



Maria Ana de Sousa Ferreira Beleza

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA A DO 7º ANO NO ANO LETIVO 2015/2016

Ensino massivo e ensino diferenciado — consequências para o uso do tempo de aula

Relatório de Estágio Pedagógico do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário orientado pelo Mestre Miguel Fachada, apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra

junho 2016



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

MARIA ANA DE SOUSA FERREIRA BELEZA

2010146271

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA BÁSICA 2,3 C/
SEC JOSÉ FALCÃO DE MIRANDA DO CORVO COM A TURMA A DO 7º
ANO NO ANO LETIVO 2015/2016**

Ensino massivo e diferenciado – consequências para o uso do tempo de aula

Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com vista à obtenção do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Eninos Básico e Secundário.

Orientador: Mestre Miguel Fachada

COIMBRA

2016

Esta obra deve ser citada como:

Beleza, M. (2016). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo com a turma A do 7º ano no ano letivo 2015/2016. Ensino massivo e diferenciado – consequências para o uso do tempo de aula*. Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Maria Ana de Sousa Ferreira Beleza, aluna nº2010146271 do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que o presente Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo por isso no disposto no artigo 30.º do Regulamento Pedagógico da Faculdade em questão.

Maria Ana de Sousa Ferreira Beleza
14 de junho de 2016

Agradecimentos

Com a conclusão deste relatório, senti que deveria deixar expressa a minha gratidão com aqueles que, de uma forma ou de outra, me auxiliaram ao longo desta jornada.

À minha mãe, Maria José, pelo ombro amigo, pelo carinho e pela sua persistência, quando eu achava que não conseguia atingir os meus objetivos.

Ao meu pai, Avantino, pelos ensinamentos que me transmite, pela paciência e por todo o afeto com que sempre me tratou.

A ambos, pela felicidade demonstrada a cada sucesso meu.

Ao Eduardo, pelo amor, pela companhia, por todo o caminho que percorremos juntos.

À Mestre Diana Melo, pela partilha de conhecimentos, por ser um exemplo como professora, como ser humano, e pela sua paixão por ensinar.

Ao Mestre Miguel Fachada, pela disponibilidade, e por todos os contributos que me ajudaram a ser melhor professora.

**“A educação é a arma mais
poderosa que podemos
usar para mudar o mundo”**

Nelson Mandela

Resumo

O presente Relatório de Estágio tem por base o Estágio Pedagógico - realizado na Escola Básica 2, 3 com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo, junto da turma A do 7ºano - por nós vivenciado, e contempla as ações desenvolvidas ao longo do ano letivo. O estágio foi uma etapa crucial da nossa formação académica, onde foi possível estar em contato com o contexto real da escola e com todos os seus intervenientes, pôr em prática conhecimentos adquiridos na nossa área de formação inicial através da intervenção pedagógica, e traçar objetivos profissionais e pessoais, criando estratégias para os atingir. O relatório apresenta, na sua estrutura, três capítulos fundamentais: a contextualização da prática pedagógica, a análise reflexiva da prática desenvolvida e o aprofundamento do tema/problema. O primeiro prende-se com a caracterização do contexto e com a exposição da realidade com que nos deparámos – fator decisivo para muitas das nossas tomadas de decisão. São ainda apresentadas as nossas expectativas iniciais. A temática do segundo capítulo recai sobre a reflexão crítica de todo o processo de ensino-aprendizagem – que engloba o planeamento, a realização e a avaliação –, e sobre a atitude ético-pedagógica. Por fim, no último capítulo é exposto o nosso aprofundamento do tema problema, onde é realizado um estudo que compara o ensino massivo e o ensino diferenciado, no que diz respeito ao uso do tempo de aula.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Ensino Massivo. Ensino Diferenciado. Diferenciação Pedagógica. Instrução. Organização. Prática.

Abstract

This Training Report is based on the Teaching Training – performed at Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão de Miranda do Corvo, with the class A of the 7th grade – experienced by us, and it contemplates the actions developed throughout the school year. The training was a crucial stage of our academic training, it was possible to be in contact with the reality of the school at all of its actors, we could implement knowledge gained in our initial training area through pedagogical intervention, and outline professional and personal goals, creating strategies to achieve them. The report contains, in its structure, three main chapters: the contextualization of the teaching practice, the reflective analysis of the practice developed, and the development of the Theme/Problem. The first one relates to the characterization of the context and the exposure of the reality we encountered - deciding factor for many of our decision-making. Are still presented our initial expectations. The theme of the second chapter rests with the critical reflection of the whole teaching-learning process - which includes the planning, implementation and evaluation - and on the ethical and pedagogical attitude. Finally, the last chapter is exposed deepening our problem subject, which is carried out a study comparing the massive and differentiated teaching regarding the use of the class time.

Keywords: *Teaching Practice. Physical Education. Mass Teaching. Differentiated Teaching. Pedagogical Differentiation. Instruction. Organization. Practice.*

Sumário

Resumo	VIII
Abstract.....	IX
Capítulo 1 – Introdução	14
Capítulo 2 – Contextualização da Prática Desenvolvida	15
2.1. Expectativas Iniciais	15
2.2. Projeto Formativo	16
2.3. Caracterização do Contexto	17
2.3.1. Caracterização da Escola	17
2.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física.....	18
2.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio.....	19
2.3.4. Caracterização da Turma	19
Capítulo 3 – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica	22
3.1. Processo de Ensino-Aprendizagem	22
3.1.1. Planeamento.....	22
3.1.1.1. Plano Anual	23
3.1.1.2. Unidades Didáticas	25
3.1.1.3. Planos de Aula	28
3.1.2. Realização	29
3.1.2.1. Dimensão Instrução.....	30
3.1.2.2. Dimensão Gestão.....	32
3.1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina.....	33
3.1.2.4. Decisões de Ajustamento.....	34
3.1.3. Avaliação	34
3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica	37
3.1.3.2. Avaliação Formativa	37
3.1.3.3. Avaliação Sumativa.....	38
3.1.3.4. Autoavaliação.....	39
3.1.3.5. Critérios de Avaliação.....	40
3.2. Atitude Ético-Profissional	42

3.3. Questões Dilemáticas	44
Capítulo 4 – Tema/Problema	50
4.1. Nota Introdutória	50
4.2. Pertinência do Tema	50
4.3. Enquadramento Teórico.....	51
4.3.1. Fundamentos do ensino diferenciado.....	51
4.3.2. Caso específico da diferenciação no Programa Nacional de Educação Física	55
4.3.3. Concretização da diferenciação do ensino	56
4.4. Objetivo do Estudo.....	57
4.5. Amostra.....	57
4.6. Metodologia e Procedimentos.....	57
4.7. Apresentação de Resultados	58
4.8. Discussão dos Resultados e Sugestões	61
4.9. Limitações	64
4.10. Síntese Conclusiva	64
Capítulo 5 – Conclusão do Relatório.....	66
Capítulo 6 – Referências Bibliográficas	68
Capítulo 7 – Anexos	74

Índice de Quadros

Quadro 1 - Unidades Didáticas lecionadas durante o ano letivo	25
Quadro 2 - Critérios de avaliação.....	41

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dados relativos à instrução	58
Tabela 2 - Dados relativos à organização	59
Tabela 3 - Dados relativos à prática.....	60

Índice de Abreviaturas

Abreviatura	Descrição
EBSJF	Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão
EF	Educação Física
EP	Estágio Pedagógico
UD	Unidade Didática

Capítulo 1 – Introdução

O presente documento surge no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, ministrado no ano letivo 2015/2016.

Este relatório significa o culminar de um ciclo de estudos e é a última etapa do Estágio Pedagógico (EP), com o objetivo da obtenção do grau de Mestre. O EP que baseou este relatório foi realizado na Escola Básica 2,3 com Secundário José Falcão (EBSJF) de Miranda do Corvo, junto da turma A do 7º ano de escolaridade, sob a orientação da Mestre Diana Melo e do Mestre Miguel Fachada.

Com a realização deste documento é feita uma reflexão de todo o ano letivo, evidenciando o trabalho desenvolvido, as dificuldades sentidas e estratégias para as ultrapassar, bem como a concretização da intervenção pedagógica. Assim, o Relatório de Estágio está dividido nos seguintes capítulos:

- I – Introdução;
- II – Contextualização da Prática Pedagógica;
- III – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica;
- IV – Tema/Problema;
- V – Conclusão do Relatório;
- VI – Referências Bibliográficas;
- VII – Anexos.

Capítulo 2 – Contextualização da Prática Desenvolvida

2.1. Expectativas Iniciais

No que diz respeito à dimensão profissional e ética, considerávamos essencial, enquanto estagiários, que o nosso trabalho se baseasse na nossa formação acadêmica, mas que fosse para além disso. O EP foi o momento que os estagiários tiveram para poder colocar em prática tudo aquilo que aprenderam (teoria), adequando ao contexto que lhes foi apresentado (prática). Para isto foi necessário que as ações fossem previamente pensadas, de forma a fomentar as aprendizagens dos alunos, utilizando sempre que necessário, estratégias de ensino diferenciadas.

Todo o trabalho desenvolvido foi objeto de análise, pois só assim é possível melhorar. Então, realizámos avaliações críticas ao nosso próprio trabalho, que com a ajuda da pesquisa/investigação, nos fizeram evoluir. Não nos esquecemos que éramos “o modelo” pelo qual os alunos se guiariam nas aulas, por isso mesmo, agimos de acordo com a ética e a moral, inculcando aos alunos, através da Educação Física (EF), valores que fossem transversais a todo o seu currículo, e que contribuíssem para o seu desenvolvimento, mas também para a sua vida em sociedade (respeito pelos outros, comunicação, cooperação, por exemplo).

Considerámos de bastante importância o papel que cada elemento desempenhou na comunidade escolar. Todos, sem exceção, deveriam ser membros ativos que colaborassem nos processos educativos. Foi importante poder participar em projetos de interesse para o desenvolvimento da escola e colaborar com colegas, alunos, encarregados de educação, entre outros, de forma a ter uma maior integração na escola e poder contribuir para que esta fosse um meio de inclusão e de formação.

No que diz respeito à formação profissional, considerámos ter encontrado no EP uma oportunidade para resolver carências que apresentávamos no que diz respeito às nossas competências. Para isto, fizemos sempre uma análise crítica do nosso trabalho (ponto essencial para

reconhecer as carências), mas também soubemos tiramos proveito das análises que dele foram feitas, uma vez que, por vezes os outros reconheciam erros que a nós nos podiam parecer irrelevantes. Considerámos, ainda, vantajosos e importantes os momentos de trabalho desenvolvido com o núcleo de estágio (por alguma partilha de conhecimentos), mas também um trabalho de constante pesquisa, quando era necessário. Éramos da opinião que os professores deveriam ser pessoas informadas para poderem ser pessoas (auto) críticas, sendo a leitura e a pesquisa ferramentas essenciais.

Tivemos em conta o desenvolvimento holístico dos alunos, considerando as diferenças da turma, fossem elas quais fossem. Foi importante mobilizar os conhecimentos da nossa área de especialização, transferindo-os para um plano interdisciplinar. Tentámos que os alunos tivessem um papel ativo nos processos de aprendizagem, fossem eles individuais ou em equipa e esperámos ter-lhes transmitido métodos de trabalho para que todos (e cada um) pudessem desenvolver ao máximo as suas capacidades.

Tivemos, ainda, a oportunidade de utilizar suportes mais adequados e variados, de forma a não causar monotonia e aumentar as oportunidades de aprendizagem. Por fim, considerámos que foi muito importante a constante luta na criação de um bom clima de aula, favorável à aprendizagem, tentando assim inculcar valores como a cooperação e o respeito.

2.2. Projeto Formativo

Percebemos no início que teríamos de definir estratégias que nos auxiliassem na superação das dificuldades que fossem surgindo, de modo a melhorar a nossa prestação no que respeitava à intervenção pedagógica, mas também na elaboração de documentos. Como estratégias mais importantes, salientámos as pesquisas realizadas, a realização da análise de cada aula, através dos relatórios, e as conversas com os orientadores – diariamente com a orientadora de escola, e sempre que o orientador da faculdade assistiu às nossas aulas - que nos ajudaram a olhar para as nossas aulas de maneira diferente.

Com a realização do Plano de Formação Individual pudemos expor as nossas expectativas iniciais, as aprendizagens que pretendíamos realizar, as tarefas, mas também as fragilidades de desempenho, objetivos de aperfeiçoamento, estratégias de supervisão, e a calendarização de tarefas relativamente a: 1) Planeamento; 2) Realização, 3) Avaliação. Tudo isto permitiu-nos traçar o caminho que queríamos percorrer, sabendo *a priori*, que este poderia sofrer algumas alterações.

2.3. Caracterização do Contexto

Antes de poder descrever a experiência que foi o EP, é necessário enquadrar o mesmo, uma vez que este enquadramento é essencial para as nossas tomadas de decisão. Sendo assim, vamos apresentar a caracterização da Escola, a caracterização do Grupo Disciplinar de EF, a caracterização do Núcleo de Estágio e a caracterização da Turma.

2.3.1. Caracterização da Escola

A EBSJF de Miranda do Corvo é, nos dias de hoje, a Sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, porém, nem sempre foi assim. Esta escola começou por ser uma Escola Preparatória em 1072, passando a Escola C+S de Miranda do Corvo depois de 25 de abril de 1974. Através de uma decisão governamental que data a 24 de julho de 1993, a escola recuperou o seu patrono, José Falcão, dos tempos de Escola Preparatória, sendo mudado o nome para Escola C+S José Falcão de Miranda do Corvo. Mais recentemente, o nome da escola foi – mais uma vez – alterado para EBSJF de Miranda do Corvo, devido ao fato de abarcar três ciclos de ensino.

No ano letivo de 2005/2006 existiram remodelações na escola que levaram à demolição dos edifícios, à exceção do Bloco C, sendo erguidos três edifícios. A escola é agora constituída por:

- Bloco A: onde funcionam os serviços administrativos, o Conselho Executivo, o Bar, a sala dos alunos, a sala dos professores e dos diretores de turma, o PBX, a reprografia, os serviços de Psicologia, o SASE e salas de aula.

- Bloco B: onde funcionam a Biblioteca, os serviços de Apoio Educativo e salas de aula.
- Bloco C: salas de aula.
- Cantina: local onde são confeccionados e servidos os almoços.

A escola reconstruída entrou em funcionamento no início do ano letivo de 2006/2007.

No que diz respeito à sua localização geográfica, a escola está situada no centro da Vila de Miranda do Corvo.

Assim, a população escolar é constituída, no presente ano letivo 2015/2016, por 978 indivíduos, dos quais 798 são alunos, 122 docentes – 16 professores constituem o Grupo de EF (incluindo os 4 elementos do Núcleo de Estágio) – e 48 funcionários, e as atividades letivas organizam-se, de 2.^a a 6.^a feira, das 08h30 às 17h00.

No que diz respeito às Instalações destinadas à prática desportiva, a escola possui - no seu interior -um Ringue (R1), uma Pista de Atletismo e uma caixa de areia (A1), e - externos à escola – existem um Ringue (R2) e o Pavilhão Gimnodesportivo, que está dividido em três espaços (G1, G2 e G3). A cada um destes espaços está inerente a lecionação de matérias específicas (na maioria das vezes), o que condiciona a escolha das matérias. Assim sendo, o R1 está associado à prática de Basquetebol/Andebol, o R2 à prática de Futebol/Andebol, o A1 à prática de Atletismo, o G1 à prática de Voleibol, o G2 à prática de Badminton e o G3 à prática de Ginástica.

Na EBSJF, a lecionação das aulas de EF é feita por “blocos de matéria”, o que quer dizer que a cada seis semanas, os professores mudam de espaço, e conseqüentemente, de matéria. Desta forma, a distribuição dos conteúdos é centralizada e determinada pela rotação e pelos espaços.

2.3.2. Caracterização do Grupo Disciplinar de Educação Física

O grupo disciplinar de EF da EBSJF é composto por doze professores, sendo que dois deles apenas lecionam aulas ao 2º ciclo de escolaridade, e os restantes dez são responsáveis pelas turmas de 3º ciclo e ensino secundário. A

este grupo de professores são adicionados mais quatro (estagiários) que cumprem o EP que tem a duração de um ano letivo.

Neste grupo disciplinar, os professores desempenham, além das funções pedagógicas, funções complementares à ação docente, como a coordenação do Departamento de Expressões, a coordenação do grupo disciplinar, as atribuições de grupo/equipa de Desporto Escolar, a coordenação do Desporto Escolar, a orientação do EP, e a direção das instalações.

2.3.3. Caracterização do Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio de EF da EBSJF é constituído por quatro elementos, sendo dois do sexo feminino e dois do sexo masculino. Este núcleo apenas foi constituído na reunião da escolha das escolas para estágio, sendo que três dos estagiários já tinham sido colegas de grupo durante a licenciatura, e outro colega não, visto que vinha de outra instituição de ensino superior.

Os colegas que formavam o nosso núcleo têm todos um passado desportivo diferente, o que poderia ser vantajoso, no que diz respeito à troca de conhecimentos sobre as várias matérias/modalidades. Cada um de nós possui características diferentes, que sendo bem aproveitadas, poderiam fazer de nós um excelente Núcleo de Estágio. Isto não se verificou, porque os objetivos para o EP não eram os mesmos para todos e, conseqüentemente, o trabalho de grupo ficou comprometido.

2.3.4. Caracterização da Turma

A escolha das turmas foi feita antes do início do ano letivo numa reunião com a professora orientadora. Por uma questão de horário de trabalho e de facilidade de transportes, dois colegas do Núcleo de Estágio escolheram primeiro, mediante o horário provisório das turmas, e os outros dois estagiários escolheram entre as outras duas turmas restantes.

A turma A do 7º ano de escolaridade da EBSJF conta com um total de 20 alunos – 10 raparigas (50%) e 10 rapazes (50%), sendo que três alunos apresentam Necessidades Educativas Especiais e dois destes têm um Currículo Específico Individual. A turma era constituída, originalmente, por 19

alunos, mas um aluno foi inserido na turma no 2º Período. As idades variam entre os 11 e os 16 anos, sendo a média de idades da turma de 12,2 anos.

De acordo com as fichas de registo sócio biográfico, foi possível aferir que a maioria deles reside em Miranda do Corvo. Apenas 5 alunos se deslocam para a escola de autocarro, 6 de automóvel, 5 com deslocação a pé e 1 com deslocação de mota. Relativamente às disciplinas preferidas, constatámos que EF surgiu em primeiro lugar, seguida de Matemática e Ciências Naturais, respetivamente. Quanto às disciplinas em que os alunos revelaram ter maiores dificuldades, Matemática surgiu no primeiro lugar, depois História e, em terceiro lugar Físico-Química. Os alunos que constituem a turma obtiveram todos nota positiva no ano letivo transato. Verificámos ainda que 6 alunos praticavam atividades desportivas, enquanto que 14 alunos não praticam qualquer atividade física.

À exceção do aluno que foi inserido na turma no 2º Período, todos os outros preencheram a ficha de caracterização individual (Anexo 1) no início do ano letivo – ficha pertencente ao dossier da direção de turma. Através da recolha e tratamento dos dados da ficha, foi posteriormente, feita a caracterização da turma (Anexo 2).

Além dos dados recolhidos durante a caracterização da turma, durante as aulas pudemos fazer vários juízos avaliativos sobre as características da turma, que nos permitiram inferir algumas coisas, tais como os níveis (de desempenho) existentes na turma, o grau de motivação e o perfil comportamental. Quanto aos níveis de desempenho – de modo genérico – conseguimos deduzir que, cerca de metade da turma tinha um desempenho motor mais fraco, que se enquadrava num Nível Introdutório, e que a restante metade apresentava um vocabulário motor mais vasto que se enquadrava entre os níveis Elementar e Avançado. No que concerne ao grau de motivação dos alunos para a prática das aulas de EF, podemos dizer que, no global da turma, os alunos mostravam motivação para a prática – um dos exemplos disso era o fato de todos estarem prontos para ir para a aula ainda no tempo destinado ao intervalo -, independentemente de terem sucesso, ou não, em determinadas matérias. A nossa ação passou, fundamentalmente, pelo

incentivo e/ou mudança de estratégia, em casos de alunos onde notávamos que havia desmotivação que derivava do insucesso. Sobre o perfil comportamental da turma, podemos afirmar que existiam alguns comportamentos que perturbavam o decorrer da aula, visto que esta turma apresentava altos índices de distração durante as preleções, uma grande dificuldade em manter o silêncio durante as explicações das tarefas, falta de ordem na participação quando eram levantadas questões, e ainda alguns conflitos entre colegas que condicionavam o decorrer das tarefas. Foi um grande desafio lidar com estas situações, mas optámos por algumas estratégias como lançar questões sobre os conteúdos, de modo a manter os alunos mais distraídos, focados na aula, fazer silêncio para obter o silêncio, apenas dar a palavra, para responder a questões, a quem tivesse a mão no ar, e organizar os grupos de modo a que os alunos que entravam em conflito não estivessem em equipas que se defrontassem, ou de forma a que estivessem na mesma equipa, o que minimizava os confrontos. Estas foram apenas algumas das estratégias utilizadas durante todas as aulas, porém, aula a aula, tivemos de tomar outras medidas, mediante as situações que nos fossem apresentadas.

Capítulo 3 – Análise Reflexiva da Prática Pedagógica

A realização deste capítulo tem como objetivo relatar a experiência que foi o EP, enunciar as aprendizagens concretizadas e as dificuldades sentidas no que concerne às nossas ações pedagógicas e fundamentar algumas tomadas de decisão que consideramos pertinentes de aqui serem explicadas.

Só é possível ser melhor profissional se questionarmos os nossos métodos/estratégias e se formos críticos em relação aos mesmos, então, este capítulo deve ser encarado como uma forma de melhorar a nossa intervenção pedagógica.

3.1. Processo de Ensino-Aprendizagem

Do processo de Ensino-Aprendizagem são integrantes três etapas: o Planejamento, a Realização e a Avaliação. Então, podemos dizer que para o processo de Ensino-Aprendizagem ser, efetivamente, cumprido, é necessário um **planeamento** prévio, que antecipe uma série de situações e que nos facilite a concretização (**realização**) desse mesmo planeamento, não esquecendo a **avaliação**, que nos dá indicadores preciosos que devemos interpretar para melhorar alguma estratégia ou continuar no mesmo rumo.

3.1.1. Planejamento

Nesta fase do EP, sentimos algumas dificuldades, porque, apesar de já termos contatado com algumas fases do Planejamento (construção de Planos de Aula e construção de UDs) aquando da nossa formação - quer no 1º, quer no 2º ciclo de estudos -, neste contexto tudo aquilo que fosse planeado iria, efetivamente, acontecer. A falta de experiência muitas vezes levou-nos a não conseguir antecipar situações que no final do EP são completamente previsíveis.

Para Clark (1983)¹ a planificação é definida como “um processo psicológico fundamental em que uma pessoa visualiza o futuro, faz inventário dos fins e meios, e constrói um marco para guiar a sua ação futura.”.

A fase do planeamento é de extrema importância, visto que sem este não é possível definir objetivos nem estratégias, tendo sido iniciado com a planificação cronológica das UD's para todo o ano letivo logo depois de nos ser atribuída uma turma. Para isto foram utilizados auxiliares como o Plano Nacional de Educação Física e as Metas de Aprendizagem de Educação Física, de modo a fazer cumprir o programa e a definir objetivos e estratégias gerais. Além disto, tivemos também em conta o *roulement* dos espaços disponibilizado pelo Grupo Disciplinar de EF.

3.1.1.1. Plano Anual

Segundo Bento (2003, p.65) “;Muitos professores só concebem a ideia de necessidade de planeamento e preparação do ensino unicamente em relação com a aula. Esta – cada aula – surge isoladamente no centro das suas reflexões (...) Tal forma de planear e preparar o ensino não é a melhor.”.

Este documento é um orientador do processo de Ensino-Aprendizagem e tem como finalidade principal guiar a ação do professor, contendo um conjunto de informações bastante importantes. Como objetivos para o Plano Anual definimos: a orientação do processo de Ensino-Aprendizagem, de forma a garantir o sucesso dos alunos; a oferta de um processo coerente e articulado, através de definição de objetivos gerais e específicos para a turma; a escolha dos conteúdos a lecionar; e a definição dos momentos e procedimentos de avaliação. A elaboração do Plano Anual começou no início do ano letivo, mas acabou por ser gradual, ou seja, este foi sendo alterado ao longo do ano letivo.

Com a construção do Plano Anual fizemos a caracterização da escola e da região onde está situada, podendo assim conhecer um pouco mais a sua história e o seu meio envolvente. Foi também realizada a caracterização da disciplina de EF para o caso específico da turma, onde foram enunciados os objetivos da EF e as matérias, a carga horária da disciplina; e a caracterização

¹ Citado por Piéron (1999 p.93)

da turma com os dados retirados das fichas socio biográficas. Seguidamente, foram escolhidas as matérias a lecionar (Anexo 3) – que, como referimos anteriormente foram condicionadas pelo cumprimento do Programa Nacional de Educação Física e das Metas de Aprendizagem de Educação Física, mas também pelo *roulement* (Anexo 4). As matérias selecionadas (por ordem cronológica) foram: Basquetebol, Voleibol, Futsal, Badminton, Atletismo e Ginástica. Enquanto que a escolha das matérias foi feita ainda antes do início do ano letivo, os objetivos para cada modalidade apenas foram estabelecidos antes do início de cada Unidade Didática (UD), visto que (em quase todas as matérias) os objetivos foram alvo de reflexão por todo o Núcleo de Estágio - com a ajuda da professora orientadora – devido à complexidade deste processo e à importância da estruturação e definição de objetivos de aprendizagem. Segundo Bento (2003), cada professor deve ser claro relativamente aos resultados a alcançar. O autor refere ainda que “nas reflexões para a elaboração do plano anual não deve transparecer apenas a preocupação formal de precisar (...) o quadro de objetivos; é também necessário, simultaneamente, esboçar noções sobre a organização correspondente do ensino, quanto à diferenciação de metas ou níveis de desenvolvimento (...) e, conseqüentemente, acerca de linhas didático-metodológicas fundamentais”.

Ainda como parte integrante do plano anual, criámos um tópico referente ao processo de avaliação que continha os critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF, os objetivos e funções da avaliação, e os momentos de avaliação. Por fim, foi criado um tópico relativo às estratégias gerais de ensino, onde enumerámos algumas estratégias utilizadas durante as nossas aulas.

Como foi referido anteriormente na caracterização da escola, as matérias estavam escolhidas de antemão, uma vez que cada espaço estava ligado à prática de uma ou duas modalidades. Esta realidade condicionou bastante todo o planeamento, nomeadamente o Plano Anual, mas também as UD's. Através desta “imposição” de uma planificação por blocos, vimo-nos obrigados a definir os objetivos ao longo do percurso, em vez de os definirmos depois de feita uma avaliação inicial dos nossos alunos. Desta forma, as

aprendizagens dos conteúdos ficaram concentradas em cada bloco de seis semanas, o que resultaria bem, se o objetivo não fosse adquirir e reter estas aprendizagens de uma forma que elas perdurassem. Outra desvantagem que encontramos nesta forma de organizar a EF, no que toca aos objetivos, foi que estes deveriam ser passíveis de serem atingidos no término de cada bloco de matéria, ou seja, os objetivos que foram estabelecidos a longo prazo – objetivos para o ano letivo – acabaram por não ser a nossa primeira preocupação no planeamento. Isto desvirtuou, pelo menos em parte, o conceito de objetivos anuais.

3.1.1.2. Unidades Didáticas

A escolha das UD's foi feita com base no Programa Nacional de Educação Física, no documento das Metas de Aprendizagem de Educação Física e no *roulement* disponibilizado pelo Grupo Disciplinar de EF. Aqui, não foi determinada a valência pedagógica referida por Bento (2003), que defende que para esta ser determinada, é necessário “decidir se uma determinada matéria é tão importante que deva ser integrada no programa”, para o autor, esta “constitui uma questão central da problemática da escolha das matérias programáticas”. Posto isto, foram lecionadas as seguintes UD's:

Quadro 1 - Unidades Didáticas lecionadas durante o ano letivo

Unidade Didática	Data
Basquetebol	21 de setembro a 29 de outubro
Voleibol	2 de novembro a 17 de dezembro
Futsal	4 de janeiro a 4 de fevereiro
Badminton	11 de fevereiro a 17 de março
Atletismo	4 de abril a 5 de maio
Ginástica	9 de maio a 9 de junho

A construção da parte comum – que não diz respeito diretamente a cada turma – foi trabalho do Núcleo de Estágio, e os tópicos referentes a cada turma, foram elaborados por cada professor estagiário.

O primeiro passo na construção das UD's foi a realização da Avaliação Diagnóstica, pois foi a partir daqui que tivemos conhecimento daquilo que os nossos alunos sabiam ou não. Após esta etapa, foi tempo de estruturar a UD, por isso apresentamos uma organização que foi transversal a todas as UD's que foram realizadas ao longo do ano. Como parte comum podemos enunciar: história da modalidade; caracterização da modalidade; arbitragem; regras do jogo (no caso dos Jogos Desportivos Coletivos e de Raquetas); conteúdos técnicos e conteúdos táticos; progressões pedagógicas; recursos materiais, humanos, temporais e espaciais; objetivos; extensão e sequência de conteúdos; estratégias de ensino (gerais e específicas); avaliação; balanço da UD; e referências bibliográficas.

Como a escolha das UD's foi feita através do *roulement*, tivemos de estruturar uma de cada vez, ao invés de as estruturarmos a todas, interligando-se entre si. A construção de cada UD é a representação teórica do processo mental de planear uma matéria e deve assentar no conhecimento da mesma, dos alunos e das circunstâncias do contexto.

Para cada uma destas teve de ser feita uma avaliação inicial, que foi o nosso ponto de partida para podermos estabelecer objetivos para as seis semanas de cada UD. Ora, estes objetivos tinham de ser realistas e deveria ser possível atingi-los no final de cada UD – esta não foi uma tarefa fácil –, os objetivos deveriam também ajudar-nos a escolher os conteúdos a abordar.

Quando foram escolhidos os conteúdos, revelou-se necessário organizá-los cronologicamente, ou seja, teve de ser elaborada uma extensão e sequência de conteúdos (Anexo 5), onde deveríamos antecipar as aulas dedicadas à Introdução, Exercitação e Consolidação, mas também os momentos de avaliação. Esta extensão e sequência de conteúdos foi, em algumas UD's, alvo de modificações durante o processo, tendo sido ajustada para corresponder às aprendizagens e carências dos nossos alunos - é de salientar que os momentos de diferenciação pedagógica relativos aos conteúdos foram previstos na extensão e sequência de conteúdos.

Seguidamente foi necessário delinear estratégias – que deveriam ser gerais e específicas. Cada matéria tem as suas características próprias, e por

aí já foi possível definir as estratégias gerais, sendo que as específicas dependiam bastante dos conteúdos, do número de alunos, de cada grupo e variavam de aula para aula.

Consideramos, ainda, importante referir a importância das avaliações quando ensinamos uma matéria, estes momentos necessitavam ser devidamente planeados e posteriormente utilizados para recolha e interpretação dos dados.

Durante a realização de cada UD sentimos algumas dificuldades, mas as maiores foram na realização das grelhas de avaliação, por ser um modelo de avaliação totalmente novo e desconhecido para nós, mas também na construção da extensão e sequência de conteúdos, que por vezes teve de ser modificada, porque alguns conteúdos básicos ainda não estavam assimilados, o que não permitia introduzir conteúdos novos. Estas dificuldades foram ultrapassadas com o auxílio da professora orientadora e de alguns colegas do Núcleo de Estágio.

Apesar das UDs nos terem auxiliado muito no processo ensino-aprendizagem e no planeamento da transmissão de conhecimentos aos nossos alunos, poderíamos ter tirado mais partido destas, se a planificação estivesse estruturada de acordo com a avaliação inicial, utilizando o “modelo por etapas”. Com esta planificação das UDs – por blocos – os conteúdos abordados numa UD, raramente foram abordados nas outras; as aulas destinadas à consolidação de conteúdos foram muito poucas; cada UD apenas contemplou uma matéria; todas as UDs tiveram a mesma duração; e não houve interdisciplinaridade de matérias dentro da disciplina de EF.

Por fim, gostaríamos de abordar o tempo facultado a cada bloco de matéria, que foi de seis semanas (na maioria dos casos). Este tempo parece-nos um pouco exagerado se pensarmos que tínhamos de lecionar duas disciplinas do Atletismo (por exemplo) durante seis semanas. Porém, esta foi a única altura em que os nossos alunos contactam com o Atletismo – seis semanas – e nunca mais voltámos a abordar a matéria, porque os espaços que nos eram destinados até ao final do ano letivo não o permitiram. Visto por este prisma, parece-nos estar mais adequado. Apesar de não ser o tempo ideal, no

nosso entender, esta foi a única forma que o Grupo Disciplinar de EF conseguiu gerir todas as turmas da escola, de forma a que todas estivessem durante o mesmo tempo em todos os espaços disponíveis, tentando criar aqui uma situação de igualdade.

3.1.1.3. Planos de Aula

Cada plano de aula tem como função orientar o professor, mediante os objetivos previamente estabelecidos para a UD, em concreto, para cada aula. É no plano de aula que é contemplada a estrutura de cada aula, que deve ser lógica – de acordo com os princípios metodológicos – e coerente com os objetivos.

O modelo do plano de aula (Anexo 6) foi criado pelo Núcleo de Estágio no início do ano letivo, e foi aprovado pela orientadora da escola. Ainda durante o início do ano letivo ficou estabelecido que cada plano de aula deveria ser enviado por correio eletrónico à professora orientadora até às 21 horas do dia que antecede cada aula.

A nível estrutural, cada plano de aula apresenta um cabeçalho que contextualiza a sessão, que contém o nome do professor, a data e hora, o período, a ano/turma, o número da aula, a sua duração, o número de alunos previstos, o local e a UD. Contém ainda informações como a função didática, os objetivos da aula, o sumário e os recursos materiais.

Quanto à estrutura da aula, esta é apresentada, estando dividida em: parte inicial, parte fundamental e parte final. Para cada tarefa realizada na aula é apresentado o tempo parcial e o tempo total, bem como o nome da tarefa/situação de aprendizagem, a sua organização e descrição e os critérios de êxito, as componentes críticas e os objetivos específicos. Ainda há espaço para a justificação das opções tomadas.

No que diz respeito à execução de cada plano de aula, estes começaram sempre a partir dos objetivos definidos na UD e do que estava definido para cada aula na extensão e sequência de conteúdos. Depois de sabermos quais os conteúdos a abordar, era necessário estruturar a adaptar, para a nossa turma, os exercícios que nos iriam permitir ensinar tais

conteúdos. Sempre que necessário, se trabalharmos tendo em conta a diferenciação pedagógica, estes exercícios podiam ser um pouco diferentes, tanto na estrutura, como na duração. Posto isto, era necessário estruturar o tempo da aula. É certo que cada tarefa deve ser uma progressão lógica da anterior, mas o tempo é igualmente importante, as tarefas deveriam ter o tempo ideal, de modo a que se pudesse exercitar os conteúdos e que não permitisse tempo a mais para comportamentos de desvio. Outra das situações que tivemos em conta, relativamente às tarefas, foi o espaço que dispúnhamos e o número de alunos da nossa turma. Estas duas variáveis tiveram de ser geridas, de modo às tarefas serem exequíveis com qualidade.

Aquando da realização sentimos algumas dificuldades, como a escolha dos exercícios de acordo com os vários níveis de desempenho, o planeamento da utilização do espaço e da gestão dos alunos, visto que alguns espaços eram bastante reduzidos e a quantidade de tempo para cada tarefa, visto que algumas tarefas eram difíceis de planear no que diz respeito ao tempo.

Relacionando a planificação de cada aula com a planificação anual da EF por blocos, podemos dizer que, com esta forma de trabalhar, as nossas aulas acabaram por ser (na grande maioria) de uma matéria só, apesar de termos conseguido lecionar aulas de multimatéria; o controlo da turma foi mais fácil, visto ser só uma matéria para supervisionar em cada aula; a organização das aulas foi ficando mais fácil à medida que fazíamos mais planos de aula para cada matéria, visto que o espaço estava quase sempre organizado da mesma forma; por fim, sentimos que houve um menor efeito das aulas subsequentes à Avaliação Formativa, por – por vezes – serem poucas, o que dificultava a mudança de algumas estratégias (essencialmente nas duas primeiras UD).

3.1.2. Realização

Depois de todo o planeamento ser feito, foi nesta fase que pudemos pôr em prática tudo aquilo que foi planeado, sendo esta a etapa mais desafiante do EP, em que o professor pode ensinar, mas com certeza também pode aprender.

Para Siedentop (1998) são quatro as dimensões da realização: Dimensão Instrução, Dimensão Gestão, Dimensão Clima, e Dimensão Disciplina. Estas dimensões serão os subtópicos deste capítulo, aos quais acrescentámos um subtópico que relata as Decisões de Ajustamento, por nos parecer pertinente e completamente enquadrado neste capítulo.

3.1.2.1. Dimensão Instrução

Neste subtópico consideramos favorável – para que se torne mais coerente e mais organizado – a divisão por domínios: domínio referente à preleção, domínio da demonstração, domínio do feedback, e o domínio que diz respeito ao questionamento.

No que diz respeito à preleção, as nossas grandes preocupações foram ser o mais sucintos possível no menor tempo e ir introduzindo gradualmente os termos corretos de uma forma que todos os alunos compreendessem, isto porque muitos deles sabiam os conteúdos, apenas não utilizavam a terminologia mais adequada. Algo que também tivemos de aprender a gerir foi o fato de muitos alunos quererem colocar questões, principalmente na instrução inicial e quando era introduzida matéria nova, o que fazia com que, por vezes, as instruções se tornassem mais longas. Tivemos sempre em conta que estávamos a lidar com crianças de 12 anos de idade, o que significava que o nosso discurso deveria ser elaborado para esta faixa etária. Em alguns locais (como por exemplo, o pavilhão gimnodesportivo) onde estava mais do que um professor a dar aula, sentimos necessidade de falar um pouco mais alto, visto que a acústica não era a melhor.

A demonstração revelou-se uma ferramenta essencial aquando da introdução de conteúdos e apresentação de exercícios novos. Com isto aprendemos que uma boa demonstração é muito melhor do que a melhor explicação oral que se possa apresentar. Quando os nossos alunos visualizavam o que deveria ser feito, as tarefas começavam muito mais depressa (tinham menos tempo de organização) e decorriam com mais qualidade. Mas isto, se partirmos do princípio que o modelo da demonstração a fazia com qualidade. Isto trouxe-nos algumas preocupações. Então, através

daquilo que cada Avaliação Diagnóstica e, mais tarde, cada Avaliação Formativa nos diziam, escolhíamos os nossos modelos. Optámos por recorrer aos alunos tanto quanto possível e a nós mesmos tanto quanto o necessário, isto porque, ao recorrer aos alunos – e devemos variar, não nos cingindo sempre aos mesmos – estamos a dar-lhes um estímulo.

Quanto ao feedback, considerámos que a nossa emissão, tanto em quantidade como em qualidade, foi melhorando desde o início até ao final do ano letivo, sendo sempre melhor no final de cada UD, porque já nos sentíamos mais confiantes nas matérias e conteúdos que lecionávamos. No início da nossa intervenção pedagógica, a nossa grande preocupação era emitir feedback, mesmo que não fosse a categoria mais adequada para o momento em questão, considerávamos que os nossos alunos mereciam uma palavra nossa, mesmo que ainda não nos sentíssemos aptos para dar um feedback descritivo ou prescritivo, tentámos sempre dar um incentivo. Com o decorrer das aulas sentíamo-nos cada vez mais capazes, tínhamos uma melhor relação com a turma e a quantidade de feedback começou a aumentar, mas faltava mais alguma coisa, nós queríamos mesmo era ensinar, e para isso era melhor ter qualidade em vez de quantidade. Então, as nossas preocupações começaram a ser outras, como começar a fechar ciclos de feedback - e foi aí que notámos que os nossos alunos sentiam a nossa presença e perguntavam “*fiz bem?* – para poder prescrever outro, se necessário; utilizar a categoria de feedback mais adequada, ter sempre em conta a pertinência do feedback (algo bastante variável, na nossa opinião), articular o feedback com os objetivos de cada aula e explorar os vários tipos de feedback, como por exemplo o interrogativo e o feedback cruzado – que se revelou um verdadeiro desafio para nós.

O questionamento começou por ser utilizado por nós como forma de verificar se os alunos estavam efetivamente com atenção durante as instruções, porém, mais tarde, recorreremos ao questionamento no final das aulas, como forma de rever os conteúdos abordados. Durante o questionamento, sentimos a necessidade de ser mediadores do mesmo, visto que alguns alunos queriam sempre responder, enquanto que outros nunca se

prontificavam para tal, por isso definimos que cada um deveria levantar o braço se quisesse responder, mas nós escolhíamos quem respondia a cada pergunta.

3.1.2.2. Dimensão Gestão

Segundo Piéron (1996), a gestão da aula é um elemento chave na eficácia do Ensino-Aprendizagem, uma vez que o empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhe são propostas representa uma condição essencial na aquisição das novas aprendizagens.

A primeira parte da nossa gestão da aula passou pelo planeamento das aulas, onde, em cada plano de aula, destinávamos o tempo que considerávamos necessário para cada tarefa e para cada instrução - cedo percebemos que isto não era assim tão linear, mas também que a antecipação de certas situações iria melhorar com a prática – e onde organizávamos os exercícios de forma a que a aula tivesse uma estrutura, o que ajudava na gestão. É de salientar que tínhamos sempre um plano de aula alternativo, no caso de as condições meteorológicas não nos permitirem lecionar a aula no espaço destinado (caso nos fosse destinado um espaço exterior).

Na primeira aula foram estabelecidas algumas regras para a aula de EF, mas aquela que mais ajudou na boa gestão da aula foi a de os alunos terem 5 minutos no início da aula para poderem vestir o equipamento, e foi bom ver que eles tinham a responsabilidade de serem pontuais, inclusive, muitas vezes, já estavam no espaço da aula mesmo antes do toque de entrada.

Nos dias das aulas optamos por adotar uma série de estratégias que nos auxiliaram na gestão do tempo, do espaço e dos grupos de alunos, como:

- A ida antecipada para o espaço da aula, de modo a preparar o material necessário, o que permite uma menor perda de tempo com esta tarefa;
- O ajuste rápido dos grupos caso faltasse algum aluno e/ou a troca de plano de aula se chover e estivermos num espaço exterior;
- Criar grupos no início da aula e mantê-los até ao final, de modo a que não se perdesse tempo mais do que uma vez com a construção dos grupos;

- Utilizar os campos ou espaços delimitados para várias tarefas ao longo da aula;

- No caso de trabalhar por estações, criar auxiliares de ensino perceptíveis para os alunos.

É claro que, tal como na Dimensão Instrução, todas estas estratégias foram surgindo com a prática, e no início sentimos algumas dificuldades na gestão do tempo de cada tarefa, principalmente nas aulas em que os alunos estavam a trabalhar por grupos de nível de desempenho e três tarefas distintas estavam a decorrer ao mesmo tempo, também na gestão do espaço, principalmente quando a aula era lecionada no pavilhão e estavam mais dois professores a dar aula, mas também na gestão dos grupos de alunos, isto porque na nossa turma é tão importante a gestão das situações de aprendizagem, como o clima emocional, e isso só pode ser gerido quando já conhecemos a turma.

3.1.2.3. Dimensão Clima/Disciplina

Optámos por juntar os subtópicos Dimensão Clima e Dimensão Disciplina, uma vez que estão bastante interligados entre si. Segundo Siedentop (1998), a disciplina é importante porque os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não há nenhuma dúvida que um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares criam uma atmosfera na qual é mais fácil aprender.

Como foi referido anteriormente, foram estabelecidas regras no início do ano letivo que auxiliaram na gestão, mas também na Dimensão Clima/Disciplina, podemos salientar aqui que optámos por nunca punir os alunos com exercício físico, pois isso vai contra tudo aquilo que tentamos ensinar aos nossos alunos, então, sempre que algum aluno tinha um comportamento inapropriado, devia ir sentar-se no banco, e chamámos a isto um “tempo de pausa”.

Durante as primeiras aulas tentámos manter sempre uma postura mais séria, uma vez que ainda estávamos a implementar as regras de conduta da disciplina. Aos poucos fomos criando uma maior e melhor relação com os

alunos, que foi trazendo um clima cada vez melhor às nossas aulas. No geral, consideramos que o clima das aulas foi bom, porém existiam casos pontuais de indisciplina nesta turma, e sempre do mesmo grupo de alunos. Face a isto, dividimos estes alunos pelos grupos de trabalho de modo a que não estivessem juntos e não causassem tantos distúrbios.

3.1.2.4. Decisões de Ajustamento

Durante o EP fomos confrontados com algumas situações inesperadas que, por vezes, não podiam ser antecipadas por nós, o que levou à tomada de decisões rápidas que viriam a influenciar toda a aula. A maioria destas decisões de ajustamento tiveram que ver com a Dimensão Gestão: por um lado, se a meteorologia não nos permitisse dar a aula no exterior (e não fosse previsível, por isso não existia um plano de aula alternativo) teríamos de ajustar o plano de aula para as bancadas, por outro lado se o espaço que nos era destinado era de apenas 1/3 do pavilhão gimnodesportivo, tínhamos de ajustar os exercícios e os grupos de alunos, e ainda a situação de faltar um ou mais alunos, o que levava ao ajustamento dos grupos, ou mesmo o ajustamento do tempo das tarefas durante a aula, quando considerávamos que podíamos suprimir um exercício, porque o anterior ainda precisava de muita exercitação.

No nosso entender conseguimos, de uma maneira geral, lidar bem com as situações inesperadas, aprendendo a cada erro e a cada boa escolha que fizemos.

3.1.3. Avaliação

“O papel que a avaliação tem sido chamada a desempenhar nos últimos anos constitui, sem dúvida, uma das evoluções mais interessantes na área da educação. A sua função estruturante nunca deixou de estar presente no quotidiano escolar – nomeadamente ao nível da regulação das práticas pedagógicas, das aprendizagens dos alunos e das relações com a comunidade envolvente -, mas é preciso reconhecer que ela tinha deixado de estar na primeira linha das preocupações dos investigadores e dos responsáveis educativos”.

A avaliação é uma forma específica de abordar, conhecer e de se relacionar com uma determinada realidade, neste caso concreto, a educativa. Segundo De Ketele (1981), “a avaliação pedagógica pode ser considerada como o ato de examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados a um objetivo previamente fixado, com vista a uma tomada de decisão”. Mas a avaliação nem sempre foi vista da mesma forma ao longo da história, tendo esta tido algumas funções, como a de combater os privilégios da aristocracia através dos exames, mas também funções administrativas que surgem com a Escola Pública de Massas, de forma a selecionar e certificar os alunos. Nos dias de hoje é aceite que a avaliação seja “uma recolha sistemática de informação que possibilite a realização de um juízo de valor que facilite a tomada de decisão” (Nobre, 2015).

No caso específico da EF, em que se pretende que os alunos adquiram certos comportamentos motores, por indicação da orientadora de escola e tendo como base as Metas de Aprendizagem de Educação Física, pareceu-nos lógico agrupar esses comportamentos em níveis de desempenho que têm uma dificuldade crescente e representam uma progressão do primeiro até ao terceiro.

O processo avaliativo deve ter três momentos de avaliação: Avaliação Inicial, Avaliação Processual e Avaliação Final. Isto garante que a avaliação seja um processo e não apenas um momento final para o qual se trabalha durante um determinado tempo. De forma a que seja útil, a avaliação deve servir para poder tomar decisões no início do processo, ao longo deste e, no final, deve poder dar-nos informações para fazermos uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido.

Assim, aos três momentos apresentados anteriormente, podemos fazer equivaler três funções da avaliação: Avaliação Diagnóstica (realizada no início de cada UD), Avaliação Formativa (realizada, preferencialmente, em todas as aulas) e Avaliação Sumativa (realizada no final de cada UD).

Os dois processos mais difíceis durante todo o ato avaliativo foram as primeiras avaliações, e a construção dos dispositivos de avaliação.

As primeiras avaliações revelaram-se mais complicadas do que esperávamos, devido à falta de prática, o que condicionava a nossa observação, e devido ao conteúdo das grelhas de avaliação. A avaliação para ser bem feita requer treino, no entanto, tentámos sempre fazer o nosso melhor, superar esta dificuldade ao longo do ano letivo e ser o mais justos possível com os nossos alunos, que, no final do dia, são o que mais importa.

Relativamente à elaboração dos dispositivos de avaliação, sentimos grandes dificuldades no início, uma vez que, na nossa formação inicial não tínhamos contactado com esta forma de trabalho. Esta organização da avaliação, por níveis de desempenho, requer mais raciocínio e também um conhecimento das matérias mais aprofundado, e também a consciência de que um dispositivo de avaliação pode e deve ser alterado, de que não devemos tomá-lo por o melhor que existe, por ser inovador ou ser diferente, mas sim, por algo que merece reflexão constante, que advém daquilo que é a realidade da nossa turma. A definição de cada nível de desempenho pode ser um desafio, uma vez que é um processo lógico e abstrato ao mesmo tempo. Com isto queremos dizer que há situações básicas das matérias, como os gestos técnicos (por exemplo), que conseguimos enquadrar em cada nível facilmente, utilizando como medida o grau de dificuldade – processo lógico -, mas também existem situações, como combinações táticas (por exemplo) ou intencionalidade de ações, que nem sempre podem ser previstas, e que são interpretadas de forma diferente por cada pessoa – processo abstrato. Deste modo, as grelhas de avaliação foram construídas através das sugestões de cada elemento do Núcleo de Estágio, e de discussões sobre as mesmas que levaram a consensos.

Esta forma de avaliar, como seria de esperar, teve efeitos no ato avaliativo em si, tornou-o mais difícil e, por vezes, mais moroso, tendo por vezes sido alterado o documento, de forma se tornar mais eficiente e eficaz, mas também para se ajustar à mudança de estratégias que surgiam de cada avaliação formativa. Apesar destas dificuldades iniciais, considerámos ter

conseguido trabalhar bem ao longo do ano e tirar o mais partido possível dos nossos dispositivos de avaliação. Esta parece-nos uma forma vantajosa de recorrer a avaliação para a tornar mais justa e isenta, de uma forma que ajuda a promover o sucesso dos nossos alunos.

3.1.3.1. Avaliação Diagnóstica

A Avaliação Diagnóstica envolve a determinação dos pré-requisitos necessários para cada UD, sabendo à partida, que todos os alunos são diferentes, mas que alguns podem ser agrupados no mesmo nível de desempenho, visto apresentarem capacidades semelhantes. Com a Avaliação Diagnóstica foi feita uma recolha de informação essencial para que pudéssemos delinear estratégias e planear a UD de acordo com as capacidades e dificuldades dos nossos alunos.

A Avaliação Diagnóstica foi feita na primeira aula da UD, de forma a aproveitar todas as restantes para trabalhar a modalidade em questão. O registo da avaliação inicial foi realizado com base na observação direta (registo de dados na grelha de observação elaborada pelo Núcleo de Estágio) que ajudou a definir qual o nível em que cada aluno se encontrava, para formar grupos de nível e de modo a aplicar estratégias diferenciadas a cada um, em função das suas capacidades e competências. Relativamente ao nível dos alunos, estes podiam enquadrar-se no Nível Introdutório (I), no Nível Elementar (E) ou no Nível Avançado (A). Podiam existir casos em que os alunos cumpriam alguns itens do nível acima do nível em que se encontravam, mas não na totalidade, e para isso aparecia um sinal de mais (+) à frente do nível correspondente (Anexo 7).

3.1.3.2. Avaliação Formativa

A Avaliação Formativa permitiu a obtenção rigorosa de dados ao longo da UD e serviu para melhorar e aperfeiçoar o processo avaliativo, e selecionar os meios didáticos adequados aos alunos e regular o processo de ensino e processo de aprendizagem.

Consideramos importante a realização da Avaliação Formativa ao longo de todas as aulas, para recolher dados que diziam respeito ao progresso e às dificuldades de aprendizagem dos alunos, para que fosse feita, posteriormente uma interpretação dos dados que permitisse fazer uma diagnose dos fatores que estavam na origem das dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos. Foi esta interpretação que levou a uma adaptação das atividades de ensino e aprendizagem.

A realização desta avaliação processual foi também importante, porque durante uma Avaliação Sumativa, os alunos podiam estar, a nível psicológico ou físico, mais debilitados e a sua prestação podia não corresponder à realidade, o que se iria refletir no seu desempenho. Posto isto, poderíamos recorrer aos dados da Avaliação Formativa, se assim achássemos pertinente (Anexo 8).

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa foi realizada no final das UD's. Esta permitiu atribuir valor a cada UD terminada, e teve como finalidade, a atribuição de uma classificação. Esta avaliação complementou as restantes formas de avaliação e não pretendeu melhorar, mas dar uma nota definitiva. Porém, os resultados desta avaliação podiam (também) ser utilizados como indicadores que servissem para modificar ou melhorar processos avaliativos que lhe seguissem.

Os resultados da Avaliação Sumativa deram-nos a oportunidade de refletir sobre todas as UD's, sobre a nossa intervenção pedagógica e permitiram-nos aferir se os objetivos que tínhamos definido no início, foram ou não alcançados.

Para esta avaliação, e em conversa com a orientadora de escola, chegamos a uma forma de realizar a avaliação em conjunto, ou seja, o núcleo de estágio optou também por um preenchimento da mesma grelha de avaliação pelos três estagiários. Assim, os colegas que observam a aula, recolhiam dados pertinentes para a nota final para que, posteriormente, foram discutidos e comparados, de modo a não prejudicar e/ou beneficiar a Avaliação Sumativa dos alunos – esta situação verificou-se nas duas primeiras UD's. A

ficha de observação, da Avaliação Sumativa, é idêntica à ficha de observação da Avaliação Diagnóstica e Formativa (Anexo 9), e foi aplicada nas últimas duas aulas das UDs.

O Domínio cognitivo foi avaliado, sumativamente, através das fichas de avaliação feitas a cada período (Anexo 10).

3.1.3.4. Autoavaliação

Para Rosado e Colaço (2002, citados por Gonçalves et al., 2008), a auto-avaliação é uma das pedras basilares da avaliação formativa e, portanto, consistirá na regulação do processo ensino-aprendizagem. A auto-avaliação permite ao indivíduo a identificação dos erros de percurso cometidos e ajuda na procura de soluções alternativas. “O aluno deve ter como objetivo a mestria” (Gonçalves et al., 2008). O aluno deve criticar o seu próprio trabalho e tentar encontrar meios de corrigir os pontos fracos (Rosado e Colaço, 2002, citados por Gonçalves et al., 2008).

Segundo Fernandes (2005, citado por Gonçalves et al., 2008), “conhecer alguma coisa significa ter de a interpretar e ter de a relacionar com outros conhecimentos já adquiridos”. “As aprendizagens significativas só acontecem se houver por parte dos alunos uma compreensão e uma reflexão sobre as suas aprendizagens. Por isso os alunos não serem uns meros receptores de informação, mas antes sujeitos activos na construção das suas estruturas de conhecimento” (Gonçalves et al., 2008, p. 63).

A autoavaliação pressupõe que: 1) os alunos tenham consciência dos critérios utilizados pelos professores na apreciação e avaliação dos seus trabalhos; 2) os alunos consigam identificar e perceber os sucessos conseguidos e os erros cometidos; devendo, então, continuar a aplicar os primeiros e corrigir os segundos; 3) os alunos sejam capazes de antecipar quais os procedimentos a desenvolver para que uma aprendizagem se realize (Rosado e Colaço, 2002)².

De acordo com Gonçalves et al. (2008), “atribuir ao aluno uma verdadeira autonomia no seu projecto escolar é reconhecê-lo como sujeito e

² (Adaptado de Gonçalves et al., 2008)

este reconhecimento da sua identidade é indispensável para que ele possa formar-se” (p. 64).

Podemos concluir que “a auto-avaliação consiste, essencialmente, num processo de regulações dinâmicas e interactivas de formação, não podendo reduzir-se a uma simples instrumentação externa” (Gonçalves et al., 2008).

Por sugestão da orientadora de escola, e por nos parecer bastante pertinente, construímos uma tabela para anotar as autoavaliações de cada aluno no final de cada aula. Cada aluno, autoavaliava a sua prestação na aula, relativa ao domínio das atitudes e valores com uma nota entre 1 e 5, sendo que 1 correspondia a “fraco” e 5 a “excelente”. Este processo não se verificou em todas aulas, mas sim naquelas em que considerámos necessário por duas situações: 1) o comportamento dos alunos não ter sido muito bom, e existirem bastantes comportamentos fora da tarefa; ou por 2) a turma ter tido uma boa prestação durante aula, demonstrando empenho e motivação. À medida que os alunos se autoavaliavam, nós dizíamos se concordávamos ou não com a nota, justificando. Deste modo, a turma tinha a percepção dos seus comportamentos de uma forma que fazia os alunos refletirem. Uma das vantagens que encontramos neste processo, foi perceber que estas autoavaliações não davam só indicadores aos alunos do seu desempenho, mas também nos estavam a mostrar algo a nós sobre a nossa intervenção pedagógica. Somos da opinião que, se a aula correr mal, a culpa não pode ser só dos alunos ou só do professor, então fizemos uma análise mais cuidada – ao nível da gestão e do clima - de cada aula em que os alunos se autoavaliaram com notas mais baixas, de modo a achar as nossas falhas e as melhores formas de colmatá-las.

No final de cada período foram também realizadas as autoavaliações dos alunos numa grelha própria, que nos foi facultada pelo Grupo Disciplinar de EF (Anexo 11).

3.1.3.5. Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação abaixo referidos foram estipulados pelo Grupo Disciplinar de EF da EBSJF, encontrando-se divididos em três domínios -

Cognitivo, Psicomotor, e das Atitudes e Valores – estando de acordo com aquilo que é preconizado no Programa Nacional de Educação Física e nas Metas de Aprendizagem de Educação Física.

Quadro 2 - Critérios de avaliação

Domínio Cognitivo (Saberes e Competências de cariz teórico)	Peso 20%
Conhecimento das regras dos jogos e das atividades físicas.	20
Domínio Psicomotor (Saberes e Competências de cariz prático)	Peso 50%
Domínio das exigências de carácter técnico e/ou tático.	50
Domínio das Atitudes e Valores	Peso 30%
Realização das atividades/tarefas propostas (Participação).	8
Participação adequada (Comportamento).	8
Iniciativa nas atividades dinamizadas (Autonomia).	7
Cumprimento das regras de conduta.	7

Parece-nos pertinente fazer uma pequena crítica aos critérios de avaliação apresentados pelo Grupo Disciplinar de EF. Isto porque, consideramos de extrema importância as competências teóricas dos alunos – a nossa experiência mostrou-nos que os alunos que apresentavam mais competências adquiridas no que diz respeito a regras de jogos e conhecimento das componentes dos gestos, também eram mais proficientes no domínio do “saber fazer” -, bem como a sua conduta, as suas atitudes e valores (domínio essencial para ter sucesso na escola, no desporto, e na vida); porém, sendo a EF uma disciplina, na sua essência, prática, uma percentagem de 50%, parece-nos pouco, uma vez que consideramos que o desempenho neste domínio está diretamente relacionado com o êxito nos outros dois e estando os três domínios tão interligados entre si. Assim, deixamos como sugestão alternativa a esta distribuição das percentagens um aumento do Domínio

Psicomotor para 70%, e uma redução dos Domínios Cognitivo e das Atitudes e Valores para 15% (em cada um).

3.2. Atitude Ético-Profissional

As nossas ações, desde o início do EP, foram sempre pautadas pelos nossos valores, pela ética e pela moral. Ainda na primeira fase do ano letivo – altura em que as nossas fragilidades eram maiores e tínhamos mais dificuldades – assumimos o compromisso com as aprendizagens dos nossos alunos, a cada aula, cada UD, cada período letivo, tentámos sempre ensinar mais e melhor. Tendo em conta que cada um daqueles alunos é uma pessoa, respeitámos o ritmo de cada um e utilizámos a diferenciação pedagógica, com o intuito de promover o sucesso de todos. À medida que ensinávamos, aprendíamos na mesma medida e isso tornou-nos mais conscientes de que, quanto mais soubéssemos, mais tínhamos para ensinar. Isto fez-nos comprometer com as nossas próprias aprendizagens e permitiu-nos traçar objetivos pessoais e profissionais, que marcariam o nosso percurso.

Com os nossos alunos relembra-mo-nos do que é ser criança e querer saber tudo, todas aquelas questões que eram lançadas – que nos pareciam de resposta óbvia – mostraram-nos a importância do significado que algo tem quando é ensinado, e que se significar algo e se for possível de relacionar com outros conteúdos é muito mais fácil aprender. Deste modo, tivemos de mobilizar conhecimentos adquiridos na nossa formação de base, mas também outro tipo de conhecimentos. Esta situação nem sempre foi pacífica e requereu da nossa parte a constante pesquisa sobre temáticas variadas, mas que vamos reter para sempre.

Sempre que possível, pois acreditamos que o valor de cada escola está naquilo que cada um dá de si, estivemos presentes e disponíveis para colaborar com a comunidade, com outras turmas e com a nossa turma. Apesar de tudo, gostaríamos de poder ter melhorado a nossa intervenção nesta área que foi condicionada tanto por fatores internos, como por fatores externos. Ao estarmos presentes na escola, percebemos que não estamos sozinhos na mesma jornada e que as nossas preocupações podem ser as mesmas de outro

professor; salientamos daqui a importância do trabalho em equipa, que no nosso caso não foi rentabilizado ao máximo, talvez por conflito de ideais, ou só por termos diferentes objetivos e formas de os atingir distintas dentro do nosso grupo.

Face às dificuldades encontradas, conseguimos com o EP (ao longo do mesmo), criar capacidade de iniciativa em resolver problemas, conseguimos ser capazes de assumir as posições tomadas e justificá-las de uma forma coerente e assertiva. As nossas intervenções no seio do grupo tiveram sempre uma intenção construtiva e o intuito de colaborar para o bem coletivo. Quanto à prática pedagógica e produção de documentos, procurámos inovar sempre que possível, porém com a noção de que, por vezes, deveríamos optar por procedimentos tradicionais, utilizando-os sempre que considerávamos necessário. No nosso ponto de vista a inovação é ótima e deve ser encorajada, mas primeiro deve ser refletiva e estruturada de modo a que funcione. É claro que também experienciámos tentativas falhadas, que foram desencorajadoras no momento, mas que *a posteriori*, nos fizeram aprender substancialmente.

Durante o EP participamos em momentos que contribuíram para o nosso desenvolvimento profissional, como a conferência sobre Ginástica (Anexo 12); a conferência sobre Badminton (Anexo 13); a conferência sobre Dança (Anexo 14); as Jornadas Científico-Pedagógicas (Anexo 15); o V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física (Anexo 16); a Oficina de Ideias (Anexo 17); e a sessão de esclarecimentos sobre o FitEscola (Anexo 18).

Por orientação, mas também por opção, o trabalho desenvolvido foi alvo e análises que, devidamente fundamentadas, nos levaram a criar soluções para os problemas encontrados. Nem sempre é fácil refletir sobre as nossas próprias práticas e, no nosso caso existiu uma tendência para o pessimismo na altura das reflexões, algo que tentámos melhorar ao longo deste processo.

Durante este ano letivo mantivemos uma postura de proximidade com alguns membros da comunidade escolar, baseada no respeito e na cooperação. Ao longo das nossas aulas, incutimos aos nossos alunos, de forma direta e indireta, que os valores são importantes e que todos devem ser respeitados, e que esse respeito começa por nos respeitarmos a nós próprios.

Abordamos ainda a importância da pontualidade e assiduidade como fatores-chave no bom funcionamento da escola.

3.3. Questões Dilemáticas

Ser professor acarreta uma série de funções específicas da profissão, cada uma delas com necessidade de tomadas de decisão – umas mais simples, outras mais complexas. Cada uma destas implica refletir sobre os fatos e, é nesta linha de pensamento que aqui apresentamos as questões dilemáticas que mais marcaram o nosso EP.

A primeira questão dilemática surgiu ainda antes de começarmos a lecionar as aulas. Preocupava-nos a forma como deveríamos interagir com a turma nas primeiras instâncias, porque sabíamos que as primeiras impressões eram muito importantes, principalmente quando trabalhávamos com crianças. Questionávamo-nos como deveríamos agir na primeira aula e se seria esta uma boa altura para estabelecer regras. Não queríamos ter uma postura tão autoritária que nos afastasse dos alunos, mas pretendíamos manter alguma distância – inicial – para ser mais fácil criar estratégias e rotinas. Na primeira aula percebemos que teríamos de impor o respeito na aula, de forma a manter a ordem, devido ao perfil comportamental da turma. Esta nossa postura manteve-se durante grande parte do 1º Período e, a partir daí, deixámos de ser tão rígidos. *Será que esta foi uma boa opção? Deveríamos ter tentado cativar os alunos de uma forma menos rígida?* Estas são questões válidas, mas a verdade é que as nossas atitudes resultaram, visto que – no panorama geral – a turma foi melhorando o seu comportamento e ajustou-se às regras impostas no primeiro dia e às rotinas criadas ao longo das UD's.

A segunda questão dilemática subdivide-se, na medida em que está relacionada com o planeamento, sendo assim, um conjunto de questões dilemáticas:

A primeira deste conjunto relaciona-se com o Plano Anual, uma vez que nos vimos confrontados com a exigência legal de fazer cumprir o Programa Nacional de Educação Física e as Metas de Aprendizagem de Educação Física, a exigência moral de ir ao encontro das necessidades dos nossos

alunos, aproveitando as suas capacidades para potencializar as aprendizagens, e as condições que tínhamos para trabalhar. O que optámos por fazer foi encontrar um equilíbrio entre todas as condicionantes, deste modo, o Programa foi cumprido e os objetivos foram estabelecidos em torno da nossa turma, mediante as condições disponibilizadas pela escola. *Deveríamos ter tido mais preocupação com os objetivos anuais? Ou com os objetivos para cada UD? Seria correto valorizar uns em detrimento de outros?* Tendo em conta as condições apresentadas – nomeadamente a distribuição dos espaços – a melhor forma que conseguimos estruturar os objetivos foi de forma faseada, estabelecendo objetivos anuais menos ambiciosos, tendo sido o nosso maior foco nos objetivos a curto/médio prazo.

Quanto às UD's, os dilemas prenderam-se com a elaboração da extensão e sequência de conteúdos e com a definição de objetivos e estratégias. Principalmente no início do EP, não tínhamos a noção clara da quantidade de tempo que deveríamos destinar à Introdução, Exercitação e Consolidação, nem como iríamos prever a diferenciação pedagógica de conteúdos no quadro de competências. Também os objetivos e estratégias foram alvo de reflexões mais longas no início, exigindo um estudo das matérias durante o ano letivo. Ainda nas UD's, encontrámos um último dilema, que diz respeito à continuidade de uma UD para a outra, que foi muito difícil de fazer, devido ao *roulement*. *Deveria ser a EF um somatório ou conjunto de matérias? Apesar de lecionarmos matérias diferentes, deveria existir um continuum ao longo do ano letivo?* Estas foram questões que nos surgiram várias vezes durante o EP, às quais não conseguimos dar a resposta que desejávamos e que considerávamos ser a melhor.

No que diz respeito ao Plano de Aula – e isto estende-se ao domínio da intervenção pedagógica -, as questões dilemáticas tiveram que ver com a gestão do tempo e dos alunos, principalmente em situação de ensino diferenciado. Quando organizámos aulas que previam situações de diferenciação pedagógica foi necessário muito mais cuidado no planeamento, visto que este tem de prever a gestão eficaz da aula. Então, nos planos de aula, tivemos em conta o tempo destinado a cada tarefa, bem como às

instruções necessárias e, ainda uma estimativa dos tempos de organização. A criação prévia dos grupos foi outra estratégia por nós utilizada. Outra questão foi a da escolha dos exercícios para diferentes grupos de nível de desempenho. *Partindo do pressuposto que as aulas de ensino diferenciado seriam muito mais difíceis de planejar: seria a diferenciação pedagógica rentável para o professor? Maximizaria o tempo de empenhamento motor dos alunos? Seria vantajoso para os alunos, tanto a nível motor, como psíquico?* A nossa (ainda que pouca) experiência mostrou-nos que as situações de diferenciação pedagógica foram sempre vantajosas ao nível das aprendizagens dos alunos. Apesar de, no início, a nossa turma não ter hábitos de trabalho deste tipo, os alunos aceitaram bem o processo e compreenderam o porquê de trabalharmos assim.

No seguimento do planeamento, apresentamos as questões dilemáticas que dizem respeito à intervenção pedagógica, sendo elas: as dificuldades de diferenciação (acima descritas na fase do planeamento), o fato dos alunos apresentarem muitos erros de execução de gestos técnicos específicos, a dificuldade que tivemos nas preleções iniciais, e o uso do questionamento. Relativamente aos erros de execução, pudemos observar em várias matérias que os alunos apresentavam erros que não tinham que ver com dificuldades, mas apenas realizavam daquela forma, porque lhes tinham ensinado assim, o que de início nos preocupou, mas que acabámos por resolver, explicando como se fazia corretamente e porque se fazia de determinada forma. A princípio considerámos vantajosa a experiência prévia dos alunos em algumas matérias, mas depois levantaram-se questões. *Seria normal todos os alunos apresentarem os mesmos erros de execução? Até que ponto era vantajosa a experiência prévia dos alunos numa matéria, se esta não tinha sido transmitida com qualidade?* Apesar destas questões, considerámos que a experiência que os alunos tinham, acabou por não ser tão má, visto que foi possível corrigir os erros nas execuções. Quanto às preleções iniciais, tivemos necessidade de trabalhar isto durante o ano letivo todo, visto que por vezes éramos demasiado extensos, e noutras alturas, demasiado sucintos. Como estratégia, optámos por escrever numa folha tudo o que queríamos dizer, e decorar o conteúdo antes

da aula, assim tudo o que era necessário ficava retido na nossa memória, sendo mais fácil realizar instruções céleres, mas com todo o conteúdo fundamental. Em alguns momentos de análise das aulas, ao darmos conta que a instrução não tinha sido tão boa questionávamo-nos se *seria mesmo necessário “gastar” tempo com instruções? Seria mesmo necessário indicar os objetivos da aula a crianças de 12 anos que, por ventura, nem se interessariam?* Ao longo do ano obtivemos resposta a estas questões, e percebemos que a informação inicial era muito importante, visto que, se conseguíssemos captar a atenção dos alunos e transmitíssemos toda a informação necessária existiriam menos questões e os alunos decoravam a estrutura da aula e já sabiam a ordem das tarefas. O questionamento foi uma forma que encontramos de captar a atenção dos nossos alunos, visto que estes apresentavam índices de atenção – por vezes – bastante baixos. Na primeira UD tivemos dificuldade em dirigir este questionamento, mas com o tempo, aprendemos a dirigi-lo oportunamente a cada aluno, visto que já os conhecíamos melhor. Em alguns momentos de análise das aulas, ao darmos conta que não tínhamos realizado questionamento, interrogávamo-nos se *era assim tão importante o questionamento? Iria mesmo fazer com que os alunos estivessem mais atentos?* Encontrámos resposta quando começámos a utilizar o questionamento oportunamente, uma vez que os alunos tomaram consciência que iriam ser lançadas questões e melhoraram a sua atenção nas instruções.

Gostaríamos, também de enunciar aqui uma questão dilemática que se relacionou com o fato de não termos – muitas vezes – podido lecionar as aulas no espaço previsto, devido às condições climatéricas. A forma como foram construídos os horários e, subsequentemente, o *roulement*, fez com que, muitas vezes, tivéssemos de optar por uma aula nas bancadas, ou por uma aula teórica. Aqui também nos questionámos sobre se *não seria melhor a não leção de aula, alegando que as condições disponibilizadas pela escola não permitiam. Valeria a pena o esforço de manter os alunos nas bancadas – sendo este um espaço muito pouco adequado – para poderem estar em atividade?* Durante o ano letivo, optámos sempre por lecionar as aulas, mesmo

que numa sala ou na bancada, uma vez que sabíamos a importância da EF para os nossos alunos e a importância de a aula ser de cariz prático.

Relativamente à avaliação, as questões dilemáticas surgiram essencialmente na elaboração dos dispositivos de avaliação e a aplicação dos mesmos. A complexidade da definição dos conteúdos para três níveis distintos foi grande, visto que não nos cingimos a conteúdos técnicos e táticos, mas também contemplámos os processos de utilização dos mesmos. Tivemos muitas dúvidas em relação a cada nível de desempenho e, por vezes, tivemos de fazer alterações em alguns dispositivos. A aplicação também não foi fácil – principalmente no início- visto que requeria atenções redobradas da nossa parte, devido à falta de experiência e à estrutura e conteúdos dos dispositivos, mas considerámos ter aprendido muito com este processo. Porém, podemos dizer que surgiram questões aquando da realização e aplicação dos dispositivos, como a dúvida *esta seria a melhor forma de avaliar os alunos. Seria esta a maneira mais justa e isenta de avaliar? Seria esta avaliação um potenciador das aprendizagens ou um potenciador das desigualdades?* Com cada avaliação fomos aprendendo mais sobre o que significa realmente avaliar, e percebemos que estes dispositivos nos ajudaram a potenciar as capacidades de cada um, independentemente do nível de desempenho em que se enquadrasse. Esta foi uma nova forma de avaliação que os alunos nunca tinham experienciado, mas assim que perceberam a dinâmica, começaram a reconhecer cada nível, saber enquadrar-se e trabalhar no sentido de melhorar, perguntando muitas vezes o que necessitavam de fazer para cumprir os indicadores que faltavam para cumprir determinado nível.

A última questão dilemática que queremos expor aqui tem que ver com o fato de os testes do protocolo FitEscola (antigo Fitnessgram) serem contabilizados como uma UD (com o máximo de 5% no total dos 50% previstos para o Domínio Psicomotor) no 3º Período letivo. Na última rotação de espaços, onde iríamos lecionar Ginástica, tivemos ainda de realizar os testes com os devidos protocolos. *Qual seria o princípio lógico seguido pelo Grupo Disciplinar de EF ao tomar esta decisão? Porque teria o FitEscola o peso de uma UD com uma percentagem máxima de 5%?* Estas foram apenas duas das várias

dúvidas que tivemos depois de termos conhecimento desta situação. Contudo, não nos pareceu adequado que uma bateria de testes, que pretendia determinar se os alunos se encontravam ou não na Zona Saudável de Aptidão Física, fosse equipada a uma UD, visto que o treino das capacidades físicas não teve um planeamento anual que seguisse os vários princípios do treino, estando ao critério de cada professor. Todo o rigor que foi exigido pelo protocolo de cada teste, ficou assim comprometido.

Capítulo 4 – Tema/Problema

4.1. Nota Introdutória

No presente ano letivo a escolha do tema geral recaiu sobre a “Didática da Educação Física – Ensinar numa escola inclusiva”.

O Tema/Problema por nós apresentado intitula-se “Ensino massivo e diferenciado – Consequências para o uso do tempo” e surgiu pela nossa preocupação em planejar aulas que incluíssem tarefas que todos pudessem realizar, mas também tarefas adequadas a cada grupo de nível de desempenho. O planeamento de aulas deste género chega a ser difícil, moroso e requer uma pesquisa maior, no que diz respeito à escolha e esquematização das tarefas/exercícios. Porém, a aula em si e toda a gestão da sua dinâmica é algo ainda mais trabalhoso, quando temos três grupos a realizar tarefas completamente diferentes e que necessitam da devida gestão por parte do professor. A gestão do tempo destas tarefas foi algo que nos preocupou desde cedo, mais concretamente o tempo dedicado às transições entre tarefas e o tempo efetivo de prática, e por isso decidimos averiguar as variações do tempo das instruções e do tempo de empenhamento motor nos dois tipos de ensino – massivo e diferenciado.

Este capítulo apresenta uma estrutura que consideramos estar organizada de forma a um melhor entendimento do Tema/Problema, e por isso expomos a pertinência do tema, o enquadramento teórico, objetivo do estudo, a sua amostra, metodologia e procedimentos, a apresentação e discussão de resultados, os pontos fracos/fortes e a síntese conclusiva,

4.2. Pertinência do Tema

A escolha do nosso Tema/Problema começou pela relação que este apresenta com a temática geral – “Didática da Educação Física – Ensinar numa escola inclusiva” – e pela nossa experiência enquanto professores da turma A do 7º ano.

Nos dias de hoje a profissão de professor apresenta exigências que não eram tão notórias antes da massificação do ensino, hoje as turmas variam entre os quinze e os trinta alunos, que são muito diferente entre si - seja a nível físico, psicológico, a nível dos conhecimentos que adquiriram, do capital cultural, entre outros – são pessoas, e só por isso merecem ser tratados, sempre que possível, como indivíduos com as suas próprias características. Cabe, então, ao professor adequar as suas aulas aos quinze ou aos trinta alunos, de forma a conseguir que cada um atinja os seus objetivos e desenvolva ao máximo as suas potencialidades. Uma das formas que nós encontrámos para a nossa turma foi recorrer a dois tipos de ensino: massivo e diferenciado. Ora, cada um destes dois têm implicações ao nível da Didática da EF e cada um deste, no seu momento, tem como objetivo tornar o ensino mais inclusivo. Posto isto, aproveitámos as implicações que cada um tem no tempo dedicado às transições entre tarefas e no tempo de empenhamento motor, de forma a averiguar como é que eles variam. Isto parece-nos relevante, uma vez que (cada vez mais) as turmas têm alunos com necessidades de aprendizagem diferentes, porque todas as pessoas são diferentes. Posto isto, cabe ao professor optar entre o ensino massivo, ou pelo ensino diferenciado que, à partida, deve proporcionar a todos os alunos situações ótimas de aprendizagem adequadas às suas capacidades.

4.3. Enquadramento Teórico

4.3.1. Fundamentos do ensino diferenciado

Segundo Morgado (2004), o acolhimento e a resposta educativa de qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos no contexto sala de aula constitui-se como um grande desafio à comunidade educativa que, ao ser vencido, fará com que a qualidade na educação seja possível para todos os alunos.

Ensino massivo vs. Ensino diferenciado

“O Ensino Massivo surgiu da necessidade de todas as classes sociais ascenderem ao sistema de ensino. Face à ascendência de grande número de

peças ao sistema de ensino, este método constitui-se como um recurso indispensável perante o único método até aí conhecido – o Ensino Individual. É planeado em função de um hipotético aluno médio, considerando-se a classe como um todo homogêneo. O inconveniente capital deste método é o ignorar as várias e profundas diferenças interindividuais.” (Pimentel, 1998).

Pimentel (1998) enuncia três vantagens do Ensino Massivo, por considerar que estas são as mais importantes:

- 1) Vantagens económicas – por a preocupação do professor não ser só cada aluno, mas sim cada turma;
- 2) Subordinação do indivíduo ao grupo – desenvolvimento da componente social, quando o aluno interage integrado na turma;
- 3) Utilização dos interesses comuns do grupo – desenvolver espírito de cooperação através do trabalho de grupo, o que contribui para a concretização de tarefas de interesse comum.

Duarte (2004) – citando Perrenoud (2009) – diz-nos que é “absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes”. Encontramos, assim, aqui a necessidade de apresentar uma definição de ensino diferenciado, mencionado por vários autores como pedagogia diferenciada.

Segundo Perrenoud (2000) “diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundadas de aprendizagem.” (*in* Macedo, 2007)

Para Macedo (2007), Perrenoud também se refere “ao fato de ser a pedagogia diferenciada pensada como uma abordagem sistémica que envolve a todos: professores, alunos, família e sociedade. Também é preciso organizar uma reflexão em torno do paradigma da individualização dos processos de formação, o que inclui também a necessidade de se pensar o papel e a atuação do professor”.

Conceção de aprendizagem subjacente

É do conhecimento de todos os profissionais ligados à ação docente que os alunos são todos diferentes, apesar de poderem apresentar características semelhantes, cada um é um indivíduo. E para Perrenoud (1999), “ao serem tratados uns e outros como iguais em direitos e deveres, ao ser praticada a indiferença para com as diferenças (Bourdieu, 1996), por exemplo, limitando-se a um ensino frontal, permite-se, evidentemente, que os alunos favorecidos aprendam mais rápido e mais do que os outros”.

Segundo Vygotsky (1962) e Howard (1994), sabemos que o processo de aprendizagem é bem-sucedido quando o aluno é forçado a superar os seus níveis de autonomia. Quando um aluno continua a trabalhar sobre conhecimentos e capacidades que já domina, as probabilidades de aprender algo novo serão poucas ou mesmo nenhuma. Por outro lado, se o grau de dificuldade das tarefas é demasiado elevado, o aluno sente-se frustrado e não aprende (*in Tomlinson, 2008*).

Para Fino (s/d), um aspeto importante da teoria de Vygotsky (1978) – sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal - é a ideia da existência de uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como 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 orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes.

Estas são noções de extrema importância quando falamos da diferenciação pedagógica no processo ensino aprendizagem, com o intuito da promoção do sucesso e da aquisição de competências por todos os alunos, visto que todos têm direito a aprender. Este é um imperativo prático e social vigente na atualidade e previsto na legislação. Leia-se no Artigo 43.º (Capítulo I) da Constituição da República Portuguesa que “É garantida a liberdade de aprender e ensinar” e na Lei de Bases do Sistema Educativo que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos”.

Definição de diferenciação pedagógica

Para Visser (1993), a diferenciação pedagógica contempla o desafio de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de ensino e estratégias de aprendizagem e estudo. Desta forma, assume-se a heterogeneidade com um recurso fundamental de aprendizagem, adotando-se a colaboração dos sujeitos, a aprendizagem cooperativa, como recurso para regular a aprendizagem e individualizar percursos educativos. (in Dias, 2010)

Segundo Perrenoud (1997), diferenciar significa romper com a pedagogia magistral, a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo, e pôr em funcionamento uma organização de trabalho que integra dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável para a sua aprendizagem.

Astolfi (1992) indica três fundamentos para a diferenciação pedagógica que devem ser considerados como hipóteses para a reflexão e investigação sobre pedagogia diferenciada (adaptado de Duarte, 2004):

- 1) O primeiro fundamento tem por base uma política educativa de inspiração igualitária: “a diferenciação está ligada ao cuidado de fazer trabalhar em conjunto alunos de níveis diferentes, no seio de grupos heterogéneos” (p. 193).
- 2) O segundo é que o conhecimento da diversidade de estilos cognitivos permite o conhecimento de entradas para a diversificação didática.
- 3) O terceiro, mais decisivo, é de fundo ético, e repousa sobre o *postulado da educabilidade*, que o autor adopta de Meirieu: “numa atitude sistemática, procurar incansavelmente encontrar um caminho possível para a aprendizagem, mesmo depois de tudo ter falhado”. Por outras palavras, por mais carenciado que seja o aluno, ele poderá começar a aprender desde que se lhe proporcionem condições adequadas. (in Duarte, 2004).

Segundo Gaitas (2010), é fundamental que os professores e alunos comuniquem e reflitam acerca da necessidade e das vantagens de mobilizar diferentes instrumentos e formas de ensinar e aprender, refletindo acerca da diversidade dos estilos de aprendizagem presentes no contexto educativo. Para Gregory e Chapman (2002), alunos que se conhecem e respeitam são mais tolerantes às diferenças e sentem-se mais confortáveis quando as tarefas são diferentes.

4.3.2. Caso específico da diferenciação no Programa Nacional de Educação Física

No que concerne ao PNEF, este apresenta algumas situações de Diferenciação da EF que são enunciadas neste tópico.

Na primeira alusão feita à Diferenciação da EF feita no documento é possível ler que “a aplicação do critério de desenvolvimento nestas matérias tradicionais consiste nas sistematizações homogêneas e coerentes entre si na sua especificação por níveis (introdução, elementar e avançado)”. Este é mais um exemplo de diferenciação que nos remonta ao Quadro 2 – Composição Curricular. Neste quadro estão descritos os momentos dos três níveis acima mencionados. Tomemos por exemplo o caso do Futebol, que deve ser introduzido no 1.º ciclo através dos jogos, passando para o nível elementar no 2.º ciclo e sendo abordado como nível avançado no 3.º ciclo e no ensino secundário. Ora, aqui temos um exemplo de algo que não se enquadra na diferenciação pedagógica, porque esta organização do PNEF, por níveis, pressupõe que todos os alunos consigam cumprir a parte do nível introdutório no final do 1.º ciclo e a parte do nível elementar no final do 2.º ciclo, de modo a terem sucesso no nível avançado no 3.º ciclo e no ensino secundário. Esta não é a realidade das nossas escolas, dos nossos professores e dos nossos alunos e não corresponde aos pressupostos da diferenciação pedagógica.

Apesar desta apresentação dos níveis de desempenho por anos/ciclos, o PNEF preconiza a diferenciação ao nível do plano de turma, quando é referido que este “deve estruturar-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras que constituirá uma componente

formativa em todas as aulas. As preocupações metodológicas, ao nível do desenvolvimento das Capacidades Motoras, deverão seguir os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas – a inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um”.

Quanto ao nível do plano de aula/decorrer da mesma é possível verificar que é prevista a “diferenciação de objetivos operacionais e actividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos para corresponder ao princípio metodológico segundo qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (...) quanto possível e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário” e a “diferenciação das actividades em pequenos grupos” uma vez que “pode constituir uma linha eficaz de operacionalização da formação face às circunstâncias concretas”. Para isto é sugerida a formação de grupos como sendo “um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes (...) como etapa necessária à formação geral de cada aluno”.

4.3.3. Concretização da diferenciação do ensino

De acordo com Santos (2009), existem três níveis de concretização pedagógica: diferenciação institucional – por nós enunciada como nível institucional -, diferenciação externa – por nós enunciada como nível organizacional -, e diferenciação interna – por nós enunciada como nível pedagógico.

Segundo a autora, a diferenciação ao nível institucional “acontece a nível macro da estrutura a nível do sistema educativo ou das escolas e instituições de formação. É, por exemplo, o caso, no passado, da existência de diversas vias de ensino a partir do final da escola primária (Ensino Liceal e Ensino Técnico) ou, na actualidade as diversas vias que se oferecem no ensino secundário (via profissionalizante e via de ensino) e os cursos que existem em paralelo com o ensino regular, como seja, os CEFs”.

Quanto ao nível organizacional, a diferenciação pedagógica “realiza-se a nível meso da estrutura. É, o caso, das turmas de currículos alternativos e os apoios pedagógicos acrescidos, e ainda de formas alternativas de organização da escola”.

A diferenciação ao nível pedagógico “é aquela que se desenvolve ao nível micro da estrutura, no quotidiano da sala de aula (...), o professor, enquanto principal responsável pela construção de experiências de aprendizagem, deve gerir o currículo tendo em conta essas diferenças. É, enquanto o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve, que faz sentido procurar adequá-lo às características dos diferentes intervenientes da comunidade de aprendizagem. Não é uma acção primordialmente retroactiva, mas sim a desenvolver de forma inter-relacionada com o quotidiano do trabalho de sala de aula”.

(Adaptado de Santos, 2009)

4.4. Objetivo do Estudo

Com este estudo pretendemos inferir qual dos dois tipos de ensino – diferenciado e massivo – apresentam um maior tempo de empenhamento motor nas tarefas; e qual dos dois apresenta menor tempo nas transições entre tarefas na aula de EF

4.5. Amostra

A amostra foi constituída por 20 blocos de aula de 45 minutos. Na UD de Badminton, foram observados 5 blocos de 45 minutos, na UD de Atletismo, constam informações de 13 blocos de 45 minutos e na UD de Ginástica, foram observados 2 blocos de 45 minutos.

4.6. Metodologia e Procedimentos

A metodologia utilizada consistiu na recolha de dados durante as aulas de EF, neste caso, a duração das instruções, das organizações e do tempo de empenhamento motor, utilizando um instrumento próprio.

No instrumento utilizado constaram registos do tempo de empenhamento motor dos alunos e do tempo das transições, contemplando, sempre que necessário, vários grupos de alunos, quando a instrução da tarefa for explicada por grupos de desempenho (Anexo 19).

A recolha de dados foi feita durante a UD de Badminton, em 5 blocos de 45 minutos, na UD de Atletismo, em 13 blocos de 45 minutos e na UD de Ginástica, e 2 blocos de 45 minutos em todas as tarefas. O observador foi previamente informado se, em cada bloco de 45 minutos, iria ser utilizado ensino massivo ou ensino diferenciado. Este observador precisou apenas do instrumento de recolha, de uma esferográfica e de um cronómetro em cada aula.

Importa salientar que a nossa amostra esteve sujeita a situações de diferenciação pedagógica, mediante aquilo que inferimos de uma avaliação inicial e dos dados recolhidos em cada avaliação diagnóstica de cada UD. Com estas avaliações foi possível enquadrar os alunos em cada nível de desempenho e, através disto, potenciar as suas aprendizagens através de adequações dos conteúdos e/ou estratégias.

4.7. Apresentação de Resultados

Tabela 1 - Dados relativos à instrução

Nº da aula	Ensino Massivo	% *	Ensino Diferenciado	% *
65/66	05' 56''	10,13%	-	-
68/69	04' 59''	5,99%	Entre 01' 58'' e 04' 08'' M = 3' 03''	7,33%
70	34''	4,84%	-	-
71/72	08' 14''	16,64%	Entre 02' 44'' e 04' 57'' M = 03' 53''	23,55%
73	39''	2,59%	Entre 02'' 06'' e 05' 12'' M = 03' 39''	29,08%
74/75	11' 12''	41,37%	-	-
76	05''	0,34%	Entre 01' 36'' e 04' 45'' M = 03' 11''	26,86%
77/78	11' 36''	20,80%	Entre 01' 14'' e 03' 38'' M = 02' 26''	8,71%

Nº da aula	Ensino Massivo	% *	Ensino Diferenciado	% *
79	08''	0,63%	Entre 41'' e 03' M = 01' 50''	17,94%
80	08' 26''	31,03%	-	-
81/82	04' 19''	7,14%	Entre 03' 30'' e 03' 40'' M = 03' 36''	23,75%
83	10''	0,58%	Entre 01' 27'' e 07' 12'' M = 04' 20''	29,50%
92/93	02' 24''	4,76%	-	-

*percentagem por referência à soma dos tempos de instrução, organização e prática

A tabela 1 apresenta os dados recolhidos relativamente ao tempo dedicado às instruções. As percentagens apresentadas para o tempo de instrução das aulas de ensino massivo correspondem ao tempo apresentado na tabela. Contudo, por questões de melhor organização e compreensão do estudo, no caso do ensino diferenciado, apresentámos a percentagem do valor total do tempo das instruções, todavia os tempos descritos correspondem a um intervalo seguido de uma média. Esta situação ocorre, devido ao fato de o tempo de duas ou três tarefas distintas ter de ser contabilizado no mesmo momento.

Tabela 2 - Dados relativos à organização

Nº da aula	Ensino Massivo	% *	Ensino Diferenciado	% *
65/66	02' 24''	4,10%	-	-
68/69	01' 40''	2,01%	Entre 18'' e 01' 14'' M = 46''	1,84%
70	01' 57''	16,58%	-	-
71/72	01' 02''	2,08%	Entre 09'' e 01' 10'' M = 52''	4,18%
73	02''	0,12%	Entre 01'' e 22'' M = 12''	1,55%
74/75	01' 37''	5,98%	-	-
76	25''	1,78%	Entre 04'' e 37'' M = 21''	2,92%
77/78	03' 46''	6,76%	Entre 02'' e 16'' M = 09''	0,54%

Nº da aula	Ensino Massivo	% *	Ensino Diferenciado	% *
79	01' 11'	5,75%	Entre 19'' e 37'' M = 28''	4,58%
80	02' 40''	9,83%	-	-
81/82	04' 03''	6,69%	Entre 34'' e 01' 34'' M = 56''	6,17%
83	04''	0,24%	Entre 40'' e 01' 24'' M = 01' 02''	7,06%
92/93	03' 49''	7,57%	-	-

*percentagem por referência à soma dos tempos de instrução, organização e prática

A tabela 2 apresenta os dados recolhidos relativamente ao tempo dedicado às organizações. As percentagens apresentadas para o tempo de organização das aulas de ensino massivo correspondem ao tempo apresentado na tabela. Contudo, por questões de melhor organização e compreensão do estudo, no caso do ensino diferenciado - apresentámos a percentagem do valor total do tempo das organizações, todavia os tempos descritos correspondem a um intervalo seguido de uma média. Esta situação ocorre, devido ao fato de o tempo de duas ou três tarefas distintas ter de ser contabilizado no mesmo momento.

Tabela 3 - Dados relativos à prática

Nº da aula	Ensino Massivo	% *	Ensino Diferenciado	% *
65/66	50' 12''	85,77%	-	-
68/69	55' 10''	66,32%	Entre 06' 06'' e 07' 44'' M = 06'54	16,63%
70	09' 15''	78,59%	-	-
71/72	11'	22,24%	Entre 03' 19'' e 07' 07'' M = 05' 09''	31,25%
73	08' 04''	32,15%	Entre 03' 09'' e 05' 31'' M = 04' 20''	34,54%
74/75	14' 15''	52,64%	-	-
76	09' 58''	42,17%	Entre 01' 51'' e 04' 17'' M = 03' 04''	25,93%
77/78	28' 51''	51,73%	Entre 01' 51'' e 04' 32'' M = 03' 11''	11,44%

Nº da aula	Ensino Massivo	% *	Ensino Diferenciado	% *
79	08' 12"	39,98%	Entre 02' 35" e 03' 48" M = 03' 11"	31,11%
80	16' 04"	59,15%	-	-
81/82	21' 32"	35,59%	Entre 01' e 05' M = 03' 08"	20,66%
83	04' 36"	15,69%	Entre 06' 26" e 07' 20" M = 06' 52"	46,93%
92/93	44' 13"	87,69%	-	-

*percentagem por referência à soma dos tempos de instrução, organização e prática

A tabela 3 apresenta os dados recolhidos relativamente ao tempo dedicado à prática. As percentagens apresentadas para o tempo de prática das aulas de ensino massivo correspondem ao tempo apresentado na tabela. Contudo, por questões de melhor organização e compreensão do estudo, no caso do ensino diferenciado, apresentámos a percentagem do valor total do tempo da prática, todavia os tempos descritos correspondem a um intervalo seguido de uma média. Esta situação ocorre, devido ao fato de o tempo de duas ou três tarefas distintas ter de ser contabilizado no mesmo momento.

4.8. Discussão dos Resultados e Sugestões

Relativamente aos dados recolhidos sobre a Instrução, podemos verificar que na aula nº77 e 78, houve uma maior percentagem de tempo relativo ao fornecimento de informação, no que diz respeito ao ensino massivo (20,80%, por oposição a 8,71% - do ensino diferenciado). Contudo, nas restantes aulas é notório que as instruções foram significativamente mais céleres no ensino massivo do que no ensino diferenciado. Carreiro da Costa (1995) mobiliza conhecimentos de estudos, prévios aos seus trabalhos, que demonstram que os professores responsáveis pelas classes mais eficazes, tiveram um tempo de instrução superior. O autor evidencia, ainda, que os professores eficazes enfatizam a informação sobre os exercícios, acompanhando-as, de maneira frequente, de demonstrações.

Esta informação vai ao encontro das suposições por nós formuladas ainda antes do estudo, e corrobora algumas premissas inerentes à gestão do tempo - numa estrutura da aula que prevê a diferenciação pedagógica -, como:

- 1) A gestão do tempo é mais difícil, utilizando modelos de ensino diferenciado;
- 2) Quem estiver disposto a diferenciar o ensino, deve ser mais ágil nas instruções;
- 3) A instrução deve ser pensada e estruturada no planeamento;
- 4) De modo a diminuir o tempo das instruções, estas devem ser acompanhadas de demonstrações;
- 5) As demonstrações – dependendo das matérias e dos alunos -, durante o tempo de instrução, são bons recursos para captar a atenção de alguns alunos. Para Berliner (1979), os resultados da aprendizagem do aluno dependem mais da maneira como é passado o tempo de instrução do que, propriamente, com a intervenção do professor.

Estas premissas acima apresentadas derivam da nossa experiência durante o estudo e podem ser utilizadas como sugestões para qualquer professor que se recorra do ensino diferenciado nas suas aulas.

Quanto aos dados do tempo utilizado na Organização, constatamos que em metade das aulas (quatro aulas), onde foram utilizados os dois tipos de ensino, a percentagem do tempo de organização foi menor no ensino massivo. As restantes aulas caracterizaram-se por transições mais rápidas nos momentos de ensino diferenciado. Porém, queremos salientar que na aula nº83, a percentagem de tempo de organização do ensino diferenciado, foi substancialmente maior do que a do ensino massivo.

Com tudo o que foi dito anteriormente, acreditamos que o tipo de ensino utilizado tem influências diferentes na organização das tarefas, porém o tipo de tarefas, a matéria em questão e o grupo de alunos também influenciam muito estes tempos de organização. Os momentos de organização são propícios a comportamentos de desvio, deste modo, devem ser o mais rápidos possível. Consideramos a Organização da tarefa, como a parte onde conseguimos ter

menos autoridade, uma vez que está muito dependente dos fatores acima descritos. Doyle (1986) afirma que as transições devem ser vigiadas e devem ter uma orientação por parte do professor, de modo serem efetuadas com sucesso.

Como sugestões para as aulas que contemplem o ensino diferenciado, apresentamos:

- 1) Criação de grupos de nível de desempenho que, se possível, durem toda a aula;
- 2) Destinar um espaço a cada grupo;
- 3) No caso dos grupos terem de trocar de espaços, ou de ter de ser reunida toda a turma para dar instrução: criar rotinas e/ou utilizar estratégias com a turma, como por exemplo, a contagem decrescente de 5 até 1, sendo que o 1 significa que já têm de estar junto do professor;
- 4) Por fim, uma sugestão ligada à Instrução, mas que agiliza consideravelmente a Organização: dar uma instrução a cada grupo de nível de desempenho. No entanto, aconselhamos prudência ao utilizar esta estratégia, visto que tem implicações ao nível do tempo de prática, que vai ser diferente para cada grupo. É recomendável iniciar as instruções no grupo que necessite de mais tempo de prática.

No que concerne aos dados relativos ao tempo de Prática, apenas em 3 das 8 aulas onde foram utilizados os dois tipos de ensino, se verificou uma percentagem maior no tempo destinado a tarefas de diferenciação. Como eventuais fatores para estes resultados, apresentamos: o fato de a avaliação inicial ter condicionado o número de tarefas de ensino diferenciado, visto que numa das UD's, os alunos encontravam-se distribuídos por apenas dois níveis; a necessidade de parar algumas tarefas para voltar a instruir; e a condicionante de as tarefas diferenciadas requererem instruções mais longas e várias instruções a vários grupos (por vezes), o que diminui o tempo de prática e tem implicações ao nível da gestão. Siedentop (1991), bem como outros autores,

referem a importância da gestão do tempo durante aula como sendo um potenciador das oportunidades de prática – e com esta prática, entenda-se maior predisposição para aprendizagem.

Como sugestões para os professores que queiram maximizar o tempo de prática dos seus alunos, propomos.

- 1) Uma análise cuidada dos dados da avaliação inicial;
- 2) Planeamento da aula que preveja os tempos destinados a instruções, organizações e prática, de modo realista;
- 3) Esquematização dos grupos *a priori*, se possível, no plano de aula;
- 4) Transmissão dos conteúdos de forma sucinta e rápida.

4.9. Limitações

Como limitações ao nosso estudo podemos referir a nossa amostra, visto que o estudo não contou com o número de aulas desejável em que fossem utilizados os dois tipos de ensino; a experiência da professora estagiária a lecionar, que se cinge ao Estágio Pedagógico, mas também a falta de trabalhos semelhantes ao nosso na literatura.

A amostra condicionou o estudo, uma vez que, quanto mais aulas existissem, mais fiáveis e aproximados à realidade seriam os resultados.

A experiência também teve o seu papel influenciador, visto que é do conhecimento dos estagiários e dos professores orientadores que nesta fase da vida profissional, as primeiras aulas de cada UD são de adaptação à leção da matéria em questão. Diferenciar o ensino, por si, não é fácil, mas torna-se ainda mais difícil com a pouca experiência que ainda temos.

Por fim, a falta de estudos semelhantes ao nosso condicionou o nosso estudo, uma vez que não encontramos termos comparativos para nos podermos guiar.

4.10. Síntese Conclusiva

Respondendo à nossa questão inicial, verificámos que o tipo de ensino que apresentou um menor tempo de instrução foi o ensino massivo; quanto à organização, os dois tipos apresentaram um empate, no que diz respeito ao

número de aulas, porém, contabilizando os valores do tempo, o ensino massivo apresentou organizações de duração mais curta; relativamente à prática, o ensino massivo obteve uma percentagem de tempo consideravelmente superior. Posto isto, é importante referir que o tempo disponível para a prática é apenas um dos muitos fatores que podem condicionar as aprendizagens dos alunos. Em alguns casos um maior tempo de empenhamento motor não significa que os alunos vão aprender mais, existem condicionantes como a qualidade dos exercícios, o grupo, e o controlo da tarefa por parte do professor que têm grande influência como potencializadores de aquisição de aprendizagens.

Capítulo 5 – Conclusão do Relatório

Concluído o estágio pedagógico, podemos dizer que este foi um ano repleto de experiências novas, que encarámos de forma diferente entre si, mas com uma coisa em comum: a vontade de aprender, e de ser melhor. Neste ano letivo pudemos colocar em prática todos os conhecimentos previamente adquiridos, bem como apropriar-nos de novos ensinamentos. Ao longo do EP fomos confrontados com situações que correspondiam ao que tínhamos aprendido na formação inicial, e com situações que contradiziam aquilo que era a teoria. Aqui (re)aprendemos que para chegar a um lugar, haviam vários caminhos que podíamos percorrer – nem sempre escolhemos o mais fácil, mas sempre conseguimos chegar.

Inicialmente, tínhamos a consciência das nossas fragilidades e de nossos pontos fortes, mas com o decorrer do ano, encontrámos outras fragilidades e outros pontos fortes, que assumimos e que encarámos de uma forma realista. Seria mentira dizer que não existiram momentos em que nos sentimos mais pessimistas, mas entendemos que isso faz parte de qualquer processo de aprendizagem. Se por um lado, as fragilidades foram para nós algo a atenuar ou mesmo suprimir, os pontos fortes foram algo a explorar no sentido de desenvolver a nossa prática pedagógica, tirando o maior partido deles.

O estágio foi a nossa primeira experiência profissional enquanto professores, e revelou-se como etapa fundamental para todos aqueles que são os nossos objetivos para as etapas seguintes da nossa vida. Percebemos que o ato de ensinar é algo muito gratificante e também muito recompensador. Cada sucesso dos nossos alunos, tornou-se um sucesso nosso, e cada obstáculo a enfrentar ficou mais fácil, quando dividido por dois ou por vinte e um.

O balanço que fazemos do estágio é francamente positivo, uma vez que pudemos ensinar muito, e aprender muito, mesmo com quem menos

esperávamos aprender. Demos o nosso melhor para alcançar os objetivos propostos e consideramos que a maioria deles foram alcançados com sucesso.

Capítulo 6 – Referências Bibliográficas

Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional dos professores. In A. Moreira e E. Macedo (Org.s). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

Astolfi, J. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Editeur.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Berliner, D. (1979). Tempus Educare. In P. Peterson & J. Walberg (Eds.): *Research on Teaching: Concepts, Finding and Implications*. 120-135. Berkeley, McCutchan.

Bourdieu, P. (1966). *L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture*. Revue française de pédagogie, nº3, 325-347.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Edições FMH.

Carreiro da Costa, F. (1996). Prefácio. In: C. Januário (Ed.), *Do pensamento do Professor à sala de aula* (pp. 1-6). Coimbra: Livraria Almedina.

Clark, C. (1983). *Research on teacher planning: An inventory of the knowledge base*. Paper presented to the American Association of Colleges for Teacher Education, Detroit, MT.

Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudos das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito*

numa unidade de ensino. Tese de Doutoramento, não publicada, Instituto Superior de Educação Física, Universidade Técnica de Lisboa.

De Ketele, J.M. (1981). *L'Evaluation Conjuguée en Paradigmes. Revue Française de Pédagogie, 103, 59-80.*

Dias, I. (2010). *Competências em Educação: conceito e significado pedagógico.* Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010: 73-78.

Doyle, W. (1986). *Classroom Organizations and Management.* In M, Wittrock (Ed.): 3rd. Handbook of Research on Teaching, pp. 392 – 431. Nova Iorque: MacMillan Publishing Company.

Duarte (2004). *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência.* Revista Lusófona de Educação. 2004, 4, 33-50.

Earl, L. (2003). *Assessment As Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning.* California: Corwin Press.

Estrela, A. & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.* Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas.* Lisboa: Texto Editores.

Fino, C. (s/d). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas.* Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº2, pp. 273-291.

- Gaitas, S., & Silva, J. (2010). *“Bons Professores” E Boas “Práticas Pedagógicas”*: A Visão De Professores E Alunos Dos 2º E 3º Ciclos. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia – Universidade do Minho.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (1999). *Controlo Motor e Aprendizagem. Fundamentos e Aplicações*. Lisboa: Edições FMH.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. e Aranha, A. (2008). *Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem*. Maia: Edições ISMAI.
- Graham, K. (1987). *A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit*. Journal of Teaching in Physical Educations 7: 22-37.
- Gregory, H G., & Chapman, C. (2002). *Differentiated Instructional Strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Howard, P. (1994). *Na owner's manual for the brain*. Austin, Texas: Leornian Press.
- Macedo, M. (2007). *Resenha do texto: Pedagogias diferenciadas – situação atual*. Revista de Psicologia. Ano 1, N°3, Novembro de 2007.
- Mesquita, I. (1992). *Estudo Descritivo e Comparativo das Respostas Motoras de Jovens Voleibolistas de Diferentes Níveis de Desempenho nas Situações de Treino e Competições*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto. Porto.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projeto curricular de escola*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Nunziatti, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie Différenciée: Des Intentions à L'action*. Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piéron, M. & Dohogne, A. (1980). *Comportements des Élèves dans des Classes d'Éducation Physique Conduits par des Enseignements en Formation*. *Révue de L'Éducation Physique*. Vol. 20 (4), pp. 11-18.
- Piéron, M. & Haan, J. (1981). *Interaction Between Teacher and Students in Physical Education Setting. Observation of Students Behaviours*. In Haag & Coll. (Eds.): *Sport, Erziehung und Evaluation. Physical Education and Evaluation*, 364 – 368. *Proceedings of the XXII ICHPER World Congress, Kiel, July 23-27, 1979*. Schorndorf, Verlag Karl Hoffman.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Editora Inde.

- Ribeiro, António e Ribeiro (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Santos, L. (2009). “Diferenciação Pedagógica: Um desafio a enfrentar”. *NOESIS*, 1:52 – 57.
- Santos, L. (s/d). *Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?*. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4884>.
- Siedentop, D. (1983). *Development teaching skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educacacion física*. Barcelona: Editora Inde.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: making it work: ideas for the staff development*. Stafford: Nassen.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Outras referências:

Constituição da República Portuguesa – V Revisão Constitucional.

Diário da República (1986). *Lei nº46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Metas de Aprendizagem de Educação Física.

Ministério da Educação, (2001). *Programa Nacional de Educação Física, 3ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa.

Nobre, P. (2013). *Investigação-ação e formação de professores*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Texto a aguardar publicação (documento policopiado).

Nobre, P. (2015). *Material de Apoio à Unidade Curricular de Avaliação Pedagógica em Educação Física*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade de Coimbra.

Capítulo 7 – Anexos

Anexo 1 - Ficha de Caracterização da Turma	75
Anexo 2 - Caracterização da Turma 7º A	77
Anexo 3 - Planeamento Anual.....	79
Anexo 4 – Roulement.....	80
Anexo 5 - Extensão e Sequência de Conteúdos	81
Anexo 6 - Modelo de Plano de Aula	82
Anexo 7 - Grelha de Avaliação Diagnóstica	83
Anexo 8 - Grelha de Avaliação Formativa	85
Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa	86
Anexo 10 - Ficha de Avaliação	87
Anexo 11 - Ficha de Autoavaliação	91
Anexo 12 - Conferência de Ginástica	92
Anexo 13 - Conferência de Badminton.....	93
Anexo 14 - Conferência Dança	94
Anexo 15 - II Jornadas Científico-Pedagógicas.....	95
Anexo 16 - V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física	96
Anexo 17 - Oficina de Ideias	97
Anexo 18 - Sessão de Esclarecimento sobre o FitEscola	98
Anexo 19 - Ficha de Observação de Utilização do Tempo	99

Anexo 1 - Ficha de Caracterização da Turma

 <p>DGEstE Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2015/2016</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	--

FICHA INDIVIDUAL - DOSSIER DA DIREÇÃO DE TURMA – ANO LETIVO 20__/20__

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

N.º: ____ Ano: ____º Turma: ____ Data Nascimento: ____/____/____

Morada: _____

Freguesia: _____ Concelho: _____

Telefone: _____

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____

Grau de Parentesco: _____ Idade: _____

Profissão: _____

Morada: _____ Telefone: _____

Local de trabalho: _____ Telefone: _____

3. AGREGADO FAMILIAR

Nome	Grau de parentesco	Idade	Profissão

4. SAÚDE

Dificuldades visuais:

Doenças crónicas:

Dificuldade auditivas:

Alergia:

Dificuldades motoras: Outra: qual: _____

Contacto a estabelecer em caso de urgência: _____

5. VIDA ESCOLAR

Já teve retenções no percurso escolar? Sim: Não:

Anos Escolares	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
N.º de retenções												

Aulas de Apoio frequentadas: _____

Disciplinas preferidas: _____

Disciplinas com mais dificuldades: _____

Meio de transporte usado para vir para a escola:

Comboio	Autocarro	A pé	Automóvel	Outro. Qual?

Distância de casa à escola: _____ Tempo gasto: _____

	Sim	Não
Gostas de Estudar?		
Estudas todos os dias?		
Estudas habitualmente em casa?		
Tens alguém que te ajude no estudo?		
Costumas conversar em casa sobre o estudo?		
Costumas frequentar a biblioteca?		

6. TEMPOS LIVRES

Em que costumavas ocupar os tempos livres? _____

Fazes parte de algum clube ou coletividade? Qual? _____

7. O FUTURO

Gostarias de continuar a estudar nesta escola? Sim: Não:

Que profissão gostarias de ter? _____

Porquê? _____

Anexo 2 - Caracterização da Turma 7º A

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DGEstE</p> <p>Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares Direção de Serviços da Região Centro</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO</p> <p>ANO LETIVO 2015/2016</p> <p>EB 2.3 C/SEC. JOSÉ FALCÃO</p>	 <p>ae</p> <p>Agrupamento de Escolas Miranda do Corvo</p>
--	---	---

1. ALUNO

Idade	Masc.	Fem.	Total
9			
10			
11		2	2
12	8	6	14
13	2	1	3
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
> 20			
Total	10	9	19

Concelho	Miranda do corvo			
N.º de alunos	19			

Morada	N.º de alunos
Miranda do Corvo	8
Espinho	3
Meãs	2
Cruz dos Azeais	2
Chão de Lamas	1
Barbens	1
Carapinhal	1
Godinhela	1

2. ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grau de Parentesco	Mãe	Pai		
N.º de alunos	17	2		

Profissão	Auxiliares/Assistentes operacionais	Secretário	Enfermeiro	Empregados de balcão	Cartonista	Fiscologista	Cortador de carne
N.º de alunos	7	2	2	2	1	1	1

3. AGREGADO FAMILIAR

Idade	Pais	Mães.
25-30		
31-35		
36-40	6	10
41-50	10	8
51-55	3	1
56-60		
> 60		

N.º de irmão	0	1	2	3	4	> 4
N.º de alunos	3	12	3	1		

	Desempregado	Empregado	Demissão	Reformado	Falecido
Pai	1	18			
Mãe	3	16			
Total					

4. SAUDE

	Dificuldades visuais	Dificuldades auditivas	Dificuldades motoras	Doenças crónicas	Alergia	Asma	Síndrome Intestino iritável
N. de Alunos	6	2	0	0	1	1	1

5. VIDA ESCOLAR

Anos Escolares	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª
N.º de alunos com retenções		1		1			1				

Aulas de Apoio frequentadas:	Matemática	Português	Inglês	
N.º de alunos	4	5	1	

Disciplinas	EF	M	CN	H	EV	G	TIC	ET	FD	P	I
Pretendas	11	10	7	7	4	3	3	3	2	1	1
Com dificuldade		8		5					2	5	6

Meio de transporte usado para vir para a escola:				
Combóio	Autocarro	A pé	Automóvel	Mota
	7	5	6	1

Distância de casa/escola (Km)	< 1	1 a 3	3 a 5	5 a 8	> 8
N.º de alunos	2	11	5		1

Tempo gasto no percurso (min.)	< 15	15 a 30	> 30
N.º de alunos	12	7	

	Sim	Não	Mais ao Menos
Gostas de Estudar?	6	7	6
Estudas todos os dias?	9	9	1
Estudas habitualmente em casa?	14	5	
Tens alguém que te ajude no estudo?	18	1	
Costumas conversar em casa sobre o estudo?	17	2	
Costumas frequentar a biblioteca?	10	7	2

6. TEMPOS LIVRES

Ocupação dos tempos livres	Atividades desportivas	Ver televisão	Jogar no computador	Brincar/passear/conviver com amigos	Ler	Currir música
N.º de alunos	19	13	12	8	5	5

Clube ou colectividade	Casa do Povo	Escuteiros	Lousanense	Nenhuma		
N.º de alunos	2	1	2	14		

7. O FUTURO

Gostariam de continuar a estudar nesta escola	Sim	Não
N.º de alunos	17	2

Profissão pretendida	Veterinário	Médico	Cirurgião	Empregado restaurante	Informático	Jornalista	Médico e atriz	Enfermeiro	Ecólogo	Fisioterapeuta	Biólogo	Coordenador	Mecânico, especialista	Engenheiro Eléctrico	Advogado
N.º de alunos	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Anexo 3 - Planeamento Anual

Aula	Semanas	Espaço	Data	Matéria			
1	1ª a 6ª	R1 (Exterior)	21Set	Aula de Apresentação			
2 e 3			24Set	Fitnessgram			
4			28Set	Fitnessgram			
5 e 6			1Out	Avaliação diagnóstica de Basquetebol			
7 e 8			5Out	Basquetebol			
9			8Out	Basquetebol			
10 11			12Out	Basquetebol			
12			15Out	Basquetebol			
13 e 14			19Out	Basquetebol			
15			22Out	Basquetebol			
16 e 17			26Out	Basquetebol			
18			29Out	Avaliação Sumativa de Basquetebol			
19 e 20			7ª a 13ª	G1	2Nov	Avaliação Diagnóstica de Voleibol	
21					5Nov	Voleibol	
22 e 23					9Nov	Voleibol	
24					12Nov	Voleibol	
25 e 26					16Nov	Voleibol	
27					19Nov	Voleibol	
28 e 29	23Nov	Voleibol					
30	26Nov	Voleibol					
31 e 32	30Nov	Voleibol					
33	3Dez	Voleibol					
34 e 35	7Dez	Aula teórica e prática - Voleibol					
36	10Dez	Avaliação Sumativa de Voleibol					
37 e 38	14ª a 20ª	R2			14Dez	Teste Escrito e Autoavaliação	
39					17Dez	Corta-Mato Escolar	
					Fim 1º período/ início 2º Período		
40 e 41					4Jan	Avaliação Diagnóstica de Futsal	
42					7Jan	Futsal	
43 e 44					11Jan	Futsal	
45			14Jan	Futsal			
46 e 47			18Jan	Futsal			
48			21Jan	Futsal			
49 e 50			25Jan	Futsal			
51			28Jan	Futsal			
52 e 53			1Fev	Aula Teórica			
54			4Fev	Avaliação Sumativa de Futsal			
55			21ª a 27ª	G2	11Fev	Avaliação Diagnóstica de Badminton	
56 e 57					15Fev	Badminton	
58					18Fev	Badminton	
59 e 60					22Fev	Badminton	
61					25Fev	Badminton	
62 e 63	29Fev	Badminton					
64	3Mar	Badminton					
65 e 66	7Mar	Badminton m					
67	10Mar	Badminton					
68 e 69	14Mar	Teste Escrito, Autoavaliação					
70	17Mar	Avaliação Sumativa de Badminton					

Anexo 5 - Extensão e Sequência de Conteúdos

Extensão e Sequência de Conteúdos da modalidade Badminton														
Mês	Fevereiro							Março						
	15	18	22	25	29	3	7	10	14	17				
Conteúdos	56/57	58	59/60	61	62/63	64	65/66	67	68/69	70				
N.º de Aula da UD														
Posição base		I	E	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
Pega correta da raquete		I	E	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
Posicionamento correto		I	E	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
Serviço curto e serviço longo		I	E	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
Lob		-	I	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
C'lear		-	I	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
Deslocamentos		I	-	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				
Drive		-	-	-	AF	I	E	E/C	C/AS	AS				
Smash / Amorti*		-	-	-	AF	-	I/E	I/E	C/AS	AS				
Jogo de cooperação		I	E	E	E/AF	E	E	E/C	C/AS	AS				

Amorti* - Apenas abordado com o grupo de Nível Elementar/Avançado.

AD	Avaliação Diagnóstica	I	Introdução	ADG	Avaliação do Domínio Cognitivo
AF	Avaliação Formativa	E	Exercitação	C	Consolidação
AS	Avaliação Sumativa				

Anexo 6 - Modelo de Plano de Aula

Professor		Data		Período		Ano/Turma	
Aula nº		Duração		Nº de Alunos Previstos		Local	
Hora		Unidade Didática					

Função Didática	
Objetivos de Aula	
Sumário	
Recursos Materiais	

Tempo		Tarefa/Situações de aprendizagem	Organização/Descrição da tarefa	Critérios de Êxito/Componentes Críticas/Objetivos Específicos
Parcial	Total			
<u>Parte Inicial</u>				
<u>Parte Fundamental</u>				
<u>Parte Final</u>				
Justificação das opções tomadas:				

Anexo 7 - Grelha de Avaliação Diagnóstica

Nível Introdutório	Nível Elementar	Nível Avançado
<p>Jogo 1+1</p> <p>1- Realiza a posição base; 2- Realiza uma pega correta da raquete; 3- Posiciona-se corretamente, antecipando o local da queda do volante; 4- Executa o serviço (o volante deve cair na área de serviço); 5- Envia o volante para o campo adversário (ao alcance do colega) utilizando lob e/ou clear.</p> <p>Posição base:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tronco ligeiramente inclinado à frente; - MS semi-fletidos com a raquete à altura da cabeça; - Mf semi-fletidos; - Peso do corpo distribuído sobre os dois apoios. <p>Pega da raquete – Pega de direita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apontando a cabeça da raquete de perfil, para a frente e para baixo, segundo uma linha no prolongamento do braço, os dedos envolvem o cabo da raquete sobre a diagonal, com o indicador por baixo e o polegar ao lado. <p>Pega da raquete – Pega de esquerda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pegando na raquete, como se descreve na pega direita, se a rodamos ligeiramente para fora sobre o dedo indicador, ficamos com uma das faces mais largas do cabo da raquete voltada para cima, em que sobre essa face colocamos o polegar. <p>Lob:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avançar o pé do lado da raquete em afunilde para executar o batimento; - Batimento à frente do corpo e abaixo da cintura, forte e contínuo para cima e para a frente, acompanhado de um movimento forte do pulso na mesma direção; - Inprimir ao volante uma trajetória ascendente, alta e profunda, para que o volante caia perto da linha de fundo do campo adversário. <p>Clear:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rodar os ombros e os Mf e fletir o braço que tem a raquete com a mão ao nível da nuca. 	<p>Jogo 1x1</p> <p>1- Executa o serviço curto e o serviço longo com objetivo de ponto; 2- Envia o volante para o campo adversário utilizando lob e clear com objetivo de ponto; 3- Recorre a deslocamentos, mantendo um posicionamento correto.</p> <p>Serviço curto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocação de lado, com o ombro e pé esquerdo voltados diagonalmente para o adversário; - Colocar o pé contra lateral à frente com o peso do corpo sobre o MS de trás; - Acelerar o movimento de trás para a frente e de baixo para cima, batendo o volante com o movimento de chicotada; - Inprimir uma trajetória ao volante para que este passe a rede e caia o mais depressa possível, dentro da área de recepção ao serviço; - Segurar o volante entre o polegar e o indicador, com o braço estendido à altura do ombro. <p>Serviço longo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idêntico ao serviço curto porém é necessário inprimir uma trajetória ao volante que seja alta e profunda de modo que este caia perto da linha final do campo adversário. <p>Deslocamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deslocamento frente direita: passo caçado em afunilde; - Deslocamento frente/esquerda: esquerda/direita em afunilde; - Deslocamento atrás/direita: direita, esquerda e direita (rodando); - Deslocamento atrás/esquerda: esquerda, direita e esquerda (rodando); - O deslocamento lateral é feito em afunilde sobre a perna do lado da raquete. 	<p>Jogo 1x1</p> <p>1- Executa o drive; 2- Executa o amorti e/ou o smash com objetivo de fechar o ponto; 3- No decorrer do jogo, utiliza o gesto técnico mais adequado em função da trajetória do volante; 4- Envia o volante para um espaço vazio.</p> <p>Drive:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar o pé direito à frente (jogador destro); - Bater ao lado do corpo, plano e rápido; - Colocar a cabeça da raquete paralela à rede e no momento do batimento efetuar um movimento explosivo; - Inprimir ao volante uma trajetória tensa e rápida, dirigindo-o para o corpo do adversário ou para um espaço momentaneamente desprotegido. <p>Amorti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bater por cima e à frente da cabeça; - Rodar os ombros e os Mf; - Estender o MS, acompanhado de uma desaceleração no final do movimento; - Inprimir uma trajetória descendente e lenta de modo que o volante caia próximo da rede do campo adversário. <p>Smash:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rodar os ombros e a cintura; - Fletir o MS da raquete, cotovelo voltado para cima e para a frente, mão ao nível da cabeça; - Bater o volante de forma explosiva, por cima e à frente da cabeça, com extensão final do MS e acentuada flexão do pulso; - Inprimir ao volante uma trajetória descendente e rápida, de modo que este caia no campo adversário com o máximo de velocidade possível.

Nº	Nome	NÍVEL INTRODUTÓRIO					NÍVEL ELEMENTAR					NÍVEL AVANÇADO				DOMÍNIO COGNITIVO	ATTITUDES E VALORES	NÍVEL
		1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4	Regras	Participação/Comportamento			
1																		
2																		
3																		
4																		
5																		
6																		
7																		
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		

Anexo 9 - Grelha de Avaliação Sumativa

Nº	Nome	NÍVEL INTRODUTORIO					NÍVEL ELEMENTAR			NÍVEL AVANÇADO				Final		
		Jogo 1+1					Jogo 1x1			Jogo 1x1						
		1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	3	4			
1		X	X		X	X										NI+
2			X			X										NI+
3		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A
4		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A
5		X	X			X										NI+
6		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E+
7		X	X	X	X	X	X	X								I
8		X	X	X	X	X	X	X								I
9		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A
10			X					X								NI+
11		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A
12		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					E
13		X	X	X	X	X	X	X								I
14		X	X	X	X	X	X	X								I
15		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E+
16		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	E+
17		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A
18		X	X	X	X	X	X	X								I
19		X	X													NI+
20		X	X	X	X	X	X	X								I

Anexo 10 - Ficha de Avaliação



DGESTE

Direcção-Geral dos Estabelecimentos
Escolares
 Direcção de Serviços do Região Centro

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRANDA DO CORVO

ANO LETIVO 2015/2016

EB 2.3 C/ SECUNDÁRIO JOSÉ FALCÃO



Agrupamento de Escolas
Miranda do Corvo

Ficha de Avaliação - 1º Período

7º A – 7 de Dezembro de 2015

Nome: _____ Nº: _____

Avaliação: _____ Professor: _____ Ass. Enc. Educ. _____

Grupo I (30%)

1. Em cada uma das questões são apresentadas três hipóteses de resposta, das quais só uma esta correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida.
 - 1.1.) O jogo de basquetebol inicia-se com:
 - a) Lançamento da linha lateral.
 - b) Lançamento de bola ao ar no círculo central.
 - c) Lançamento na linha de lance livre
 - 1.2.) Quando estás a realizar **drible** não podes:
 - a) Bater na bola com as duas mãos em simultâneo.
 - b) Depois de controlares a bola com as duas mãos, iniciar novamente o gesto.
 - c) Ambas as respostas (a e b) estão corretas.
 - 1.3.) Num jogo de basquetebol os lançamentos efetuados nas diversas partes do campo podem valer:
 - a) 1, 2 e 3 pontos.
 - b) 1, 2 e 4 pontos.
 - c) 2 e 3 pontos.
 - 1.4.) No **lançamento da passada** pelo lado direito da tabela, os apoios são:
 - a) Esquerdo, direito.
 - b) Direito, esquerdo.
 - c) Direito, esquerdo, direito.

1.5.) No drible de progressão:

- a) O olhar deve estar dirigido para a bola.
- b) O contato com a bola deve ser realizado com os dedos afastados e sensivelmente à altura da cintura.
- c) Ambas as respostas (a e b) estão incorretas.

1.6.) No lançamento em apoio:

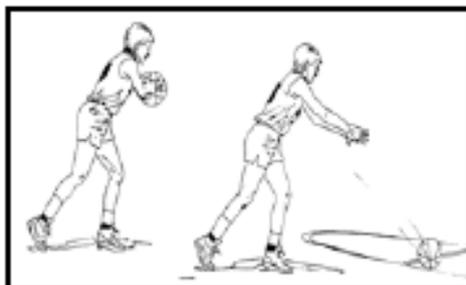
- a) O lançamento é realizado por cima e à frente da cabeça, terminando com uma flexão do pulso.
- b) O lançamento é realizado ao nível do peito, terminando com uma flexão do pulso.
- c) A bola é controlada com as duas mãos, de modo a ficar de lado a mão que lança.

Grupo II (20%)

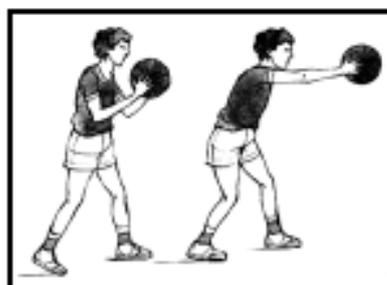
2. Completa os espaços e legenda as figuras corretamente.

2.1.) No basquetebol existem dois tipos de drible, o de _____ e o de _____.

2.2.) Durante as aulas de basquetebol foram abordados dois tipos de passe. Identifica e escreve a sua designação nas imagens apresentadas:



A - _____



B - _____

Grupo III (25%)**3. Para cada alínea indica se a afirmação é verdadeira (V) ou falsa (F). (5% cada)**

		V	F
3.1	O objetivo do voleibol é apenas enviar a bola para o campo oposto.		
3.2	A posição base é definida pelos apoios ligeiramente afastados e pernas em completa extensão.		
3.3	Numa situação de jogo reduzido (3x3), a colocação em campo é um jogador à defesa e dois ao ataque.		
3.4	Cada equipa tem direito a três toques no máximo.		
3.5	Quando a bola toca na linha final, é considerado ponto.		
3.6	No serviço, se a bola tocar na rede, repete-se a jogada.		
3.7	Durante um jogo, se a equipa que recebeu o serviço ganha a jogada, marca um ponto e ganha o direito a servir de seguida.		
3.8	O jogador na posição nº6 é sempre o jogador que executa o serviço.		
3.9	A rotação efetua-se sempre que a equipa ganha direito ao serviço e os jogadores rodam no sentido contrário aos ponteiros do relógio.		
3.10	No decorrer de um jogo de voleibol, o gesto técnico prioritário é a manchete.		

Grupo IV (25%)**4. Em cada uma das questões são apresentadas três hipóteses de resposta, das quais só uma esta correta. Identifica-a colocando um círculo à volta da opção escolhida.****4.1.) O Voleibol é jogado por duas equipas, cada uma delas com:**

- a) Cinco jogadores em campo e cinco suplentes.
- b) Seis jogadores em campo e cinco suplentes.
- c) Seis jogadores em campo e seis suplentes.

4.2.) Na realização correta do passe alto de frente:

- a) O contacto com a bola é efetuado com a superfície exterior dos dedos.
- b) As mãos devem ser colocadas acima e à frente da testa, com os dedos unidos.

c) No momento do contacto com a bola realiza-se um movimento de extensão global do corpo.

4.3.) Na realização correta da **manchete**:

- a) A bola deve bater nas mãos e estas têm que estar fechadas.
- b) Os membros superiores estão semi-fletidos e as pernas em extensão.
- c) Os braços têm que estar em extensão e a bola tem que bater no antebraço.

4.4.) Na realização correta do **remate**:

- a) A bola deve ser batida no ponto mais alto,
- b) Os membros superiores têm que estar fletidos.
- c) Ambas as respostas (a e b) estão corretas.

4.5.) Na realização correta do **deslocamento**:

- a) Os membros inferiores têm que estar em extensão,
- b) O deslocamento é feito a “saltitar”;
- c) Os apoios nunca se devem cruzar, realizando deslocamentos rápidos e curtos.

Anexo 11 - Ficha de Autoavaliação

FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA



Agrupamento de Escolas
Mirandela do Corvo

Nome: _____ Nº _____ Ano _____ Turma: _____

Para fazeres a tua **AUTO-AVALIAÇÃO** assinala com uma cruz de forma consciente no critério qualitativo correspondente.

	I Período			II Período			III Período		
	Nunca	As vezes	Sempre	Nunca	As vezes	Sempre	Nunca	As vezes	Sempre
SABER ESTAR 30% - COMPORTAMENTO / EMPENHAMENTO									
Fui assíduo(a) e pontual									
Empenhei-me nas atividades propostas de iniciativa própria									
Realizei integralmente as tarefas que me foram solicitadas									
Participo só quando o professor me solicita									
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades									
Trago o material necessário									
Respeito o professor e colegas									
Distraio-me durante o trabalho e preciso de ser chamado a atenção									
Perturbo as aulas									
Cumpro as regras específicas de utilização do material, os espaços de aula e os balneários									
Cumpro o Regulamento Interno									
Revelo disponibilidade e capacidade de cooperação									
Sou capaz de não sobrepor o interesse pessoal ao do grupo									
Abelho respectosamente decisões contrárias às minhas									
Exprimo corretamente as minhas dúvidas e dificuldades									
Sempre que estive presente e não realizei a componente prática, cumpro as tarefas propostas									
Como aluno(a) sob atestado médico empenhei-me no desenvolvimento de trabalhos e sobre as modalidades abordadas									
APRENDER A CONHECER 20%	Nunca	As vezes	Sempre	Nunca	As vezes	Sempre	Nunca	As vezes	Sempre
Adquiri conhecimentos relacionados com os conteúdos									
Respondi com clareza as questões colocadas na aula;									
Conheço as técnicas e táticas abordadas									
Sei as regras das modalidades lecionadas									
APRENDER A FAZER 50%	Nunca	As vezes	Sempre	Nunca	As vezes	Sempre	Nunca	As vezes	Sempre
Adquiri habilidades motoras									
Apliquei os conhecimentos lecionados									
Apliquei corretamente nas tarefas propostas									
Progridi para níveis superiores									
Auto-Avaliação	1º Período			2º Período			3º Período		

Anexo 12 - Conferência de Ginástica



Anexo 13 - Conferência de Badminton



Anexo 14 - Conferência Dança

**CICLO DE CONFERÊNCIAS DE DIDÁTICA
DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

A DANÇA COMO MATÉRIA DE ENSINO

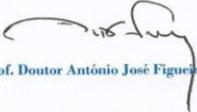
27 novembro de 2015



CERTIFICADO

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

Coimbra, 27 novembro de 2015

<p>A Coordenadora do MEEFEBS</p>  <p>(Prof. Doutora Elsa Ribeiro da Silva)</p>	<p>O Diretor da FCDEF</p>  <p>(Prof. Doutor António José Figueiredo)</p>
---	--


FACULDADE DE CIÊNCIAS
DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Anexo 15 - II Jornadas Científico-Pedagógicas



Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

**MESTRADO EM ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**II JORNADAS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICAS
DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Certifica-se que

Maria Ana de Sousa Feneira Beliza

apresentou o trabalho com o título:

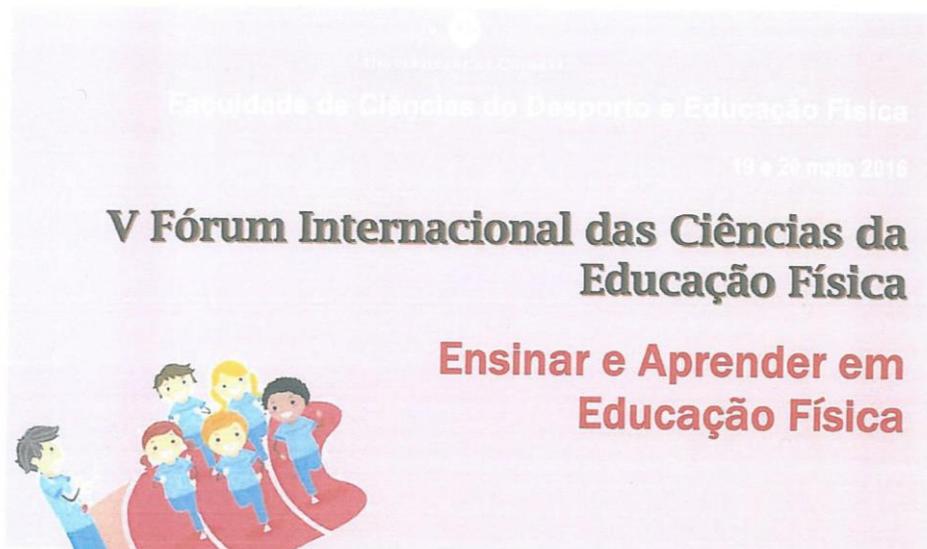
Ensino massivo e diferenciado - Diferenças no tempo
de desenvolvimento motor e na transmissão entre faixas
nas aulas de Educação Física.

Coimbra, 01 de abril de 2016

A Coordenadora do MEEFEBS

(Prof.ª Doutora Elsa Ribeiro da Silva)

Anexo 16 - V Fórum Internacional das Ciências da Educação Física



Certifica-se que

Maria Ana de Sousa Feneira Beleza

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



Coimbra, 20 de maio de 2016



O Diretor da FCDEF-UC

(Prof. Doutor António Figueiredo)

Anexo 17 - Oficina de Ideias



**Oficina
de Ideias
em Educação Física**



Avelar Brotero
Escola Secundária de Coimbrã

Certificado de participação

Certifica-se que Maua Ana Belega, participou na *Oficina de Ideias em Educação Física*, realizado no dia 08 de abril de 2016, na Escola Secundária de Avelar Brotero - Coimbra.

A organização reconhece que a sua participação contribuiu para elevar a qualidade do evento através da partilha de experiências, valorizando a sua capacidade de cooperação e reflexão no processo de formação.

A DIREÇÃO



Anexo 18 - Sessão de Esclarecimento sobre o FitEscola



Anexo 19 - Ficha de Observação de Utilização do Tempo

Observador: _____ Observado: _____ Data: _____
 Unidade Didática: _____ Função Didática: _____ N° da aula: _____

Informação Inicial		Início		Fim		Parcial	
		Instrução ¹		Organização ²		Prática ³	
		Início	Fim	Início	Fim	Início	Fim
Momento 1	G1						
	G2						
	G3						
Momento 2	G1						
	G2						
	G3						
Momento 3	G1						
	G2						
	G3						
Momento 4	G1						
	G2						
	G3						
Momento 5	G1						
	G2						
	G3						
Momento 5	G1						
	G2						
	G3						

¹ Fase em que o professor, com os alunos parados, se reporta ao teor da aula e tarefas (pode incluir demonstração).

² Fase entre o fim da instrução e o início real da atividade.

³ Período de tempo entre a 1ª execução e conclusão da tarefa pelo professor.