, desde o secundário até ao fim da licenciatura, nunca tive qualquer contato com danças sociais, mas encontrada uma lacuna na minha formação, estive em aulas de dança na própria escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, no sentido de progredir nesta matéria, para mais fácil ensinar os meus alunos.

Como síntese, quando se decompõe o Plano Anual de Turma de Educação Física, duas ideias são fulcrais concluir. Primeiro que a referência para o Plano Anual de Turma é o Plano Anual de Educação Física, pois ambos trabalham de forma semelhante (objetivos operacionais) além de que o Plano Anual de Turma organiza hierarquicamente a sua importância e sequencia-os conforme a turma. Em segundo que quando se fala de *plano*, fala-se de escolha de objetivos, e se houver diferentes níveis de planos, estes corresponderão a diferentes níveis de objetivos.

3.1.2. UNIDADES DIDÁTICAS

Segundo Mager (1975), “*Antes de estabelecer a programação do ensino, antes de determinar o método ou o material a utilizar, é importante exprimir claramente o fim a atingir*”. Tal como na elaboração de uma unidade didática, é necessário inicialmente compreendermos o que realmente importa na aprendizagem dos alunos e quais são as metas que nos vão orientar em todo o processo.

Assim,

“As unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Segundo este autor, é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade” (Bento, 1998).

Esta tarefa, torna-se bastante pertinente, uma vez que neste nível de planeamento, não nos podemos limitar a distribuir a matéria de ensino pelas diferentes aulas. É necessário haver coerência, tendo em consideração todas as decisões a tomar.

A questão central no planeamento da unidade didática é o como preparar e estruturar a matéria de ensino, de modo a surgir como ponto fulcral uma transmissão e apropriação sólidas das habilidades motoras, desenvolvendo-se simultaneamente todos os outros aspetos da personalidade dos alunos. Sendo o “objetivo-conteúdo-método” a direção fundamental do pensamento de planificação e realização do ensino, esta deve ser respeitada na sua ordem. As unidades didáticas são “ (...) etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. É nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade” (Bento, 1998).

Na construção das Unidades Didáticas deparei-me com várias dificuldades. A principal prende-se com a sequenciação de conteúdos, que foi alterada em quase todas as unidades didáticas. A seleção de conteúdos foi relativamente fácil depois de uma análise própria do que é solicitado no programa da disciplina. O que não foi tão fácil, foi determinar qual deveria ser a ordem de aprendizagem desses conteúdos e qual deveria ser a quantidade de aulas necessárias para que essa aprendizagem fosse realizada com sucesso. Considero que este foi o processo mais difícil da construção das Unidades Didáticas desde o início do ano até ao fim.

Inerente a este processo, esteve também a justificação da sequenciação de conteúdos, tarefa que também considerei complexa pois requer uma maior articulação de conhecimentos específicos da matéria em questão, assim como da estruturação e condução do seu ensino.

Ao longo do ano os erros cometidos, foram transformados em aprendizagens. Principalmente nos jogos desportivos coletivos foram realizados transferes de matéria para matéria, e talvez por isso se notou que a unidade didática de basquetebol (última coletiva) foi a que teve mais sucesso.

Os conteúdos, bem como a sua sequenciação colocaram-se depois dos objetivos, respeitando assim a direção fundamental do pensamento de planificação e realização do ensino “Objetivo-conteúdo-método” (Bento, 1998). Relativamente aos objetivos gerais e específicos, estes foram determinados de acordo com as exigências do programa. Foram especificados e analisados tendo em conta a avaliação diagnóstica e a caracterização das condições escolares (Bento, 1998). Dai a razão de que, os objetivos gerais e específicos devem estar seguidos à caracterização da turma e dos recursos da escola presentes.

Segundo a linha de pensamento “objetivo-conteúdo-método” e “objetivo é o critério mais importante de decisão acerca do conteúdo” (Bento, 1998). A seguir aos objetivos vem a concretização dos mesmos na sequenciação e extensão dos conteúdos por aula. Esta sequenciação explicita as competências a atingir e a função didática referente a cada aula, ordenadamente.

Concluindo, “a matéria deve ser preparada naturalmente segundo a sua estrutura lógico-objetiva. (...). Procedimento não sistemático, imprecisões na organização do ensino, abordagens isoladas e desconexas, têm, frequentemente, as suas causas no respeito insuficiente pelo contexto lógico-específico da matéria” (Bento, 1998).

3.1.3. PLANOS DE AULA

O Plano de Aula foi a ferramenta mais utilizada ao longo do ano. Esta, marca o momento do ensino pelos conteúdos, objetivos específicos e principalmente os terminais ou operacionais, as estratégias didático-pedagógicas, os critérios de êxito, o material utilizado e todas as condições de organização da aula, bem como os

diferentes estilos de ensino a utilizar. Basicamente, este documento, é a prova de que existe realmente um planeamento intencional e diferenciado.

No que diz respeito à estrutura do plano de aula, esta sofreu vários ajustamentos tornando mais fácil e mais lógico definir “objetivos específicos”, aspetos de “organização” e “critérios de êxito” para cada momento de aula. Normalmente, onde despendia muito do meu tempo era na seleção de exercícios para os diferentes grupos de nível pois por vezes ficava na dúvida se os exercícios estariam realmente adequados ao nível dos alunos, ou se eram suficientemente específicos para o que queria desenvolver naquela aula. Esta dificuldade ia-se perdendo ao longo da unidade didática, onde o contato com a modalidade e o conhecimento do nível dos alunos se ia aprofundando.

Uma dúvida que tinha no 1º período era quanto ao tempo dedicado para cada tipo de exercício. No voleibol, por exemplo, o tempo para a prática do jogo, no início era muito escasso. Depois de ter sido chamado à atenção por parte do professor orientador, passei a idealizar os exercícios analíticos para os alunos treinarem principalmente gestos técnicos, sem nunca esquecer que teria de dar mais tempo à parte global, à matéria referente da modalidade em questão.

Uma dificuldade que senti mais do que uma vez, foi o enquadrar a informação de um plano de aula no sítio correto. Por vezes confundia os objetivos específicos com os critérios de êxito e vice-versa. Com a ajuda dos professores orientadores do estágio pedagógico, consegui perceber onde colocar cada coisa no seu sítio. Os objetivos específicos faziam referência à intenção que colocava na realização de determinada tarefa, enquanto que os critérios de êxito diziam respeito às determinantes técnicas de um gesto, ou de estabelecimento de aspetos que contribuíssem para o sucesso do exercício.

3.2. DOMÍNIO DA REALIZAÇÃO

3.2.1. INSTRUÇÃO

Para o sucesso de aprendizagem dos alunos, não é suficiente propor-lhes exercícios exigentes, complexos e ricos em conteúdos, o professor tem que acompanhar o

desempenho dos alunos, e direcioná-los para a melhor forma de concretização das tarefas.

As tarefas devem ser adequadas aos alunos e ao nível em que se encontram. A taxa de sucesso recomendada é de 80%, mas esta pode variar em função das características dos alunos, como por exemplo, a persistência, o nível de orientação para a tarefa e auto competência, assim como das particularidades próprias da tarefa (Rink, 1996).

As tarefas que são demasiado difíceis são desajustadas, pois irão provocar o insucesso repetido e sistemático, que irá causar frustração e desmotivação no aluno, ao contrário daquilo que se pretende, que este tenha um confronto positivo com a realização da tarefa. As tarefas demasiado fáceis também são um fator negativo, pois não são suficientes para estimular a aprendizagem do aluno (Rink, 1996).

A eficácia do ensino deve ser interpretada através do recurso a modelos de instrução. Há um enorme leque de modelos instrucionais, que se (devem) adapta(r)m aos envolvimentos de aprendizagem. Entre modelos de instrução mais centrados na direção do professor e modelos que concedem mais espaço à descoberta e à iniciativa dos alunos há que encontrar o justo equilíbrio entre as necessidades de direção. De todos os modelos não há nenhum modelo que seja adequado a todos os envolvimentos de aprendizagem (Rink, 1996).

Um dos modelos que utilizei foi o Modelo de Instrução Direta (MID) designado assim por Rosenshine em 1979. Este, foi selecionado por ser um modelo recorrentemente utilizado no contexto do ensino da Educação Física (e no Treino Desportivo), e por evidenciar eficácia no ensino de habilidades nas etapas iniciais de prática. A ênfase é colocada no modo como o professor estrutura o ensino. Neste modelo são privilegiadas estratégias instrucionais de carácter explícito e formal.

Segundo Rosenshine (1983), o professor tem que realizar obrigatoriamente, no MID, as seguintes tarefas:

- 1) A revisão da matéria previamente aprendida, permite ao professor saber o que os alunos retiveram. Permite aos alunos recordar a matéria, estabelecendo um clima propício para a aprendizagem, permitindo o ciclo “matéria antiga – matéria nova”. Esta tarefa foi utilizada maioritariamente na UD de Ginástica, tanto no questionamento na parte inicial da aula como também no final da aula. Incidi bastante no procedimento das ajudas, por uma questão de segurança nas aulas. Assim que ensinava as ajudas de cada elemento abordado, realizava o

questionamento como método de avaliação da compreensão dos alunos sobre os conteúdos, terminando com a transmissão de um feedback positivo, de forma a estimular os alunos para as próximas aulas que se seguem. Este questionamento era realizado primeiro para a turma e só depois para alguns alunos em particular.

2) A apresentação de nova habilidade ou conteúdo em geral é feita através da explicação e demonstração antes da prática motora para que o aluno faça a reprodução de um modelo correto. Uma das estratégias para uma apresentação eficaz é o recurso a palavras-chave;

Nas aulas que lecionei, comecei com uma apresentação dos conteúdos, dando a conhecer aos alunos os objetivos a atingir na presente aula. Na parte fundamental da aula, um fator importante a aliar a uma explicação eloquente é realizar uma correta demonstração. Quanto à explicação, tentei ser o mais breve possível, evitando longos discursos, usando sempre uma linguagem clara, simples e precisa. A demonstração, era realizada pelos alunos ou por mim. A estratégia que utilizei foi a seguinte: se fosse a explicação de um exercício e tivesse que utilizar mais do que um aluno, eu ficava sempre a coordenar os mesmos, explicando ao mesmo tempo verbalmente, tendo assim um total controlo tanto dos alunos envolvidos na demonstração como dos alunos observadores; se fosse uma preleção de feedbacks de turma ou de grupo, maioritariamente sobre gestos técnicos, era eu que demonstrava ou preferencialmente um aluno que desempenha-se corretamente o requerido. De seguida confirmava a aprendizagem do aluno ou do grupo a que se direcionou o feedback.

Em alguns casos, principalmente no uso de progressões pedagógicas para a execução de um gesto técnico, a demonstração era realizada em câmara lenta inicialmente e depois sim, o gesto técnico completo. Para os menos capazes esta ação era importantíssima. Na unidade didática de dança por exemplo, assim que era introduzido um elemento na coreografia, fazia sempre sem música em camara lenta e só depois demonstrava com música ao ritmo normal. Se não acontecesse esta progressão, os alunos menos capazes desistiam facilmente.

3) A monitorização elevada da atividade motora dos alunos, tem por base a supervisão do tempo de prática e do número de repetições.

Um erro que estava a cometer e algumas vezes sem me aperceber era o fato de colocar exercícios técnicos no início da aula sem qualquer objetivo competitivo. Ou seja, esperava que os alunos não se fartssem nunca de repetir o mesmo gesto

técnico. Esta inocência foi tida em conta nas reflexões pós aula onde o professor orientador me avisou que deveria sempre realizar qualquer exercício com competição, seja por pontos ou por tempo, registrando o maior nº de vezes com sucesso em determinada ação, em disputa com um colega, entre outros. Só assim, teremos os alunos motivados e com um empenhamento motor elevado. Esta foi sem dúvida uma aprendizagem significativa que tentei ter sempre em conta ao longo das UD's. Quanto à monitorização do tempo de prática, este foi tido em conta em todas as aulas. Já a supervisão do número de repetições não foi muito contabilizado à exceção da UD de Atletismo. Nesta, nomeadamente na partida de blocos, interessava ser justo no tempo de empenhamento motor, uma vez que existia fila de espera, dado o nº reduzido de blocos de partida existentes na escola. Após uma reflexão entrei em conflito comigo próprio tentando escolher um número razoável de repetições que permitisse evolução aos alunos, mas que não os fizesse ter pouco empenhamento motor ou aborrecerem-se com o exercício. Conclui que o importante é ensinar algo e ver uma evolução nos alunos. Fez-me aperceber que enquanto aluno, também precisaria de várias repetições para realmente aprender algo. O estímulo da regularidade e da frequência (nº de repetições) dos exercícios, foi logo tido em conta ao longo da unidade didática e do ano letivo, o que sem dúvida contribuiu para uma melhor evolução dos alunos.

Relativamente aos alunos dispensados, no início do estágio, esquecia-me com alguma frequência de os utilizar na aula. Às vezes nem sequer os chamava para ouvirem a instrução e verem a demonstração de perto. Fui alertado pelo professor orientador para não os “deixar de parte” e assim utilizá-los como meus ajudantes, fornecendo feedback aos colegas, com o apoio de fichas informativas. Para que isso acontecesse, os alunos foram avisados para que, mesmo não fazendo aula prática, devessem levar para a aula calçado adequado.

4) Em relação à avaliação e correções sistemáticas em referência aos objetivos traçados, as taxas elevadas de oportunidades de resposta dadas aos alunos estão associadas a taxas de avaliação proporcionadas pelo professor. O docente é a maior fonte de informação. Nesta informação relativa ao objetivo, o feedback positivo e corretivo são os privilegiados. A avaliação positiva reforça as respostas motoras corretas e motiva o aluno no compromisso contraído.

Ao longo do ano, esta foi uma preocupação minha de aliar estes dois tipos de feedback, um com conteúdo e outro de motivação. Numa turma de 30 alunos em

que o tempo de interação com cada aluno é escasso, todos os momentos para corrigirmos e apelarmos à motivação são poucos. Por isso, estes não podem ser desperdiçados.

Outro modelo solicitado, foi o Modelo Desenvolvimentista (MD) de Rink (1996). Este é preponderante dada a importância de o professor saber tratar didaticamente a matéria de ensino. Este modelo prioriza a relação entre a didática e os conteúdos e dá um contributo inestimável à planificação e estruturação da matéria de ensino no contexto das atividades físicas e desportivas. Este modelo assenta no axioma de que “um bom desenvolvimento do conteúdo pode melhorar a aprendizagem”, mas não é possível aprender tudo de uma vez, correndo o risco de não aprender nada. A matéria de ensino deverá ser tratada didaticamente, manipulando as situações de aprendizagem e a estruturação do evoluir do trabalho do aluno. Sob a forma de promoção da aprendizagem, é fulcral que o praticante seja confrontado com um problema a resolver, sendo a solução desse problema e principalmente as condições para chegar essa solução final, estejam ao seu alcance. Um exemplo claro deste modelo aconteceu, entre outros, no momento de avaliação formativa formal da matéria de ginástica de solo e aparelhos. Cada conteúdo foi individualizado e observado aluno a aluno. Rapidamente tentei responsabilizar os alunos na sua aprendizagem, focando-os essencialmente sobre os erros mais significativos. Usava palavras-chaves ou frases curtas para lembrar os aspetos fundamentais e imediatamente orientava o aluno para uma situação de aprendizagem que o permitisse evoluir em determinado conteúdo. Ao longo das aulas tentei acompanhar a execução incentivando o aluno para uma boa continuação do mesmo e completando o ciclo de feedback.

A par com o MID e o MD, outro modelo que utilizei foi o Modelo de Educação Desportiva (MED) de Siedentop (1998). Este privilegia a adoção de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-(estudo)-aprendizagem. O MED ganha relevância e particular interesse pedagógico ao salientar as componentes afetivas e sociais na formação dos alunos. Quando essas componentes são acauteladas, os níveis de motivação das crianças para as aprendizagens são incrementados, bem como o gosto por uma vida ativa.

Siedentop (1998) advoga a colocação da educação lúdica num lugar destacado nas orientações curriculares da Educação Física e foi o que tentei fazer na unidade didática de dança. Os alunos por grupos, cooperaram e motivaram-se uns aos

outros para construírem uma coreografia de raiz. A nível socioafetivo, o objetivo passou pelo desinibição dos alunos ao longo das aulas, abordando aspetos lúdicos, conferindo um cunho afetivo e social às aprendizagens.

Relativamente ao feedback, nas unidades didáticas em que estava mais à vontade, fornecer feedback específico que facilite a correção dos erros a cada aluno, até o conseguia logo nas primeiras aulas. Já naquelas em que ainda estudava para as mesmas, algumas vezes era difícil fornecer um feedback útil, dando portanto informações genéricas que pouco ou nada serviam para o aluno. Obviamente que tentei desenvolver e melhorar esse aspeto ao longo das unidades didáticas e depois da unidade didática de atletismo, não foram evidenciados mais erros desta natureza. Fiz sempre um esforço em distribuir um feedback o mais equitativamente possível, com preponderância nos alunos com maior dificuldade, obviamente sem descurar dos mais capazes. Nem sempre foi fácil, pela grande preocupação que tinha nos aspetos organizativos da aula no início das primeiras UD lecionadas. Em grande parte das aulas utilizei várias vezes o feedback coletivo, sempre que um erro era comum a vários alunos. Os alunos param, escutam e visualizando de um ângulo apropriado percebem a explicação e voltam a exercitar, completando eu os ciclos de feedback necessários.

Uma das maiores aprendizagens que tive foi na necessidade de explicar o porquê de pedir algo mais difícil aos alunos. Se eles entenderem a razão pela qual exijo que façam determinado gesto técnico de determinada maneira, logo irão empenhar-se, pois já sabem o objetivo. Tal como nas aulas de futsal e basquetebol a questão da lateralidade foi também tida em conta. Para além de “obrigar” e não simplesmente “aconselhar” a fazerem lançamento na passada do lado direito e do lado esquerdo, também expliquei o porquê e a utilidade de o fazerem.

3.2.2. GESTÃO

Relativamente à dimensão (de intervenção pedagógica) gestão, é importante assegurarmos os problemas da disciplina e da ordem na aula, manter o fluxo das atividades da aula e garantir a cooperação dos alunos. Estando este sistema controlado, não quer dizer que o sistema de instrução também o esteja. Isto porque, só se considera uma “boa aula” se esta tiver como objetivo deliberado o

desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Siedentop, 1998). Como tal estes dois sistemas condicionam-se reciprocamente.

A verificação das faltas, nas primeiras aulas do ano, foram feitas sempre no início da aula, pois ainda não conhecia o nome dos alunos. Depois de algumas aulas, fazia apenas um sistema de contagem, para verificar quem estava a faltar. Depois de terminar a primeira unidade didática, a contagem foi posta de lado e no final da aula marcava as faltas na página da escola “Web Untis”. Assim não precisa de interromper o decorrer da aula para verificar quem faltava.

Ao longo do ano, começar a aula à hora pré-determinada foi sempre um objetivo e como tal tive de ser justo e rigoroso neste aspeto se quisesse que os alunos cumprissem o planeado. Obviamente que no início da aula eles tinham no máximo 5 minutos para estarem dentro do espaço onde se iria lecionar a aula, mas depois disso, era marcada a devida falta com a possibilidade de justificação.

Em termos de organização dos alunos, para diminuir os episódios de transição, os grupos não devem sofrer grandes alterações durante a aula, e os exercícios deverão ter uma sequência lógica. A apresentação de uma tarefa deve ser simples e clara e se necessário deve-se utilizar meios gráficos (folhas A4 para a formação dos grupos, ou organização do material), para tornar mais eficiente, quer a organização do material, quer as transições dos exercícios.

Ao longo do ano utilizei algumas rotinas e regras de segurança, bem como sinais de comunicação rápida. Uma delas foi o uso do apito, onde sempre que apitava os alunos paravam e direcionavam o olhar para mim, de forma a ouvir o que tinha para dizer. Se apitasse e sinalizasse com os dedos da mão uma contagem decrescente, os alunos dirigiam-se imediatamente para perto de mim, colocando-se à minha frente em forma de meia-lua. Para que esta estratégia tão simples mas tão eficaz resultasse, sempre que alguém não se esforçava para chegar antes do tempo terminar, seria atribuído a esse aluno uma espécie de “prémio físico”, como por exemplo 7 agachamentos.

Nesta turma ao longo de cada UD, foi tido em conta o ajustamento da constituição dos grupos de nível. Por exemplo em Ginástica, o nível de empenho nas tarefas foi ótimo à exceção de um grupo mais introdutório que além de se encontrar desmotivado para a prática, era também constituído por alunos algo introvertidos. Isto levou que reajustasse os grupos colocando um grupo misto de número mais reduzido composto por uma aluna de nível avançado e os restantes alunos de nível

introdutório que apresentavam bastantes dificuldades. Dado que a turma é composta por 30 alunos, essa aluna teve a função de agente de ensino para o grupo mais introdutório. Dos alunos que se encontravam no nível avançado, esta pareceu-me que tinha o perfil ideal para ajudar nas situações de aprendizagem, aos alunos que necessitavam.

3.2.3. CLIMA E DISCIPLINA

Judith Rink (1996) enuncia que o princípio de criar um bom ambiente para a aprendizagem leva-nos a estabelecer a coordenação entre os sistemas operantes na ecologia da aula, o sistema de instrução, o sistema de gestão e o sistema de socialização dos alunos. Quando os alunos percebem uma tarefa nova como difícil, adotam formas de resistência, garantindo assim uma margem de conforto pessoal, e levam a erros grosseiros, distrações, perturbando o ritmo da aula e obrigando o professor a intervir. Cabe a este criar um clima de confiança, incidindo na desdramatização do erro e do insucesso.

Ao contrário das tarefas inovadoras, em fase de experimentação, as tarefas rotineiras são um porto seguro para professores e alunos. Apesar da manutenção das rotinas ser fundamental para a eficiência da aula, o professor não pode sacrificar a qualidade da instrução em prol da rotina. É deveras importante colocar o vetor instrucional como o cerne da atividade do professor e esta preocupação deverá ser compatível com a procura de diversão, o convívio e catarse do stress escolar.

A ecologia da aula abrange as relações existentes entre alunos e professor e inter-alunos, as relações sociais e as influências dos alunos. O professor deverá focar-se em cada aluno e estudar o seu desenvolvimento. A relação fina entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor na aula (Siendentop, 1996). No entanto esta relação entre professor-aluno nem sempre foi fácil de gerir. A minha turma é bastante heterogénea e existem alunos com personalidades totalmente diferentes. Uns são muito sérios, outros pouco maduros, uns com vontade de aprender cada vez mais, outros com vontade de aprender só o suficiente. Existem outros que lidam mal com as suas emoções à frente do grupo, outros que por outro lado têm uma autoestima demasiado elevada, resultando na maioria das vezes num aumento das expetativas pessoais (Problema da turma,

referido pela DT). No fundo é importantíssimo a par dos registos de nível de proficiência, fazermos anotações sobre a personalidade e o carácter dos alunos. No momento certo poderemos estimular e incentivar um aluno de uma maneira estonteante como também poderemos criar uma barreira com ele, por uma crítica em frente ao grupo, ou por uma outra fragilidade do aluno que seja desconhecida ao professor. O Professor na minha opinião deverá ser um DT pequenino, interessando-se pelo aluno para que este se interesse ainda mais pela disciplina.

Ao longo de todas as aulas o clima era sem dúvida algo preponderante para o sucesso da mesma. Até porque, numa turma, existem sempre alunos que influenciam outros. Sendo assim, se todos “caminharem” no mesmo sentido, com o mesmo entusiasmo, a aprendizagem dos alunos torna-se muito mais eficiente.

Para que o clima da aula fosse o mais apropriado aliei ao mesmo a disciplina. Assim foram tidos em conta vários aspetos, desde tornar claro um conjunto de regras e rotinas; ser pessoal no relacionamento com os alunos, sabendo interagir com subtileza, para cativar a confiança dos alunos; envolver os alunos no processo ensino-aprendizagem, descrevendo e prescrevendo, em vez de julgar; legar e também responsabilizar os alunos nos vários tipos de tarefas, estimulando o seu carácter cognitivo e a sua função no processo de ensino-aprendizagem. Tentei evitar o feedback negativo, motivando o comportamento apropriado sempre com interações positivas. Utilizei o contacto visual, a postura, a imagem e expressões faciais, para apelar, receber e provocar atenção dos alunos. De início, tentava nunca estar de costas para os alunos, apesar de no final do ano ter existido situações em que os alunos para observarem uma demonstração da minha parte, ficavam nas minhas costas, reproduzindo os movimentos. Tal não era problema, visto que já estava instalado uma relação de confiança com os alunos;

Durante o início da unidade didática de voleibol tive algumas dúvidas em relação a alguns alunos que com a separação dos alunos menos capazes dos mais capazes, poderiam desmotivar um pouco. Foram feitas várias experiências nesse sentido com a alteração de grupos e além disso na parte final da aula (situações de jogo), os alunos eram trocados de campo para campo, de grupo para grupo, percebendo que se continuarem a trabalhar poderão ser integrados nos grupos mais capazes. Deste modo não verifiquei casos de desmotivação mas sim de ansiedade para a parte final, o jogo.

Durante a UD de Basquetebol, percebi que o trabalho do professor é valorizado pelos alunos sempre que interagimos com eles no momento e no local certo. Por muito que possa planear um plano de aula em casa, se a minha atitude não for positiva, não transmitir entusiasmo e energia aos alunos, estes vão sem dúvida ser influenciados por isso e isso trará consequências para a sua aprendizagem. Desta forma estamos nada mais, que a enaltecer o que nos é sugerido pelo Programa Nacional de Educação Física:

“(…)as metas dos programas devem constituir, também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida. No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.” (PNEF - Secundário, 2001,pág. 8)

Ainda sobre a UD de basquetebol, em todas as aulas de torneio, no final de cada, fez-se a contabilização dos pontos e além de se anunciar a equipa vencedora, também escolhia a equipa com mais fair-play, tanto na função de árbitros como na de jogadores.

No início do 3º Período, fui convidado pela Diretora de Turma a participar numa visita de estudo ao Parque Geológico “Naturtejo”. Esta foi uma experiência que contribuiu positivamente para a minha relação com a turma, onde consegui conhecer os alunos de uma forma diferente. Tive receio que alguns alunos não conseguissem separar o âmbito escolar do âmbito mais lúdico/social, acabaram por agir devidamente.

3.3. DOMÍNIO DA AVALIAÇÃO

Segundo Hernández e Velázquez (2004), “a avaliação responde a um interesse intrínseco da natureza humana, conhecer o resultado ou consequências das próprias ações.” Avaliar é mais do que o senso comum de «dar notas». É necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação.

Os instrumentos de avaliação utilizados foram as grelhas de registo/observação; testes escritos, trabalhos escritos individuais ou coletivos, fichas de trabalho, questionamento oral, aplicação prática e relatórios de aula.

3.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Segundo o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março - Artigo 10º - relativo à avaliação das aprendizagens, “A avaliação tem por objeto a aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos e a verificação do grau de cumprimento dos objetivos globalmente fixados para o nível secundário de educação, bem como para os cursos e disciplinas nele integrados.”

Surgiram algumas dúvidas logo desde o início do ano: Seria justo na atribuição das notas? As grelhas de avaliação seriam fáceis de preencher na avaliação diagnóstica? Se fizer uma avaliação diagnóstica na primeira(s) aula(s) como conseguirei planear e realizar uma extensão de conteúdos fidedigna?

Um erro que pode ocorrer na avaliação pedagógica é dar maior ênfase a um único domínio, sem justificação pertinente, sendo por isso importante, o conhecimento detalhado dos três domínios (psicomotor, afetivo e cognitivo) e das várias formas de aplicá-los.

A diferenciação na avaliação deve existir, pois, no caso de uma turma que tenha graves carências, por exemplo, de colaboração, cooperação, autoestima, autoconfiança, responsabilidade etc., é necessário configurar a avaliação para que os alunos possam melhorar.

A avaliação assim como o ensino devem ser diferenciados e se possível individualizados. Isto é, de acordo com as características e as necessidades dos alunos, devemos adaptar a avaliação, para permitir a verdadeira igualdade de oportunidades (Tratamento diferenciado).

A avaliação em Educação Física tem como objetos os conhecimentos, competências e capacidades, tendo em conta os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. Nas práticas avaliativas devemos ter em consideração a avaliação destes simultaneamente, com o objetivo de averiguar o nível de integração das aprendizagens.

No início do estágio pedagógico tinha o “mito” de que a avaliação diagnóstica teria de ser crucial para perceber as capacidades de cada aluno e ali desencadear-se todas as decisões. Mas o que é certo, é que a avaliação diagnóstica é uma tarefa progressiva e o planeamento também e só de um modo contínuo é que conseguimos trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por

Vigotsky (1962), como sendo a “distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes”. O ensino sofre várias alterações, no sentido de o adequar aos alunos sempre que se achar necessário. Obviamente que depois da primeira avaliação diagnóstica não ter corrido como o esperado, com a ajuda do professor orientador, tentei então analisar a turma mais no global e não tão analítica, de forma pormenorizada. Passei a registrar os alunos com maior dificuldade e os que se salientavam como mais capazes, fazendo em simultâneo uma análise do nível médio da turma.

A avaliação diagnóstica de Ginástica foi um pouco complicado para mim, não só porque foi a primeira, mas também porque perdi muito tempo a registrar e a certificar-me que o nível daquele aluno era X e não Y. Pelo fato de ter colocado os alunos a realizar os elementos gímnicos por vagas e por grupos, todos ao mesmo tempo, causou-me alguma atrapalhação. Os alunos estavam durante alguns minutos sempre a repetir o mesmo elemento e já começavam a aborrecer-se de tanto repetir e eu ainda não tinha conseguido registrar os gestos em todos os alunos. Algo escusado, pois o que importa na aula de avaliação diagnóstica é verificarmos o nível médio da turma e termos uma ideia do nível de proficiência de cada aluno para aperfeiçoar e ajustar ao longo das aulas.

Na avaliação diagnóstica de voleibol, os alunos fizeram os exercícios por vagas e a pares, mas desta vez coloquei metade da turma a fazer jogo e a outra metade a fazer gestos técnicos para avaliação, algo que não tinha feito em ginástica, onde todos os alunos estavam a fazer ao mesmo tempo a mesma coisa. Com esta divisão, não tive problemas em avaliar os alunos e a atribuir-lhes um nível. Desta vez trocavam de gesto técnico com alguma rapidez, não se aborrecendo assim por repetir o mesmo uma série de vezes. Assim que avaliasse a parte técnica num grupo trocavam com o outro.

3.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

Esta pode assumir duas modalidades: *avaliação continua* (informalmente todas as aulas, interação entre aluno, professor e com os colegas, esta tem consequências nos exercícios, nos feedbacks, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas de disciplina, etc.); e *avaliação de caracter formal ou pontual* (balanço de um período de tempo, permite tomar decisões de regulamentação das atividades).

A avaliação formativa trata de regular o processo de ensino-aprendizagem, sendo assim fundamental para esbater os problemas que surgem com a complexidade da avaliação (Allal, 1986). Dada esta importância, focamos uma vez mais este tipo de avaliação.

Relativamente a avaliação formativa, de todas as unidades didáticas, a que teve melhores resultados foi a matéria de ginástica de solo porque consegui individualizar cada aluno através de uma sequência gímnica, permitindo apontar apenas a dificuldade do aluno e imediatamente indicar a estação para onde se deve deslocar a fim de desenvolver aquele gesto técnico. No fundo era como uma “fábrica”: verificava-se qual o defeito/dificuldade sentida pelo aluno e encaminhava-se para estações específicas para ele individualizar o elemento gímnico e dar uso ao princípio da avaliação formativa – Melhorar! Senti que os alunos foram realmente ajudados neste momento de avaliação e constatei que se notou maior evolução na ginástica de solo do que na de aparelhos, especialmente nos alunos menos aptos. Tal deveu-se ao material que tinha à disposição e pelo curto espaço que tinha, cerca de 1/3 do pavilhão para uma turma de tantos alunos.

Na unidade didática de basquetebol, realizei algumas estratégias de correção técnica, com vista o aperfeiçoamento da habilidade do aluno, sem perder o estímulo competitivo, tal como é referido na reflexão crítica da mesma unidade didática. Foi também a unidade didática onde tive menos preocupado com aspetos de organização, investindo essencialmente no “melhorar” da aprendizagem dos alunos. Ao longo das aulas o questionamento direcionado foi servindo de avaliação formativa.

Assim, a avaliação formativa demonstrou-se muito importante para uma evolução mais guiada dos alunos e também para mim que tive uma maior noção das capacidades dos alunos, permitindo-me assim trabalhar na ZDP de cada um.

3.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Segundo a minha experiência ao longo deste ano letivo, os “moldes” da avaliação sumativa devem ser logo transmitidos a seguir à avaliação diagnóstica. O intuito é comunicar aos alunos logo nas primeiras aula como vão ser avaliados. No entanto, a avaliação pode e deve ser moldada ao longo da etapa de ensino, consoante a ZDP de cada aluno. Nesta avaliação todos os parâmetros têm de ser bem quantificados de modo a não prejudicarmos a evolução de um aluno de nível mais introdutório, nem sermos injustos para um aluno de nível avançado. Para isso, diferenciei tanto possível a avaliação sumativa para cada uma das matérias e nos respetivos níveis percecionados na avaliação diagnóstica.

Esta, na minha opinião é a avaliação mais fácil em termos de recolha de dados, uma vez que estando a interagir com os alunos em cada aula, vamos conhecendo o seu nível e a sua evolução cada vez melhor. Basta portanto “limar alguns pormenores” na avaliação sumativa.

A avaliação sumativa, “(...) traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos, tendo lugar, ordinariamente, no final de cada período letivo, no final de cada ano e de cada ciclo de ensino, podendo, também, ter lugar no final de uma ou várias unidades temáticas que interessa avaliar globalmente.” (Rosado, & Silva, s.d.).

O mesmo autor referencia a importância deste tipo de avaliação de forma a fornecer um balanço de resultados em cada momento de ensino relativamente a uma determinada matéria.

Cada uma destas situações traduz uma premissa básica, o ato de avaliação é importante no planeamento para clarificação do nível de desenvolvimento das capacidades dos alunos em função de objetivos definidos segundo um nível de decisão macro, meso ou micro. A sua importância reflete-se no controlo do processo de ensino-aprendizagem, assim como, a definição de níveis de aprendizagem adequados e exequíveis referentemente à turma.

Na avaliação diagnóstica de Ginástica, de início, os alunos estavam a trabalhar por grupos nas suas estações, empenhados ao máximo nas tarefas pois iam ser avaliados. O que não correu tão bem foi nos alunos que já tinham sido avaliados, que, por falha minha, voltavam para uma estação de consolidação da sequência (por

exemplo), mas que já tinham sido avaliados nela. Notou-se claramente uma diferença negativa no empenhamento da tarefa. Na aula seguinte, já coloquei os alunos a realizarem um jogo lúdico (Basquetebol com uma bola de voleibol) tendo um sentido de apropriação para a matéria seguinte (voleibol) através do contato com a bola. Esta foi uma aprendizagem retida bastante importante.

3.3.4. AVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO

A primeira impressão que tive quanto à avaliação final de período, foi de que esta era um “bicho de 7 cabeças”. Rapidamente, depois de fazer o Excel e colocar todas as formas apropriadas, verifiquei que era uma questão de mobilização de dados.

Por vezes ficava um pouco pensativo quando comparava notas de alunos de diferente nível que terminavam com a mesma nota. O domínio socioafetivo é um pouco difícil de “medir” porque um período não chega para avaliar com certezas absolutas um aluno quanto ao “respeito pelas normas” e quanto à “cooperação”, sendo logo 1 valor que está em jogo. Quanto ao domínio psicomotor, este torna-se mais fácil à medida que se ganha alguma experiência no ato de avaliar. Relativamente ao domínio cognitivo, este é muito importante na formação do aluno, uma vez que o integra na modalidade. O aluno ao perceber que já sabe algo sobre determinada matéria, vai querer praticá-la mais. Este foi o parecer que retirei da minha turma ao longo do ano, daí estar tão “rendido” à utilização dos testes teóricos na Educação Física, sem sequer colocando este tema como questão dilemática.

3.3.5. PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Na definição de critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos foi tido em conta uma transparência do processo de avaliação, onde foram explicados os critérios de avaliação logo nas primeiras aulas. Os alunos levaram para casa para que o Encarregados de Educação assinasse e tivesse conhecimento dos critérios de avaliação em educação física.

Para a área da Educação Física da Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores, foram discutidos e definidos em reunião de departamento e posteriormente aprovados pelo conselho pedagógico, os parâmetros e critérios de avaliação dos alunos de regime normal e em regime de atestado médico. Segue-se a apresentação dos critérios de avaliação para ambos os casos, (presente detalhadamente em anexo):

- Cognitivo (Aprender a estar): - (10%)
 - Adquirir conhecimentos sobre as diferentes atividades físicas;
 - Aplicar o regulamento específico das modalidades;
 - Aplicar a nomenclatura apropriada à disciplina;
 - Classificação de testes escritos, trabalhos ou relatórios;
- Psicomotor (Aprender a fazer) - (60%)
 - Aplicar corretamente a língua portuguesa, recolher informação, demonstrar organização e capacidade de síntese, revelar espírito crítico, aplicar conhecimentos em novas situações, demonstrar capacidades de auto e hetero avaliação. (10%)
 - Adquirir habilidades motoras condicionais, atingir o nível de prestação definido, compreender a relação entre a intensidade e duração do esforço; (5%)
 - Adquirir habilidades motoras coordenativas; (45%)
- Sócio afetivo (Aprender a estar) - (30%)
 - Ser assíduo e pontual, cumprir as regras na sala de aula, demonstrar respeito, responsabilidade, interesse e empenho, capacidade de cooperação, trabalhar em equipa contribuindo para a aprendizagem coletiva, ser criativo; (30%)

Relativamente à avaliação dos alunos com Atestado Médico de curta e média duração e/ou incapacidade parcial, o docente terá de propor um programa alternativo, tendo em conta as informações constantes no atestado médico, e critérios de avaliação ajustados à sua situação específica que deverão ser aprovados em conselho de grupo disciplinar. Quanto à avaliação dos alunos com Atestado Médico de longa duração e/ou incapacidade total, a avaliação destes alunos centra-se exclusivamente nos domínios sócio afetivo e cognitivo (30% e 70%

respetivamente da nota final das Unidades Didáticas), pois, estando impedidos de realizar a componente prática das aulas, seria impossível avaliar a sua prestação no domínio Psico-Motor.

Para os alunos que não realizam a prática, o aluno recebe uma folha de relatório em que terá que desenvolver os seguintes parâmetros: Hora da aula; Local da aula; Duração da aula; Material utilizado; Matéria abordada; O que foi feito? (descrever os exercícios) na Parte inicial, fundamental e final. Quais os erros mais comuns dos teus colegas; O que achaste do comportamento dos teus colegas; Breve Balanço. No final da aula o aluno deve colaborar na arrumação do material, entre outras funções que o professor solicitar. Em cada UD os alunos poderão participar quer nas ajudas, quer como árbitros, obviamente sempre que os alunos estejam capazes para tal. Estas funções sobrepunham-se ao relatório de aula se necessário.

4. DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Dificuldade (1): A avaliação pareceu-me ser no início do estágio um processo complexo. Um dos fatores que levaram a esta dificuldade foi a sua forte componente subjetiva, devido à ausência de produtos permanentes de avaliação e ao instrumento por excelência que é a observação. Apesar de que duas pessoas a olhar para o mesmo podem não ter a mesma opinião e tomar decisões diferentes.

Estratégia de resolução de problemas (1):

Independentemente do objetivo da avaliação e das decisões que daí advêm, o professor terá que recolher com o rigor pedagógico e a objetividade possíveis, informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas. Uma estratégia a utilizar face à subjetividade inerente à avaliação poderá ser em termos práticos avaliar 3 alunos de diferentes níveis (Um de elevada nota, outro de baixa nota e outro então de média) para assim podermos balizar as notas na escala que iremos utilizar. Deste modo não prejudicaremos os alunos, diminuindo assim o erro de avaliação.

As práticas na avaliação devem estabelecer-se e utilizar-se em coerência com a informação que se pretende obter dos alunos. Devido à complexidade da avaliação, surge a necessidade de possuir instrumentos de exploração diversificados, de modo

a expandir o diagnóstico. Os professores podem recorrer a diversos instrumentos para avaliar as aprendizagens e o progresso dos alunos: testes, trabalhos de pesquisa, portefólios, registos de participação oral ou relatórios de autoavaliação.

Para avaliar é necessária a definição de critérios explícitos (princípios a que nos referimos e que pode distinguir o certo do errado). Os procedimentos e instrumentos para a avaliação a utilizar, devem estar de acordo com a informação que se pretenda obter. Pode ser referente à competência motriz na prática desportiva, ao conhecimento teórico e ao grau de funcionalidade com que o aplicam, bem como às suas atitudes.

Do ponto de vista prático do ensino deve ter-se em conta o facto de associar uma intenção específica a uma situação específica. É importante informar aos alunos quais são os momentos de avaliação formal, e quais os aspetos a serem avaliados. As abordagens podem adaptar-se de maneira a que a avaliação seja coerente e adequada aos objetivos e conteúdos de aprendizagens incluídos no currículo de educação física.

Segundo o PNEF, algumas das práticas a assentar são, por exemplo: “Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em Educação Física no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências...” e “Os procedimentos aplicados devem assegurar a utilidade e a validade dessa apreciação, ajudando o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas atividades educativas e, também, apoiando a deliberação pedagógica.”

Dificuldade (2): Na unidade didática de voleibol, tendo sido chamado à atenção quanto ao reduzido tempo às formas jogadas, surgiu a dificuldade de como condicionar o jogo, tendo em vista a evolução dos grupos de nível. O que acontecia era que os alunos trabalhavam a parte técnica no início da aula e depois de seguida falhavam repetidamente em situação de jogo.

Estratégia de resolução de problemas (2):

A atividade referente da matéria dos jogos desportivos coletivos é o jogo, mas este não precisa de ser jogado no seu modo formal. Poderão existir várias condicionantes em função dos níveis de proficiência de cada grupo.

Exemplo 1.: Em situação de jogo reduzido, num 4x4, para um grupo elementar poderemos dizer aos alunos que podem iniciar o jogo com serviço por baixo, embora se utilizarem o serviço por cima, poderão fazê-lo a partir da linha dos 3 metros. Deste modo estamos a incentivar os alunos a utilizarem o serviço por cima, uma vez que já dominam perfeitamente o serviço por baixo.

Exemplo 2.: Para os alunos que têm ainda um nível introdutório, obrigar (e não apenas aconselhar ou informar) ao aluno que recebe a bola a comunicar aos colegas antes de dar o 1º toque. Como uma das dificuldades neste nível é a tomada de decisão, do saber quando deverei ir receber ou quando deverei deixar para o colega que está em melhor posição, com uma comunicação permanente entre os colegas, notar-se-á uma evolução dentro de algumas aulas.

Exemplo 3.: Para os alunos que apenas pensam em finalizar, até mesmo sem realizar os 3 toques, deveremos impor a regra dos 3 toques obrigatórios e caso isso não aconteça numa equipa, a outra deve parar o jogo pois ganhou ponto.

Exemplo 4.: No caso em que os alunos arrisquem pouco no remate ou finalizam sempre com um passe, por terem medo de falhar, dever-se-á incentivar os alunos a arriscar e a sair da sua área de conforto, dizendo que aquando é ponto e o último toque foi em remate, não vale apenas um mas sim, dois pontos.

Dificuldade (3): Alguns alunos nos tempos de transição entre equipas começavam a falar e perturbavam o resto da turma. Perdia-se algum tempo de aula efetivo

Estratégia de resolução de problemas (3):

- Relativamente ao clima/disciplina da aula, numa tentativa de alertar os alunos para um comportamento menos correto da parte deles, muitas vezes utilizava o questionamento, fazendo-os perceber de que se não estivessem atentos, poderiam ter de responder a uma pergunta em frente à turma. Se eventualmente já tivesse alertado os alunos mais do que duas vezes, calava-me até que todos ficassem em silêncio e só depois de eles perceberem o porque do meu silêncio é que retomava a aula. Com esta última estratégia, sensibilizava os alunos, chamando-os à atenção pelo respeito ao professor e aos seus colegas.

Dificuldade (4): Dificuldade inicial do estágio na fase de planeamento da unidade didática em planear a sequenciação de conteúdos a abordar para determinado grupo de nível, com número reduzido de aulas.

Estratégia de resolução de problemas (4):

Era um problema que evidenciava claramente falta de experiência. A análise do Programa Nacional de Educação Física tanto para o 10º ano como para os últimos anos do 3º ciclo, veio facilitar as tomadas de decisão, tendo sido verdadeiramente um guia orientador no processo E-A. A diferenciação por níveis dos objetivos sugeridos pelo PNEF, é fulcral no ensino porque todos os profissionais de Educação Física, devem ter a consciência de já não ser possível olhar para uma turma e fingir que os alunos são, essencialmente, parecidos (Tomlinson, 2008: 7). Não esquecer que para garantir a cada grupo e a cada aluno os meios de aprendizagem necessários para o seu máximo desenvolvimento, terei de realizar um “tratamento diferenciado” e não uma mera “igualdade de tratamento” (igualdade de oportunidades, esquecendo as diferenças de cada um).

Dificuldade (5): Na UD de voleibol, inicialmente cometi o erro de dar ênfase a um método analítico.

Na unidade didática de futsal, numa perspetiva sistémica, o ensino dos JDC na Escola deve incidir essencialmente em formas jogadas e não centrar-se nos aspetos técnicos das modalidades. Assim, parece mais conveniente uma abordagem orientada em unidades funcionais (estruturação do espaço, comunicação na ação e relação com a bola), do que em elementos (passe, remate, drible, lançamento, etc.). Este foi o meu erro! Falar em grande parte nos conteúdos técnicos e não tanto nas unidades funcionais.

Estratégia de resolução de problemas (5):

Os docentes ao lecionar as aulas de Educação Física dão ampla atenção às modalidades coletivas, sobretudo pela aceitação dos alunos e pela sua facilidade de aplicação. Muitos autores fazem críticas, não à sua aplicação mas ao facto de propiciar conhecimentos quanto às metodologias mais adequadas ao ensino da Educação Física.

O ensino da técnica, desde 1960 que os professores vêm a técnica como a prioridade no ensino. Segundo Greco (1998), no ensino da técnica deve ser considerado a frequência com que se apresentam os exercícios e a precisão. Esta forma de ensinar, inicia-se com o método verbal, o seu objetivo é melhorar o resultado e tem como vantagens: permitir uma ação mais económica e efetiva dos movimentos e o mecanismo de execução é altamente evidenciado, possibilitando o domínio do movimento. Como desvantagens tem: a abordagem ao jogo é retardada até que as habilidades básicas sejam alcançadas, não ocorrem os processos de

tomada de decisão e os exercícios repetitivos não estimulam a motivação dos participantes. As abordagens tradicionais para o ensino da técnica são muito comuns. Durante os estágios iniciais, a aprendizagem motora é bastante imprecisa e estas abordagens têm como vantagem tornar rapidamente esses movimentos mais eficientes. Mas, tem como desvantagem a dificuldade que os alunos possuem em transferir os elementos técnicos para a situação de jogo. Nos desportos coletivos, as habilidades técnicas estão sujeitas a variações que só são possíveis de responder se os alunos tiverem tido contacto com progressões que evidenciem situações de jogo. Por outro lado, o objetivo do ensino da tática, segundo Greco (1997), é que o aluno possa tomar decisões e resolver problemas que surgem no jogo. Este é importante porque o jogo é de carácter imprevisível e, assim, os alunos podem passar pelo processo de tomada de decisão e adquirir capacidade de resolver os problemas que as atividades apresentam. Como desvantagem, este tipo de ensino tem que se a liberdade for excessiva, vai existir “deixa jogar” durante as aulas.

O método parcial ou analítico caracteriza-se por serem apresentadas aos alunos séries de exercícios técnicos. Contrariamente, no método global, a modalidade é vista como um todo. Este último proporciona, através do envolvimento do aluno com a atividade, a motivação para a prática. Por fim, o método misto engloba os dois anteriores, este inicia-se com exercícios isolados de técnica e quando os alunos estão num nível adequado começam a realizar jogo.

Existe ainda a metodologia baseada nas estruturas funcionais, alterando por exemplo, o número de jogadores. As vantagens deste modelo são quando se conhecem as estruturas de jogo de uma modalidade. A aprendizagem fica facilitada quando o aluno quer aprender outra e, para os alunos com níveis de desempenho mais baixos, seria uma oportunidade de melhorar através dos jogos reduzidos. A visão construtivista assenta na ideia que de o aluno é construtor da sua aprendizagem. Assim tentei construir a UD de Futsal representando de um modo específico a componente técnica, tática e toda a extensão e sequência dos conteúdos. “O objetivo e conteúdo determinam, a partir também das condições concretas da turma ou classe, o método.” (Bento, 1998).

Dificuldade (6): Tive dificuldade na estratégia utilizada na avaliação diagnóstica de ginástica e atletismo. Apontando detalhadamente aluno por aluno em cada um dos elementos gímnicos, acaba-se por se perder muito tempo em cada elemento, colocando os alunos impacientes pelo tempo de repetição elevado.

Estratégia de resolução de problemas (6):

Deveria ter utilizado sempre que possível um sistema de reprodução dos gestos técnicos por vagas e não por circuito. Deste modo, o tempo de aula era mais rentável. Obviamente que na avaliação diagnóstica teria de partir do princípio de que todos os alunos começam com nota média e os que se destacam mais têm nota máxima, e os menos capazes têm nota mínima (valores de 1 a 3). Se houver necessidade, poderei também atribuir uma nota entre notas, estipulando assim um grupo pré-introdutório, ou pré- elementar, ou pré- avançado. Ao longo das aulas esta avaliação deve ser complementada.

Dificuldade (7):Na avaliação formativa, ocorreram dois problemas: Muitos objetivos de aprendizagem para avaliar; e pouco tempo para tantos alunos.

Estratégia de resolução de problemas (7):

A Estratégia que utilizei foi precisar aspetos a observar e processos de recolha da informação e precisar princípios que orientem interpretação de dados.

Exemplo: No conteúdo “passe” colocar 3 alíneas: a),b),c). Em cada uma está um critério de êxito. No momento de avaliar o aluno deve escrever apenas a alínea correspondente à sua dificuldade. Esta foi uma ótima estratégia utilizada ao longo do ano letivo.

Dificuldade (8):As primeiras aulas de cada unidade didática são sempre as mais difíceis, quer pela escolha dos exercícios, quer pela adequação dos exercícios aos grupos de nível.

Estratégia de resolução de problemas (8):- Para algumas das primeiras aulas de cada unidade didática, foi proposto pelo orientador, a análise prévia do plano de aula, no sentido de ajustar/sugerir tarefas, estratégias e progressões pedagógicas em função do contexto, da função didática da aula e nível dos alunos. Para além disso, também a observação de aulas lecionadas pelos vários professores de Educação Física da Escola Básica e Secundária da Quinta das flores serviram de apoio ultrapassar esta dificuldade. Desta forma, poderemos alargar os nossos conhecimentos, testemunhando algumas práticas em contexto real. Foi ainda proposto que os Professores Estagiários continuasse a visualização das aulas uns dos outros, possibilitando comparações entre exercícios, alunos de nível semelhante e diferente, nos vários momentos de abordagem de uma mesma matéria.

4.1. DESEMPENHO DOS ALUNOS/ ESTRATÉGIAS DEFINIDAS/ APRENDIZAGENS REALIZADAS

Uma estratégia de ensino é caracterizada por ter um conjunto de funções organizadas e tem como objetivo partilhar aos alunos os objetivos que se pretendem. A escolha da estratégia a utilizar depende dos *conteúdos*, das *características dos alunos*, os *objetivos* e as *preferências por parte do professor*, isto é, a estratégia de ensino tem a ver com a maneira como o professor desenvolve a sua forma de ensinar, assim como a maneira que permite os seus alunos praticar uma determinada tarefa.

Já estilo de ensino tem a ver com o clima de ensino, e aos modos de organização, está mais visível nas intenções dos professores. Verifica-se portanto que o professor é parte fundamental no ensino, as suas características poderão influenciar a forma como o ensino é transmitido aos alunos.

Segundo Mosston e Ashworth (1985), “*o Ensino é uma cadeia de decisões*”. Portanto, cabe ao professor selecionar os estilos de ensino adequados, (depois de estabelecidos os objetivos e conteúdos) procurando trabalhar na ZDP do aluno.

Relativamente aos estilos de ensino, penso que o ensino por comando é excelente nas primeiras aulas de abordagem à matéria, pois permite um uso eficiente do tempo, com a turma organizada e empenhada, levando a um progresso rápido na realização dos exercícios. Já o ensino por tarefa tem como propósito dar tempo ao aluno para trabalhar individualmente ou a pares, possibilitando ao professor o fornecimento de feedbacks individualizados. Por fim, o ensino recíproco é importante para a parte mais próxima do jogo formal, uma vez que permite uma participação mais ativa e com maior socialização entre os alunos, indo assim ao encontro dos princípios ativos do Futebol. O professor fica então com “liberdade” para controlar, dar feedback e responder às questões dos alunos. Se por um lado queremos colocar todos os alunos no mesmo exercício, por questões de logística da aula (espaço, tempo) poderemos adotar o estilo de ensino inclusivo, onde cada aluno realiza um gesto técnico com várias variações, consoante as suas capacidades. É apenas necessário guiar os alunos numa fase inicial, e depois estar atento para verificar se nenhum deles desce de nível para ficar na sua “zona de conforto”. Quanto ao estilo de produção divergente, este é útil quando queremos dar autonomia ao aluno,

responsabilizando-o na sua aprendizagem. Utilizei-o principalmente em situações onde a criatividade e a inovação eram aspetos que queria estimular nos alunos.

Na minha opinião, a seleção do processo deverá estar inclinado para a criatividade do professor, alienando-se assim ao currículo centrado na aprendizagem.

Uma vez que na EBSQF não há o hábito de se realizar uma avaliação inicial por existir uma periodização por blocos (por espaços) e não por etapas (por matérias), não tinha assim, qualquer conhecimento das capacidades e habilidades dos alunos para o desporto. Posto isto, no sentido de me preparar melhor para o início de cada unidade didática, tive que procurar informação nos questionários para a caracterização da turma. Apontei os alunos que já tinham praticado as matérias que iria abordar ao longo do ano, para assim os utilizar em demonstrações, ou até mesmo num ensino recíproco, colocando esses mais capazes com funções de “tutores” de outros menos capazes. Esta foi uma estratégia que me ajudou bastante no início das unidades didáticas, uma vez que alguns alunos são tímidos e por terem vergonha não querem demonstrar e nem sequer dizem que já praticaram a modalidade em questão.

Uma aprendizagem importante retida durante a UD de basquetebol foi o facto de os alunos todos terem algum controlo com a bola e se acharem capazes de jogar como “bem lhes apetece”. Pois em Educação Física, vários estudos já nos comprovaram que assim não haveria grandes resultados. Por outras palavras, não conta só o tempo que o professor dedica à exercitação mas também o tempo que cada aluno o faz a um nível adequado. Este tempo é indicado por Siedentop (1998) como fator de sucesso de aprendizagem.

A aula deve ser desenvolvida em função de objetivos de aprendizagem, definidos previamente. Em consequência disso, as tarefas devem ser adequadas a esses objetivos bem como às características dos alunos, para obter os efeitos de aprendizagem desejados.

Um dos principais problemas do trabalho com grupos advém do facto de os alunos muitas vezes terem diferentes habilidades e experiências. As progressões de uma tarefa para outra são difíceis de realizar e representam o ponto fraco da utilização desta estratégia, o problema surge quando se tem seis estações e cinco alunos por estação. Todas as estações devem estar completas desde o princípio da aula e os alunos deverão fazer a rotação durante toda a sessão. Se as estações de um a seis representam uma progressão, alguns alunos devem começar no final da progressão

e "ir contra a corrente" para as tarefas mais fáceis. Por isso, o ensino por tarefas é habitualmente usado em atividades em que não há progressão. Esta estratégia de ensino permite ao professor decidir o momento em que os alunos fazem a rotação entre as estações, sendo que este pode escolher como critério o número de repetições (5 lançamentos), ou a qualidade (5 lançamentos convertidos).

Ao longo do estágio pedagógico, uma estratégia utilizada foi colocar o teste teórico quando chegamos à metade da unidade didática. Isto porque os alunos só se concentram na parte cognitiva/teórica da modalidade quando estudam para o teste. Assim era um desperdício fazer o teste no final da unidade didática. Deste modo aproveitei na prática o conhecimento dos alunos e a responsabilizá-los no ensino.

Houve um aspeto bastante interessante sugerido pelo professor orientador, que consistia numa troca de turmas entre professores estagiários do mesmo ano e a visualização da sua turma aquando lecionada pelo outro professor estagiário. Esta troca, permitiu-me ter uma outra perspetiva da minha turma, mais real. Apesar de ter ido ao encontro do conhecimento geral que tinha dos meus alunos, existiram algumas surpresas positivas e negativas. Um relacionado com o nível técnico de um aluno de nível introdutório que destoava um pouco pois já poderia ir para o grupo elementar e outro aluno que teve um comportamento pouco correto com os colegas, sendo totalmente diferente quando fala comigo ou sente que estou perto dele.

Consegui perceber melhor o desempenho e o comportamento dos alunos e assim ajustar a minha prática pedagógica de modo mais individualizado. Pelo outro lado desta experiência, ao lecionar uma turma que não era a minha, foi o relembrar da aula de apresentação onde a postura, as rotinas e o estabelecimento de regras e limites tem de estar presente. No fundo foi uma experiência rica nos dois sentidos.

De uma maneira geral relativamente à ginástica de solo, praticamente em todos os grupos se notou evolução. Os grupos avançados estavam motivadíssimos e admito que foi o que menos dediquei do meu tempo. Em todos os grupos apliquei um estilo de ensino recíproco, embora só neste tenha em algumas aulas realizado um estilo de ensino por descoberta, o que levou os alunos a se interessarem mais pela matéria. O grupo misto teve sucesso, pois assim que os alunos iam tendo confiança na aluna "agente de ensino" puderam aproveitá-la ao máximo. Nos grupos de nível elementar também se notou evolução apesar de em menor escala comparando com os outros dois grupos. Numa próxima poderei fazer alterações diretas nos grupos de nível elementar e avançado provocando o efeito de "uns puxarem os outros".

Agrupar em função das capacidades pode levar a uma eficiência e eficácia significativa na instrução individualizada. O objetivo deve ser o de proporcionar aos alunos uma oportunidade igual de aprender. Produz um ambiente menos intimidante para os alunos com menor nível de capacidade.

É necessário encontrar o justo equilíbrio nos exercícios, para permitir o desenvolvimento proximal dos alunos. As tarefas de aprendizagem não devem ser muito fáceis para os alunos altamente qualificados, que possam ter necessidade de desenvolver as habilidades motoras finas, nem muito difíceis para os alunos de um nível motor inferior que possam exigir melhoria da coordenação motora geral.

Relativamente à UD de Voleibol, notei que no grupo introdutório a evolução técnica não foi notada em todos os conteúdos abordados, mas em termos táticos as equipas evoluíram bastante, até porque não sabiam muita coisa antes da unidade didática. Penso que o estudo para o teste teórico e o questionamento realizado habitualmente no final da aula contribuíram para os alunos evoluírem no aspeto tático do jogo.

Na UD de Atletismo, notou-se na corrida de velocidade e na corrida de barreiras uma melhoria na turma em geral, embora na corrida de barreiras se tivesse notado melhorias maioritariamente nos rapazes que tinham já um nível de proficiência satisfatório e com feedbacks prescritivos acabaram por corrigir a técnica e evoluir mais facilmente. Nas raparigas, foi difícil ver-se uma evolução. Assimilaram bastante bem as determinantes técnicas, até aquando o questionamento de “Falhas-te em alguma coisa?” ou “O que poderias ter feito melhor?” a maioria sabia o que tinha errado, embora não conseguisse ter um transfere tão notável para a prática. Na matéria de técnica de corrida, se tivesse mais aulas, faria exercícios a pares, estimulando um espírito de cooperação mais forte comparado com o estilo de ensino por comando onde os alunos saíam em vagas. Na corrida de estafeta não se notou grande evolução e a matéria de salto em comprimento foi excluída da avaliação pois os alunos só tiveram contato com ela na avaliação diagnóstica.

Uma das estratégias utilizadas que sem dúvida senti que motivaram os alunos foi a diversidade das aulas. Em todas as aulas, no final de cada, existiram sempre corridas de estafetas que deixavam os alunos cansados mas acima de tudo bastante contentes. Fiquei muito agradado com este espírito de competição saudável da minha turma. Depois, não correndo o risco de os alunos perderem a motivação (que foi sem dúvida a minha preocupação ao longo de toda a unidade didática pois sem eles estarem motivados penso que muito pouco iriam aprender), misturei as matérias

de atletismo o que de certa forma contribuiu em muito para existir inovação nas aulas. Esta estratégia resultou bastante bem e criou-se uma espécie de fio que liga todas as matérias umas às outras. Unir a matéria de corrida de velocidade (com partida de blocos) com corrida de barreiras foi a primeira inovação. A segunda foi o acrescentar às duas matérias anteriores a corrida de estafetas. No final ficou uma prova muito especial: Partida de blocos, velocidade, barreiras e estafetas, que os alunos gostaram, pois nunca tinham feito nada assim.

Em Futsal, após uma reflexão conjunta com o núcleo e os dois orientadores de estágio, foram levantadas várias ideias/estratégias para otimizar o sucesso dos alunos. Uma das sugestões, foi a de criar 3 equipas heterogéneas em dois grupos homogéneos. De início pareceu algo confuso, mas tornou-se talvez na melhor estratégia que implementei até aqui. Passo a explicar:

- Os alunos estavam organizados por níveis?

Sim, criaram-se 2 grupos (A e B), com 3 equipas em cada grupo (A1, A2, A3 e B1, B2, B3). Cada grupo estava portanto dividido em 3 equipas heterogéneas, de nível diferente: introdutório, elementar e mais avançado. Deste modo, em cada aula durante os exercícios técnicos conseguia individualizar o feedback e diferenciar o ensino colocando as equipas com nível semelhante juntas.

- Os alunos tinham todas as aulas um estímulo competitivo?

Sem dúvida, foi a unidade didática onde existiu maior tempo de competição. Foi uma competição com um espírito competitivo muito saudável, porque o que interessava era chegar ao final da unidade didática de futsal e verificar o grupo vencedor (E não a equipa). As equipas de cada grupo estavam completamente em cooperação dando feedbacks umas às outras pois quando uma equipa do grupo “A” ganhava, chegava o grupo mais perto da vitória final.

- As equipas eram fixas? Os alunos teriam de estar sempre na mesma equipa durante a unidade didática toda?

Não, outra razão por estar tão entusiasmado com esta estratégia, é o fato de que os elementos de cada equipa poderem realizar trocas, apenas sugeridas por mim. Isto é, se verificasse que um aluno de nível médio tinha evoluído rapidamente e outro da equipa de nível mais avançado tivesse estagnado ou estivesse a esforçar-se pouco durante as aulas, faria uma troca direta nessas mesmas equipas em questão (no mesmo grupo). Isto permitia que todos estivessem empenhados ao máximo para poderem subir de nível ou para não descerem.

Em todas as aulas, no final de cada, fez-se a contabilização dos pontos de todos os jogos realizados. Fiquei muito agradado com este espírito de competição saudável da minha turma e com a quantidade de feedbacks espontâneos que os alunos davam uns aos outros. Curiosamente, utilizei um estilo de ensino recíproco sem pensar sequer que o estava a fazer.

Sendo o basquetebol uma modalidade que oferece um conjunto de regras rebuscadas, utilizei uma estratégia nova para os alunos irem assimilando as regras de jogo, denominada por “Regra(s) do dia”. Em todas as aulas no final eram introduzidas regras novas e recordadas as regras anteriores. Os alunos demonstraram interesse em aprender, em ter conhecimento do que podem e do que não podem fazer, e depois tudo se tornou mais fácil em situação de jogo. Bastava basicamente utilizar o questionamento, fazendo-os pensar no que estavam a fazer, e eles próprios já sabiam a resposta. Esta foi uma estratégia que continuei até ao final da unidade didática e que irei utilizar sempre que possível para outras matérias.

Outra estratégia utilizada, foi a de assinalar faltas de jogo e também faltas de “jeito”. Os alunos assim que executassem um gesto técnico erradamente, era assinalado falta de “jeito”. Paravam o jogo, o aluno em questão voltava a repetir o gesto técnico de forma correta e a bola saía da equipa contrária tal como numa falta regulamentar. Foi uma sugestão do professor orientador que colocou os alunos a jogarem como foram ensinados e não como simplesmente lhes apetece.

Outra estratégia, esta utilizada já pela quarta vez, foi a de cativar os alunos logo de início da aula com a entrega de uma bola a cada um. Os atrasos não são frequentes talvez por isso. Assim que toca para o início de aula, quase todos os alunos já têm uma bola de basquetebol nas mãos para treinarem lançamentos. Muitos deles acalmam-se depois de alguns lançamentos e a energia abusiva de início de aula desaparece com os movimentos e com a conversa com os colegas. Percebem que ao som do apito, param, colocam as bolas dentro do carrinho, que a aula é para começar e adotam logo outra postura.

No meu ponto de vista, a unidade didática de basquetebol foi a melhor lecionada ao longo do ano letivo. É bom reparar que os erros cometidos no 1º Período não são os mesmos, e que estou sempre a aprender assim que trocamos de unidade didática. Cada uma é específica e portanto o professor não pode estar formatado para ensinar da mesma maneira todas as matérias.

4.2. ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL

Sabendo que a competência tem o conhecimento aliado à experiência, e verificando que a minha experiência é quase nula, tive de estar bem preparado e procurar conhecimento na literatura para que a falta de experiência fosse o menos visível possível. Considerei todo o grupo de estágio e outros professores da disciplina de Educação Física que tive ao meu dispor, para satisfazer o que me foi pedido ao longo de todo o estágio. Tentei adaptar-me ao contexto, fazendo valer obviamente as minhas competências, mas sempre num espírito coletivo e responsável. Procurei respeitar e valorizar as diferenças entre alunos e professores e toda a comunidade educativa, apelando a uma Escola inclusiva e não apenas integrada. Sendo a disponibilidade, um fator importante a qualquer aprendiz, tentei sê-lo ao longo de todo o estágio pedagógico, uma vez que o encaro como uma prioridade no meu percurso de formação como professor. "A primeira coisa que um ser humano deveria aprender é a diferença entre o bem e o mal, e jamais confundir o primeiro com a inércia e passividade" (Maria Montessori, s.d.). Face a esta célebre frase desta autora, tentei potencializar as capacidades dos alunos através das minhas características pessoais e da minha capacidade de inovação, criando aulas o mais ecléticas possível, proporcionando assim um bom clima na relação fina que é a do professor – aluno.

4.3. PRESTAÇÃO INDIVIDUAL

O planeamento tem dois níveis de decisão, a decisão do grupo (coletiva) e a decisão de cada professor (individual). Nestas circunstâncias, inserido num determinado contexto, o professor é um profissional que tem de ter espaço de deliberação para poder decidir em relação aos seus alunos, uma vez que é ele o detentor do conhecimento daquela turma, das suas particularidades que influenciarão o ensino da Educação Física.

Todos os processos de planeamento devem incluir-se no princípio de que há momentos de liberdade e de responsabilidade individual. Foi meu dever

proporcionar aos alunos uma oportunidade igual de aprender, tendo simultaneamente uma eficiência significativa na instrução individualizada. Cabe ao professor individualmente orientar o processo E-A, auxiliando os alunos nas suas dificuldades. Ao longo do ano letivo tive de estar atento a várias particularidades da turma que lecionei, como por exemplo o fato de algum aluno poder sentir-se desencorajado ou menos motivado por haver uma separação entre os mais capazes e os menos capazes. É inevitável que os alunos se comparem, com isso descobrem o seu valor relativo. Mas na Educação física, este desafio entre os alunos, tem de se complementar com uma competição *intraindividual*, encontrando estímulos e estabelecendo metas de superação individual.

4.4. TRABALHO EM GRUPO

A questão substancial do planeamento é definir a forma de construção do compromisso, para que ele não seja um espaço inibidor da liberdade individual, a ideia é que este seja um meio potencializador da riqueza de cada professor.

O compromisso deve ser entendido como um fator de enquadramento entre os professores do Grupo de Educação Física, e não percebido como um fator limitador da ação do professor. Há necessidade de realizar um conjunto de compromissos mínimos essenciais que garantam a coerência do trabalho dos professores e onde a riqueza individual se possa afirmar.

Particularmente falando do núcleo de estágio onde vivenciei esta experiência, penso que o trabalho em grupo é não só importante como fundamental para a realização de boas práticas de ensino, ainda mais na função de estagiário. Sempre que surgiam dúvidas, era através da comunicação com os meus colegas de estágio e com o orientador que estas se dissipavam e até surgiam verdadeiras práticas inovadoras que nos faziam sentir orgulhosos e com vontade de trabalhar mais vezes em grupo. O fazer o “mesmo numa turma e noutra”, não fez qualquer sentido no ano letivo, uma vez que existe uma heterogeneidade social enorme no contexto escolar e em cada turma em particular. Assim o trabalho de grupo não pode ser confundido com a criação de algo fixo, fechado, mas sim, mais uma possibilidade de ajustamento, de adequação às características de cada turma.

O conteúdo dos programas alternativos são da exclusiva responsabilidade do docente, com a anuência do Grupo disciplinar, e aqueles serão sempre dados a conhecer, por escrito, aos respetivos alunos e Encarregados de educação.

4.5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Contextualizando o ensino diferenciado, deparamo-nos com a enorme dificuldade que os professores têm em praticá-lo, pois a diversidade de alunos numa turma pode ser colossal. Por vezes, questões políticas emergem relegando para segundo plano o processo de ensino-aprendizagem, e por consequente aprender parece que deixa de ser um dos axiomas do ensino. Isto torna-se visível no despacho n.º 5106-A/2012, onde o ensino sofreu uma plethora no aumento do número de alunos – 26 no mínimo, 30 no máximo.

Uma das tão eloquentes premissas do Ensino da E.F é a seguinte: “*O aluno só aprende quando gosta da matéria.*” (Coelho, 2011) Relativamente a esta frase, poderemos dizer que a implementação dos Jogos Desportivos Coletivos nas aulas de Educação Física são imprescindíveis ao sucesso da aprendizagem do aluno. Especificando-me agora no Futsal, matéria de referência pelo seu sucesso cultural na sociedade Portuguesa na maioria das vezes, qualquer aluno que tenha apenas o mínimo de habilidade motora nesta UD, consegue à mesma retirar partido dos seus princípios ativos. Isto porque, numa prática de carácter tão emotivo e cognitivo, (mesmo sendo adaptada a um patamar de exigência mais baixo em relação a alunos menos capazes) reproduz-se sempre relações de cooperação/oposição que irão fortalecer as relações inter-turma. Oferece assim a cada aluno, um carácter valioso e um sentido de cooperação que é pouco exercitado em outras matérias da E. F e ainda menos em outras unidades curriculares escolares.

Entre o ensino e a aprendizagem há uma ponte, e essa ponte é a atividade ativa do sujeito da aprendizagem. Por esse motivo, Kansanen (2003) propõe a substituição da designação “processo de ensino-aprendizagem” por “processo de ensino-estudo-aprendizagem”, tomando por estudo o trabalho do aluno, isto é, aquilo que o sujeito faz para aprender. Nesta perspetiva a atividade do sujeito de aprendizagem coloca-se no centro do processo de instrução. Ao encontro disto vem o que defendo acerca

da entrega da ficha de matéria para o teste logo no início da UD, e realizando o teste de avaliação a meio da unidade didática. Deste modo aproveitamos o conhecimento dos alunos ainda em metade da UD e não no fim da mesma. Utilizei o teste teórico com uma dupla função: de “avaliação para as aprendizagens” e de “avaliação das aprendizagens”. Para além da função de classificar o aluno no domínio cognitivo, pude aproveitar o conhecimento dos alunos para a parte prática das aulas. Coloquei os alunos que tiveram notas médias a responderem ao questionamento realizado e caso errassem, os alunos com resultados muito positivos dariam a resposta certa. Para além disto, outras funções como saber o regulamento de basquetebol, ou as sinaléticas de arbitragem de voleibol, podem ser alguns exemplos de como utilizar o *processo de ensino-estudo-aprendizagem* teve bons frutos na turma que lecionei.

5. APROFUNDAMENTO DO TEMA-PROBLEMA

Segundo Betti e Zuliani (2002), existem duas concepções básicas da avaliação: Por um lado uma concepção tradicional em que o professor se preocupa em transmitir conhecimentos ao aluno, que por sua vez aprende de forma passiva; através de uma prova atribui-se ao aluno uma nota fria verificando apenas habilidades cognitivas; por outro, uma concepção progressista, em que o professor, orientador da aprendizagem, faz diagnóstico, considera a capacidade de aprendizagem do aluno, e se autoavalia. O aluno, sujeito da aprendizagem, é mais crítico e também se autoavalia. A avaliação é contínua, e serve para a reorientação do processo.

5.1. INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se no âmbito da unidade curricular “Relatório de estágio” presente nos terceiro e quarto semestres do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Trata-se do desenvolvimento de um tema que no caso envolve um processo de pesquisa, a aplicar durante o estágio pedagógico do ano letivo 2012/2013. Conta-se com o apoio do Professor Paulo Nobre, docente da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra que interveio na orientação deste processo. O tema deste projeto de investigação é a “Avaliação Formativa Alternativa nas aulas de Educação Física”, com o feito de verificar a correspondência entre os dados obtidos da avaliação do professor com os da autoavaliação dos alunos. O estudo será realizado no âmbito da Unidade didática de Futsal.

5.2. ESTADO DA ARTE

O ensino da Educação Física,

“não é simplesmente a transmissão e apropriação simples da matéria programática; é determinante para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, dado que contém em si as bases para o seu comportamento moral, forja o seu pensamento, influencia enormemente a sua vontade, os seus sentimentos e atuação, e sua disponibilidade para o empenhamento nas tarefas do dia-a-dia” (Bento, 1998).

Segundo este autor, são exigidas aos professores de Educação Física um conjunto de múltiplas e complexas funções que deverão ser tidas em conta em todo o processo ensino-aprendizagem-avaliação.

A avaliação é “um processo desenvolvido *por e com seres humanos para seres humanos*, que envolve valores morais e éticos, juízos de valor e problemas de natureza sociocognitiva, sociocultural, antropológica, psicológica e também política. No entanto, também parece que, não sendo matéria exata, pode e deve basear-se em sólidas e significativas evidências e, neste sentido, não será uma simples questão de convicção, crença ou persuasão” (Fernandes, 2006)

Face a expectativas demasiado altas das capacidades dos alunos da turma que estou a lecionar, algo tido em conta nas reuniões de conselho de turma, será importante desenvolver o espírito autocrítico, responsabilizando os alunos no processo ensino-aprendizagem-avaliação. Desta forma, os alunos terão um papel mais ativo na autoavaliação e na autorregulação do que têm que aprender. Através de um feedback diversificado por parte do professor, o aluno será estimulado ao nível dos recursos cognitivos e metacognitivos, ajudando-o a centrar-se na sua ZDP. (Fernandes, 2008). Este tipo de avaliação segue um constructo definido pelo Professor Domingues Fernandes, denominado Avaliação Formativa Alternativa (AFA), que integrou e/ou articulou conceitos fundadores das tradições teóricas mais influentes na literatura: a Francófona (*Regulação*) e a Anglo-saxónica (*Feedback*). Esta é alternativa à avaliação formativa de natureza behaviourista identificada como regulação retroativa das aprendizagens, onde as dificuldades dos alunos não são detetadas durante mas sim após o processo ensino-aprendizagem. (Allal, 1986 como citado em Fernandes, 2008, p. 355)

Em cada um dos momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), os alunos terão instrumentos que utilizarão para uma autoavaliação ou heteroavaliação. Tal permitirá a que o aluno tenha o conhecimento dos objetivos a atingir e a noção do seu percurso ao longo da unidade didática.

Com este estudo, queremos mostrar a relevância do uso da AFA na Educação Física. Para isso, verificaremos quais os momentos de avaliação, em que o aluno está mais consciente do seu trabalho, das suas capacidades, do seu valor. Permitirá ao professor trabalhar sobre a distância entre as aprendizagens realizadas e as aprendizagens propostas para o aluno. A avaliação formativa com intenção será fundamental ao longo da pesquisa. “Só poderemos dizer que uma avaliação é realmente formativa se os alunos, através dela, se consciencializarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente relativamente às aprendizagens e o estado que se pretende alcançar, assim como o que estarão dispostos a fazer para as reduzir ou mesmo eliminar.” (Biggs, 1998, como citado em Fernandes, 2006, p. 31)

Recorreu-se ao uso da autoavaliação, uma vez que “os alunos, utilizando adequadamente a autoavaliação, são capazes de regular as suas aprendizagens e só pontual e esporadicamente precisam da colaboração dos professores.” (Perrenoud, 1998 como citado em Fernandes, 2006, p. 27)

É importante que existam estudos que possibilitem aos professores de Educação Física perceberem os benefícios que os alunos adquirem quando a interação e a comunicação entre professores e alunos é central.

“A AFA deve permitir que, num dado momento, se conheçam bem os saberes, as atitudes, as capacidades e o estágio de desenvolvimento dos alunos, ao mesmo tempo que lhes deve proporcionar indicações claras acerca do que é necessário fazer para progredir. No caso de ser necessário corrigir algo ou de melhorar as aprendizagens, torna-se imperativo que professores e alunos partilhem as mesmas ideias, ou ideias aproximadas, acerca da qualidade do que se pretende alcançar.”(Domingues, 2008)

O ambiente de avaliação nas salas de aula, nesta perspetiva, induz uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender. Trata-se de um clima que terá uma avaliação *para* as aprendizagens, porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhor, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens. Irei também utilizar a avaliação sumativa que “faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento” (Domingues 2008). Perante uma verdadeira prática da avaliação formativa, a

avaliação sumativa acaba por consistir num momento particularmente rico de integração e de síntese da informação recolhida acerca das aprendizagens dos alunos numa variedade de situações (Domingues, 2008). Esta relação complementar entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, permite avaliar o aluno no seu todo.

Posto isto, os professores, tal como Domingues Fernandes sugere, poderão ter um papel preponderante na seleção de tarefas ou na organização e distribuição de feedback, enquanto os alunos poderão ter um papel mais ativo na autoavaliação e na auto-regulação do que têm que aprender.

Desta forma estamos a enaltecer o que nos é sugerido pelo PNEF:

“(...)as metas dos programas devem constituir, também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física, na Escola e ao longo da vida. No fundo, o que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura.”

(PNEF - Secundário, 2001,pág. 8)

5.3. PERTINÊNCIA DO TRABALHO

O tema problema “Avaliação Formativa Alternativa (AFA) nas aulas de Educação Física”, vem dar seguimento à minha preocupação inicial em melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos, desfocando-me de aspetos de organização e gestão da aula. Além disto, foi apontado pela Diretora de turma, que os alunos têm as expetativas demasiado elevadas para o seu valor, constato o mesmo nas autoavaliações realizadas no primeiro Período. Utilizando a AFA, a autoavaliação e a heteroavaliação, o objetivo será o de responsabilizar os alunos no seu processo de aprendizagem, fazendo uma avaliação das suas competências e das dos seus colegas também. Espera-se que deste modo, se estabeleçam objetivos ambiciosos o tanto possível, a partir do seu estado “real” para o “potencial”.

Pretende-se que os alunos aumentem as suas capacidades e habilidades bem como o conhecimento das mesmas. Para ajudar o aluno neste tempo de introspeção

Foram entregues instrumentos de trabalho aos alunos durante a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e também na avaliação sumativa. Na avaliação diagnóstica e sumativa os alunos realizarão uma autoavaliação das suas habilidades sendo comparados os valores no final e para além da avaliação formativa obviamente comunicada pelo professor ao aluno, foi sugerido a cada aluno a realização de uma heteroavaliação a três alunos de níveis diferentes. Um do seu nível e outros dois de níveis diferentes. Desta forma, tendo presente nos instrumentos de trabalho (em **anexos II e III**) as determinantes técnicas e os critérios de êxito e fazendo eles mesmos as observações aos colegas (heteroavaliação), o objetivo será levar os alunos a questionarem-se qual será o meu nível e a perceberem as suas maiores dificuldades e o que fazem já com qualidade.

No final da UD será verificava a correspondência dos valores percecionados pelos próprios alunos com os valores percecionados por mim, nos vários momentos de avaliação. Ao longo da unidade didática ajustarei assim a minha orientação de ensino para os alunos mais distantes da minha percepção.

5.4. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA. DEFINIÇÃO DE OBJETIVOS E CONCEITOS

“A formulação correta de um problema é mais importante que a sua resolução”, dizia Einstein aos seus alunos de Princeton, estimulando-os a apreciarem exaustivamente as implicações conceptuais e teóricas dos seus problemas, antes de precipitarem o raciocínio e os atos sobre os procedimentos experimentais e os formalismos matemáticos. (Sobral, 1993, pág.31)

Problema: Será a Avaliação Formativa Alternativa, uma prática útil nas aulas de Educação Física? Haverá correspondência entre a avaliação feita pelo professor e a autoavaliação dos alunos?

Objetivos:

- Perceber os efeitos do constructo Avaliação Formativa Alternativa como uma prática útil e coerente no processo ensino-aprendizagem-avaliação em Educação Física.

- Verificar a correspondência entre os valores obtidos pela avaliação do professor e pela autoavaliação dos alunos, em cada um dos momentos de avaliação da UD de Futsal.
- Comparar a evolução dos alunos ao longo da UD com os valores percebidos na autoavaliação da avaliação diagnóstica e sumativa.

Conceitos:

- *Avaliação formativa*: Processo utilizado pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica, em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. É o recolher de informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem. (Bloom, 1971, citado em Nobre, 2012).
- *Avaliação Formativa Alternativa*: "(...) é uma construção social, um processo intrinsecamente pedagógico e didático, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interativo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos" (Domingues, 2008).
- *Autoavaliação*: É uma avaliação das próprias atuações do aluno que serve como elemento de melhoria na qualidade do processo educativo. O professor define pautas de avaliação que permitam o controlo da subjetividade e o aluno procede à capacidade de valoração e de decisão (Nobre, 2012).
- *Heteroavaliação*: É uma avaliação de uma pessoa por outra. Ao ajuizar sobre um aluno, é importante o fornecimento de feedback ao aluno avaliado. Fazer uma autoavaliação das nossas capacidades nem sempre é fácil. Assim, ao sermos avaliados e ao avaliarmos os outros, teremos uma imagem mais real do nosso nível de proficiência (Nobre, 2012).
- *Avaliação para a Aprendizagem*: É um processo de recolha e de interpretação de evidências de utilização pelos alunos e pelos seus professores, de modo a constatar onde estão os alunos na sua aprendizagem, e decidir para onde precisam caminhar e como melhor ali podem chegar (Broadfoot et al, 2002, citado em Nobre, 2012).

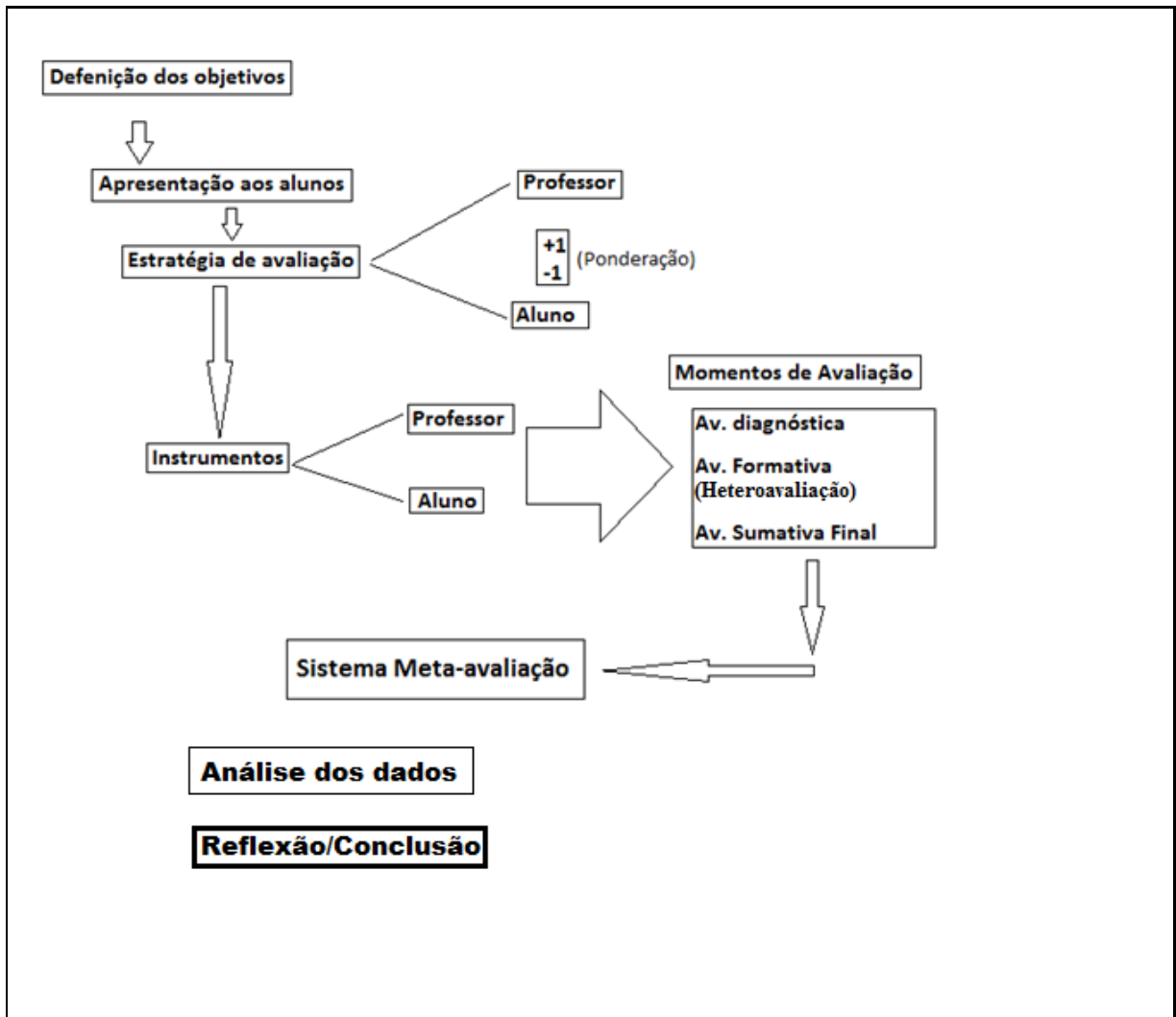
5.5. METODOLOGIA

5.5.1. CRONOGRAMA (TIME LINE)

Quadro 2. Cronograma do estudo

Acção	Objetivo	Estratégia
❖ Definição dos objetivos do estudo	❖ Identificar e caracterizar a amostra	❖ Apresentação do “Tema/Problema” ao professor orientador da FCDEF-UC;
❖ Apresentação dos objetivos e das estratégias aos alunos	❖ Os alunos tomam conhecimento do estudo	❖ Responsabilização dos alunos no estudo/ processo <i>ensino-aprendizagem-avaliação</i> .
❖ Elaboração dos instrumentos a utilizar	❖ Criar instrumentos para o aluno e professor	❖ Diversificar os instrumentos, tendo em conta o tipo de avaliação e o autor da avaliação: Professor e aluno.
❖ Recolha de dados	❖ Av. Diagnóstica (Autoavaliação) ❖ Av. Formativa (Heteroavaliação) ❖ Av. Sumativa (Autoavaliação)	❖ Criar um clima otimizador para a fidelidade dos dados da autoavaliação dos alunos.
❖ Meta-avaliação	❖ Avaliação do sistema de avaliação utilizado	❖ Obter um feedback dos alunos o mais real possível.
❖ Análise dos resultados	❖ Analisar e interpretar os resultados; ❖ Verificar a correspondência entre os dados obtidos	❖ Utilização do programa SPSS versão 17.0 para se proceder à análise estatística dos resultados.
❖ Conclusão	❖ Tirar conclusões sobre o estudo.	❖ Clarificar o problema colocado inicialmente através da análise dos resultados.

5.5.2. DIAGRAMA



5.5.3 POPULAÇÃO-ALVO

A população-alvo é unicamente a turma que leciono na Escola Secundária da Quinta das Flores no estágio pedagógico. Os dados serão recolhidos durante a Unidade Didática de Futsal, em tipos de avaliação diferentes, sempre no final de cada aula sem prejudicar o decurso da mesma, excetuando na avaliação formativa, onde os alunos irão realizar a heteroavaliação dos seus colegas e por essa razão interferirá com a aula. A obtenção dos dados irá obviamente contemplar instruções fundamentais para a não contaminação dos resultados por constrangimentos externos. A amostra é composta por uma turma de 30 alunos.

5.5.4 DEFINIÇÃO DAS TAREFAS/ PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

Foram entregues na primeira aula os instrumentos de trabalho aos alunos durante a avaliação diagnóstica. Cada um teve de se autoavaliar nos critérios de êxito de cada conteúdo abordado e no seu nível global relativamente à matéria de Futsal.

Foi realizado um teste T para comparar a autoavaliação dos alunos e os valores percebidos por mim, durante a avaliação diagnóstica. Foi realizada uma ANOVA Oneway para fazer a comparação da diferença entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação do professor, entre os grupos, da avaliação diagnóstica, ajustando assim a minha orientação de ensino para os alunos mais distantes da minha percepção.

De seguida foram entregues as fichas de heteroavaliação, onde foi comunicado a cada aluno (de um modo mais formal) qual o seu estado real. Por outras palavras, foi indicado as suas competências bem como as suas maiores dificuldades para cada um dos conteúdos. Relativamente à heteroavaliação, os alunos avaliaram três alunos de níveis diferentes: um do seu nível, e outros dois de níveis diferentes do seu. Desta forma, tendo presente nos instrumentos de trabalho as determinantes técnicas e os critérios de êxito e fazendo eles as observações aos colegas (heteroavaliação), pretendia-se que cada um se questionasse quanto ao seu nível de proficiência no futsal.

Chegando à avaliação sumativa, utilizou-se o mesmo *Teste T* que na avaliação diagnóstica a fim de comparar a autoavaliação dos alunos e os valores percebidos por mim.

Fez-se-também uma avaliação qualitativa entre a evolução dos alunos ao longo da UD e a diferença entre a Autoavaliação do aluno na avaliação diagnóstica e o valor percebido pelo professor.

5.5.5 INSTRUMENTOS DE TRABALHO/ QUESTÕES ÉTICAS

Os instrumentos de trabalho foram as fichas de registo/observação para a autoavaliação e heteroavaliação (apresentadas em anexo). Para além disso foi usado o Excel e o SPSS v.17.0. para tratar os dados estatisticamente.

Relativamente às questões éticas decidimos considerar:

- O direito à privacidade e/ou de não participar, onde deverá ser obtido o consentimento direto dos sujeitos adultos, pais ou encarregados de educação;
- O direito de permanecer em anónimo utilizando uma categorização numérica ao invés do nome do sujeito;
- O direito à confidencialidade mantendo o acesso restrito aos dados originais e o direito de ser informado dos potenciais riscos integrados no estudo. Segundo esta conceção teremos em consideração uma explicação correta dos procedimentos, desconfortos e riscos presentes, benefícios esperados, oportunidades para supressão de dúvidas antes da experimentação e a oportunidade de abandono do estudo em qualquer momento do mesmo sem condicionalismos. (Ramos, 2011)

5.6. RESULTADOS

Tabela 1. Teste T Student – Análise comparativa entre os valores da autoavaliação na Avaliação Diagnóstica e os valores percecionados pelo professor.

	T	Sig.
Autoavaliação (Av. Diagnóstica) & Valor percecionado pelo professor	2,5	0,02

Na tabela 1, os valores ($t=2,5$; $p=0,02$), revelaram existirem diferenças estatisticamente significativas, entre os valores autoavaliados pelos alunos e os valores avaliados pelo professor, durante a avaliação diagnóstica.

Tabela 2.– Análise entre os grupos de nível e o valor da Autoavaliação (Av. Diagnóstica).

	Autoavaliação (Av. Diagnóstica)					Total
	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
G. Nível 2,00 N	3	2	3	0	0	8
% dentro do grupo	37,5%	25,0%	37,5%	,0%	,0%	100,0%
3,00 N	0	0	4	0	0	4
% dentro do grupo	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
4,00 N	2	0	6	0	0	8
% dentro do grupo	25,0%	,0%	75,0%	,0%	,0%	100,0%
5,00 N	0	0	5	1	4	10
% dentro do grupo	,0%	,0%	50,0%	10,0%	40,0%	100,0%
Total N	5	2	18	1	4	30
% no Total	16,7%	6,7%	60,0%	3,3%	13,3%	100,0%

Na tabela 2, verifica-se que na turma, ninguém se avaliou com o nível 2. No grupo de nível 3, todos (4 alunos) se avaliaram com um valor acima do percebido pelo professor. No grupo de nível 4, dos 8 constituintes, 6 alunos avaliaram-se com o nível correspondido e 2 com um valor abaixo do definido. Por último, no grupo de nível 5, dos 10 alunos constituintes, metade subvalorizou-se com um valor abaixo do seu nível, 1 autoavaliou-se com meio valor a menos e os restantes 4 avaliaram-se de acordo com o seu nível.

Tabela 3.– Média e desvio padrão dos valores da diferença entre a autoavaliação dos alunos e a avaliação do professor (Avaliação Diagnóstica)

Grupo de Nível	N	Média	Desvio Padrão
2,00	8	1,6425*	,42607
3,00	4	1,1900 [‡]	,06928
4,00	8	,3312	,34779
5,00	10	,4760	,32712
Total	30	,8437	,64680

*= Diferenças estatisticamente significativas comparado com os grupo 4 ($p < 0,01$) e 5 ($p < 0,01$)

[‡] = Diferenças estatisticamente significativas comparado com os grupo 4 ($p < 0,01$) e 5 ($p < 0,05$)

Na tabela 3, os grupos 2 e 3 distanciam-se mais dos valores percebidos pelo professor, enquanto os grupos 4 e 5 se aproximam mais. Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo 4 e 5, nem entre os grupos 2 e 3.

Tabela 4. Teste T Student – Análise comparativa entre os valores da autoavaliação na avaliação Sumativa e os valores percebidos pelo professor.

	T	Sig.
Autoavaliação (Av. Sumativa) & Valor percebido pelo professor	0,9	0,35

Na tabela 4, os valores ($t=0,9$; $p=0,35$), revelam que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores autoavaliados pelos alunos e os valores avaliados pelo professor, durante a avaliação sumativa.

Quadro 2. Avaliação qualitativa entre a evolução do desempenho do aluno e a diferença entre o valor da autoavaliação na avaliação diagnóstica percebido pelo professor.

Nº	Evolução do desempenho	Diferença entre Av. Diagnóstica e Autoavaliação.
1	0,8	1,3
2	0,1	2,1
3	0,1	1,1

4	-0,5	0,5
5	0,3	1,3
6	0,0	0,0
7	-0,8	-0,8
8	-0,3	-0,3
9	-0,8	-0,8
10	0,1	-0,9
11	0,3	0,3
12	0,1	-0,9
13	0,3	0,3
14	1,0	2,0
15	1,0	1,0
16	1,0	2,0
17	-1,0	-0,5
18	-1,0	-1,0
19	0,0	0,0
20	0,0	0,0
21	0,1	1,6
22	0,3	1,3
23	0,3	1,3
24	-0,1	-0,1
25	0,1	0,1
26	-0,4	0,6
27	0,1	1,1
28	-0,1	-0,1
29	-0,4	-0,4
30	0,9	1,9

Dos 30 alunos, 10 autoavaliaram-se abaixo do nível percebido pelo professor, 13 autoavaliaram-se bastante acima (mais do que 0,5) e os restantes 7 alunos autoavaliaram-se com o valor percebido pelo professor ou pouco acima (-de 0,5). No quadro 2, dos 30 alunos, 10 regrediram no seu desempenho, 3 mantiveram a mesma nota, 12 evoluíram pouco (<0.5) e cinco evoluíram bastante (>0.5). Dos alunos que se subvalorizaram inicialmente, todos regrediram ou mantiveram o seu nível. Os que evoluíram mais do que 0.5 ao longo da UD, na avaliação diagnóstica sobrevalorizaram-se bastante (≥ 1 valor). Dos que regrediram no desempenho, apenas dois alunos não se subvalorizaram e esses tiveram uma avaliação muito correspondente à do professor. ($\leq 0,6$).

Quadro 3. Síntese dos resultados comparativos

	Autoavaliação dos alunos	Avaliação do professor
Av. Diagnóstica	Existem diferenças estatisticamente significativas ($t=2,5$; $p=0,02$).	
Av. Sumativa	Não existem diferenças estatisticamente significativas. ($t=0,9$; $p=0,35$).	
<u>Valores médios da diferença entre:</u>		
Autoavaliação dos alunos agrupados por níveis	Avaliação do professor (Avaliação Diagnóstica)	
• Grupos 2 e 3 (- capazes):	Distanciam-se dos valores percecionados pelo professor (Gr.2: $\bar{O}= 1,6425$; Gr3: $\bar{O}= 1,1900$);	
• Grupos 4 e 5 (+ capazes):	Aproximam-se dos valores percecionados pelo professor (Gr.4: $\bar{O}= 0,3312$; $\bar{O}= 0,4760$);	
• Grupo 2:	100% sobrevalorizou-se (no máx. 2 valores);	
• Grupo 3:	100% sobrevalorizou-se (1 valor);	
• Grupo 4:	75% correspondeu ao seu nível e 25% subvalorizou-se (1 valor);	
• Grupo 5:	60% subvalorizou-se (no máx. 1 valor);	

5.7. DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

Como se verifica na tabela 1, existem diferenças entre os valores percecionados pelos alunos e pelo professor na Avaliação Diagnóstica. Tal deve-se ao problema da turma apontado pela Diretora de turma, de que os alunos têm as expetativas demasiado elevadas para o seu valor real. Os grupos de nível 2 e 3 (menos capazes) têm maior dificuldade na sua autoavaliação, distanciando-se mais do valor percecionado pelo professor do que comparado com os grupos 4 e 5. Coloca-se a hipótese de os alunos mais capazes estarem mais familiarizados com a modalidade de Futsal, conseguindo assim uma aproximação mais real do seu valor. Todos os alunos dos grupos de nível 2 e 3 sobrevalorizam-se. Como na avaliação sumativa não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores autoavaliados pelos alunos e os percecionados pelo professor, põe-se a hipótese de os alunos face a um maior contacto com a modalidade, à

realização de uma heteroavaliação de colegas de nível diferente, e à realização da avaliação formativa tenham assim adquirido, uma percepção mais realista do seu valor não se verificando assim diferenças significativas entre os grupos.

Olhando mais pormenorizadamente para os dados, constata-se que a grande maioria dos alunos que “pioraram” o seu desempenho, subvalorizaram-se inicialmente. Verifica-se também que os alunos que evoluíram significativamente, se avaliaram bastante acima do valor percebido pelo professor. Coloca-se a hipótese de que os alunos que se sentem “mais capazes” evoluíram mais que os alunos que se sentem “menos capazes, ou “mais inseguros”. Vamos ao encontro de estudos presentes na literatura, que reportam um aumento da autoestima aquando sujeitos a autoavaliação e heteroavaliação (Sebba et. all, 2008). Também pelo fato de os alunos avaliarem outros colegas de níveis diferentes, pode introduzir viés na avaliação que os alunos fazem de si, sobretudo, naqueles de menor competência.

No entender de Perrenoud (1986), “...a função nuclear da avaliação é ajudar o aluno a aprender e ao professor, ensinar”. Ao longo deste estudo não ensinei para avaliar, mas avalei para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. Procurei colocar a avaliação como um meio e não como um fim e o modo como avalei condicionou o modo como os alunos aprenderam.

5.8. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Para se notar uma diferença mais clara, a escala utilizada deveria ser maior do que 0 a 5. No entanto isto traria mais subjetividade no ato de avaliação.

Pelo fato de a UD ter sido curta (7 aulas), não se verificou grande evolução na turma. Além disso não se realizou uma avaliação sumativa parcelar como o previsto, uma vez que o espaço entre esta e a avaliação sumativa final era muito reduzido.

Dada a falta de experiência do professor, uma vez que nunca tinha realizado este tipo de avaliações especificamente no Futsal, os valores da avaliação diagnóstica podem ter sido pouco precisos. Seria interessante num futuro estudo incluir a heteroavaliação nos procedimentos estatísticos e passar um questionário sobre a autoestima dos alunos nos conteúdos da UD. Desta forma perceber-se-ia, se a confiança do aluno em si próprio se relaciona com a evolução do seu desempenho, tal como evidenciou Sebba, et all (2008) em 7 de 9 estudos que abordaram esses

aspectos. Tendo sido um dos objetivos deste estudo, o de responsabilizar os alunos na sua aprendizagem através de uma autoavaliação e heteroavaliação planeadas, poderá ter causado alguma influência o estabelecimento de grupos de nível propostos por mim na heteroavaliação dos alunos. No entanto a definição dos grupos foi importante para uma diferenciação do ensino e uma evolução ajustada a cada grupo de nível.

6. CONCLUSÃO

O Relatório teve como principal objetivo demonstrar originalidade e a sua utilidade no meu processo de desenvolvimento e formação como professor. Este trabalho permitiu que realizasse uma análise crítica sobre os domínios de planeamento, realização, com especial destaque para a avaliação, que se apresenta como um dos temas importantes ao longo do ano letivo Tanto a realização do tema-problema como o restante relatório de estágio, forneceram-me dados bastante importantes para o meu desenvolvimento como professor, onde me permitiu uma reflexão intensa sobre as minhas práticas pedagógicas.

No início do estágio um dos meus objetivos foi melhorar a minha capacidade de “avaliar” os alunos, utilizando para isso os processos de avaliação e os instrumentos mais eficientes, cumprindo assim a minha maior expectativa inicial deste ano letivo. O constructo Avaliação Formativa Alternativa (AFA) do professor Domingues Fernandes foi consideravelmente importante na minha experiência. A avaliação formativa com uma boa dose de feedback aliada a uma responsabilização dos alunos na sua aprendizagem, levaram a que as etapas de ensino fossem congruentes e que tivesse em sintonia com os alunos. Uma aprendizagem mais pragmática consistiu na necessidade de avaliar os alunos em situação real ou aproximada à mesma e nunca de maneira a facilitar os gestos técnicos. Se assim não for, estaremos a fugir à atividade referente da matéria (ex.:jogo, prova).

Relativamente ao planeamento, a tarefa de pensar nas estratégias pedagógicas a utilizar face à turma que temos e à matéria que iremos abordar é realmente vantajosa. Nomeadamente a separação de alunos por motivos de comportamento, ou definição de grupos homogéneos ou heterogéneos, tendo em conta o nível de proficiência dos alunos, entre outras estratégias. Tudo isto, remete obviamente para

uma reflexão intensa na elaboração de uma UD ou de um plano de aula. No plano de aula, melhorei na consideração de diferentes exercícios para cada nível, assim como a indicação de progressões pedagógicas diferentes para que não haja insucesso e consiga assim programar todos os exercícios com uma sequência e um grau de complexidade crescente, não passando “do 8 para o 80”. É de fato um aspeto realmente importante e decisivo no processo ensino-aprendizagem, requerendo portanto um estudo contínuo e específico de cada matéria. Aprendi também que deverei sempre realizar qualquer exercício com competição, seja por pontos ou por tempo, registando o maior nº de vezes com sucesso em determinada ação, em disputa com um colega, etc. Desta forma os alunos estão motivados e têm um empenhamento motor elevado.

Relativamente à minha intervenção ao longo do ano, é certo que nalgumas aulas a “balança dos feedbacks” estava com pouco “peso” e parecia mais um “supervisor” do que um professor, mas procurei inverter o sucedido ao longo do ano. Consegui chegar ao final do estágio com um leque vasto de feedbacks, capazes de auxiliar o aluno a evoluir realmente. Ainda assim devo desenvolver esta capacidade e procurar fechar sempre os ciclos de feedback, algo que também foi tido em conta e melhorado progressivamente. Relativamente aos estilos de ensino, utilizei ao longo do ano o estilo de ensino por comando, por tarefas, recíproco, inclusivo, descoberta guiada, produção divergente. Gostava de ter experimentado mais, apesar de ter procurado adequar o estilo a cada situação de aprendizagem, cada contexto, cada matéria e relativo ao nível de proficiência dos alunos.

Concluindo, como ainda tenho muito a aprender, tanto ao nível pedagógico como a nível do conhecimento, resta-me procurar literatura específica das modalidades de forma a desenvolver mais competências, principalmente na adaptação dos exercícios aos diferentes grupos de nível. Chego ao final desta etapa e constato que a dedicação que mostrei levou a uma significativa evolução ao longo deste MEEFEB. Não só no Estágio Pedagógico, mas também nas unidades curriculares que o constituem, como por exemplo, Estudos Avançados de Desenvolvimento Curricular em Educação Física, Didática da Educação Física e Desporto Escolar, Avaliação Pedagógica em Educação Física, Administração Escolar, entre outras. Inicialmente, se tinha dúvidas relativamente à escolha deste mestrado, essas dúvidas simplesmente desapareceram. Considero ser hoje uma pessoa muito mais rica em termos pessoais e profissionais.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, A Avaliação Formativa num Ensino *Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina, pp. 297-342.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Lisboa: Livros Horizonte.

BETTI, M.; ZULIANI, R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 1.

Coelho, M. (2011). *Aula nº 2 de Didática da Educação Física e do Desporto Escolar*, Mestrado EEFEBs, FCDEF-UC.

Coelho, M. (2011). *Documentos de apoio das aulas de Didática da Educação Física e do Desporto Escolar*, Mestrado EEFEBs, FCDEF-UC.

Diário da República Eletrónico: Despacho n.º 5106-A/2012. Acedido em 11 de março de 2013: <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/073000002/0000400009.pdf>

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade de Lisboa

Fernandes D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*. V 19, n.41, Universidade de Lisboa.

Fletcher, T. (2008). *Grouping Students by ability in Physical Education: the good, the bad and the options*. Physical and Health Education;

Greco, P. J. (1997). *Sistematização do processo de ensinoaprendizagem-treinamento tático nos jogos esportivos coletivos*. In: Greco, P. J.; Samulski, D. M.;

Greco, P. J. (1998). *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube*. Belo Horizonte: UFMG.

Hernández Álvarez, J. y Velásquez Buendía (Coord.s) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó

Kansanen, P. (2003), *Studying the Realistic Bridge Between Instruction and learning*. An attempt to a Conceptual whole of the Teaching-Studing-Learning Process. Educational Studies, 29, 2/3, 221-232.

Ministério da Educação, (2001). Departamento do Ensino Secundário: *Programa Nacional de Educação Física do Ensino Secundário*

Mosston, M. e Ashworth, S. (1985). Horizonte, vol II, nº 1. pp 23-32

Nobre, P. (2012). Documentos de apoio das aulas de “Avaliação Pedagógica em Educação Física”, Mestrado EEFEBS, FCDEF-UC

Nobre, P. (2011). *Documentos de apoio das aulas de Estudos Avançados de Desenvolvimento Curricular em Educação Física*, Mestrado EEFEBS, FCDEF-UC.

Perrenoud, P. (1986). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino diferenciado. In Linda Allal et al. *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Almeida.

Quintela, M. (2011). *Directrizes e Normas Para Apresentação de Trabalhos Académicos: Dissertações e Teses*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ramos, S. (2011) Documento de apoio à aula de 21 de Setembro: *Aspectos Éticos na investigação*, Unidade Curricular de Investigação Educacional, FCDEF-UC)

Rink, J. (1996). Effective Instruction in physical education. In S. Silverman and C. Ennis (Eds.), *Student learning in Physical Education* (pp. 171-198). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rosado, A, & Silva, S. (s.d.). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. Acedido em 20 de Maio 2011: [Http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm](http://areas.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm)

Rosenshine, B. (1983). *Teaching functions in instructional programs*. *Elementary School Journal*, 83, 335-350.

Sebba, J. et al. (2008). Impact of self and peer assessment on students in secondary schools. A systematic review of literature.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE.

Silva, E. et al (2012). *Guia das Unidades Curriculares do 3º e 4º Semestres*. Coimbra, FCDEF – UC.

Sobral, F. (1993). *Sobre a atitude e o método em ciências do desporto*. Lisboa: FMH.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language* (Pensamento e linguagem). Cambridge, Mass. MIT Press.

8. ANEXOS

Anexo I. Critérios de avaliação



EDUCAÇÃO FÍSICA – ENSINO SECUNDÁRIO - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

ANO LETIVO 2012-2013

APRENDER A ESTAR (Domínio sócio afectivo)	APRENDER A FAZER (Domínio psico-motor)			APRENDER A CONHECER (Domínio cognitivo)
Ponderação 30%	Ponderação 5%	Ponderação 50%	Ponderação 5%	Ponderação 10%
<ul style="list-style-type: none"> • Ser assíduo e pontual; • Cumprir as regras na sala de aula; • Demonstrar: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Respeito por si mesmo e pelos outros ➢ Sentido de justiça ➢ Responsabilidade ➢ Interesse e empenho ➢ Disponibilidade e capacidade de cooperação; • Trabalhar em equipa; • Contribuir para a aprendizagem colectiva; • Adquirir o gosto e interesse pelas diversas actividades culturais; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber exprimir-se correctamente em língua portuguesa; • Recolher informação; • Demonstrar organização e métodos de trabalho; • Demonstrar capacidade de síntese; • Revelar espírito crítico; • Aplicar conhecimentos a novas situações; • Demonstrar capacidade de auto e hetero-avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir habilidades <u>motoras coordenativas</u>; • Identificar as situações propostas; • Aplicar os conhecimentos adquiridos; • Desenvolver as habilidades inerentes à matéria de ensino abordada; • Desenvolver a organização espaço-temporal, relacionada com a especificidade da matéria de ensino abordada; • Desenvolver a comunicação motora; • Revelar conhecimentos sobre as actividades desenvolvidas; • Aplicar correctamente as tarefas propostas; • Fazer "transfer" de matéria de ensino para matéria de ensino; • Progredir para níveis superiores nas várias matérias de ensino; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir habilidades motoras condicionais <i>atingindo ou ultrapassando o nível de prestação definido (Zona Saudável de Aptidão Física)</i> • Relacionar Aptidão Física e Saúde e identificar os factores associados a um estilo de vida saudável • Conhecer e interpretar os princípios fundamentais do treino das capacidades motoras • Compreender a relação entre a intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conhecimentos sobre as diferentes actividades físicas e fenómeno desportivo: <ul style="list-style-type: none"> ➢ Na aplicação do regulamento específico das modalidades abordadas; ➢ Na aplicação da nomenclatura apropriada à disciplina e aos materiais utilizados; ➢ Na classificação de eventuais testes escritos; ➢ Na classificação de eventuais trabalhos ou relatórios de aulas; ➢ No conhecimento sumário de técnicas e táticas das matérias de ensino abordadas.

Avaliação dos alunos com Atestado Médico de curta e média duração e/ou incapacidade parcial

Para estes alunos o docente proporá um programa alternativo, tendo em conta as informações constantes no atestado médico, e critérios de avaliação ajustados à sua situação específica que deverão ser aprovados em conselho de grupo disciplinar.

Avaliação dos alunos com Atestado Médico de longa duração e/ou incapacidade total

A avaliação destes alunos irá centrar-se exclusivamente nos domínios Sócio-Afetivo e Cognitivo (30% e 70% respetivamente da nota final das Unidades Didáticas), pois, estando impedidos de realizar a componente prática das aulas, seria impossível avaliar a sua prestação no domínio Psico-Motor.

NOTA: O conteúdo dos programas alternativos são da exclusiva responsabilidade do docente, com a anuência do Grupo disciplinar, e aqueles serão sempre dados a conhecer, por escrito, aos alunos implicados e respetivos encarregados de educação.

(Aprovado no Conselho Pedagógico de 10 de outubro de 2012)

TOMEI CONHECIMENTO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ALUNO _____ ANO ___ TURMA ___ Nº _____

COIMBRA, ___/___/___ ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO _____

Anexo II. Ficha de heteroavaliação - Futsal

Nome: _____.

Data: ___/___/2013

Preenche a tabela com o máximo de seriedade, colocando um **X** no local respetivo (referente a cada critério) e atribuindo uma **nota** numa escala de 1 a 5 (0 = Não tentou executar; 1 = Executou c/ muitas dificuldades; 2 = Executou c/ dificuldades; 3 = Executou; 4 = Executou Bem; 5 = Executou muito bem;).

Aluno da Eq. 1	Conteúdos	Critérios de êxito	Executou com qualidade?			Nota (0a5)		
			Sim = 5 (Sem lacunas)	Sim = 3/4 (c/ algumas lacunas)	Não = 1/2 (c/ muitos erros)			
	1. Passe	a) Com a parte interna do pé;						
		b) Com o olhar dirigido para o local do passe;						
		c) Com o pé de apoio colocado ao lado da bola;						
	2. Receção	a) Com a planta ou parte interior do pé, amortecendo-a;						
		b) A olhar a bola, avançando o pé na sua direção;						
	3. Progressão / Drible	a) Progride, com a bola controlada junto ao pé;						
		b) Executa acelerações, drible ou mudanças de direção;						
		c) Levanta a cabeça para ver os colegas e adversários;						
	4. Remate	a) Remata com o peito do pé ou com a parte interna;						
		b) Tronco ligeiramente inclinado à frente;						
	5. Situação de jogo	c) Desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe;						
		d) Realiza os conteúdos técnicos anteriores oportunamente.						
	Nota global (0 a 5):							
	Aluno da Eq. 2	Conteúdos	Critérios de êxito	Sim = 5 (Sem lacunas)	Sim = 3/4 (c/ algumas lacunas)		Não = 1/2 (c/ muitos erros)	
		1. Passe	a) Com a parte interna do pé;					
b) Com o olhar dirigido para o local do passe;								
c) Com o pé de apoio colocado ao lado da bola;								
2. Receção		a) Com a planta ou parte interior do pé, amortecendo-a;						
		b) A olhar a bola, avançando o pé na sua direção;						
3. Progressão / Drible		a) Progride, com a bola controlada junto ao pé;						
		b) Executa acelerações, drible ou mudanças de direção;						
		c) Levanta a cabeça para ver os colegas e adversários;						
4. Remate		a) Remata com o peito do pé ou com a parte interna;						
		b) Tronco ligeiramente inclinado à frente;						
5. Situação de jogo		c) Desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe;						
		d) Realiza os conteúdos técnicos anteriores oportunamente.						
Nota global (0 a 5):								
Aluno da Eq. 3				Sim = 5 (Sem lacunas)	Sim = 3/4 (c/ algumas lacunas)	Não = 1/2 (c/ muitos erros)		
		1. Passe	a) Com a parte interna do pé;					
	b) Com o olhar dirigido para o local do passe;							
	c) Com o pé de apoio colocado ao lado da bola;							
	2. Receção	a) Com a planta ou parte interior do pé, amortecendo-a;						

		b) A olhar a bola, avançando o pé na sua direção;				
3. Progressão / Drible		a) Progride, com a bola controlada junto ao pé;				
		b) Executa acelerações, drible ou mudanças de direção;				
		c) Levanta a cabeça para ver os colegas e adversários;				
4. Remate		a) Remata com o peito do pé ou com a parte interna;				
		b) Tronco ligeiramente inclinado à frente;				
5. Situação de jogo		c) Desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe;				
		d) Realiza os conteúdos técnicos anteriores oportunamente.				
Nota global (0 a 5):						

Bom trabalho!

Anexo III. Ficha de autoavaliação

Nome: _____

Data: ___/___/2013

Preenche a tabela com o máximo de seriedade, colocando um **X** no local respetivo (referente a cada critério) e atribuindo uma **nota** numa escala de 1 a 5 (0 = Não tentei executar; 1 = Executei c/ muitas dificuldades; 2 = Executei c/ dificuldades; 3 = Executei; 4 = Executei Bem; 5 = Executei muito bem;). No final, indica as principais dificuldades que sentiste.

Conteúdos	Critérios de êxito	Executei com qualidade?			Nota (0 a 5)
		Sim	+ ou -	Não	
1. Passe	a) Com a parte interna do pé;				
	b) Com o olhar dirigido para o local do passe;				
	c) Com o pé de apoio colocado ao lado da bola.				
2. Receção	a) Com a planta ou parte interior do pé, amortecendo-a				
	b) A olhar a bola, avançando o pé na sua direção				
3. Progressão /Drible	a) Progride, com a bola controlada junto ao pé				
	b) Executa acelerações, drible ou mudanças de direção;				
	c) Levanta a cabeça para ver os colegas e adversários;				
4. Remate	a) Remata com o peito do pé ou com a parte interna;				
	b) Tronco ligeiramente inclinado à frente;				
5. Atitude defensiva	a) Coloca-se entre a bola e a baliza;				
	b) Reduz o espaço de progressão ao adversário;				
6. Situação de jogo	c) Desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe;				
	d) Colabora com os colegas de equipa e respeita os adversários;				
Principais dificuldades:				Nota global:	

Bom trabalho!

Anexo IV. Grelha de avaliação diagnóstica detalhada (Professor e aluno)

Nº	Nome	Passe	Recepção	Condução de bola	Remate	Nota C-Técnicos (50%)	Situação de jogo	Nota S. Jogo (50%)	Nível
1		3	3	2	2	1,3	2	1,0	2,3
	Auto-avaliação	4	3,5	3	3,5		3,5		3,5
2		2	3	1	1	0,9	2	1,0	1,9
	Auto-avaliação	3	4	4	3		4		4,0
3		3	3	3	2	1,4	3	1,5	2,9
	Auto-avaliação	4	5	3	3		5		4,0
4		5	5	5	5	2,5	4	2,0	4,5
	Auto-avaliação	5	4	5	4		4		5,0
5		3	3	2	2	1,3	3	1,5	2,8
	Auto-avaliação	4	5	3	4		4		4,0
6		4	4	4	4	2,0	4	2,0	4,0
	Auto-avaliação	5	3,5	4,5	4		4		4,0
7		5	5	4	4	2,3	5	2,5	4,8
	Auto-avaliação	4	4	4	4		4		4,0
8		5	5	4	4	2,3	4	2,0	4,3
	Auto-avaliação	4	5	4	5		5		4,0
9		5	5	5	3	2,3	5	2,5	4,8
	Auto-avaliação	4	4	3	5		4		4,0
10		4	4	3	4	1,9	4	2,0	3,9
	Auto-avaliação	4	4	3	3		3		3,0
11		4	4	3	3	1,8	4	2,0	3,8
	Auto-avaliação	4	4	3,5	3,5		4		4,0
12		4	4	3	4	1,9	4	2,0	3,9
	Auto-avaliação	3	4	3	3		3		3,0
13		4	4	3	3	1,8	4	2,0	3,8
	Auto-avaliação	5	5	4	3		4		4,0
14		2	3	2	1	1,0	2	1,0	2,0
	Auto-avaliação	4	5	3	5		3		4,0
15		2	3	2	1	1,0	2	1,0	2,0
	Auto-avaliação	4	5	3	3		4		3,0
16		2	3	2	1	1,0	2	1,0	2,0
	Auto-avaliação	4	5	4	4		4		4,0
17		5	5	5	5	2,5	5	2,5	5,0
	Auto-avaliação	4	5	4	4		5		4,5
18		5	5	5	5	2,5	5	2,5	5,0
	Auto-avaliação	5	5	4	4		4		4,0
19		5	5	5	5	2,5	5	2,5	5,0
	Auto-avaliação	4	5	5	5		4		5,0
20		5	5	5	5	2,5	5	2,5	5,0
	Auto-avaliação	4	5	5	5		4		5,0
21		2	2	2	1	0,9	2	1,0	1,9
	Auto-avaliação	3	4	3	3		4		3,5
22		3	3	2	2	1,3	3	1,5	2,8
	Auto-avaliação	3	4	3	4		4		4,0
23		2	2	1	1	0,8	2	1,0	1,8

	Auto-avaliação	3	4	3	3		2		3,0
24		4	5	4	4	2,1	4	2,0	4,1
	Auto-avaliação	4	5	3	4		5		4,0
25		4	4	4	3	1,9	4	2,0	3,9
	Auto-avaliação	4,5	4	4	4		4		4,0
26		5	5	5	4	2,4	4	2,0	4,4
	Auto-avaliação	5	5	5	5		4		5,0
27		3	3	3	2	1,4	3	1,5	2,9
	Auto-avaliação	4	4	4	4		4		4,0
28		4	5	4	4	2,1	4	2,0	4,1
	Auto-avaliação	4	5	3	4		3		4,0
29		5	5	5	4	2,4	4	2,0	4,4
	Auto-avaliação	3	4	3	4		4		4,0
30		1	2	1	1	0,6	1	0,5	1,1
	Auto-avaliação	3	3	2	3		3		3,0
	Média	3,8	4,2	3,5	3,4		3,7		3,7
	Legenda:								
	0	Não tenta executar							
	1	Executa com muitas dificuldades							
	2	Executa com dificuldades							
	3	Executa							
	4	Executa bem							
	5	Executa muito bem							

Anexo V. Grelha de heteroavaliação de cada aluno e avaliação do professor

Nº	Nome	Nº do Aluno-avaliado	Heteroavaliação	Avaliação do Professor
1		24	4,5	4
		21	4	2
		8	4	4
2		27	5	3
		1	4	2
		13	5	4
3		25	4	3
		18	5	5
		2	4	2
4		24	4	4
		8	5	4
		6	5	4
5		6	5	4
		1	4	2
		26	5	4
6		11		4
		17		5
7		9	4	5
		11	4	4
		27	4	3
8		28	4	4
		9	5	5
		15	3	2
9		18	5	5
		6	4	4
		16	4	2
10				
11		25		4
		17		4
		2		2
12		3	4	3
		29	5	4
			4	
13		11	4	4
		9	5	5
		29	4	4
14		16		2
		19		5
		8		4
15		27	4	3
		18	5	5
		11	5	4

16		14	5	2
		15	4	2
		30	4	1
17		29	4	4
		30	3	1
		11	3	4
18		9	4	5
		15	3	2
		12	3	4
19		20	5	5
		14	4	2
		1	3	2
20		19	5	5
		4	4	4
		1	3	2
21		1	4	2
		22	4	3
		20	5	5
22		8	5	4
		21	4	2
		20	5	5
23				
24		19	5	5
		14	4	2
		6	4,5	4
25		11	5	4
		2	4	2
		29	4	4
26		20	5	5
		11	4	4
		1	4	2
27		11	5	4
		3	4,5	3
28		22	2	3
		19	5	5
		14	3	2
29		18	5	5
		8	5	4
		3	4	3
30		27	5	3
		25	5	4
		17	5	5

Legenda: 0 Não tenta executar

1 Executa com muitas dificuldades

2 Executa com dificuldades

3	Executa
4	Executa bem
5	Executa muito bem
	Não respondeu

Anexo VI. Grupos de nível

Nº dos alunos por grupos de nível - Turma 10º B			
Introdutório - 1/2	Pré-elementar - 3	Elementar - 4	Avançado - 5
1	27	6	4
2	22	10	7
14	5	11	8
15	3	12	9
16		13	17
21		24	18
23		25	19
30		28	20
			26
			29

Anexo VII. Calendário Anual - 10º B

Mês /Dia	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN		
2ª		1 Gin						1				
3ª		2			F			2				
4ª		3 Gin			2			3 Basq	F			
5ª		4	F		3			4	2			
6ª		5	2		4	1	1	5	3	1		
Sáb	1	6	3	F	5	2	2	6	4	1		
Dom	2	7	4	2	6	3	3	7	5	2		
2ª	3	8 Gin	5 Volei	3 Volei	7 Atle	4 Atle	4 Fut	8 Basq	6 Danç	3 Suporte Básico de Vida		
3ª	4	9	6	4	8	5	5	9	7	4		
4ª	5	10 Gin	7 Volei	5 Volei	9 Atle	6 Atle	6 Fut	10 Basq	8 Danç	5		
5ª	6	11	8	6	10	7	7	11	9	6		
6ª	7	12	9	7	11	8	8	12	10	Fim 6º, 9º, 11º, 12º F		
Sáb	8	13	10	F	12	9	9	13	11	8		
Dom	9	14	11	9	13	F	F	14	12	9		
2ª	10	15 Gin	12 Volei	10 Volei	14 Atle	11	11 Fut	15 Basq	13 Danç	F		
3ª	11	16	13	11	15	12	12	16	14	11		
4ª	12	17 Gin	14 Volei	12 Volei	16 Atle	13	13 Fut	17 Basq	15 Danç	12		
5ª	13	18	15	13	17	14	14	18	16	13		
6ª	14 Início	19	16	14	18	15	15	19	17	Fim 5º, 7º, 8º, 10º		
Sáb	15	20	17	15	19	16	16	20	18	19		
Dom	16	21	18	16	20	17	17	21	19	16		
2ª	17 Gin	22 Gin	19 Volei	17	21 Atle	18 Fut	18	22 Basq	20 Danç	17		
3ª	18	23	20	18	22	19	19	23	21	18		
4ª	19 Gin	24 Gin	21 Volei	19	23 Atle	20 Fut	20	24 Basq	22 Danç	19		
5ª	20	25	22	20	24	21	21	F	23	20		
6ª	21	26	23	21	25	22	22	26	24	21		
Sáb	22	27	24	22	26	23	23	27	25	22		
Dom	23	28	25	23	27	24	24	28	26	23		
2ª	24 Gin	29 Gin	26 Volei	24	28 Atle	25 Fut	25	29 Basq	27 Danç	24		
3ª	25	30	27	Natal	29	26	26	30	28	25		
4ª	26 Gin	31 Gin	28 Volei	26	30 Atle	27 Fut	27		29 Danç	26		
5ª	27		29	27	31	28	28		30	27		
6ª	28		30	28			F		31	28		
Sáb	29			29				30		29		
Dom	30			30				31		30		
2ª				31								
1º Período	26 aulas	14 de Ginástica	12 de Voleibol	2º Período	18 aulas	10 de Atletismo	8 aulas de Futsal	3º Período	19 aulas	8 de basquetebol	8 de dança	3 aulas

Legenda:

Cor	Designação	Matéria
	Férias/Feriados	-
	1ª Rotação	Ginástica de Solo; Ginástica de Aparelhos
	2ª Rotações	Voleibol
	3ª Rotação	Atletismo
	4ª Rotação	Futsal
	5ª Rotação	Basquetebol
	6ª Rotação	Dança
	7ª Rotação	Teste da UD de Dança Avaliação da condição física; Suporte Básico de Vida

Anexo VIII. Campeonato 10º B de Futsal. Estratégia de estímulo à cooperação e à competição na turma

10ºB (Grupo A vs Grupo B)

Equipas A1 vs B1				
	Resultado		Pontuação	
Jogos	A1	B1	A1	B1
Jogo 1	0	1	0	3
Jogo 2	0	0	1	1
Jogo 3	0	1	0	3
Jogo 4	3	1	3	0
Jogo 5	1	0	3	0
Jogo 6	2	0	3	0
Jogo 7	0	0	1	1
Jogo 8	1	2	0	3
Jogo 9	2	0	3	0
Jogo 10	4	1	3	0
Soma	13	6	17	11

Equipas A2 vs B2				
	Resultado		Pontuação	
Jogos	A2	B2	A2	B2
Jogo 1	1	0	3	0
Jogo 2	0	1	0	3
Jogo 3	1	0	3	0
Jogo 4	0	1	0	3
Jogo 5	1	0	3	0
Jogo 6	0	1	0	3
Jogo 7	0	0	1	1
Jogo 8	0	2	0	3
Jogo 9	1	0	3	0
Jogo 10	2	1	3	0
Soma	6	6	16	13

Equipas A3 vs B3				
	Resultado		Pontuação	
Jogos	A3	B3	A3	B3
Jogo 1	4	2	3	0
Jogo 2	1	1	1	1
Jogo 3	0	1	0	3
Jogo 4	1	2	0	3
Jogo 5	0	1	0	3
Jogo 6	0	1	0	3
Jogo 7	0	1	0	3
Jogo 8	2	5	0	3
Jogo 9	4	3	3	0
Jogo 10	0	1	0	3
Soma	12	18	7	22

Classificação Final

Equipas/Grupos	Nº de golos marcados	Nº de golos sofridos	<u>Total de Pontos</u>
A1	13	6	17
A2	6	6	16
A3	12	18	7
GrupoA	31	30	40
B1	6	13	11
B2	6	6	13
B3	18	12	22
GrupoB	30	31	46

Anexo IX. Teste de avaliação teórico de Futsal

Teste Teórico de Futsal - 2º Período - 10ºB

Nome: _____ Nº: _____

Classificação: _____ Data: 06/03/2013

O teste tem a duração de **20 minutos!**

Grupo I (6,5 valores)

1) Indica o significado das figuras. (2v)

Figura



Figura



2) Indica os 3 princípios gerais do futebol/futsal. (1,5 v)

3) Preenche os espaços em falta com os princípios específicos do ataque e da defesa.

(3v)

Ataque	Defesa
Cobertura ofensiva	Cobertura Defensiva

Grupo II (8 valores)

Leia as seguintes afirmações e assinale com um X na coluna de verdadeiro ou falso:

1. Regulamento do jogo: (4 valores)	V	F
É jogado por 2 equipas, constituídas por 5 jogadores efetivos, um dos quais o guarda-redes.		
Durante o jogo a equipa pode fazer as substituições que entender		
A duração do jogo é de 3 partes de 20 minutos		
As equipas têm direito a 1 minuto de desconto de tempo (<i>time out</i>) em apenas um dos períodos.		
O encontro termina se, por parte de uma equipa ou de ambas, não houver mais que dois jogadores no retângulo de jogo.		
O guarda-redes tem a possibilidade de lançar a bola com as mãos diretamente para o outro meio-campo		

Na execução do pontapé de canto, todos os adversários devem estar colocados à distância mínima de 7 m da bola, até que esta esteja em jogo		
No pontapé de linha lateral, a bola deve estar à frente da linha e parada, no momento em que se executa o lançamento.		

2. Gestos técnicos: (4 valores)	V	F
No passe, o contato com a bola deverá ser feito com a parte interna do pé.		
No passe, deve-se balançar o Membro inferior a partir da anca e, após o contacto com a bola, continuar o movimento na direção do passe;		
Devemos realizar a receção da bola com o peito do pé, mantendo o tronco inclinado à frente.		
Na condução de bola, esta deverá estar junto ao solo, o mais próximo possível do pé do condutor		
<u>O remate pode ser feito de várias maneiras:</u>		
a) Com o peito do pé para dar intensidade e potência na bola;		
b) Com a parte externa do pé para dar efeito ao remate, mas menos precisão;		
c) Com a parte interna para dar precisão e algum efeito ao remate;		
d) Com a ponta do pé (“bico”) para dar velocidade ao remate, mas menos precisão.		

Grupo III (5,5 valores)

Completa as frases com as palavras em falta:

Numa partida de futsal, para além da posição de guarda-redes, há _____; o _____ esquerdo e direito e o _____. No futsal há o sistema de jogo 1x2x1, ou em losango e há o sistema de jogo _____ ou em _____.

- O sistema de jogo _____ é mais conservador, mas é o sistema mais adequado para jogadores principiantes que hesitam quanto ao posicionamento, visão de campo, desmarcações e técnica.

Durante o jogo, quando uma equipa _____ (tem/não tem) a posse da bola, ou seja a atacar, o jogador que a conduz deverá ter como primeira preocupação finalizar ou progredir para a baliza contrária, respeitando o primeiro princípio do ataque, a _____. A equipa que defende, que está _____ (com/sem) a posse de bola, deve fechar de imediato a linha de remate ou de progressão para a baliza, colocando um jogador entre o portador da bola e a baliza, cumprindo assim o primeiro princípio da defesa, a _____. Durante o jogo, uma situação de _____ numérica é vantajosa, quer no ataque, quer na defesa.

Anexo X. Ficha de Avaliação Diagnóstica de Futsal - 10ºB

Ficha de avaliação diagnóstica		Passé e receção	Remate	Progressão /Drible	Situação de jogo	Atitude defensiva	Obs
Nº	Nome	<p>a) Passa a bola com a superfície interna do pé;</p> <p>b) Olha dirigido para o local do passe;</p> <p>c) pé de apoio colocado ao lado da bola.</p> <p>d) Receção com a planta ou parte interior do pé</p>	<p>a) Remata com o peito do pé ou com a parte interna;</p>	<p>a) Progride, com a bola controlada junto ao pé</p> <p>b) Executa acelerações, drible ou mudanças de direção;</p> <p>c) Levanta a cabeça para ver os colegas e adversários;</p>	<p>a) Tomada de decisão;</p> <p>b) Posicionamento;</p> <p>c) Desmarca-se oportunamente oferecendo linhas de passe;</p> <p>d) Colabora com os colegas de equipa e respeita os adversários;</p>	<p>a) Coloca-se entre a bola e a baliza;</p> <p>b) Reduz o espaço de progressão ao adversário;</p>	
1		3	2	2	2		
2		2	1	1	2		
3		3	2	3	3		
4		5	5	5	4		
5		3	2	2	3		
6		4	4	4	4		
7		5	4	4	5		
8		5	4	4	4		
9		5	3	5	5		
10		4	4	3	4		
11		4	3	3	4		
12		4	4	3	4		
13		4	3	3	4		
14		2	1	2	2		
15		2	1	2	2		
16		2	1	2	2		
17		5	5	5	5		
18		5	5	5	5		
19		5	5	5	5		
20		5	5	5	5		
21		2	1	2	2		
22		3	2	2	3		
23		2	1	1	2		
24		4	4	4	4		
25		4	3	4	4		
26		5	4	5	4		
27		3	2	3	3		
28		4	4	4	4		
29		5	4	5	4		
30		1	1	1	1		

Anexo XI. Ficha de Avaliação Sumativa de Futsal - 10ºB

<i>N</i>	<i>Nome</i>	Condução De bola (10%)	Passe (15%)	Recepção (15%)	Remate (10%)	Situação de jogo (50%)
1		2	3	3	2	2
2		1	2	3	1	2
3		3	3	3	2	3
4		5	5	5	5	4
5		2	3	3	2	3
6		4	4	4	4	4
7		4	5	5	4	5
8		4	5	5	4	4
9		5	5	5	3	5
10		3	4	4	4	4
11		3	4	4	3	4
12		3	4	4	4	4
13		3	4	4	3	4
14		2	2	3	1	2
15		2	2	3	1	2
16		2	2	3	1	2
17		5	5	5	5	5
18		5	5	5	5	5
19		5	5	5	5	5
20		5	5	5	5	5
21		2	2	2	1	2
22		2	3	3	2	3
23		1	2	2	1	2
24		4	4	5	4	4
25		4	4	4	3	4
26		5	5	5	4	4
27		3	3	3	2	3
28		4	4	5	4	4
29		5	5	5	4	4
30		1	1	2	1	1

Legenda: 0 = Não tenta executar 1 = Executa c/ muitas dificuldades; 2 = Executa c/ dificuldades;
3 = Executa ; 4 = Executa Bem 5 = Executa muito bem;