

AGRADECIMENTOS

À Direção da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz por me ter possibilitado esta Prática de Ensino Supervisionada.

Aos meus colegas de “estágio” Daniel Pereira e Nelson Chagas pela partilha e camaradagem nestes dois anos de curso.

À Direção da Escola Básica Sebastião da Gama, em Estremoz, Prof^a Adosinda Pisco, Prof^o José João e Prof^a Rosa Beliz, pela compreensão e apoio prestado em termos profissionais nestes últimos dois anos letivos.

Aos meus colegas da Escola Básica Sebastião da Gama, pela força e incentivo.

À Professora Doutora Clarinda Pomar pelos ensinamentos ao longo deste dois anos e na orientação prestada na execução deste projeto final.

À Professora cooperante Carla Catarino por todo o apoio, disponibilidade e conhecimentos que transmitiu ao longo desta prática de ensino supervisionada.

À minha família, por toda a motivação em mais uma etapa da minha vida.

Ao meu pai...

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por António Correia na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz

RESUMO

O presente documento pretende relatar os procedimentos efetuados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Educação Física, realizada na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz no ano letivo 2011/2012. Pretende, ainda refletir criticamente sobre todos os procedimentos, decisões e comportamentos no âmbito do processo ensino-aprendizagem e participação na escola.

A PES desenvolveu-se numa turma de 9º ano e outra turma de 12º ano, abrangendo assim dois ciclos de ensino. Neste trabalho será exposta a aplicação prática de todos os conhecimentos adquiridos anteriormente, apesar das necessárias adaptações e ajustamentos ao contexto escolar específico. Serão abordados os aspetos teóricos fundamentais no processo ensino-aprendizagem, conceitos, metodologias de intervenção, atitudes e dificuldades sentidas.

Com este estudo pretendemos revelar as dificuldades sentidas na aplicação dos conhecimentos, quer a nível individual, quer por limitações contextuais do meio envolvente. Contudo pretendemos demonstrar que, e apesar de algumas dificuldades, é possível desenvolver na escola um trabalho útil na valorização das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Básico, Ensino Secundário, Educação Física, Prática de Ensino Supervisionada

Report of Supervised Teaching Practice conducted by António Correia at Rainha Santa Isabel Secondary /3rd Cycle School in Estremoz

ABSTRACT

The present document intends to relate the procedures taken along the STP on the subject of physical education in the Rainha Santa Isabel secondary school in Estremoz on the school year of 2011/2012. It also pretends to reflect critically about all the procedures decisions and behaviours in the learning-teaching process and participation in the school.

The STP was developed in a 9 grade class and in a 12 grade class to cover two teaching cycles. In this work will be exposed the practical application of all acquirements previously acquired, despite the necessary adaptations and adjustments to the specific academic context. Will be covered the fundamental theoretical aspects in the learning-teaching process concepts interventional methodologies attitudes and difficulties felt.

With this study we want to reveal the difficulties felt in the application of the acquirements, either individually or contextual limitations of the surrounding environment. However, we want to show that and despite some difficulties it is possible to develop in the school a useful work in the valorisation of the students learning.

Key words: elementary education, secondary education, physical education, supervised teaching practice.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Espaços e matérias praticadas	10
Quadro 2: Avaliação Diagnóstico da turma do 9º ano	20
Quadro 3: Avaliação Diagnóstico da turma do 12º ano	21
Quadro 4: Calendário Escolar	26
Quadro 5: Interrupções letivas	26
Quadro 6: Calendarização das Etapas	27
Quadro 7: Calendarização das Etapas, Duração e Número de Aulas	27
Quadro 8: Matérias abordadas	28
Quadro 9: Calendarização das semanas de <i>Fitnessgram</i>	32
Quadro 10: Aulas previstas e dadas por matéria e por etapa	39
Quadro 11: Ponderações por área e ciclo de ensino	51
Quadro 12: Condições mínimas de sucesso	53
Quadro 13: Sucesso/Insucesso	56
Quadro 14: Resultados dos alunos críticos ao longo das etapas	58
Quadro 15: Atividades do SDEFDE	72

LISTA DE ABREVIATURAS

PES	Prática de Ensino Supervisionada
AVI	Avaliação Inicial
EF	Educação Física
EE	Encarregados de Educação
PNEF	Programa Nacional de Educação Física
OMS	Organização Mundial da Saúde
DE	Desporto Escolar
TV	Televisão
GAAEE	Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregado de Educação
BE/CRE	Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos
EMRC	Educação Moral Religiosa Católica
SDEFDE	Sub departamento Educação Física e Desporto Escolar
ESRSI	Escola Secundária Rainha Santa Isabel
NI	Não Introdutório
I	Introdutório
E	Elementar
A	Avançado
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAA	Plano Anual de Atividades
PAT	Plano Anual de Turma
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
ZSAF	Zona Saudável de Aptidão Física
PESES	Projeto de Educação Sexual e Educação para a Saúde
IMC	Índice de Massa Corporal

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	II
ABSTRACT	III
ÍNDICE DE QUADROS	IV
LISTA DE ABREVIATURAS	V
ÍNDICE GERAL	VI
1. Introdução	1
2. Educação Física na Escola	2
2.1. Funções e Competências do Professor de Educação Física	7
3. Caraterização da Escola	9
3.1 Caraterização das Turmas	12
4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem.....	13
4.1 Avaliação Inicial	14
4.1.1 Metodologia da Avaliação Inicial	16
4.1.2 Resultados	19
4.2 Planeamento Anual	22
4.2.1 Aptidão Física	30
4.2.2 Conhecimentos	32
4.2.3 Atividades Físicas	35
4.3 Desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem das Etapas II à IV	37
4.4 Metodologia da avaliação.....	43
4.4.1 Avaliação Formativa	43
4.4.2 Avaliação Sumativa.....	49
4.4.3 Articulação entre a avaliação formativa e sumativa.....	60
4.4.4 Auto e hetero avaliação	61
4.5 Intervenção Pedagógica.....	62
4.5.1 Condução do Ensino.....	63
4.5.2 O Plano de aula	69
5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa	71
5.1 Atividade “Orientação na escola”	73
5.2 Seminário “Olhe pela sua Saúde”	74
6. Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida.....	76
6.1 Inovação nas práticas pedagógicas.....	77
6.2 Trabalho de Investigação – “Caraterização da população escolar com excesso de peso na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel”	78
6.3 Relatório de intervenção pedagógica no 2ºciclo	92
6.4 Dificuldades sentidas e formas de resolução.....	93
6.5 Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua	96
7. Conclusões	98
8. Bibliografia	101
ANEXOS	106
ANEXO 1 – Ficha de Avaliação Formativa.....	106
ANEXO 2 – Ficha de Avaliação das matérias (formativa e sumativa).....	107
ANEXO 3 - Ficha de Registo da Assiduidade, Pontualidade e Material	108
ANEXO 4 – Registo da Aptidão Física	109
ANEXO 5 - Resultados da AVI e 2ª etapa (9º ano)	110
ANEXO 6 - Resultados da 2ª e 3ª etapa (9º ano)	111
ANEXO 7 - Resultados da AVI e 2ª etapa (12º ano)	112
ANEXO 8 - Resultados da 2ª e 3ª etapa (12º ano)	113
ANEXO 9 – Critérios de Avaliação ERSR.....	114
ANEXO 10 – Documento de Apoio aos Critérios de Avaliação	116
ANEXO 11 – Folha de Cálculo para Avaliação Sumativa	121

ANEXO 12 – Ficha de Registo <i>Fitnessgram</i>	122
ANEXO 13 – Ficha de Registo do Empenho e do Comportamento	123
ANEXO 14 – Ficha de Autoavaliação	124
ANEXO 15 – Plano de Aula	125
ANEXO 16 – Questionário de opinião (atividade de orientação).....	129
ANEXO 17 – Questionário do trabalho de investigação	130
ANEXO 18 – Ficha de Registo da Observação de Aulas	132

1. Introdução

O presente relatório apresenta-se como o culminar de um ano de PES cujo principal objetivo é proporcionar uma primeira experiência de prática pedagógica devidamente acompanhada e integrada numa comunidade educativa, de forma a realizar a ponte entre os conteúdos teóricos profissionais apreendidos nos anos anteriores e a prática efetiva em contexto real.

A PES encontra-se integrada no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, visando a obtenção de habilitações para todos os ciclos de ensino, visando o desenvolvimento e aplicação de diversas vertentes consideradas de relevância para um eficaz desenvolvimento e prestação profissional. Pretendem-se ver aplicadas e desenvolvidas competências sociais, de integração na comunidade escolar e de relacionamento com todos os elementos dessa mesma comunidade, competências profissionais, de planeamento, conceção e aplicação de processos pedagógico-didáticos adequados ao sucesso do processo ensino-aprendizagem, e competências pessoais, de reflexão, capacidade crítica e contínua busca do conhecimento e constante atualização de processos.

Esta prática de ensino realizou-se na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel (ESRSI) e decorreu em duas turmas, sendo uma de 3º ciclo do ensino básico e outra do ensino secundário, 9º e 12º ano, respetivamente. A intervenção pedagógica que iremos abordar neste trabalho cingiu-se aos dois ciclos de ensino referidos, uma vez que já dispomos de vários anos de experiência no ensino do 2º ciclo. Relativamente a este último ciclo de ensino iremos expor alguma da experiência adquirida ao longo dos anos, salientando alguns aspetos que consideramos mais relevantes.

O núcleo da PES foi constituído por três estudantes da Universidade de Évora, tendo sido o trabalho desenvolvido individualmente, exceção feita às atividades planeadas e concretizadas em grupo. No entanto, e embora a individualidade do trabalho foram sempre construídas pontes de interligação e ajuda entre todos, a fim de tornar o trabalho de todos mais proveitoso e útil.

Pretendemos com este relatório fazer uma exposição e uma análise de todo o trabalho desenvolvido tentando sempre manter um caráter crítico e reflexivo. Assim iremos, no início, realizar uma contextualização da Educação Física (EF) no atual contexto educativo, salientado a sua importância, valor e benefícios. Todos os capítulos que se irão seguir encontram-se organizados segundo as quatro dimensões prevista no programa da PES, de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, dimensão de “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, dimensão da “participação na escola e relação com a comunidade” e dimensão do “desenvolvimento profissional ao longo da vida”, sendo que a dimensão “profissional, social e ética” foi considerada transversal a todas as outras.

Assim, na dimensão de “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” faremos uma abordagem metodológica da avaliação inicial (AVI) e do plano anual de turma (PAT) que é sua consequência. Os restantes tipos de avaliação serão abordados tendo em vista a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, a metodologia utilizada e os resultados obtidos em consequência das aprendizagens dos alunos e da prática pedagógica realizada.

Na dimensão referente à “participação na escola e relação com a comunidade” faremos uma exposição das atividades desenvolvidas e das atividades em que nos envolvemos tentando contribuir para o dinamismo da comunidade educativa em causa.

Relativamente à dimensão do “desenvolvimento profissional ao longo da vida” tentaremos apresentar de forma consistente a importância do professor reflexivo em todas as vertentes inerentes a toda a dinâmica de uma escola, expondo todos os pensamentos que considerámos pertinentes para a evolução e elevação enquanto profissionais. Também faremos uma exposição do trabalho de investigação efetuado neste contexto educativo específico, explicitando a, considerada por nós, pertinência do tema e seu contributo para a comunidade escolar.

2. Educação Física na Escola

Há muito que a EF é parte integrante do sistema educativo português, tendo vindo a ser reconhecida a sua importância e o seu valor ao longo das décadas. Esta valorização tem sido acompanhada pela notoriedade que, de forma crescente, tem sido reconhecida à prática da atividade física regular e à criação de hábitos de vida saudáveis.

Ao longo do tempo alguns acontecimentos marcaram de forma decisiva a EF como disciplina curricular, tais como a publicação dos programas nacionais nos vários ciclos de ensino, a presença da EF em todos os anos de escolaridade e equidade relativamente às demais disciplinas. A carga horária semanal era estipulada no Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro, sendo a sua organização da responsabilidade das escolas. Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) sugerem, e como é do conhecimento de qualquer profissional, que a distribuição da carga semanal deve respeitar algumas condições em consonância com os princípios de treino, a fim de garantir a possibilidade de elevação dos níveis de aptidão física e uma aquisição de aprendizagens motoras consistentes.

É nos dias de hoje que devemos salientar, cada vez mais, de forma a não ser esquecida nem ignorada, a importância da EF na escola. É com a maior atualidade que fazemos esta afirmação, uma vez que, a legislação mais recente abre as portas a uma redução da carga horária semanal desta disciplina, podendo ser operacionalizada de acordo com a decisão de cada direção escolar. Esta medida, bem como outras, como a falta de equidade entre esta disciplina e as demais (no 12º ano de escolaridade) retirando-a da média de ingresso ao ensino superior, não abonam de todo a favor dos alunos, das suas aprendizagens e da sua formação social e desportiva. Assim, cabe-nos a nós, profissionais e promotores da cultura física salientar sempre e cada vez mais, todos os benefícios e valor da disciplina de EF no sistema educativo. Esta importância, apesar de supormos ser do conhecimento de toda a população na sua generalidade deve ser reforçada a todos os intervenientes da comunidade educativa, inclusivamente pais e encarregados de educação (EE).

A EF é, sem sombra de dúvida, um importante contributo para o desenvolvimento das crianças e jovens, não apenas na vertente da prática da atividade física, como social e humana. Nesta disciplina, a promoção de valores e princípios é parte integrante, tais

como o respeito pelo outro, a cooperação, a entajuda, a solidariedade e a disciplina. A transmissão sólida de valores é tão mais sólida quanto a sua aprendizagem for real com efeitos práticos e efetivos e vivenciados e adquiridos de forma prazerosa e agradável. Nesta linha de pensamento, salientamos a opinião de Botelho & Duarte (1995) na citação que se segue.

A Educação Física procura fornecer aos alunos uma formação desportiva de base, um aumento, programado, do seu repertório motor, fomentar o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas, despertar alegria e prazer pela acção e pelo movimento. (p.5)

Contudo, toda a aprendizagem deve estar em sintonia com a educação transmitida no ambiente familiar, porque é deste meio que emanam os princípios sociais e regras de sociedade. Esta disciplina tem apenas o enorme potencial de colocar em prática no decurso das atividades ministradas uma aplicação específica dessas aprendizagens sociais. Pimentel & Nunes (2002) referenciam este aspeto na citação que transcrevemos:

A educação familiar da criança inicia-se ainda no meio familiar, aí se integram várias dimensões educativas: cognitivas afectivas, sociais e motoras. Até ao início da educação formal, toda a actividade formativa e a estruturação do comportamento motor é da responsabilidade da família. Quando entra para a escola, passa a ter um acompanhamento educativo especializado, cabendo a educação motora e do próprio corpo à disciplina de Educação Física. (p.26)

Esta questão das atitudes e valores sendo uma vertente de extrema importância no desenvolvimento da personalidade dos jovens encontra-se presente de forma transversal em todas as disciplinas, estando prevista em qualquer regulamento interno de qualquer escola, bem como nos programas específicos da disciplina.

A importância da EF é cada vez mais conotada com questões de saúde. Esta interligação é cada vez mais evidente, uma vez que a necessidade de realizarmos atividade física para realizarmos as tarefas do dia-a-dia é cada vez menor. Não nos precisamos de movimentar de modo significativo para garantirmos a sobrevivência, já nem precisamos de ser ativos para nos deslocarmos, ou seja, a atividade física nos dias de hoje não se apresenta como uma necessidade básica, mas sim como algo que nos garante uma

melhor qualidade de vida ou, por outro lado, impede que o atual estilo de vida nos degrade significativamente o nosso corpo e a nossa saúde.

Nos dias de hoje são inúmeros os motivos que influenciam a pouca atividade física, desde a pouca disponibilidade dos pais e EE, ao sentimento de insegurança, ao pouco tempo disponível das crianças e jovens, considerando a carga horária escolar, explicações e outras atividades sem apelo à prática de atividade física sendo cada vez mais frequente um desgaste energético menor que o consumo calórico ingerido dando abertura ao excesso de peso e à obesidade. Esta enfermidade, denominada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como epidemia do século XXI, não se deve em exclusivo à ausência de atividade física, é sabido que para ela também contribuem vários fatores, tais como os genéticos e maus hábitos alimentares. No entanto, é de senso comum que a ausência de uma prática regular de atividade física contribui de modo relevante para este grave problema cada vez mais frequente nas crianças e jovens. São inúmeras as campanhas e ações de sensibilização e deteção deste problema, no sentido principal de o tentar evitar e secundário de o tentar combater e minimizar. Esta grande preocupação não se esgota no problema em si, mas nas diversas consequências de possíveis patologias associadas com graves impactos na saúde e na mortalidade.

O contributo da EF para a manutenção da saúde e promoção de hábitos de vida saudáveis deveria ser amplamente reconhecido pela sua indiscutível evidência. Neste sentido a importância da disciplina ganha especial realce quando constatamos que não são raros os casos de alunos cuja única atividade física regular que praticam são as aulas de EF.

A EF, no que se refere às suas características específicas como disciplina, podemos dizer que pretende, na sua essência, promover a elevação dos níveis de aptidão física geral dos alunos e proporcionar aprendizagens motoras adequadas à idade e ao nível maturacional, considerando as idades críticas de aprendizagem das diversas matérias lecionáveis. Dotar os alunos de aquisições motoras adequadas, estimulando o desenvolvimento motor é promover o desenvolvimento cognitivo e proporcionar, assim, um crescimento harmonioso das crianças e jovens. Este aspeto de elevada importância é, também, salientado nos PNEF conforme a transcrição:

Assim, essa concepção pode definir-se como «a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, ('bens de personalidade' que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de actividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa. (Jacinto et al, 2001, p.4)

Esta disciplina, tal como vem referido nos seus programas, contempla competências gerais e específicas. As competências gerais, de carácter transversal das várias matérias, estão dirigidas para desenvolvimento dos valores de respeito e cooperação entre todos os intervenientes, bem como para a elevação dos níveis gerais de aptidão física. As competências específicas são enquadradas em três áreas distintas: atividades físicas (desenvolvimento das competências motoras e cognitivas específicas das matérias lecionadas), aptidão física (desenvolvimento das capacidades físicas gerais e específicas das matérias) e conhecimentos (informação de carácter teórico inerente à disciplina). Os programas da disciplina devem estar na base da intervenção de todos os profissionais, muito embora, cada escola, através do seu grupo disciplinar deve adequar e decidir, considerando as condições físicas e materiais disponíveis, ajustando à sua realidade a intervenção didáctica a seguir. Todas as decisões pedagógico-didáctica individuais e adequadas a cada turma e a cada aluno devem encontrar-se sustentadas numa base comum ao grupo disciplinar.

A importância da EF e todas as questões que lhe estão inerentes devem ser transmitidas aos alunos e estes devem ser sensibilizados para a sua corresponsabilidade em todo o seu percurso escolar, assim como nesta disciplina. Parece-nos ser de especial importância, a capacidade dos docentes em transmitir os conhecimentos ajustados aos alunos numa forma apelativa e agradável, esclarecendo-os quanto ao seu desempenho e metodologias de avaliação, promovendo a sua evolução e motivando-os para a disciplina e para a atividade física em geral, bem como a responsabilidade na predisposição para a aquisição de novas aprendizagens e experimentação de novas vivências, trabalhando para o seu sucesso com consequências no seu bem-estar e na sua autoestima. Opinião sustentada pelos autores dos programas da disciplina como transcrevemos de seguida.

Reconhece-se, assim, ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências

profissionais desenvolvidas na sua formação nesta especialidade, para que os efeitos da actividade do aluno correspondam aos objectivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim. (Jacinto et al, 2001, p.5)

Em paralelo com esta disciplina devem, também, ser promovidas atividades desportivas da responsabilidade do grupo disciplinar e/ou do Desporto Escolar (DE) motivando os alunos para a sua participação. Relativamente a esta questão, constatamos que nem sempre estas atividades desportivas são bem aceites por toda a comunidade educativa. Assim, e podendo estar ou não relacionada com a importância atribuída à EF como disciplina curricular, consideramos pertinente a constante sensibilização de toda a comunidade educativa para a importância da cooperação de todos na promoção e realização destas atividades.

Em suma, pensamos que a importância desta disciplina no meio escolar não é, assumidamente, contestada por ninguém, muito embora nos deparemos frequentemente com atitudes pouco condicentes com a importância que todos expressam, quer por elementos da própria comunidade educativa, quer mesmo pela tutela. O trabalho de todos nós, professores de EF, assume diariamente grande relevância no contributo para valorização da disciplina, tendo sempre como objetivo prioritário o Aluno. Na verdade, são estes os nossos maiores aliados, expressando claramente a sua opinião na participação nas atividades desenvolvidas e no gosto pela prática desta disciplina.

2.1. Funções e Competências do Professor de Educação Física

Em todas as profissões se podem destacar um conjunto de competências e pré-requisitos inerentes ao desempenho das suas funções visando a eficiência profissional. Especificamente no caso do professor de EF muitos são os autores que expressam as suas opiniões procurando sempre salientar aspetos de elevada pertinência e diretamente relacionados com a prestação dos profissionais e a sua repercussão nas aprendizagens dos alunos.

O desempenho de todo e qualquer professor, independentemente da sua área de formação inicial, deve ser sustentado em dois pilares do conhecimento, o conhecimento

de pedagogias gerais de ensino e de pedagogias específicas da sua área de lecionação e o conhecimento científico inerente à sua disciplina. No caso particular dos professores de EF, o seu desempenho deverá ser tão mais eficiente quanto as suas competências nas áreas da pedagogia do desporto, bem como de todo o conhecimento científico inerente ao corpo e ao movimento, desde os aspetos mecânicos, nervosos, anatómicos, aos fatores maturacionais, de adaptação motora, entre outros. São relevantes também os conhecimentos sociológicos e antropológicos do fenómeno desportivo e da atividade física. Contudo e apesar de toda a importância destes conhecimentos específicos ainda devemos salientar os não menos importantes conhecimentos técnico-táticos das matérias desportivas.

A formação inicial dos docentes apresenta um contributo relevante para a aquisição de competências do professor de EF. Contudo, os fatores de competência não se esgotam na formação inicial, salientam-se principalmente pela contínua busca do conhecimento, em todas as suas vertentes, uma constante atualização dos seus conhecimentos e a adequada aplicação de todos eles.

Os professores de EF dispõem de uma grande autonomia de trabalho e amplos limites, ainda que os objetivos se mantenham integrados no currículo nacional. Esta liberdade pode advir da ausência de obrigatoriedade no uso de manual e/ou exames nacionais. Assim, uma competência de extrema importância é o recurso aos princípios e valores individuais de cada docente, de integridade e ética profissional, no desempenho das suas funções, bem como um conhecimento de técnicas e objetivos pedagógico-didáticos que apliquem de forma adequada em prol da aprendizagem e sucesso dos alunos e assentes numa conduta reflexiva do seu próprio desempenho.

As competências dos docentes devem ser utilizadas de forma tão plenamente quanto possível no desempenho de todas as funções relativas a esta profissão. A panóplia de funções a serem desempenhadas por um professor não é pequena, nem restrita, mas sim ampla e diversificada. O professor não se limita a desenvolver o seu trabalho planeando, organizando e estruturando todos os conhecimentos e aprendizagens a transmitir e ensinar aos seus alunos, mas deve também ser um elemento proactivo em toda a dinâmica escolar, colaborando nos grupos de trabalho em que está integrado e

participando nas estruturas organizativas da escola. A interligação com a comunidade educativa no seu todo e as relações com estruturas no contexto de inserção da escola assumem igualmente uma vertente cuja importância deve ser considerada. Esta opinião é apoiada por Crum (2002) que define as funções do docente em três níveis, como podemos verificar na citação que se segue.

Os três níveis de funções são os seguintes:

- A O nível micro. Aqui está em jogo o cerne da profissão de professor. No centro está a função de planear, conduzir e avaliar as situações de ensino-aprendizagem;*
- B O nível meso. A tarefa do professor de EF não se restringe ao micro-mundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos. O professor de EF tem também na escola funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade.*
- C O nível macro. A escola não é uma instituição isolada, faz parte de uma comunidade local mais vasta. Os professores de EF, têm relevantes funções de ligação e de comunicação com os clubes desportivos locais, os ginásios e outras instituições ligadas ao desporto. (p.63)*

Ainda segundo o autor acima citado e diretamente relacionado com os níveis de apresentados destacamos algumas das funções do professor de EF: elaboração de planos de aulas, promover um clima pedagógico positivo, proporcionar situações de aprendizagem apropriadas, definir tarefas de aprendizagem adequadas, resolver conflitos entre alunos, determinar e avaliar o progresso na aprendizagem (nível micro); participar em reuniões de departamento de EF, organizar atividades desportivas escolar internas, ser diretor de turma, manter contato com os EE, entre outros (nível meso).

3. Caraterização da Escola

A ESRSI, designação atribuída de 1987, encontra-se localizada na cidade de Estremoz e leciona os anos de escolaridade do 7º ao 12º ano. Esta escola recebe alunos das freguesias rurais e dos concelhos limítrofes, principalmente para o ensino secundário, uma vez que na maioria destes não existe instituição escolar a lecionar este ciclo de ensino. No ano letivo 2011/2012 estavam matriculados, no início do ano, 789 alunos, maioritariamente raparigas (54,8%). Com base na caraterização efetuada pelo

Observatório/Gabinete de estatística da escola, podemos dizer que o perfil de pais/EE corresponde a indivíduos entre os 41 e os 50 anos, em que o encarregado de educação é a mãe e ambos apresentam uma situação profissional estável.

Salientamos a estabilidade do corpo docente da escola com cerca de 125 professores dos quais, aproximadamente, 100 pertencem ao quadro de nomeação definitiva desta escola.

Em termos de infraestruturas, esta escola sofreu recentemente obras de requalificação da responsabilidade da empresa Parque Escolar. Ao nível das instalações desportivas, e porque é nestas instalações que a nossa atividade se desenvolve, podemos salientar que, não sendo as condições ideais, face às instalações existentes antes da intervenção, houve um ganho significativo. Assim, da parte desportiva desta escola fazem parte, um ginásio coberto e fechado, um polidesportivo coberto e dois polidesportivos descobertos, uma pista de velocidade e uma caixa de saltos. É importante referir que a escola usufrui da piscina municipal como se de um espaço da escola se tratasse, uma vez que a consta do *roulement* como outro qualquer espaço dentro do recinto escolar.

Quadro 1: Espaços e matérias praticadas

<i>Espaço</i>	<i>Matérias dominantes</i>	<i>Matérias não dominantes</i>
Ginásio	Ginástica de aparelhos; Ginástica de solo; Ginástica acrobática; Fitnessgram; ARE; Atletismo (salto em altura)	Badminton; Orientação; Voleibol
Pavilhão	Voleibol; Basquetebol; Futsal; Andebol; Badminton; Fitnessgram; Corfebol	Orientação; Dança; Ténis; Atletismo (Barreiras e Lançamentos); Râguebi
Exterior 1	Futsal; Basquetebol; Andebol; Râguebi; Ténis	Atletismo (Barreiras e Lançamentos); Voleibol
Exterior 2 + Pistas de Atletismo + Caixa de Saltos	Futsal; Andebol; Voleibol; Atletismo (corridas, salto comprimento); Ténis; Râguebi	Atletismo (Lançamentos)
Piscina	Natação; Hidroginástica; Pólo Aquático	

Relativamente à escola no seu todo e de forma a podermos facultar uma perspectiva global e real desta instituição, consideramos pertinente referir os aspetos positivos e menos positivos específicos desta realidade concreta. Assim e recorrendo ao Projeto Educativo, em vigor por três anos (2010/2011 a 2012/2013), podemos salientar que esta escola apresenta como “pontos fortes” no domínio pedagógico-didático: i) o projeto Turma Mais; ii) atuação do Gabinete de Apoio ao Aluno e Encarregado de Educação (GAAEE) e iii) relevância da Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

(BE/CRE); no domínio relacional: i) a partilha sistemática entre docentes e ii) ambiente escolar favorável; no domínio organizacional: i) diversidade da oferta formativa disponível aos alunos; ii) parcerias e protocolos efetuados; iii) organização concertada do projeto de Educação Sexual e iv) dinâmica dos clubes e projetos. Como qualquer outra entidade também nesta estão diagnosticados alguns “pontos fracos” tais como, no domínio pedagógico-didático: i) taxa elevada de não conclusão do ensino secundário nos três anos previstos para a sua realização e ii) resultados insuficientes nos exames nacionais de 11º e 12º anos de escolaridade; no domínio relacional: i) desmotivação (em alguns casos) dos atores educativos; no domínio organizacional: i) pouca formação nas áreas do pessoal docente e não docente face às necessidades crescentes dos, cada mais difíceis desafios e ii) promoção da discussão do Projeto Educativo.

Contudo, este mesmo documento interno estipula objetivos a alcançar com vista a minimizar e ultrapassar os “pontos fracos” diagnosticados. Assim, apresenta como metas: i) aprofundar/melhorar a relação da escola com os pais/Encarregados de Educação; ii) reforçar a ligação Escola-Meio; iii) manter a aposta na diversificação da oferta formativa; iv) estimular a dinâmica dos Clubes e Projetos; v) incentivar a formação dos atores educativos e vi) promover um ambiente de escola de rigor, empenho e responsabilidade.

Esta escola apresenta, como se pode constatar através dos documentos orientadores da mesma (Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola), uma grande preocupação com as aprendizagens e com o respetivo sucesso dos alunos. Nesta perspetiva podemos salientar o Projeto Turma Mais. Este projeto tendo sido pioneiro nesta escola apresenta hoje uma relevante implementação em todo o país, uma vez que os resultados conseguidos relativamente ao sucesso dos alunos têm-se revelado significativos.

Este projeto está direcionado para os três anos de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico e tem por base a junção dos alunos do mesmo ano de escolaridade com níveis de aprendizagem e características idênticas por períodos de 5 a 6 semanas. A organização da “turma mais” de cada ano é da responsabilidade dos respetivos concelhos de turma desse mesmo ano de escolaridade. Contudo, na última reformulação que este projeto sofreu, algumas disciplinas deixaram de ser intervencionadas na “turma mais”, como a

EF, Oficina de Expressão Plástica, Oficina de Expressão Dramática, Educação Tecnológica e Educação Moral Religiosa Católica (EMRC), tendo também sido implementada a codocência nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Ciências Físico-Químicas consideradas como as disciplinas com maior insucesso. Este projeto, ao longo dos anos, tem dado os seus frutos com resultados considerados, pela própria escola, como muito positivos e um dos “pontos fortes” da mesma, como já tivemos oportunidade de expor.

Após termos efetuado uma caracterização da escola em termos globais, temos ainda a salientar que, relativamente ao subdepartamento de EF e DE (SDEFDE) e durante este ano letivo, foi constituído por sete docentes, três dos quais pertencentes aos quadros desta escola, um docente do quadro desta zona pedagógica e três docentes contratados. Este SDEFDE está incluído no Departamento de Expressões.

3.1 Caracterização das Turmas

No início do ano letivo foram-nos atribuídas duas turmas da orientadora cooperante a fim de desenvolver a prática supervisionada. De forma a proporcionar a experiência o mais abrangente possível e incluindo dois ciclos de ensino, foram-nos atribuídas uma turma de 9º ano e uma turma do 12º ano de escolaridade.

A turma do 9º ano era constituída por 24 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, encontrando-se, numa forma geral na faixa etária entre os 14 e 15 anos de idade, muito embora existissem seis alunos que no seu percurso escolar contavam com uma reprovação. Sendo este um ano terminal de ciclo, e como seria expectável, a maioria dos alunos já frequentava esta escola no ano letivo anterior. O concelho que apresentava um maior número de residências era Estremoz, seguido de Sousel. Assim, o meio de transporte mais utilizado é o carro.

Relativamente à ocupação dos tempos livres, as atividades de preferência dos alunos eram: “Praticar Desporto”, “Conviver com os amigos” e “Computador”. Especificamente, no que se refere aos hábitos desportivos dos alunos, verificámos que a maioria de alunos da turma praticava desporto fora do âmbito escolar, sendo o futebol a modalidade mais

praticada, seguida do hóquei em patins. Estes alunos afirmam realizar uma prática desportiva regular com uma frequência situada nas 2 a 3 vezes por semana.

A turma do 12º ano era constituída por 19 alunos, sendo 13 alunos do sexo feminino e 6 alunos do sexo masculino, com uma média de idades de 18 anos. Apenas um aluno apresenta no seu percurso académico uma retenção e todos frequentaram esta escola no ano letivo anterior. Muito embora a maioria dos alunos residisse em Estremoz, o meio de transporte mais utilizado para chegar à escola é o carro.

No que se refere à ocupação dos tempos livres, as atividades de preferência dos alunos são: “Ver TV”, “computador ” e “ Conviver com amigos”. Existe um equilíbrio, no que se refere à prática desportiva regular, a turma divide-se, sensivelmente em duas metades idênticas, em que referem não praticar desporto e praticar. O futebol e o atletismo são as modalidades mais praticadas, sendo realizada uma prática desportiva regular de 2 a 3 vezes por semana.

4. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Nesta dimensão “Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” pretendemos realçar a importância de todo processo ensino-aprendizagem nas suas diversas vertentes de planeamento, avaliação, intervenção pedagógica e organização pedagógico-didática. Desta forma iniciaremos o nosso discurso pela avaliação inicial, uma vez que foi o procedimento inicial e o ponto de partida para o planeamento anual de cada uma das turmas. Assim, tendo sido encontrado o nível de desempenho dos alunos e detetadas as suas dificuldades foram definidas as matérias mais e menos prioritárias, assim como, alunos críticos. Os planeamentos foram elaborados e organizados com base na calendarização para o ano letivo, número de aulas, matérias a lecionar, atividades a desenvolver em cada matéria, seleção de objetivos a atingir ajustados e adequados a cada aluno e turma, prioridades de desenvolvimento e estabelecimento de metas para cada uma das etapas. Consideramos que todos os procedimentos desenvolvidos ao longo das várias etapas, seus reajustamentos e constante análise crítica do desempenho dos vários intervenientes apresentam-se como aspetos críticos de elevada importância

para o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem, com clara expressão no sucesso dos alunos.

4.1 Avaliação Inicial

Etapa de avaliação inicial. Incluída na fase introdutória, a etapa de avaliação inicial é uma etapa de avaliação diagnóstica e prognóstica (preditiva) que permite identificar o nível inicial da turma e de cada aluno em particular relativamente ao nível em que se encontram no programa de Educação Física, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível definindo as bases da diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objectivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objectivos prioritários e quais os objectivos secundários. Para concretizar essa avaliação utilizam-se protocolos de avaliação e outras formas de avaliação diagnóstico menos formalizadas. (Rosado, 1999)

A AVI permite-nos ir ao encontro de duas grandes metas do PNEF, cuja presença é desejável e necessária numa aula de educação física de “qualidade”: a inclusividade e a diferenciação do ensino. Neste sentido, justifica-se a necessidade de existência de uma avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.

Esta concepção é assumida por Carvalho (1994) através da afirmação que a seguir transcrevemos:

O processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, i.e, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física. (p.138)

A AVI desenvolve-se durante um período de tempo alargado (entre 5 a 8 semanas) em que o professor entra, pela primeira vez, em contacto com os alunos e, como qualquer etapa, tem vários objetivos. Estes permitem-nos conhecer os alunos e os seus desempenhos, de forma a estipular um ponto de partida para o trabalho a desenvolver ao longo do ano e metas a atingir no final do mesmo.

Consideramos esta primeira etapa como decisiva sob o ponto de vista da importância de um começo positivo principalmente ao nível relacional, estabelecendo, desde logo, um conjunto de condutas imprescindíveis, de parte a parte, promovendo a importância das atitudes e do conhecimento dos procedimentos (por parte dos alunos), podendo ser determinante para todo o processo ensino-aprendizagem. Assim, é nesta etapa que devemos estabelecer rotinas e promover o respeito pelas regras de funcionamento dentro e fora da aula. A apresentação das nossas decisões, quer do domínio didático, organizacional e avaliativo, aos alunos, pareceu-nos assumir especial importância podendo contribuir para o envolvimento destes em todo o processo fomentando a elevação dos níveis motivacionais. Consideramos ainda que, o conhecimento e reconhecimento, por parte do aluno, sobre os fatores que estão na base do planeamento podem ser determinante para o sucesso. Fomentar, desde logo, climas de aula agradáveis e positivos pode, também, garantir a pré-disposição para relacionamentos inter-pessoais salutareos e claramente decisivos no processo ensino-aprendizagem. Baseando-nos em Pomar (2011), passamos a transcrever os principais objetivos desta etapa da AVI:

Conhecer as competências e as aptidões dos alunos nas matérias do PNEF que foram selecionadas; Apresentar aos alunos o programa de EF para esse ano; Rever aprendizagens e recuperar a aptidão física; Criar rotinas, regras de organização; Contribuir para o estabelecimento de um bom clima de aula; Identificar alunos “críticos” (evitar a rotulagem) e matérias prioritárias; Recolher dados para definir os objetivos prioritários da 2ª etapa - Desenvolvimento e Aprendizagem; Recolher dados para orientar a formação de grupos; Identificar procedimentos de organização, segurança e grupos por matéria; Recolher dados para, com os pares, elaborar/reajustar o plano plurianual.

A concretização desta etapa, possibilitou um eficiente prognóstico com validade e discriminação dos níveis de exigência e também, inseriu a etapa seguinte na estratégia definida para o ano letivo em questão.

O Protocolo de Avaliação Inicial existente até ao presente ano letivo na escola foi considerado desajustado, pelo que se encontrava em reestruturação à data da AVI, tendo apenas ficado concluído no final do ano letivo. Assim, foram definidas pelo SDEFDE as matérias a serem alvo de avaliação inicial, tendo como critério de escolha as matérias

leccionadas nos anos anteriores e possíveis de continuarem a serem leccionadas. Foram definidos exercícios critério e situações de jogo reduzido ou formal, possíveis de serem utilizadas nesta avaliação, ficando ao critério de cada docente a sua opção, de acordo com as características das turmas, ano de escolaridade e nível de desempenho motor.

A uniformização de critérios por parte dos vários docentes de um mesmo grupo é referida por Rosado (1999), como evidenciamos de seguida.

A avaliação dos desempenhos técnico-táticos dos alunos tende, hoje, a sujeitar-se a uma mesma lógica. O objectivo é uniformizar, formalizando, a avaliação nos diversos domínios de modo a que os professores possam ter dados comparáveis e trabalhar em conjunto.

Na ESRSI, o enquadramento dos alunos em níveis de desempenho tem como referência o documento “Níveis de Desempenho – Competências”, em que são explícitos os conteúdos e competências para cada nível por matéria, em todos os anos de escolaridade. Este documento foi elaborado tendo como referência o sucesso para o perfil de aluno desta escola, considerando os desempenhos dos alunos em anos anteriores e as características físicas e materiais disponíveis nesta escola.

4.1.1 Metodologia da Avaliação Inicial

As matérias sujeitas a avaliação inicial foram o futsal, basquetebol, voleibol, andebol, badminton, ginástica de solo, ginástica de aparelhos e natação. A opção pelo futsal deveu-se ao facto desta modalidade ser considerada mais adequada às instalações do que o futebol.

Foram definidas 5 semanas destinadas à realização da AVI, cujo *roulement* tinha a duração de uma semana, para que todos os professores passassem por todas as instalações podendo ser realizadas as avaliações de todas as matérias definidas. Em cada uma destas matérias, os alunos foram integrados num dos quatro níveis de acordo com a execução dos critérios de êxito aprovados pelo SDEFDE:

- Nível Não Introdutório (NI): aluno não consegue realizar, pelo menos metade dos conteúdos definidos para o nível Introdutório;

- Nível Introdutório (I): quando o aluno realiza com correção, pelo menos metade dos conteúdos definidos para este nível;
- Nível Elementar (E): quando o aluno realiza com correção, pelo menos metade dos conteúdos definidos para este nível;
- Nível Avançado (A): quando o aluno realiza com correção, pelo menos metade dos conteúdos definidos para este nível.

A orientadora cooperante disponibilizou as grelhas de observação/registo em que se assinalavam os números e/ou nomes dos alunos, enquadrando-os nos respetivos níveis de desempenho de acordo com a realização efetuada nas tarefas propostas pré-determinadas.

Nesta fase inicial foram seguidas as orientações organizacionais da orientadora cooperante, tendo-se optado por situações de jogo reduzido e formal, no caso dos desportos coletivos, para a turma de 9º e 12º ano, respetivamente. Esta opção teve como base o facto de ter lecionado à turma de 12º ano desde o 10º ano de escolaridade, conhecendo todos os alunos envolvidos. No caso da turma de 9º ano e pelo facto de não haver um conhecimento prévio, ficou sempre em aberto a possibilidade de recurso aos exercícios critérios, caso houvesse necessidade e adequando a avaliação ao nível de desempenho dos alunos. No entanto, foram sentidas algumas dificuldades na operacionalização destas avaliações, nomeadamente no que se refere ao enquadramento dos alunos nos níveis de desempenho. Consideramos que as situações de jogo dificultaram a visibilidade das competências definidas e que um maior recurso a exercícios critério ter-se-ia revelado benéfico, complementando a situação anteriormente referida, minimizando ao máximo dúvidas existentes inerentes às situações de jogo. Esta dificuldade tornou-se mais expressiva na turma de 9º ano e nalguns casos de raparigas com desempenho mais fraco na turma de 12º ano.

O registo das observações dos alunos revelou-se pouco claro, no que respeita à avaliação das matérias e respetiva definição de competências referentes a cada um dos níveis (NI/I/E/A). As situações de avaliação e procedimentos de recolha de dados deveriam ter sido apresentadas aos alunos de forma clara e considerando os aspetos críticos de cada matéria, o que não se verificou. Entendemos que um sistema de

avaliação qualitativa através de uma escala descritiva, referente a cada nível de competências para cada matéria, onde sejam apresentados padrões de referência ou componentes críticas relativas a cada nível de desempenho, seja a forma mais eficiente e esclarecedora de realizar esta avaliação, visando sempre contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem de cada aluno/a.

Há ainda a referir que as avaliações das matérias decorreram em aulas de 45 e de 90 minutos, tentando sempre otimizar o tempo no sentido de poder haver mais de uma avaliação por aula, especialmente nas aulas de 90 minutos. No caso dos alunos que não realizaram a avaliação inicial considerou-se como ponto de partida o nível NI.

Relativamente à Aptidão Física, esta área não é, por decisão do SDEFDE, alvo de avaliação inicial, bem como a área dos Conhecimentos, por considerar este subdepartamento que, nesta etapa ainda não estão repostos os níveis em causa, normais para cada aluno, uma vez que se segue a um longo período de pausa, podendo assim revelar dados demasiado baixos. Por outro lado, a realização desta AVI iria aumentar a complexidade organizacional em termos temporais e relativamente à duração e característica do *roulement* nesta etapa. Considerando possível a realização desta avaliação no final desta etapa seria, apenas, um mês mais cedo relativamente à data em que normalmente decorre, pelo que é considerado mais benéfico para os alunos trabalhar o desenvolvimento destas capacidades mais o mês acima referido e realizar esta avaliação próximo do final do período, podendo os alunos usufruir de um trabalho mais sólido e consistente.

Relativamente a esta decisão, e considerando a organização utilizada na realização dos momentos de avaliação desta área, em clara sintonia com o recomendável pelo protocolo utilizado (*fitnessgram*), concordamos com esta opção. A nossa concordância também se deve ao facto de considerarmos que a opção em causa vai em benefício dos alunos, uma vez que os resultados que interferem na classificação da disciplina no final do 1º período são obtidos com um tempo considerável de treino.

Relativamente à área dos Conhecimentos, a AVI não é realizada, por ser privilegiada a avaliação da área das Atividades Físicas, pelo que qualquer divergência do estipulado

pelo próprio *roulement* poderá comprometer a avaliação de uma ou mais matérias. Tal como no caso da Aptidão Física, se esta avaliação fosse realizada no final da etapa, ficaria demasiado próxima (na opinião do SDEFDE) da avaliação a ser considerada na classificação do final do primeiro período.

No entanto, consideramos que seria positivo a realização da AVI nesta área. Assim, pensamos que poderiam ser aplicadas pequenas fichas de resposta rápida (verdadeiro/falso e/ou escolha múltipla), não despendendo muito tempo de uma só aula, com vista a não comprometer a avaliação de nenhuma matéria, mas conseguindo obter informações sobre as aprendizagens adquiridas no ano anterior.

4.1.2 Resultados

A análise dos dados recolhidos na AVI foi sujeita a uma cuidada análise sobre a qual foi elaborado um relatório de modo a organizar toda a informação e facilitar a construção dos PAT.

Na turma do 9ºano, e com base no nível de desempenho de cada aluno diagnosticado na avaliação inicial, determinámos também um nível global para a turma assente nos níveis de desempenho que obtiveram maior frequência, o que nos permitiu ordenar as matérias tendo em conta o nível global evidenciado pelos alunos e determinando quais as matérias que careciam de uma maior prioridade de forma a promover o sucesso nas aprendizagens dos alunos. Estipulámos também os níveis de desempenho que gostaríamos de atingir no final do ano em cada uma das matérias, definindo um objetivo claro e prognosticando uma meta exequível para a turma. Assim, são determinadas as matérias de maior ou menor prioridade com vista a definição de estratégias que promovam melhorias no desempenho motor dos alunos, tendo como referência o nível da escola e turma, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Entendemos como o “nível de escola” atrás referido aquele que está subjacente ao documento “Níveis de Desempenho – Competências”.

O quadro 2 é relativo à turma de 9º ano onde podemos verificar, de forma clara, o acima exposto.

Quadro 2: Avaliação Diagnóstica da turma do 9º ano

Matéria	Diagnóstico Níveis/alunos	Prioridade	Prognóstico
Voleibol	NI/4; I/8;E/3	Mais Prioritária	I/E
Futsal	NI/5; I/6;E/4	Mais Prioritária	I/E
Andebol	NI/8;I/2;E/4;A/7	Mais Prioritária	I/E
Ginástica de Solo	NI/2;I/7;E/7;A/2	Prioritária	E
Basquetebol	I/9;E/8;	Menos prioritária	E/A
Badminton	NI/4; I/4;E/10	Menos Prioritária	E
Ginástica de Aparelhos	I/3;E/12;A/2	Menos Prioritária	A
Natação	I/1;E/1;A/11	-----	A

Através da análise destes dados, podemos constatar que, de forma geral o nível global se apresentava satisfatório e revelador da muito satisfatória disponibilidade motora para o desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos. Salientamos que nem todos os alunos realizaram todas as AVI por não terem comparecido às aulas em questão por motivos injustificados e não havendo possibilidade de as repetir por imposição do *roulement* e da organização deste etapa.

Após a realização da análise global, analisámos em pormenor os dados recolhidos nesta avaliação aluno a aluno e foi com base nesta análise que considerámos 8 alunos críticos. Estes alunos revelaram um desempenho que nos suscitou algumas reservas, embora por motivos diversos, que vão desde as dificuldades evidenciadas na realização das tarefas revelando aprendizagens aquém do previsto para o nível de escolaridade em causa, alunos que revelaram uma fraca assiduidade não havendo a possibilidade de avaliar sustentadamente as suas aprendizagens e alguns problemas motivacionais para com a disciplina. Esta análise permitiu-nos delinear estratégias pedagógicas de forma a ir ao encontro da superação das dificuldades e reforçar as aprendizagens nas matérias consideradas prioritárias.

Relativamente à turma do 12º ano podemos verificar que o nível motor dos alunos diagnosticado nesta avaliação foi bastante satisfatório, como podemos comprovar no quadro 3.

Quadro 3: Avaliação Diagnóstico da turma do 12º ano

Matéria	Diagnóstico Níveis/alunos	Prioridade	Prognóstico
Futsal	8/I;3/E;5/A	Prioritária	E
Andebol	8/E;8/E	Prioritária	A
Natação	10/A	Prioritária	A
Basquetebol	9/E;1/E;7/A	Prioritária	E
Badminton	7/I;4/E;A/5	Prioritária	E
Ginástica de Aparelhos	1/NI;4/I;9/E;1/A	Menos prioritárias	A
Voleibol	8/NI;2/I;7/E	Menos prioritárias	I/A
Ginástica de Solo	1/NI;14/I	Menos prioritárias	E

Nesta turma e considerando ser um 12º ano, o procedimento seguido para determinar as matérias prioritárias foi diferente do anterior. Os dados recolhidos foram apresentados aos alunos que, devidamente esclarecidos, propuseram-nos, individualmente, as matérias que gostariam de trabalhar de forma mais expressiva e que consideravam prioritárias para o seu percurso. Esta decisão foi tomada com base em orientações expressas no PNEF, como podemos verificar na citação que se segue.

*Na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os **alunos/turma escolham as matérias** em que preferem aperfeiçoar-se, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras actividades, dimensões ou áreas da Educação Física. (Jacinto et al, 2001, p.27)*

Estas pretensões dos alunos foram ponderadas de forma a verificar a sua viabilidade, tanto quanto possível, considerando as limitações do *roulemet*, da pouca polivalência dos espaços e das estratégias pedagógico-didáticas e organizacionais definidas no PAT. Esta atitude encontra fundamento naquilo que é referenciado nos programas da disciplina:

As estratégias de organização no seio da turma e em conjunto com outras turmas deverão permitir respeitar, o mais possível, as preferências de cada aluno, sem o submeter incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria dos alunos da turma. (Jacinto et al, 2001, p.27)

Salientamos que, em ambas as turmas e apesar das matérias definidas como mais prioritárias ou menos prioritárias, todas as matérias definidas como nucleares foram abordadas e consideradas no planeamento, bem como todas as alternativas definidas

pelo professor como possíveis de serem planeadas e lecionadas em conformidade com o *roulement* e espaços disponíveis.

No entanto, não obstante as decisões que tomámos na elaboração dos PAT, consideramos que teria sido pertinente e muito formativo ter existido uma primeira conferência curricular onde se pudessem analisar os resultados obtidos globalmente e onde houvesse lugar para uma troca de experiências que nos permitisse esclarecer dúvidas, aferir objetivos, partilhar dificuldades e traçar linhas orientadoras mais consistentes para a elaboração dos PAT.

4.2 Planeamento Anual

O PAT pretende ser uma ferramenta técnico-pedagógica onde são expressas as decisões e prioridades tomadas pelo professor, com base na AVI (1ª etapa) de forma a planear as restantes etapas do ano letivo visando o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Podemos encontrar definidos o número de aulas a lecionar, espaços, etapas de desenvolvimento, entre outras variáveis que interferem no planeamento, sempre considerando situações de aprendizagem em consonância com os objetivos definidos, para que no final do ano e respeitando a última etapa, se possam rever, consolidar e avaliar as matérias lecionadas.

O modelo de planeamento por etapas é uma referência bastante positiva dos PNEF, uma vez que neste modelo de planeamento pretende-se alcançar determinados objetivos ao fim de um período de tempo, objetivos esses baseados no nível de cada aluno, centrando todo o planeamento na diferenciação do ensino e na individualização da aprendizagem.

Em cada etapa desenvolvida existiu uma forte ligação com a anterior, uma vez que o planeamento é organizado de forma sequencial, sendo a primeira pré-requisito da segunda, a segunda da terceira e assim sucessivamente. Os objetivos deste tipo de planeamento são delineados anualmente, depois de se realizar a AVI dos alunos, pois adaptam-se as aprendizagens que necessitam de uma distribuição temporal, possibilitando uma aprendizagem progressiva e consistente.

O planeamento por etapas é caracterizado por alguns aspetos que o diferenciam do planeamento por blocos dos quais podemos destacar: a existência de um espaço de tempo próprio, no início de cada ano, destinado para a realização da AVI em todas as matérias, aulas politemáticas; espaço polivalentes; diferenciação do ensino em função das aprendizagens de cada aluno; lecionação das matérias prolonga-se ao longo do ano; hierarquização de objetivos por etapa de desenvolvimento, entre outros.

Transcrevemos de Rosado (2002) as principais características deste modelo de planeamento:

- *Distribuição dos conteúdos: maior distribuição temporal exigindo defesa de espaços polivalentes e da prioridade do plano de turma.*
- *Aprendizagens no domínio motor (técnicas e táticas) tendencialmente distribuídas.*
- *Definição de objectivos anuais ... após a avaliação inicial.*
- *Hierarquização de objectivos e objectivos prioritários bem definidos.*
- *Orientação para um leque mais restrito de objectivos considerados essenciais.*
 - *As aquisições de uma etapa são objecto de atenção nas etapas seguintes (“ciclos” de revisão, de aperfeiçoamento, de consolidação).*
- *Aulas tendencialmente politemáticas (vários desportos na mesma sessão).*
- *Avaliação Inicial sobre todas as matérias desportivas e Condição Física (protocolos de ava.Inicial).*
- *Facilita a individualização de um Plano de Turma.*
- *Programação por etapas, de duração mais imprevisível.*
 - *Programação definida após avaliação inicial.*
- *Maior individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem (alguns alunos numa matéria e os restantes noutra).*
- *Maior inclusividade.*
- *Sequência de etapas e unidades de ensino definidos internamente (referência Plano de Turma).*
- *Etapas e unidades de ensino de duração variável em função do nível dos alunos e atendendo à hierarquização dos objectivos (essenciais, mínimos, desensibilização, etc.)*
- *Existem as etapas: estruturas intermédias entre os planos anuais e as unidades de ensino ou didácticas.*
- (...)
- *Trabalho por níveis (introdutório,elementar, avançado) a definir e de acordo com os programas e a avaliação inicial.*

O modelo de planeamento por etapas define-se como um modelo sustentado na definição de objetivos de aprendizagem direcionados para cada um dos alunos, com base numa primeira avaliação, em que são consideradas as suas características e aprendizagens individuais e estipuladas metas a atingir em consonância com as mesmas. Este modelo pretende ser facilitador do processo ensino-aprendizagem proporcionando uma maior consistência das aprendizagens adquiridas promovendo aulas diversificadas e motivadoras. Estas valências são referenciadas por Rosado (1999) da seguinte forma:

Modelo mais recente do que o anterior, caracteriza-se, resumidamente, por se basear num período de avaliação inicial sobre todas as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando, frequentemente, aulas polimáticas e conseguindo, na perspectiva dos seus utilizadores, uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e facilitando, entre outros aspectos, a inclusividade e a diferenciação do ensino e diversos outros aspectos essenciais à concretização dos objetivos da Educação Física.

No entanto, a aplicação deste modelo de planeamento carece de ajustamentos face a cada uma das realidades dos contextos escolares em que é implementado, verificando-se, por vezes limitações físicas e materiais para a sua aplicação plena. Especificamente no contexto escolar em que desenvolvemos o nosso trabalho, uma das limitações que se revelou com maior evidência desde logo, encontra-se relacionada com a reduzida polivalência das instalações desportivas disponíveis. No entanto, tentámos ajustar e adaptar da melhor forma a essência deste modelo de planeamento às nossas condições de trabalho.

Definimos, que de forma global, e considerando as diferenças entre os anos de escolaridade envolvidos, que:

- a) **Etapa I** - Realização da AVI das matérias definidas no SEFDE e que constam do protocolo da avaliação inicial. Estas matérias são: Andebol, Voleibol, Basquetebol, Futsal, Ginástica de aparelhos, Ginástica de Solo, Badminton e Natação. Nesta etapa pretendeu-se verificar os níveis de desempenho de cada aluno em cada matéria, a fim de se poderem tomar opções de planeamento adequadas às aquisições dos alunos e que visem desenvolver e aperfeiçoar as suas capacidades;

- b) **Etapa II** - Elaboração de um planeamento cujo objetivo foi a aprendizagem e o desenvolvimento de novas aquisições. Nesta etapa foram trabalhadas as matérias nucleares em conteúdos de acordo com as suas prestações avaliadas na etapa anterior e foram lecionadas (pelo menos iniciadas) 3 matérias alternativas. Esta etapa decorreu até à segunda metade do mês de janeiro e incluiu as avaliações relativas ao 1º período de aulas. A avaliação teve em consideração os resultados da 1ª etapa, bem como as aquisições adquiridas.
- c) **Etapa III e Etapa IV** - Estas etapas apresentam as funções didáticas que lhes estão associadas (“desenvolvimento e aplicação” e “aplicação e consolidação”) e no que respeita ao planeamento das mesmas foi apresentado de forma mais concreta após o relatório da etapa anterior considerando os ajustes necessários, quer por motivos de desempenho dos alunos, quer por eventuais participações em atividades da escola, condições climatéricas adversas ou outro qualquer motivo.

Os PAT, no que se referem às Atividades Físicas, foram definidos com base em todas as diretrizes recolhidas após a AVI e a análise dos seus dados. Foram, necessariamente, também tidas em consideração as matérias não sujeitas a AVI, mas que compõem o quadro das matérias nucleares, pelo que deverão ser abordadas, bem como o conjunto das alternativas.

A organização das matérias depende fundamentalmente das matérias identificadas como prioritárias, materiais e estruturas disponíveis, bem como do sistema de *roulement* de espaços pré-definido pelo subdepartamento.

A organização do PAT pretendeu-se ser vasta e abrangente, tornando-se mais específico no planeamento das etapas. Este plano anual teve como principal finalidade calendarizar ao longo do ano letivo as atividades de cada matéria, selecionar objetivos a atingir, definir prioridades de desenvolvimento e estabelecer metas para cada etapa.

O PAT foi construído considerando os seguintes fatores:

- Períodos Letivos;
- Etapas do Plano;

- Número de semanas e número de aulas por Etapa;
- Espaços disponíveis;
- Matérias a abordar.

Passamos a analisar cada um destes fatores:

Períodos letivos

Os períodos letivos definidos, para o ano letivo 2011/2012 para os Ensinos Básico e Secundário são apresentados nos quadros 4 e 5, bem como as respetivas interrupções letivas.

Quadro 4: Calendário Escolar

1.º Período	
Início	Entre 8 e 15 de setembro de 2011
Termo	16 de dezembro de 2011
2.º Período	
Início	3 de janeiro de 2012
Termo	23 de março de 2012
3.º Período	
Início	10 de abril de 2012
Termo	8 de junho de 2012 para o 9.º e 12.º anos de escolaridade

Interrupções letivas

Quadro 5: Interrupções letivas

Interrupções	Datas
1.º	De 19 de dezembro de 2011 a 2 de janeiro de 2012, inclusive
2.º	De 20 a 22 de fevereiro de 2012, inclusive
3.º	De 26 de março de 2012 a 9 de abril de 2012, inclusive

Etapas do Plano

O planeamento foi dividido pelas 4 etapas conforme mostra o quadro 6.

Quadro 6: Calendarização das Etapas

Etapas	Datas	Função Didática
1ª	19 de setembro a 21 de outubro	Avaliação Inicial
2ª	24 de outubro a 27 de janeiro	Aprendizagem/Desenvolvimento
3ª	30 de janeiro a 23 de março	Desenvolvimento/Aplicação
4ª	11 abril a 8 de junho	Aplicação/Consolidação

A 1ª etapa teve uma duração de 5 semanas e foi comum a todos os elementos do SDEFDE pelas opções em termos de *roulement* conforme já foi descrito. A 2ª etapa apresentou uma duração de 12 semanas, maior do que qualquer outra, uma vez que a consideramos como fundamental face aos resultados obtidos na avaliação inicial e de elevada importância para a obtenção do sucesso dos alunos. As restantes duas etapas foram distribuídas de forma semelhante pelo tempo, tendo a preocupação de garantir o tempo suficiente para dar cumprimento às funções didáticas de cada uma. Assim, e por uma questão de operacionalização fizemos coincidir estas etapas com os finais do 2º e 3º períodos.

Quadro 7: Calendarização das Etapas, Duração e Número de Aulas

Etapas	Duração	Número de Aulas		Semana de Início e Fim da Etapa
		9ºano	12ºano	
1ª	5 semanas	10	10	15 setembro a 21 outubro
2ª	12 semanas	24	24	25 outubro a 27 janeiro
3ª	8 semanas	16	15	31 janeiro a 23 março
4ª	9 semanas	18	17	10 abril a 8 de junho

Esclarecemos que do número total de aulas destinadas a cada turma, estas usufruem de uma carga horária semanal distinta. A turma de 9º ano tem uma carga semanal de 135 minutos, divididos entre um bloco de 45 minutos e um bloco de 90 minutos. A turma de 12º ano tem uma carga semanal de 180 minutos, divididos entre 2 blocos de 90 minutos.

Espaços disponíveis

O planeamento por etapas pressupõe a existência de espaços físicos com características de polivalência no que se refere à lecionação de matérias diversas. Nesta escola encontramos alguns constrangimentos a esse nível, uma vez que a polivalência dos espaços de aula era reduzida.

Matérias abordadas

Das atividades físicas (matérias) possíveis de serem lecionadas na ESRSI, divididas em nucleares e alternativas, apresentamos de seguida o quadro 8 com as matérias que integraram os nossos planeamentos.

Quadro 8: Matérias abordadas

Matérias Nucleares		Matérias Alternativas
Andebol	Ginástica de Solo	Corfebol
Basquetebol	Atletismo	Ginástica Acrobática
Futsal	Badminton	Orientação
Voleibol	Natação	Ténis
Ginástica de Aparelhos	Atividades Rítmicas Expressivas	

A opção por estas matérias alternativas acima enumeradas teve em consideração alguns fatores que consideramos pertinentes, tais como: i) a disponibilidade dos espaços físicos para a lecionação de cada uma delas; ii) o nosso conhecimento dos conteúdos das mesmas e a qualidade dos conhecimentos transmitidos aos alunos; e iii) a reduzida, nalguns casos inexistente, vivência dos alunos nestas matérias e a sua predisposição e motivação para a experimentação e apreensão de novas matérias.

Este último fator enumerado é, por nós, digno de ser salientado, uma vez que consideramos fundamental o ecletismo do ensino nesta escola e responsabilidade da escola e dos professores garantir essa diversidade de vivências sempre que exista essa possibilidade.

Objetivos definidos

O Documento de apoio aos critérios de avaliação de Educação Física da ESRSI refere que:

As competências avaliadas em cada Atividade Física (matéria), foram definidas pelo Departamento de Educação Física tendo em consideração o PNEF e estão definidas no Projeto Curricular de Educação Física.

Elaborámos o planeamento por matéria considerando a lecionação de competências de forma progressiva, no que se refere à sua complexidade.

De acordo com as AVI dos alunos nas diferentes matérias, após a 1ª Etapa, constituímos grupos de nível, em conformidade com o seu desempenho, no sentido de facilitar o planeamento do processo ensino-aprendizagem nas várias matérias.

Ao elaborarmos o planeamento das matérias a lecionar, agrupámos os alunos em grupos de trabalho, com base nos grupos de níveis anteriormente definidos (apenas nas matérias sujeitas a avaliação inicial). No entanto, a constituição destes grupos foi apenas uma referência, evitando a utilização estanque dos mesmos ao longo do ano, uma vez que pretendemos explorar todas as potencialidades da formação de grupos, tanto em grupos com características de desempenho homogêneas, como promover a interação de alunos com níveis de desempenho claramente diferenciados. As estratégias foram determinadas, de forma mais específica, a cada aula, de forma a serem ajustadas e adaptadas às necessidades da mesma em conformidade com os objetivos e tarefas a realizar.

Podemos salientar que uma das grandes dificuldades que sentimos na realização deste planeamento se relacionou com a deficiente polivalência dos espaços, provocando algumas quebras na lecionação de algumas matérias, criando constrangimentos à operacionalização de um efetivo planeamento por etapas.

Outra dificuldade sentida foi a gestão e a adaptação, não diária, mas muito frequente, das condições climatéricas, uma vez que os espaços exteriores são em maior número. O único espaço fechado permite apenas a presença de uma turma e está mais vocacionado para desportos gímnicos e atividades rítmicas expressivas. A existência de um polidesportivo coberto ajuda, no que se refere ao clima, embora em muitas situações também esteja condicionado pelas condições climatéricas.

O planeamento foi elaborado por matéria, no que respeita às matérias nucleares, considerando a lecionação de competências de forma progressiva, no que se refere à sua complexidade. Optámos por colocar a maioria das competências na 2ª etapa, tendo como objetivo desenvolvê-las na 3ª etapa. No entanto, foi considerada desde início a hipótese de no final da 2ª etapa haver necessidade de realizar alguns ajustes, tal como se veio a verificar, atendendo ao facto de que nem todas as competências terem sido lecionadas, como iremos expor mais à frente quando abordarmos os objetivos intermédios.

As matérias alternativas não foram planeadas de forma a serem lecionadas sistematicamente ao longo do ano letivo enquadradas nas etapas definidas para as matérias nucleares. Foram lecionadas em episódios sequenciais, cujo planeamento contemplou as etapas possíveis com uma duração adaptada e de acordo com as possibilidades do *roulement* e do restante planeamento. É de salientar, também, que não existiu consolidação, mas sim aperfeiçoamento das aprendizagens.

4.2.1 Aptidão Física

O PAT estruturou-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras, de forma a constituir uma componente da atividade formativa em todas as aulas. As preocupações metodológicas ao nível do desenvolvimento das capacidades motoras seguiram 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.

Pretendemos que a aptidão física seja valorizada como fator de grande importância na promoção da saúde e bem-estar, bem como na fomentação de hábitos de vida saudáveis. Consideramos que o desenvolvimento desta área e das capacidades físicas são os alicerces de todo um desenvolvimento motor adequado e conseqüentemente facilitador da aquisição de todas aprendizagens propostas. Neste sentido Maia (1999) refere que:

(...) é inquestionavelmente aceite a importância do desenvolvimento de programas de actividade física e aptidão física em crianças e jovens com o propósito de encorajar a adopção de hábitos apropriados de exercício que se prolonguem pela vida adulta, e cujos propósitos centrais são a manutenção da capacidade funcional, bem-estar e melhoria da saúde.(p.17-18)

Sensibilizar os alunos para a importância do desenvolvimento da aptidão física e propor tarefas que promovam a elevação das suas capacidades foram objetivos considerados por nós como fundamentais e que tentámos implementar ao longo do ano e em todas as aulas.

Considerando a regularidade do treino das capacidades físicas de forma a resultar na sua melhoria e considerando a frequência de aulas por semana, tentámos trabalhar de forma global o máximo de capacidades físicas possíveis aliadas ao desenvolvimento das próprias matérias em si e de forma mais incisiva apenas num conjunto mais restrito. Assim, globalmente trabalhámos a força máxima e rápida, resistência aeróbia, velocidade de reação e de execução e todos os tipos de flexibilidade (estática e dinâmica, ativa e passiva, geral e específica). Considerámos que este trabalho devia ser integrado em tarefas específicas das diversas matérias lecionadas a fim de se tornar mais motivante e apelativo para o aluno, que desta forma poderia ver aplicado o resultado do seu esforço em tarefas diversas no desempenho das várias atividades.

Contudo, e de forma mais incisiva trabalhámos as capacidades físicas inerentes aos testes do protocolo *fitnessgram* realizados nesta escola e sujeitos a avaliação sumativa, que são: vaivém, senta e alcança, extensões de braços, abdominais e extensão do tronco.

As tarefas propostas com vista ao desenvolvimento das capacidades físicas foram aplicadas nas aulas na parte inicial ou final das aulas conforme o seu objetivo, a capacidade a trabalhar e as características da parte principal. Podiam ser propostas sobre a forma de jogos ou tarefas específicas criando alguma diversidade, no sentido de tornar as tarefas o mais apelativas possível e fomentando o empenho e o esforço dos alunos. A duração das tarefas apresentava-se ajustada à capacidade física a desenvolver e à intensidade pretendida, evitando situações geradoras de fadiga muscular que compromettesse os objetivos do resto da aula, aquando da realização no início da aula.

O quadro 9, que se segue, diz apenas respeito às aulas que se inserem nas “semanas do *fitnessgram*”, nas quais são efetuados os registos dos resultados dos alunos nos testes a realizar, previamente definidos pelo SDEFDE. No entanto, reforçamos que, o desenvolvimento das capacidades físicas ocorreu de forma contínua e transversal a todas as matérias, por vezes de forma específica figurando no planeamento e como objetivo de determinada aula, outras vezes de forma implícita nas tarefas propostas.

Quadro 9: Calendarização das semanas de *Fitnessgram*

ETAPA	Semanas de <i>Fitnessgram</i> (todas as turmas da escola)
2ª Etapa	21 a 25 Nov
3ª Etapa	5 a 9 março
4ª Etapa	21 a 25 de maio

No que se refere à avaliação da aptidão física e por decisão do SDEFDE, esta bateria de testes é aplicada, com carácter formal, três vezes ao longo do ano letivo, perto do final de cada um dos períodos. Esta atividade decorre em conjunto com todos os professores da área disciplinar, sendo devidamente planeada e contemplada no *roulement*, de forma que todos os alunos da escola sejam avaliados no mesmo espaço de tempo e tentando minimizar o erro na aplicação dos testes definidos.

4.2.2 Conhecimentos

Na área dos Conhecimentos não foram, inicialmente definidas e planeadas datas para a realização de momentos com este carácter. Esta opção teve por base a tentativa de rentabilização de recursos na impossibilidade de lecionar aulas com componente prática pelas condições climáticas (facto que pode ocorrer com alguma regularidade considerando as características das instalações). Por outro lado, estes momentos também representaram avaliações teóricas (testes) e apresentação de trabalhos, cujas datas foram combinadas com os alunos, das turmas do 9º e 12º anos, com algum tempo de antecedência, mas não à data da elaboração do planeamento anual de cada uma das turmas. Foram, também, propostos aos alunos de ambas as turmas a realização de pesquisas e a elaboração de trabalhos (individuais ou em grupo), bem como facultada a transmissão de conhecimentos específicos dos conteúdos, bibliografia adequada aos mesmos e uma constante disponibilidade, por parte do professor, para todos os esclarecimentos necessários. A plataforma *moodle* foi também utilizada para que os alunos das duas turmas pudessem ter à sua disposição toda a documentação que lhes foi sendo facultada. Todas estas situações foram previstas, mas nenhuma carece de aulas ou momentos teóricos específicos e contemplados no planeamento.

Contudo, podemos constatar que, o facto de os conteúdos terem sido disponibilizados através da plataforma *moodle* e não existindo qualquer leção dos mesmos, não se

revelou a forma mais adequada. Pensamos que teriam sido encontrados benefícios num maior acompanhamento das aprendizagens destes conteúdos, de forma a ajudar os alunos nas suas aprendizagens e a esclarecer as suas dúvidas de forma mais efetiva. Apesar de concordarmos com o privilégio das aulas práticas sobre as teóricas, pensamos serem úteis a adoção de outras estratégias de remediação, de modo a minimizar ou excluir o ponto fraco da situação referida. Assim, e pensando na melhoria das condições de transmissão e acompanhamento dos conhecimentos, por parte do professor ao aluno, optámos por solicitar pequenos trabalhos de casa, espaçados no tempo, de modo a promover um maior domínio dos conteúdos, dando conseqüentemente espaço para esclarecimentos que dessa tarefa surgissem. Este procedimento foi comum às duas turmas, uma vez que consideramos ser uma estratégia positiva e benéfica para as aprendizagens dos alunos.

A área dos conhecimentos encontra-se contemplada no Projeto Curricular desta área disciplinar, bem como os conteúdos a serem abordados em cada ano de escolaridade. Com base neste documento e em consonância com os conteúdos definidos nos PNEF para estes ciclos de escolaridade, foram definidos conteúdos, elaborados instrumentos de avaliação e definidas estratégias de intervenção.

Os conteúdos definidos para ambos os anos foram os que apresentaremos de seguida, devidamente enquadrados nas etapas de aprendizagem.

Assim, para o 9º ano, na 2ª etapa foram lecionados os seguintes conteúdos:

Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas:

- a) A organização desportiva. Caracterização do desporto recreação: o que é e principais características.
- b) Caracterização do desporto rendimento: o que è e principais características.
- c) Tipos de Atividade Física: formal, não-formal e informal. Principais características.

Neste mesmo ano de escolaridade, mas na 3ª e 4ª etapa foram abordados:

Aptidão Física e Saúde: Relacionar os dois conceitos identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável (desenvolvimento das capacidades motoras,

composição corporal, alimentação, repouso, a higiene, afetividade e qualidade do meio ambiente).

Treino das capacidades motoras: Princípios fundamentais do treino das capacidades motoras (princípio da continuidade, progressão e reversibilidade) relacionando-os com o princípio biológico do auto renovação da matéria viva e respetiva importância no desenvolvimento da Aptidão Física.

Intensidade vs duração do esforço: Relação entre o doseamento da intensidade e a duração do esforço, no desenvolvimento ou manutenção das capacidades motoras fundamentais na promoção da saúde.

Fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas: Tais como, doenças, lesões, substâncias dopantes e condições materiais, de equipamentos e de orientação de treino, de forma a garantir a segurança.

Controlo do esforço e sinais de fadiga: Processos de controlo do esforço e sinais de fadiga ou inadaptação ao exercício praticado evitando riscos para a saúde (dores, mal estar, dificuldades respiratórias, fadiga e recuperação difícil).

No caso da turma de 12º ano foram definidos os seguintes conteúdos para a 2ª etapa:

Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas.

- a) Principais diferenças entre Desporto e EF: Educação para todos e educação permanente.
- b) As quatro referências do conceito de Desporto: atividade desportiva, atividade física, organização desportiva, política desportiva.
- c) A evolução do conceito de Desporto.
- d) Tipo de Instalações Desportivas

Para a 3ª e 4ª etapa os conteúdos foram:

Evolução tecnológica vs prática de atividades físicas: Relacionar os dois conceitos identificando os fatores associados a limitações e influências entre eles.

Urbanismo vs prática de atividades físicas: Relacionar os dois conceitos identificando os fatores associados a limitações e influências entre eles.

Industrialização vs prática de atividades físicas: Relacionar os dois conceitos identificando os fatores associados a limitações e influências entre eles.

Todos os conteúdos acima enumerados, em ambas as turmas foram transmitidos ao longo do ano letivo, tendo sido divididos e enquadrados nas etapas de desenvolvimento como já referimos acima. Foi definido aquando do planeamento e dado a conhecer aos alunos que os instrumentos de avaliação que iriam ser utilizados seriam, um teste, no 1º período, um trabalho escrito, no 2º período e a apresentação desse mesmo trabalho à turma, com recurso a tecnologia audiovisual, no 3º período.

Em suma, pensamos que a transmissão dos conteúdos devia ter sido mais incisiva e acompanhada de forma a garantir a apreensão de conhecimentos mais consistente. Pensamos que devia ter sido alvo de um planeamento e de uma aplicação mais rigorosa e cuidada. Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados, consideramos que os mesmos são adequados.

4.2.3 Atividades Físicas

O planeamento desta área das atividades físicas está sustentado em decisões e orientações do SDEFDE, bem como individuais de acordo com os resultados da AVI e características das turmas (ano de escolaridade, constituição das turmas, entre outros).

Nesta área revelou-se fundamental considerar diversos aspetos existentes globais, tais como os recursos humanos, físicos e materiais, bem como definir e decidir sobre outros aspetos mais específicos e adequados à realidade de cada turma, como a formação de grupos de trabalho, a distribuição das matérias ao longo do tempo, definindo e respeitando as funções didáticas das várias etapas e objetivos traçados para cada uma delas em cada matéria.

As decisões tomadas relativamente ao percurso anual a ser cumprido, bem como os objetivos definidos para as várias etapas foram dados a conhecer aos alunos e debatidos com eles, de forma a torná-los conhecedores e participativos do seu processo de aprendizagem, motivando-os e coresponsabilizando-os para o seu percurso nesta disciplina, conforme orientações expressas nos PNEF como verificamos na seguinte transcrição:

*O professor deverá **explicitar os objetivos aos seus alunos**, "negociando" com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias. É pois imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objetivos que perseguem, bem como a distância a que se encontram da sua concretização. (Jacinto et al, 2001,p.23)*

Relativamente aos conteúdos a lecionar em cada uma das matérias, definimos desde logo quais a abordar em cada etapa para cada nível de desempenho, de acordo com o número de aulas destinado a essa matéria, as suas datas e posição no *roulement* (instalação desportiva referente a cada data). Este procedimento foi seguido, tanto no que respeita às matérias nucleares, bem como às matérias alternativas. No que respeita ao número de aulas definido para cada matéria, tivemos como orientação atribuir um maior número de aulas às matérias consideradas prioritárias de forma a fazer face às dificuldades dos alunos (9º ano) e desenvolver um trabalho mais especializado (12º ano).

Relativamente à turma de 9º ano planeámos a leção das matérias especialmente orientada para exercícios técnicos analíticos e situações de jogo reduzidas, considerando o número de alunos com níveis de desempenho NI e I em cada matéria. A diferenciação nas aprendizagens dos alunos e a sua adaptação ao nível de cada um, foi, na medida do possível, considerada nos objetivos intermédios definidos e posteriormente na diferenciação e hierarquização das tarefas propostas em cada aula.

Relativamente à turma do 12º ano de escolaridade foram consideradas orientações idênticas referentes à diferenciação das aprendizagens, muito embora numa dinâmica um pouco mais complexa, tanto nas situações propostas como na organização das mesmas, tentando com este planeamento dar respostas às opções tomadas pelos alunos referentes às matérias prioritárias. Contudo, contamos, e bem, com um maior envolvimento, compreensão e empenho por parte dos alunos, de acordo com a sua idade e objetivos a atingir no seu percurso escolar, como instrumento facilitador de toda a dinâmica necessária ao cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Ao elaborarmos o planeamento das matérias a lecionar, agrupámos os alunos em grupos de trabalho, com base nos grupos de nível anteriormente definidos (apenas nas matérias

sujeitas a avaliação inicial). No entanto, a constituição destes grupos foi apenas uma referência, evitámos a utilização estanque dos mesmos ao longo do ano, uma vez que pretendemos explorar todas as potencialidades da formação de grupos, tanto em grupos com características de desempenho homogéneas, como promover a interação de alunos com níveis de desempenho claramente distintos e diferenciados. As diferentes estratégias possíveis foram determinadas aula a aula conforme o objetivo da mesma e as tarefas a realizar. Podemos salientar que esta opção de variabilidade na constituição dos grupos teve resultados muito positivos, em ambas as turmas, nas aprendizagens dos alunos e no clima da aula, tendo existido grande cooperação por parte dos alunos, principalmente aquando do recurso a grupos com desempenhos claramente distintos.

Estas nossas decisões encontram suporte no enunciado nas orientações metodológicas para aplicação dos programas nacionais de EF, como a seguir transcrevemos:

A formação dos grupos é 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, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno. A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos. (Jacinto et al, 2001, p.24)

A elaboração destes PAT foi sustentada em resultados reais e projetada para a concretização de objetivos considerados, na altura, como exequíveis, contudo era do nosso conhecimento a existência de inúmeros fatores que poderiam interferir no resultado final. Assim, desde logo ficámos cientes da necessidade de, a cada etapa, realizarmos um balanço e os reajustamentos necessários.

4.3 Desenvolvimento do Ensino-Aprendizagem das Etapas II à IV

A 2ª etapa apresenta a função didática “aprendizagem e desenvolvimento” e surge no seguimento da AVI. Com base no relatório desta última foram traçados objetivos a serem concretizados. A 3ª etapa apresenta a função didática “desenvolvimento e aplicação” e por último a 4ª etapa “aplicação e consolidação”.

O balanço das etapas permitiu-nos reajustar os planeamentos das turmas, adequando-os à situação real do desempenho motor dos alunos, permitindo a continuidade do processo ensino-aprendizagem com base numa estrutura coerente e em sintonia com as capacidades de aprendizagem dos alunos.

Os PAT foram elaborados representando um conjunto de intenções devidamente organizadas e estruturadas, muito embora se tenham verificado situações imprevistas e impossíveis de serem tidas em consideração. Todas as alterações efetuadas e os motivos que estiveram na sua origem foram devidamente assinalados e ponderados nos relatórios das etapas e entre esses motivos encontram-se as atividades no âmbito de outras disciplinas, visitas de estudo e situações climatéricas adversas.

No que se refere ao número de aulas definidas para cada matéria, salientamos que estas foram planeadas considerando os objetivos definidos, intermédios e finais, bem como o *roulement* e, mais importante, as funções didáticas inerentes a cada etapa. Contudo, nem todos os fatores definidos no planeamento foram possíveis de cumprir, nomeadamente o número de aulas, como podemos verificar no quadro 10.

Quadro 10: Aulas previstas e dadas por matéria e por etapa

QUADRO GERAL DE PLANEAMENTO																
Matérias	9º ano								12º ano							
	2ª Etapa		3ª Etapa		4ª Etapa		Total A.P	Total AD	2ª Etapa		3ª Etapa		4ª Etapa		Total A.P	Total AD
	AP	AD	AP	AD	AP	AD			AP	AD	AP	AD	AP	AD		
MATÉRIAS NUCLEARES																
Voleibol	5	5	3	4	2	3	10	12	2	2	2	2	2	2	6	6
Futsal	4	4	2	3	2	2	8	9	4	4	4	3	3	3	11	10
Andebol	3	3	3	3	2	2	8	8	3	2	2	3	3	3	9	8
Gin. Solo	3	3	2	1	2	3	7	7	3	3	2	2	2	2	7	7
Basquetebol	3	3	3	4	2	2	8	9	4	4	3	2	2	2	10	9
Badminton	2	1	2	2	1	2	5	5	3	3	3	2	3	3	9	8
Gin. Aparelhos	0	0	3	2	2	2	5	4	3	3	2	3	2	2	7	8
Natação	4	3	--	--	2	2	6	5	7	7	--	--	3	3	10	10
Atletismo	1	0	3	3	2	2	6	5	3	3	---	---	3	3	6	6
Dança	--	--	2	2	2	2	4	4	1	1	2	3	--	--	3	4
MATÉRIAS ALTERNATIVAS																
Ténis	3	2	1	1	1	1	5	4	3	3	1	1	1	2	5	6
Gin. Acrob.	--	--	2	2	3	3	5	5	1	1	2	2	2	2	5	5
Corfebol	2	1	-----	-----	3	3	5	4	2	1	2	2	1	2	5	5
Conhecimentos	1	2	1	1	1	1	3	4	3	2	1	3	1	1	5	5

Legenda: AP- aulas previstas; AD - aulas dadas

Podemos verificar que, no caso da turma do 9º ano, as matérias, cujo planeamento não foi cumprido na totalidade, na 2ª etapa referem-se a três matérias nucleares (badminton, atletismo e natação) e duas matérias alternativas (corfebol e ténis) e na turma de 12º ano, refere-se a uma matéria nuclear (andebol), uma matéria alternativa (corfebol) e a área dos conhecimentos. Este desfasamento deveu-se à existência de algumas atividades no âmbito de outras disciplinas, tendo a lecionação dos conteúdos em falta transitado para a etapa seguinte (3ª etapa).

Analisando os dados referentes à 3ª etapa desta turma, verificamos que as matérias, cujo número de aulas não corresponde ao planeado (por excesso e por defeito) referem-se a cinco matérias nucleares (voleibol, futsal, ginástica de solo, basquetebol e ginástica de aparelhos). Este desfasamento deveu-se, por defeito, à existência de atividades de grupo, um teste intermédio e por excesso, à necessidade de garantir a existência de elementos avaliativos consistentes e fiéis ao desempenho dos alunos. No caso específico do teste intermédio, os conteúdos previstos para essa aula (2ª aula de ginástica) não foram lecionados e nem houve possibilidade de serem recuperados numa outra aula posterior por imposição do *roulement*.

Relativamente à 4ª etapa podemos verificar que o desfasamento é por excesso, tendo havido a necessidade de organizar as aulas de forma a colmatar o desfasamento nas etapas anteriores, no sentido de consolidar as aprendizagens desenvolvidas anteriormente.

No que se refere à turma do 12ºano, como podemos verificar, também no quadro 10, e relativamente à 2ª etapa, apenas em três matérias diferentes o número de aulas lecionadas foi menor que o previsto em uma aula, pelo que podemos dizer que o planeamento elaborado no PAT foi cumprido quase na sua totalidade. As matérias, cujo planeamento não foi cumprido na totalidade, referem-se a uma matéria nuclear (andebol), uma matéria alternativa (corfebol) e à área dos conhecimentos. Este desfasamento deveu-se à existência de algumas atividades no âmbito de outras disciplinas, pelo que os conteúdos que não foram abordados nesta 2ª etapa transitaram para a etapa seguinte (3ª etapa), encontrando-se as alterações ocorridas devidamente justificadas nas reflexões das aulas em questão. Relativamente aos conteúdos lecionados

foram trabalhados na etapa seguinte, de forma mais incisiva na aplicação em situação de jogo.

Relativamente à 3ª etapa verificamos que o desfasamento entre as aulas planeadas e as aulas cumpridas diz respeito a seis matérias nucleares (futsal, andebol, basquetebol, badminton, ginástica de aparelhos e atletismo) e à área dos conhecimentos. Esta diferença deveu-se à existência de algumas atividades no âmbito de outras disciplinas e às condições climatéricas adversas, pelo que os conteúdos que não foram abordados nesta 3ª etapa foram lecionados na etapa seguinte.

No que se refere à 4ª etapa o número de aulas planeadas por matéria foi cumprido na íntegra.

Relativamente à aptidão física, em ambas as turmas, salientamos que foi trabalhada em todas as aulas ao longo do ano, muito embora algumas das capacidades físicas não tenham sido submetidas a uma intensidade, volume e carga de trabalho suficiente para terem repercussões claras na prestação dos alunos. Esta situação verificou-se, fundamentalmente, nas capacidades físicas desenvolvidas diretamente relacionadas com as matérias lecionadas. Contudo, as capacidades físicas envolvidas nos testes do *fitnessgram* requereram da nossa parte uma atenção regular e sistemática no seu desenvolvimento, uma vez que estão inerentes ao processo de avaliação sumativa dos alunos.

Conforme definido nos PAT foram estabelecidos objetivos intermédios para a 2ª etapa e 3ª etapa. No entanto, salientamos que nem todos foram lecionados de acordo com a planificação. Concluímos que, em ambas as etapas e em ambas as turmas, os objetivos intermédios definidos revelaram-se bastante ambiciosos e que para atingirmos o cumprimento de todos eles necessitaríamos de mais tempo. O respeito pelo tempo de aprendizagem dos alunos é de extrema importância, pelo que considerámos ser mais benéfico solidificar as novas aquisições a fim de permitir uma aprendizagem mais consistente, ainda que fosse necessário comprometer o cumprimento da totalidade dos objetivos pré-definidos. Assim, relativamente às aprendizagens dos alunos podemos dizer que todos os conteúdos lecionados foram trabalhados com vista à prossecução dos

objetivos delineados, tendo a esmagadora maioria dos alunos melhorado o seu desempenho, quer na aquisição de novos conteúdos, quer na diminuição das suas dificuldades, pelo que consideramos que o balanço foi positivo, tendo havido melhorias em todos os alunos em todos os níveis de desempenho e em ambas as turmas.

Tanto a turma de 9º ano, como a de 12º ano, e considerando o ano de escolaridade respetivo, apresentam um nível global bastante bom, tendo, a globalidade dos alunos atingido avaliações bastante positivas.

No caso específico da turma de 9º ano, verificámos francas melhorias ao longo do ano, em termos de atitude, de algumas alunas que não apresentavam qualquer motivação para a prática da disciplina, tendo a sua postura revelado modificações que se foram traduzindo em resultados visíveis no sentido do sucesso. A obtenção desse sucesso encontra-se diretamente relacionado com a continuidade dessa atitude favorável relativamente às aulas desta disciplina e à aquisição de novas aprendizagens através do empenho e vontade de superar as dificuldades aceitando a ajuda fornecida pelo professor. Na turma de 12º ano, verificou-se apenas um caso a destacar de insucesso. No entanto, este caso encontrou-se devidamente identificado desde o início do ano letivo e justificado por doença, sendo a nossa margem de intervenção muito reduzida.

O enquadramento dos alunos em grupos de acordo com os níveis de desempenho foi efetuado após a avaliação inicial, tendo como objetivo a organização e planeamento das tarefas e das aprendizagens devidamente ajustadas às necessidades individuais de cada aluno. Ao longo do ano, e em ambas as turmas, foram-se reajustando os grupos de alunos conforme os níveis de desempenho verificados no final de cada etapa. Este procedimento é devidamente sustentado como verificamos na citação que se segue.

A constituição dos grupos, face às características dos processos de aprendizagem desta área curricular (os alunos aprendem em interação com os outros, existência de competências de realização coletiva, etc.). Esta é uma questão delicada que o professor não pode deixar de equacionar de forma a gerir a dinâmica e as relações intraturma, aproveitando ao máximo as suas potencialidades para a realização dos objetivos estabelecidos. Assim, os diferentes modos de agrupamento (grupos heterogéneos e homogéneos) devem ser considerados processos convenientes em períodos limitados do plano de turma, adequados, portanto, às etapas de aprendizagem e aos propósitos

pedagógicos do professor. (Ministério da Educação - Departamento do Ensino Básico, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, p.223)

4.4 Metodologia da avaliação

A metodologia da avaliação pretende ser um conjunto de procedimentos adotados pelo grupo disciplinar a fim de uniformizar critérios de avaliação a serem respeitados por todos os elementos garantindo a equidade do processo avaliativo. Entre outros autores, esta opinião é sustentada por Rosado (1999) conforme a citação:

É possível e desejável uniformizar os procedimentos de avaliação inicial (prática já frequente nas nossas escolas), de avaliação intercalar (quer seja formativa ou sumativa) e de avaliação final, quer para o domínio cognitivo, quer para o domínio psicomotor quer, finalmente, para o domínio sócio-afectivo.

Nesta escola encontram-se definidos os critérios referentes à avaliação sumativa dos alunos relativos às três áreas dos conhecimentos (atividades físicas, aptidão física e conhecimentos) e à área das atitudes e valores.

Este capítulo dará conta dos procedimentos relativos à avaliação formativa e sumativa e uma análise reflexiva dos mesmos perante os resultados obtidos.

4.4.1 Avaliação Formativa

A avaliação formativa é um processo regulador do ensino-aprendizagem, no sentido em que através da recolha contínua de dados relativos ao desempenho dos alunos todo o trabalho pode ser reorganizado e ajustado de acordo com os dados recolhidos. Pode também ser um forte indicador para os alunos do resultado do trabalho desenvolvido e a desenvolver, promovendo a autoconsciência das suas reais prestações, conforme refere Fernandes (2009) na transcrição que se segue:

É possível colher dados que ajudam os professores e os alunos a reorientar o seu trabalho com a finalidade de identificar aprendizagens feitas, apontar falhas, aprendizagens não conseguidas e aspectos a melhorar. (p.30)

Por considerarmos a avaliação formativa um fator de extrema importância na regulação do processo ensino-aprendizagem procurando, de forma continuada, o sucesso dos alunos, elaborámos duas estruturas diferenciadas de fichas de registos que passaremos a descrever um pouco mais à frente. Procedimento apoiado pela opinião do autor acima referido, na seguinte citação:

(...) a finalidade da avaliação formativa é conduzir o aluno ao sucesso educativo, pelo cumprimento dos objectivos terminais, criando os meios pedagógicos necessários, em função das características individuais dos alunos e dos seus processos de aprendizagem. (Fernandes, 2009, p.44)

Era nossa intenção que todos os dados recolhidos fossem do conhecimento dos alunos, o que nem sempre se verificou, na maioria das vezes por falta de oportunidade e disponibilidade de tempo útil para o efeito. No entanto, consideramos que, apesar de não termos concretizado sempre essa intenção, ela foi concretizada em número de vezes claramente suficiente. Esta intenção parece ir ao encontro da opinião de Rosado (1999) quando, referindo-se à avaliação formativa, afirma:

Possui um carácter sistemático e contínuo sendo da "responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores.

Esta cooperação é extremamente importante para que os alunos entendam com clareza todo o processo, assim como, tenham uma compreensão real das suas prestações de modo a que, com maior facilidade, consigam atingir os objetivos propostos. Nem sempre é tarefa fácil concretizar esse entendimento, uma vez que não raras vezes os alunos têm uma perspetiva do seu desempenho divergente da real. Pensamos que o trabalho do professor também passa por tentar aproximar a imagem que o aluno tem de si à sua prestação real. Esta tarefa é claramente mais complexa quando toda a recolha de dados sobre o aluno assenta na observação do professor. A observação assume, assim um papel de enorme relevância na metodologia de avaliação, uma vez que toda a recolha de dados é, quase exclusivamente obtida desta forma. A citação que apresentamos de seguida é claramente esclarecedora da importância e das limitações deste instrumento de recolha de dados.

O nosso instrumento de avaliação por excelência é a OBSERVAÇÃO! Duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente. (Carvalho, 1994, p.151)

Pensamos que toda a observação deve representar inúmeros registos elaborados ao longo do ano letivo, uma vez que a avaliação é contínua e deve representar a evolução do aluno nas suas aprendizagens. A nossa opinião é sustentada por Fernandes (2009) quando afirma que:

A recolha de informação deve ser sistemática, organizada e válida, para que, orientada por objectivos precisos, possa determinar a selecção de técnicas e de instrumentos para a recolha de informação, com o objectivo de verificar o grau de consecução dos objectivos.(p.48)

Pelo exposto, e no que se refere à avaliação formativa considerámos importante a elaboração de duas fichas, uma de carácter mais geral de registo simples e polivalente de forma a permitir uma recolha sistemática sem que sejam necessárias constantes adaptações, a que chamamos «ficha formativa geral» (anexo 1). Esta ficha permite registar comportamentos gerais e salientar dificuldades de grupos de alunos específicos e previamente determinados. A outra ficha, que considerámos ser um bom complemento à ficha acima referida, sendo específica de cada matéria pretende registar de forma simples e rápida a prestação de alunos específicos na realização de conteúdos predeterminados, a que demos o nome de «ficha formativa específica» (anexo 2). Este registo foi efetuado através de anotações simples de “Faz/Não faz/Faz com dificuldade” sendo aplicado regularmente em intervalos curtos de tempo (previsivelmente de 2 em 2 ou de 3 em 3 aulas) podendo haver algumas variações pontuais de acordo com as necessidades dos alunos ou número de aulas na matéria avaliada. Desta ficha também constou um campo para o registo de informações complementares pertinentes (exº: erro mais frequente).

As características das fichas que elaborámos parecem-nos estar de acordo com a opinião de Carvalho (1994) quando refere que:

Os procedimentos que fazem corresponder uma observação a um registo não nos parecem viáveis, dada a sua morosidade. Parece-nos uma alternativa válida, observar a prestação dos alunos durante alguns momentos e efectuar depois anotações simples do tipo «faz/não faz», «sim ou não», acompanhados de informações importantes relativas às dificuldades diagnosticadas. Propomos também a utilização de fichas de registo simples, de preferência polivalentes que não exijam uma adaptação constante a novos modelos. (p.147)

O questionamento oral foi outra forma de avaliação utilizada sistematicamente e registada na «ficha formativa geral», assim foram avaliados os conhecimentos teóricos dos conteúdos práticos lecionados nas aulas e reforçadas indicações com vista a consolidar aprendizagens. Foi, também, aplicada diariamente uma grelha de registo da assiduidade e pontualidade (anexo 3), sendo estes parâmetros importantes para permitir uma continuidade na avaliação das aprendizagens, para além de serem dois parâmetros utilizados na avaliação sumativa (área das atitudes e valores).

No que se refere à área da aptidão física, e por ser uma área de grande importância e em consonância com os objetivos do programa *fitnessgram* que promovem a autonomia no desenvolvimento das qualidades físicas e no consequente registo, fomentando, assim, a responsabilização dos alunos neste processo para que cada um tenha autonomia para treinar as suas capacidades físicas menos desenvolvidas, também criámos uma ficha de registo («ficha formativa da aptidão física» - anexo 4). Esta metodologia foi implementada nas duas turmas e a sua aplicação baseou-se na atribuição de uma ficha a grupos de 4 alunos onde eles próprios registavam, de forma regular, as suas performances nos vários testes ou apenas naqueles em que tinham mais dificuldades. Em todas as aulas foram atribuídos alguns minutos para que os alunos trabalhassem de forma relativamente autónoma, sempre supervisionados pelo professor. O objetivo era que os alunos treinassem a execução dos testes tão próximo da situação de prova quanto for possível. Pensamos ter sido uma alternativa muito positiva que cumpriu os vários objetivos da avaliação formativa, principalmente no que diz respeito à orientação e regulação das atividades face às dificuldades individuais dos alunos e promovendo a consciencialização e responsabilização do aluno face às suas dificuldades e ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para além dos aspetos positivos referidos, o resultado deste tipo de avaliação, permitiu ao professor, ao longo do ano, ir propondo situações de treino adequadas às prestações dos alunos, visando o desenvolvimento das capacidades motoras que, genericamente, apresentavam níveis mais fracos, e ainda, recuperar, de forma ajustada, níveis de aptidão física aceitáveis após os períodos de interrupção letiva.

Neste processo de avaliação formativa, os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), Protocolo *Fitnessgram*, para cada capacidade motora, foram considerados como uma referência fundamental. O significado de nível de aptidão física, as suas implicações como suporte de saúde e bem-estar e as suas consequências na promoção das aprendizagens, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona designada de saudável.

No que se refere à turma de 9º ano, no final da 2ª etapa foi efetuada uma análise dos dados recolhidos através da avaliação formativa, com maior incidência no último mês desta etapa. Verificámos que a maioria dos alunos apresentou evoluções nas suas aprendizagens. Com base no quadro apresentado em anexo (anexo 5) onde são expostos os resultados obtidos em função da avaliação formativa, comparativamente com os resultados obtidos na AVI, podemos verificar que, embora a maioria dos alunos ainda se mantivesse no mesmo nível, alguns conseguiram apresentar evoluções que permitiram a alteração para um nível superior. É de salientar que os alunos que se mantiveram no mesmo nível, todos eles apresentaram novas aquisições face às apresentadas na AVI. Assim, podemos considerar que no final desta etapa os objetivos estavam a ser conseguidos. Consideramos importante relevar a especial atenção facultada às dificuldades dos alunos a fim de lhes proporcionar mecanismos para as ultrapassarem.

Com base no quadro apresentado em anexo (anexo 6) referente à 3ª etapa, constatamos que se verificaram algumas alterações no enquadramento dos alunos nos diferentes níveis revelando uma notória evolução no seu desempenho. Assim, os alunos enquadrados no nível NI eram em menor número, o que significa que cada um destes alunos apresentou menos desempenhos de NI no conjunto de todas as matérias. A par desta evolução podemos, também, encontrar melhorias no enquadramento dos restantes níveis de desempenho em número considerável de alunos.

Relativamente à turma do 12º ano, e à semelhança do que aconteceu na turma de 9º ano, os resultados obtidos no final da 2ª etapa, através da avaliação formativa, foram recolhidos na sua maioria no último mês desta etapa e não ao longo da mesma como seria adequado. De acordo com os dados apresentados no quadro que apresentamos no anexo (anexo 7), considerámos que a maioria dos alunos evoluiu nas suas

aprendizagens, face aos dados recolhidos na AVI, embora a maioria dos alunos ainda se mantivesse no mesmo nível. Assim, considerámos que, à data, os objetivos estavam a ser conseguidos.

Relativamente aos dados que foram recolhidos ao longo da 3ª etapa e da 4ª etapa, em qualquer das turmas verificámos que a maioria dos alunos foi evoluindo de forma contínua nas suas aprendizagens. O final destas etapas coincidiu com o final do 2º e 3º período, respetivamente, pelo que os resultados obtidos no final de cada uma delas devem-se não só à avaliação formativa, como sumativa.

Relativamente ao final da 3ª etapa (anexo 8), salientamos que apesar dos registos efetuados constatámos que nas matérias de voleibol, andebol, basquetebol, futsal e badminton tivemos necessidade de fazer momentos de avaliação sumativa a fim de garantir que todos os alunos tinham registos das suas aprendizagens. Esta necessidade deve-se sobretudo às limitações impostas pelo *roulement* que limitam a avaliação destas matérias em espaços temporais diferentes e mais numerosos e afetou as duas turmas.

Contudo e sempre em comparação com os resultados obtidos em momentos anteriores, podemos verificar que, foram diversas as situações em que os alunos apresentam evoluções que permitiram a alteração para um nível superior.

Verificámos que, em ambas as turmas, e como seria expectável, a progressão dos alunos foi diversa entre alunos, tendo naturalmente que haver ajustamentos individuais ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

As avaliações formativas foram realizadas, na grande maioria das aulas e conforme a metodologia de avaliação definida, tendo sido registadas em fichas e grelhas próprias para o efeito. Contudo, temos de salientar que apesar dos registos efetuados constatámos que deveriam ter existido mais, nomeadamente numa fase mais inicial da 2ª etapa, o que não se verificou. Assim, verificámos que na maioria das matérias não conseguimos obter avaliações consistentes da totalidade dos alunos da turma. Nesses casos considerámos como critério a não alteração de nível, muito embora reconhecamos a melhoria nas aprendizagens dos conteúdos propostos nas diferentes matérias. Esta

situação verificou-se tanto na turma de 9º ano, como na turma de 12º ano, pelo que o procedimento utilizado foi o mesmo.

Em ambas as turmas, as matérias que não tiveram avaliação na 1ª etapa e cuja avaliação decorre em exclusivo em situação formal sumativa (ginástica de solo e acrobática) não são apresentadas quaisquer avaliações formativas desta etapa, embora possamos constatar o empenho dos alunos nas aulas, a sua evolução em termos de aprendizagens e o trabalho desenvolvido na elaboração das sequências.

4.4.2 Avaliação Sumativa

“A avaliação sumativa fornece um resumo da informação disponível, procede a um balanço de resultados no final de um segmento extenso de ensino.” (Rosado & Silva, 1999, p.31)

Esta forma de avaliação concretiza-se, em grande parte, numa avaliação criterial cuja definição de critérios pressupõe ser o garante da equidade dos resultados dos alunos, independentemente do seu professor, numa determinada realidade. Assim, os PNEF apresentam-se como um conjunto de orientações que devem ser seguidas tanto quanto possível, considerando as características específicas de cada região, escola, grupo disciplinar e alunos. Estas orientações devem ser adaptadas a cada situação tentando, no entanto respeitar fundamentos de base da sua elaboração, para que se torne viável uma uniformização em termos de competências aprendidas, com especial incidência nos anos terminais de ciclo de estudos, conforme podemos verificar na citação que segue:

A disparidade de condições de trabalho em cada escola é seguramente um dos factores que mais tem contribuído para a dificuldade sentida pelos profissionais em dar às questões da avaliação um carácter mais adequado às exigências que a disciplina coloca. A constante adaptação a essas condições diferenciadas de trabalho, através de uma gestão local dos programas tem permitido encontrar as soluções mais adequadas e adaptadas a cada realidade. Todavia, tem igualmente determinado uma enorme diversidade do currículo dos alunos, o que, não deixando de ter algumas virtualidades, tem vindo a dificultar a coerência no percurso de desenvolvimento dos alunos ao longo da sua escolaridade. (Jacinto et al, 2001, p.35-36).

Os critérios de avaliação são, sempre, no início do ano letivo, analisados, discutidos e reestruturados (ou não) conforme decisão do SDEFDE, para posterior aprovação do conselho pedagógico da escola.

Consideramos os critérios de avaliação em vigor na ESRSI acessíveis, em termos de linguagem e adaptados, visando o sucesso dos alunos. Estes critérios após a necessária aprovação pelo Conselho Pedagógico são disponibilizados na página *Web*. No entanto, consideramos que, duma forma geral, os docentes devem ter disponibilidade para esclarecer eventuais dúvidas acerca dos mesmos, a qualquer membro da comunidade educativa. Esta disponibilidade pode assumir maior importância quando, por ser um documento de trabalho específico de uma área disciplinar, a terminologia utilizada, sendo a mais adequada pode não ser claramente perceptível para a totalidade da comunidade educativa. Contudo, e relativamente a estas turmas não nos deparámos com nenhuma situação destas. No entanto, e considerando a importância do conhecimento claro dos alunos sobre estes critérios, os mesmos foram explicados aos alunos na primeira aula, tanto aos alunos de 9º ano, como os de 12º ano. Foram descritos em pormenor, salientando todos os parâmetros que constituem os respetivos critérios e sobre os quais foram aferidos resultados.

Os critérios de avaliação definidos na ESRSI referem-se ao resultado da avaliação sumativa e na forma de uniformização da avaliação de todas as competências adquiridas por cada aluno nas diversas áreas. O SDEFDE definiu quatro áreas sujeitas ao processo avaliativo: 1) atividades físicas, 2) aptidão física, 3) conhecimentos e 4) atitudes e comportamentos.

A importância da definição de critérios de avaliação é evidenciada nos PNEF como verificamos na transcrição que se segue:

Os critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse grau de sucesso. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas actividades seleccionadas para a realização dos objectivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas. (Jacinto et al, 2001, p.34)

Iremos, de seguida expor os critérios de avaliação definidos e em vigor nesta escola, tentando esclarecer os pontos principais destes critérios que regeram a avaliação dos alunos. O documento oficial encontra-se em anexo, bem como o documento de apoio aos mesmos (anexos 9 e 10).

Poderemos verificar de seguida que, os critérios definidos nesta escola apresentam algumas particularidades que não se encontram em conformidade com todas as orientações dos programas nacionais de EF. Contudo, a liberdade que cada grupo de EF tem de criar os seus critérios em função da sua realidade é claramente apoiada nos programas da disciplina como podemos verificar na transcrição seguinte.

As condições de aprovação ou retenção em cada um dos anos de escolaridade são da responsabilidade do Departamento de Educação Física e será nesse quadro que serão determinadas todas as questões relativamente à avaliação dos alunos. (Jacinto et al, 2001, p.38)

No quadro 11 podemos ver as ponderações definidas para cada ciclo de ensino.

Quadro 11: Ponderações por área e ciclo de ensino

	3º CICLO	SECUNDÁRIO
Área das atividades físicas	50%	50%
Área da aptidão física	20%	20%
Área dos conhecimentos	10%	20%
Área das atitudes e valores	20%	10%
ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO (3º ciclo e secundário)		
Área dos conhecimentos	70%	
Área das atitudes e valores	30%	

Verificamos o caso dos alunos que, por motivos de saúde devidamente atestados não tenham condições que realizar a prática das aulas de EF de forma permanente ou por período de tempo que comprometa o número de elementos de avaliação suficientes, independentemente do ciclo de escolaridade, são abrangidos por um regime especial de avaliação, em que não são contabilizadas as áreas da atividades físicas e da aptidão física, sendo as ponderações distribuídas pelas duas restantes áreas (conhecimentos e atitudes e valores).

A avaliação sumativa é, também, a operacionalização dos critérios de avaliação. Pretende ser uma avaliação em todas as áreas, sendo expressa quantitativamente, muito embora possa ser acompanhada de algumas informações complementares. Esta avaliação advém de um juízo de valor baseado nos resultados regulares de várias recolhas de dados, nomeadamente da avaliação formativa e é expressa numa classificação. Assim a operacionalização do processo, passa por preencher a folha cálculo elaborada para o efeito (anexo 11) onde são colocadas as avaliações parciais das várias áreas submetidas a avaliação, resultando na classificação que será atribuída ao aluno. Dos critérios da disciplina consta, como já referimos, um documento de apoio anexo onde descreve os procedimentos utilizados para quantificar todas as prestações do aluno e que se encontra disponível na página da escola. Este tipo de avaliação é aplicado sempre no final de cada período letivo e formalizado em reunião de Conselho de Turma.

A operacionalização da metodologia de avaliação permitiu que tomássemos consciência de um determinado número de questões que até então não tinham sido visíveis, sobre as quais pensamos ser importante refletir. Considerando as ponderações expressas no quadro acima, pensamos que o peso atribuído à área dos conhecimentos, no ensino secundário de 20% e no caso de alunos com atestado médico, de 70%, pode ser demasiado alto face ao acompanhamento que lhe é, tendencialmente, dedicado, pela valorização das aulas práticas. Assim, consideramos benéfica a definição de diversas estratégias de acompanhamento ao estudo na tentativa suprimir esta potencial lacuna. Sugerimos que, na dificuldade de implementação de estratégias de remediação e na dificuldade de acompanhamento adequado, as percentagens atribuídas a esta área sejam alvo de reflexão crítica pelo SDEFDE.

A) Atividades físicas

O conjunto de matérias a considerar para avaliação é para o 3º ciclo do Ensino Básico, quatro matérias nucleares e três matérias alternativas e para o Ensino Secundário, quatro matérias nucleares e duas alternativas. Nesta área, não foram seguidas as normas de referência dos PNEF, não havendo qualquer critério na escolha das matérias a serem submetidas a avaliação, para além do desempenho dos alunos. No entanto, há um compromisso ético dos docentes para preservar o ecletismo das aprendizagens. Esta decisão teve como base as limitações dos espaços físicos face às condições climatéricas,

podendo comprometer a lecionação de algumas matérias (ex^o atletismo). Pensamos ser também importante referir que a natação é considerada matéria nuclear devido à grande facilidade de utilização deste espaço, de modo que o *roulement* contempla a piscina como se um espaço da escola se tratasse.

Na avaliação das matérias são atribuídas ponderações aos níveis de desempenho dos alunos, i.e., cada nível Avançado tem a ponderação de 3 pontos, cada nível Elementar tem a ponderação de 2 pontos e cada nível Introdutório tem a ponderação de 1 ponto. A soma das ponderações do aluno insere-se num intervalo ao qual corresponde um intervalo percentual (9^o ano) ou um intervalo de valores (12^o ano). Deste modo o sucesso do aluno é atingido quando atinge a classificação mínima da transição na disciplina.

Quadro 12: Condições mínimas de sucesso

9 ^o ano		
Nível	%	Ponderações
3	[50, 69]	[8, 9]
12 ^o ano		
	Classificação	Ponderações
	[10, 13]	[10, 11]

B) Aptidão física

Relativamente a esta área estão definidos cinco testes da bateria de testes *Fitnessgram*: Vaivém, Abdominais, Extensão de Braços, Senta e alcança e Extensão do tronco, para efeitos de avaliação, tendo o IMC apenas uma função informativa e formativa. A opção por este conjunto de testes deveu-se ao facto do SDEFDE o ter considerado um conjunto expressivo da aptidão física geral dos alunos e com condições de realização viáveis.

Os registos dos testes realizados pelos alunos são obtidos nas “semanas do *fitnessgram*”. Estas semanas são planeadas no início do ano letivo, em reunião de SDEFDE, de forma a estarem devidamente incluídas no *roulement*. Esta dinâmica tem como objetivo proporcionar aos alunos condições de realização tão idênticas quanto possível, no mesmo espaço de tempo e em condições espaciais iguais, minimizando, assim, pequenas divergências de aplicação que possam existir de docente para docente. Esta

semana é organizada com a participação de todos os docentes do SDEFDE, em que cada um é responsável por determinada estação, conforme calendarização elaborada para o efeito, e as turmas no horário das suas aulas de EF vão passando pelas várias estações de forma a realizarem os testes que nelas se realizam, seguindo uma rotação específica, também elaborada para o efeito. Todos os resultados são registados em ficha própria (anexo 12).

Na avaliação de cada aluno são considerados os testes, cujos resultados estão dentro da ZSAF e é atribuído um determinado valor ou percentagem, conforme se pode verificar no documento de apoio aos critérios de avaliação.

Relativamente à área da aptidão física, consideramos que, os intervalos definidos na tabela que consta do documento de apoio aos critérios de avaliação deviam ser alvo de maior reflexão, com o intuito de esclarecer e uniformizar alguns critérios passíveis de serem utilizados, tais como: colocar sempre o número superior do intervalo desde que o aluno esteja incluído na ZSAF, ou de serem clarificados outros critérios para a atribuição dos valores do intervalo. Ainda, em relação a esta área, e após o decurso da primeira “semana *fitnessgram*”, constatámos que o teste “extensões de braços” representa elevado índice de insucesso, principalmente nos alunos do sexo feminino, pelo que sugeríamos, mesmo que a título experimental, o teste denominado “flexões de braços em suspensão” (avaliado em tempo). Esta sugestão tem como fundamento a eliminação do fator que mais penaliza os alunos no teste realizado, e que se situa ao nível da correção da posição de execução durante as sucessivas ações musculares concêntricas/excêntricas. Sendo este último um teste de posição estática (ação muscular isométrica), elimina o fator de maior dificuldade do anterior, avaliando da mesma forma a força superior resistente.

C) Conhecimentos

Relativamente aos conhecimentos teóricos, estão definidos conteúdos para cada ano de escolaridade, de acordo com as orientações dos PNEF. Os instrumentos de avaliação a utilizar são de opção de cada docente, devendo, contudo, constar a matriz de correção dos mesmos aquando da elaboração dos mesmos.

D) Atitudes e valores

A área, e apesar da sua transversalidade relativamente a todas as outras, encontra-se separada numa área específica por aproximação aos critérios orientadores da escola. São avaliados nesta área a pontualidade, o acompanhamento do material necessário à aula, o empenho e o comportamento disciplinar. A frequência do aluno às aulas não é um dos parâmetros considerados explicitamente para efeitos de avaliação sumativa, uma vez que é um fator que tem implicações diretas na reprovação/retenção do aluno, aquando de um número elevado de faltas injustificadas. Este parâmetro pode, também, traduzir-se na ausência de elementos de avaliação e respetiva penalização no nível ou classificação aquando de um número excessivo de faltas, embora justificadas (sem atestado médico).

As ocorrências relativas aos parâmetros sujeitos a avaliação são registadas em ficha própria (anexo 13), devidamente legendada. A avaliação é atribuída de acordo com a tabela que consta do documento de apoio aos critérios de avaliação.

No que se refere a esta área, pensamos que a tabela atrás referida e que apresenta apenas três situações em cada um dos parâmetros, poderá ser complementada com mais duas situações por parâmetro, tornando assim possível uma maior diferenciação nos comportamentos dos alunos. Este fator parece-nos assumir maior importância, especialmente no 3º ciclo em que os níveis de avaliação entre 1 e 5 se apresentam, por si só, algo redutores nesta mesma diferenciação.

4.4.2.1 Resultados

A operacionalização propriamente dita da avaliação sumativa reporta-nos para os resultados obtidos pelos alunos que são a consequência das suas atitudes face ao processo ensino-aprendizagem aliadas ao desempenho do professor. Alunos e professores traçam, no início do ano, um caminho a percorrer e metas a atingir no final do respetivo ano letivo, no qual todos pretendem atingir o sucesso. Este sucesso pode traduzir-se, em termos genéricos, como a conquista das condições de transição nesta disciplina.

Ao longo do ano, em ambas as turmas, e considerando todas as formas de avaliação realizadas com continuidade ao longo de todo o ano escolar, verificámos evoluções muito significativas na maioria dos alunos respetivos. A importância de todos os elementos de avaliação recolhidos contribuirá para a avaliação sumativa garantindo uma continuidade no processo avaliativo parece-nos ser consistente com a opinião expressa por Rosado & Silva (1999) quando referem que:

A avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação. A avaliação sumativa (como as restantes formas de avaliação) pode assumir uma expressão qualitativa ou quantitativa. No 1º ciclo, por exemplo, é qualitativa e exprime-se de forma descritiva e, embora nos restantes ciclos se traduza numa classificação numérica, a sua expressão qualitativa e de descrição globalizante não se deveria perder. (p.32)

O trabalho desenvolvido, as aprendizagens adquiridas e a evolução manifestada pelos alunos no decurso do ano pretendem ter, no final do ano, uma expressão quantitativa relevante que garanta as condições de transição e de sucesso na disciplina.

Quadro 13: Sucesso/Insucesso

	9º Ano			12º Ano		
	Sucesso	Insucesso	Total	Sucesso	Insucesso	Total
Raparigas	10	1	11	12	1	13
Rapazes	11	2	13	6	0	6
Total	21	3	24	18	1	19

No que se refere à turma de 9º ano e analisando o quadro 13, verificamos, através dos dados referentes ao final da 4ª etapa/3º período, que 21 alunos, de um total de 24, tiveram sucesso. Consideramos o resultado global da turma muito bom, embora tenhamos a registar o insucesso de 3 alunos da turma. Este insucesso deveu-se à falta de empenho, fraca participação nas aulas e falta de assiduidade, muito embora tenha existido um acompanhamento sistemático por parte do professor na tentativa de motivar os alunos e levá-los a alterar a sua atitude face à disciplina e às tarefas propostas. A atitude destes alunos face à disciplina era muito diferente entre os três casos, contudo em qualquer deles a consequência do possível insucesso sempre foi do conhecimento dos próprios, tendo sido expressa na autoavaliação.

De forma mais específica, tentaremos clarificar um pouco mais a diversidade destes três casos de insucesso. O insucesso da aluna é suportado num fraquíssimo desempenho motor na esmagadora maioria das matérias, revelando total ausência de pré-requisitos e dificuldades na compreensão dos aspetos teóricos que sustentam a execução prática aliados a um, igualmente, fraco empenho e participação. Os conteúdos teóricos não foram adquiridos, não tendo a aluna realizado qualquer teste ou trabalho solicitados. Relativamente aos dois rapazes, e ao contrário da aluna, estes não apresentavam qualquer dificuldade no desempenho motor, sendo, até, em ambos os casos, de muito bom nível. No entanto, estes alunos foram apresentando elevada falta de assiduidade ou do material necessário à realização efetiva das aulas. Em ambos os casos os alunos nem realizaram os testes de aptidão física, nem os trabalhos solicitados relativamente aos conteúdos teóricos. Salientamos que um dos alunos acabou por reprovar o ano a várias disciplinas, tendo ficado retido.

A turma de 12º ano teria apresentado resultados apenas de sucesso, não fosse o caso de uma aluna cujo sucesso não foi alcançado pela fraca assiduidade, tendo contudo todas as faltas justificadas. Esta turma, de forma geral, atingiu não apenas o sucesso, como também resultados bastante elevados. Revelaram-se alunos com bons desempenhos motores e cognitivos, bem como elevados índices de participação, cooperação e um notável empenho e motivação.

Como podemos verificar, no conjunto das duas turmas o nível de sucesso atingido na disciplina foi muito bom, havendo contudo diversos patamares de aproveitamento representativos das mais variadas classificações.

Duma forma geral, podemos verificar que os alunos conseguiram superar os desafios que lhe foram sendo propostos, independentemente da área (atividades física, aptidão física ou conhecimentos). Contudo, salientamos duas situações que nos pareceram assumir lugar de destaque pela difícil superação, foram elas o teste teórico realizado no primeiro período letivo e o teste de força superior, “extensões de braços”, da bateria *fitnessgram* realizado em todos os períodos letivos e apresentando sempre resultados fracos, principalmente nas raparigas.

Após a análise global do sucesso, pensamos ser importante verificar o percurso dos alunos que considerámos críticos após a AVI. Assim iremos analisar o quadro 14 onde estão representados os resultados da área das atividades físicas em cada uma das etapas, uma vez que esta área é a mais significativa para o sucesso e o resultado em termos de aprovação ou não na disciplina.

Quadro 14: Resultados dos alunos críticos ao longo das etapas

9º Ano					
Aluno/Sexo	AVI	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Resultado Final
Rapariga A	6 NI	7 NI	5 NI	4 NI	Não Aprovada
Rapariga B	5 NI	5 NI	1 NI	0 NI	Aprovada
Rapariga C	3 NI	1 NI	0 NI	0 NI	Aprovada
Rapariga D	faltou AVI	4 NI	3 NI	3 NI	Aprovada
Rapariga E	4 NI	5 NI	0 NI	0 NI	Aprovada
Rapaz A	5 NI (faltou)	0 NI	0 NI	6 NI (faltou)	Não Aprovado
Rapaz B	3 NI (faltou)	0 NI	0 NI	0 NI	Aprovado
Rapaz C	2 NI	0 NI	0 NI	0 NI	Aprovado

Estes alunos chamaram a nossa atenção e considerámo-los críticos por motivos diversos que iremos identificar de seguida, conforme relatório de AVI.

A Rapariga A “revela grandes dificuldades em todas as matérias, não demonstra empenho em realizar as tarefas propostas, muito embora seja uma aluna que realize todas as aulas. O sucesso desta aluna passará por uma mudança na sua atitude face à disciplina”. O Rapaz A “revela falta de assiduidade o que condiciona o seu aproveitamento”, o Rapaz B, “deixará de ser considerado um aluno crítico se mantiver uma participação regular nas aulas, evitando faltas de material que prejudicam claramente o aproveitamento”. As Raparigas B e C “revelam algumas dificuldades, no entanto parecem ser alunas empenhadas e interessadas” e o Rapaz C, “revela algumas dificuldades embora seja um aluno que participa”. A Rapariga D, “trata-se de uma aluna que ainda não realizou qualquer aula, revela desinteresse pelo processo ensino/aprendizagem”. A rapariga E, “revela algum desinteresse e evita a realização de algumas tarefas de avaliação”.

Assim, constatámos que, da turma de 9º ano, a maioria dos alunos considerados críticos evoluíram no seu desempenho ou melhoraram nas suas atitudes, tendo, com exceção de dois alunos, atingido o sucesso. No entanto, podemos constatar que um dos alunos que

no final do ano letivo não atingiu o sucesso, não tinha sido considerado crítico. A atitude deste aluno foi-se degradando ao longo do ano revelando uma atitude muito irresponsável e de desinteresse. Várias foram as abordagens tentadas pelo professor no sentido de o motivar para as aulas, desde conversas com o aluno, de forma que tivesse uma maior consciencialização das suas atitudes e das suas consequências, atribuição de posições de destaque na aula tentando valorizar o seu desempenho e o seu contributo responsabilizando-o com pequenas tarefas de apoio aos colegas, negociando com o aluno a conquista de pequenos objetivos, tais como uma regular frequência às aulas, entre outros. Contudo, todas as tentativas do professor revelaram-se infrutíferas ou com resultados esporádicos e pouco consistentes.

Relativamente à turma de 12º ano, não apresentamos nenhum quadro, uma vez que o único aluno considerado crítico foi a aluna que não obteve sucesso na disciplina. A aluna foi considerada crítica exatamente pelo motivo que a levou a não atingir o sucesso, uma vez que, segundo indicações da orientadora cooperante, esta aluna não apresenta qualquer dificuldade em termos de desempenho motor e cognitivo. A situação que afetou esta aluna estava devidamente identificada e acompanhada. Não iremos tecer mais comentários sobre esta situação, uma vez que é do foro psicológico. Diremos, apenas que, ao professor não foi proporcionada qualquer abertura que possibilitasse uma tentativa de aproximação à aluna. Esta foi uma situação que já existia no ano anterior e persistiu ao longo de todo este ano letivo.

No entanto, e relativamente ao global da turma devemos salientar o comportamento exemplar dos alunos, o seu esforço contínuo e o seu interesse constante na superação. A dinâmica desta turma revelou-se um fator altamente promotor do sucesso, uma vez que as atitudes eram comum a todos e todos denotaram grande responsabilidade no cumprimento dos seus deveres exigindo, sempre, os seus direitos. Podemos dizer que estes alunos formaram uma turma muito coesa e homogénea nas suas atitudes. Alunos com muito bom nível de desempenho motor, características relacionais promotoras de um muito fácil e saudável relacionamento e elevados índices de motivação e interesse.

4.4.3 Articulação entre a avaliação formativa e sumativa

O encadeamento e a articulação entre os vários tipos de avaliação pareceu-nos vital para todo o processo de ensino-aprendizagem que se quer eficiente e com resultados. Assim, todo e qualquer tipo de avaliação deve ter como objetivo o reajustamento constante do planeamento, de acordo com as aprendizagens dos alunos, bem como uma consciencialização dos alunos para os objetivos definidos para eles. A forma de registo deve ser simples, objetiva e claramente esclarecedor do alvo de determinada avaliação, daí a mais-valia do seu planeamento. Alguns momentos de avaliação podem tornar-se demasiados, se forem exaustivos, pelo que a articulação entre a avaliação formativa e sumativa pareceu-nos assumir uma importância muito concreta para uma avaliação rigorosa, contínua e real. Assim, consideramos que todos os momentos de registo de toda e qualquer informação dos alunos devem contribuir para a sua avaliação sumativa, de forma que esta possa representar de forma fiel todo o trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo do tempo.

Recentemente vários autores têm vindo a utilizar as designações “avaliação *das* aprendizagens” e “avaliação *para* as aprendizagens” com o mesmo significado das designações “avaliação sumativa” e “avaliação formativa”, respetivamente. No primeiro caso os objetos de avaliação são resultados da aprendizagem dos alunos e, por isso mesmo, a avaliação sumativa, ou a avaliação das aprendizagens, ocorre após o desenvolvimento de uma ou mais unidades curriculares. No segundo caso, os objetos preferenciais são os processos de aprendizagem e, por consequência, a avaliação formativa, ou avaliação para as aprendizagens, ocorre durante o desenvolvimento do currículo. Assim, a avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspetivar e planear os passos seguintes. Por seu lado, a avaliação sumativa faz uma súmula do que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento. Nuns casos pode ter uma utilização formativa, contribuindo para regular as aprendizagens e o ensino, mas, em geral, é utilizada para atribuir classificações.

A avaliação formativa está associada a formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem enquanto a

avaliação sumativa, em geral, proporciona informação sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

4.4.4 Auto e hetero avaliação

A auto e hetero avaliação pretende ser um momento de aferição entre a ideia dos alunos sobre o seu desempenho e o seu desempenho real. O reconhecimento das suas prestações, fragilidades evidenciadas e pontos fortes destacados, dificuldades a serem ultrapassadas e qualidades a serem preservadas e potenciadas, são considerados por nós de extrema importância e clara influência para o ensino-aprendizagem.

No último dia de cada período foi proposto aos alunos o preenchimento de uma “ficha de autoavaliação” (anexo 14), no sentido de fomentar a reflexão crítica dos mesmos face à sua prestação durante um determinado espaço de tempo. Este processo também nos ajudou a perceber as suas dificuldades e a representação que têm de si próprios para que os pudéssemos ajudar e orientar o seu conhecimento. Considerámos importante verificar a opinião de Carvalho (1994) relativamente a este processo que expomos na transcrição que se segue:

A participação do aluno pode verificar-se apenas enquanto destinatário das informações recolhidas pelo professor ou através da auto-avaliação e hetero-avaliação, o que nos sugere as seguintes vantagens: o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades; sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza; a apreciação objetiva dos colegas ajuda o aluno a formar a «ideia motora» desejável e necessária a uma correta aprendizagem; o aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores com espírito crítico, entreajuda, etc. Por outro lado, a participação dos alunos na avaliação pode ser uma forma de reduzir a inevitável subjetividade da observação do professor.
(p.147-148)

A análise de cada uma das fichas acima referidas foi sempre iniciada pelo professor, orientando o discurso de forma pedagógica e conduzindo o diálogo para o esclarecimento e reconhecimento.

Constatámos que, nem sempre é fácil os alunos terem uma noção clara das suas prestações, contudo os esclarecimentos sobre os processos desenvolvidos e a desenvolver, resultados obtidos e os que se pretendiam alcançar, revelou-se facilitador do sucesso deste procedimento. Sabemos que para qualquer pessoa é sempre um processo difícil assumir as suas dificuldades e os alunos não são exceção. Consideramos que a autoavaliação e a heteroavaliação são procedimentos cuja sua realização carece de alguns cuidados e cautelas na forma como decorre, como, também, podemos verificar na citação que se segue:

A auto-avaliação e a hetero-avaliação são instrumentos poderosos de avaliação educacional, permitindo alcançar objectivos pedagógicos diversos. A auto-avaliação é defendida por Ediger (1993), que se opõe à utilização maciça de testes. Afirma que os alunos que se avaliam a eles próprios necessitam de perceber o processo e os resultados a atingir, através de um esquema de referência e, nesse contexto, o professor deve constituir um guia que simula e inicia o processo de auto-avaliação. (Rosado e Silva, 1999, p.36)

O objetivo destes tipos de avaliação não deve limitar-se a informar e a receber informação, mas sim esclarecer, discutir e levar ao reconhecimento, para que este se torne como um ponto de partida para um novo processo de aprendizagem e evolução.

4.5 Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica do docente é a sua principal “arma” profissional. As qualidades que o docente consegue implementar e fomentar apresentam resultados diretos nas aprendizagens dos alunos e na sua motivação.

A intervenção pedagógica pela sua importância pode, conforme cada uma das circunstâncias, ser determinante no sucesso ensino-aprendizagem. Existem técnicas de ensino, cujo recurso correto por parte do docente na sua intervenção supõem-se altamente promotoras do sucesso das aprendizagens dos alunos. Assim, salientamos a transcrição que se segue de Sarmiento et al (1993).

A intervenção pedagógica envolve a utilização de diversas técnicas de ensino identificadas e relacionadas com as técnicas de instrução, gestão, clima relacional e controlo disciplinar. (p.1)

4.5.1 Condução do Ensino

Os professores mais eficazes distinguem-se pela capacidade que revelam em: gerir o tempo de aula disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas; proporcionar uma instrução de maior qualidade científica e técnica(...) explicitada com demonstrações frequentes e por apoiar a prática dos alunos com intervenções de FB focadas nos aspectos críticos do desempenho.(...) em conseguirem obter dos alunos um maior empenhamento motor e cognitivo durante as aulas.(Carreiro da Costa, 1995, p.128)

De forma a sistematizarmos a informação relativa à condução do ensino, consideramos adequado recorrer às dimensões do ensino defendidas por vários autores, nomeadamente Siedentop (1990) e Onofre (1995).

4.5.1.1. Dimensão Instrução

A instrução é uma das importantes dimensões inerentes à intervenção pedagógica e fator determinante para a qualidade desta última. Refere-se aos comportamentos substantivos do professor, isto é, àqueles que têm a ver com os objetivos de aprendizagem, verbais ou não verbais, tais como a preleção, explicação, demonstração, *feedbacks*, entre outros.

Considerando estes pressupostos, tentámos sempre transmitir informação de forma clara e objetiva, de modo a que os alunos a entendam com toda a clareza. Tentámos ter momentos de instrução breves e consistentes, apenas com a informação pertinente. Esta atitude é consistente com a citação que transcrevemos de seguida.

Segundo Siedentop (1991), há duas regras que o professor deve respeitar durante os períodos de transmissão de informação. A primeira está relacionada com o tempo gasto, o professor deve evitar longas exposições para não consumir o tempo da aula, penalizando a duração dos momentos de prática de aprendizagem. A segunda regra está relacionada com a forma da informação, deve ser objetiva e clara de maneira a que os alunos retenham a informação veiculada pelo professor. (Marques, 2004, p.25)

Nesta perspetiva, pensamos ter conseguido sempre transmitir aos alunos, durante as instruções, as informações fundamentais acerca da matéria, tomando como referência, os objetivos e estruturando a comunicação de acordo com um esquema promotor de uma atividade cognitiva correta e significativa para os alunos. Procurámos sempre: garantir a qualidade e pertinência das instruções; garantir que os períodos de instrução fossem curtos, isto é, que durassem o tempo mínimo necessário; planejar de forma cuidada as demonstrações, selecionando um bom modelo (o professor, um aluno ou o professor e um aluno); pensar na posição mais adequada aquando das instruções (no exterior, de frente para o sol com os alunos de costas para o mesmo; no polidesportivo coberto, os alunos eram colocados de costas para as outras turmas, estando o docente visível para todos os alunos); estruturar as mensagens de forma correta e ordenada; clarificar, sempre que necessário, os comportamentos de aprendizagem visados; garantir, em todas as instruções, de que os alunos tinham compreendido a mensagem; realizar a extensão e integração da matéria; e não cometer imprecisões ou erros de instrução. De acordo com os cuidados que tivemos parece estar Marques (2004) quando refere que:

A transmissão de informação é fundamental numa aula de Educação física, razão para que os cuidados se centrem nos princípios gerais da comunicação, i.e., a informação deve ser cuidada, acessível, exacta e breve. (p.25)

Nos momentos de instrução sobre os conteúdos da aula, utilizámos, sempre que considerámos adequado, os alunos como agentes de ensino nas demonstrações, economizando os tempos de instrução e facilitando a sua compreensão por todos. Salientamos, também, o recurso a auxiliares de ensino, nomeadamente cartazes ilustrativos, permitindo a rentabilização do tempo e fornecendo aos alunos imagens e informações pertinentes em permanência. O questionamento foi igualmente um recurso utilizado sempre que considerado necessário a fim de aferir os conhecimentos dos alunos e promover o pensamento crítico. Este procedimento parece-nos apoiado pela opinião de Sarmiento et al (1993) quando afirmam que:

A utilização de questões ou perguntas durante as sessões tem como objectivos controlar a aquisição de conhecimentos, desenvolver a capacidade de reflexão, melhorar a motivação e o clima da sessão. (p.1)

Considerando que os *feedbacks* são pequenos momentos de instrução/transmissão de informação personalizada em consequência direta às prestações de cada um dos alunos e provocam uma reação que nos permite verificar o nível de compreensão da informação. Assim, pensamos ser esta uma das variáveis mais importantes no controlo da aprendizagem, pelo que tentámos, efetiva e continuamente, melhorar em todas as aulas, prestando sempre a maior atenção aos desempenhos dos alunos na realização das tarefas propostas a fim de atribuir *feedbacks* regulares e com a maior qualidade possível provocando nos alunos a melhoria nas suas prestações e aprendizagens. Assim, salientamos a transcrição seguinte em que:

Carreiro da Costa (1984) considera que o feedback constitui a variável mais consistente a controlar na aprendizagem motora. (Marques, 2004, p.28)

No recurso ao *feedback* tentámos veicular informação objetiva e adequada, traduzindo uma apreciação ou identificação correta e concreta do movimento/comportamento efetuado pelo aluno, face, preferencialmente, ao sucesso.

Desta forma, tivemos a preocupação de variar o tipo de *feedback* (prescritivo, descritivo, auditivo, quinestésico, visual), fornecendo-os individualmente, à turma ou ao grupo, numa perspetiva sempre construtiva, funcionando os mesmos como motivação para a prática. Procurámos, sempre que possível, que toda a informação recebida pelos alunos desencadeasse neles vontade de saber mais, de progredir e acima de tudo de superar as dificuldades.

Pensamos que os *feedbacks* utilizados foram positivos, pertinentes, variados, individualizados (tanto quanto possível) e coletivos (tanto quanto necessário). Tentámos sempre melhorar a constante preocupação de fechar os ciclos de *feedback*, atribuindo sempre novo feedback após a prestação do aluno. Pensamos que esta atitude é sustentada pela citação seguinte:

O feedback é utilizado para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades, por isso, após cada informação de retorno emitida pelo professor, este deve acompanhar a actividade que o aluno desenvolve após ter recebido o feedback (Piéron, 1988). (Marques, 2004, p.27)

A capacidade de poder acompanhar os alunos através do *feedback* passou em grande parte, por um correto posicionamento e circulação no decurso de cada aula, procedimento que se revelou facilitado pela planeada organização do espaço de aula. Esta preocupação com o posicionamento e circulação na aula promoveu claramente a perceção global da turma e garantiu um controlo eficaz das tarefas evitando situações de risco.

Os *feedbacks* à distância mostraram-se, também, muito importantes para que os alunos sentissem que o professor, mesmo ao longe, tinha o controlo da aula. Destacamos alguns momentos expressivos da situação referida, tais como, na natação em que tentámos atribuir de forma constante *feedbacks* a partir do cais da piscina, reconhecendo, contudo uma grande dificuldade em “olhar e ver” as execuções dos alunos.

Duma forma geral, consideramos que não tivemos muitas dificuldades nos cuidados a ter nesta dimensão. Salientamos, contudo, algumas dificuldades apresentadas em matérias cujo nosso conhecimento se revelou mais deficitário, bem como as facilidades evidentes em matérias de grande conhecimento nosso.

Destacamos ainda outro aspeto muito particular relativo a esta dimensão com que nos deparámos ao longo deste ano. A linguagem utilizada nas turmas de 12º ano, sobretudo da área de ciências, requereu da nossa parte um grande cuidado na correção dos discursos, recorrendo a uma linguagem mais elaborada, não dispensando, contudo, a humildade sempre necessária para se conseguir dizer que, face a determinada questão, não sabemos a resposta, mas que iremos procurar e esclarecer assim que possível.

4.5.1.2 Dimensão Gestão

A gestão da aula é considerada como um importante fator para aprendizagem que deve ter por base a maximização do tempo dedicado à prática motora, como salienta Marques (2004) quando refere que:

O tempo de empenhamento motor assume-se como um dos factores de sucesso mais significativo. (p.27)

Consideramos que esta dimensão não consistiu qualquer dificuldade para o docente. No entanto, salientamos que ambas as turmas mostraram-se bastante cumpridoras das indicações gerais de organização do espaço e das tarefas. As aulas foram sempre caracterizadas por um elevado tempo de empenhamento motor dos alunos. Para esta situação contribuiu o planeamento pensado e ponderado das aulas, variando os exercícios com transições rápidas e organização entre as tarefas, bem como a criação de rotinas. Atitude que consideramos sustentada com a opinião expressa por Sarmiento et al (1993) conforme transcrição que se segue:

Entende-se por gestão o conjunto de comportamentos do professor que regulam o comportamento dos jovens, os tempos, as tarefas a realizar, os espaços e os materiais. (p.5)

O trabalho desenvolvido sobre as rotinas teve início na primeira aula, com o objetivo de criar, desde logo, hábitos sistematizados de aula, visando, assim, transições rápidas entre tarefas/exercícios, rentabilizando desta forma o tempo de aula e reduzindo as probabilidades de existirem comportamentos desvio, tal como referem os autores quando afirmam que:

Assim, verificamos que os tempos dedicados a deslocações, a arrumação de materiais, a fornecer informação, a controlar presenças, etc., constituem uma parte importante de tempo da sessão. (Sarmiento et al, 1993, p.5)

Nas diferentes matérias, os alunos encontravam-se organizados em grupos pré-definidos pelo docente. Esta estratégia permitiu a minimização de períodos desnecessários de transição, melhorando a gestão do tempo e maximizando a duração efetiva de empenhamento motor.

No que se refere à assiduidade dos alunos, o professor optou por, no início do ano letivo cumprir a chamada dos alunos pelos respetivos nomes, tarefa que um pouco morosa se revelou útil no conhecimento dos alunos. Logo que este conhecimento se consolidou, o professor optou por realizar o controlo através de contagem, aumentando a rapidez deste procedimento, tarefa que foi facilitada pela excelente assiduidade dos alunos das

turmas. O professor sensibilizou os alunos para os benefícios do cumprimento do horário na chegada à aula, questão que, geralmente, os alunos cumpriam, havendo até alunos que, frequentemente, chegavam mais cedo e disponibilizavam-se para ajudar na colocação do material para a aula. No final das aulas, os alunos tinham autorização para sair, cinco minutos antes da hora nas aulas de quarenta e cinco minutos e dez minutos nas aulas de noventa minutos, para que pudessem tratar da sua higiene pessoal.

4.5.1.3 Dimensões Clima da aula e disciplina

O clima e a disciplina são duas dimensões que estão interligadas e que estão presentes diariamente e em cada momento de aula, influenciando as restantes. Como tal, falaremos das duas em paralelo.

O clima engloba os aspetos da intervenção pedagógica que se prendem com as interações pessoais (comunicação e fatores de natureza afetiva), as relações humanas (relação professor/alunos, alunos/professor e alunos/alunos), ou seja, com a sociabilidade.

A disciplina diz respeito à diferenciação entre comportamentos apropriados e não apropriados nas aulas. Neste âmbito, procurámos que os alunos aprendessem a desenvolver a autoconfiança, autocontrolo, persistência, tolerância, e segurança nas tarefas. Assim, podemos observar nos alunos comportamentos de respeito para com o professor, respeito pelos materiais, formas de interação apropriadas e ainda formas de competição adequadas. Os comportamentos que pretendemos desenvolver e fomentar nos alunos parecem corroborar com a opinião de Siedentop (1998) quando refere que:

No hay ninguna duda de que un sistema de organización eficaz así como unas buenas estrategias disciplinares crean una atmosfera en la cual es más fácil aprender. (p.134)

No que se refere a estas dimensões, não salientamos qualquer dificuldade, pois, logo na primeira aula foram estabelecidas regras de funcionamento e de conduta, que numa forma geral, foram sempre cumpridas pelos alunos. Contudo, esporadicamente

existiram pequenas ocorrências pouco significativas, rapidamente resolvidas com breves advertências por parte do docente.

Pensamos que, em todas aulas existiu um bom ambiente de trabalho, que facilitou muito a aprendizagem, uma vez que os alunos, na generalidade, manifestavam o seu gosto pelas aulas. Consideramos que a valorizar do bom comportamento e empenho dos alunos apresentou-se, também como fator promotor das suas atitudes.

As relações interpessoais tanto entre professor/aluno como entre os alunos apresentam uma clara influência no sucesso das tarefas e atividades propostas nas aulas e consequentemente no sucesso dos alunos. A importância que referimos tem como base a interação imprescindível no normal decorrer das aulas, a existência quase constante de tarefas executadas em grupo ou equipa, entre outros aspetos similares.

O relacionamento que o professor desenvolve com cada aluno e com a turma parece-nos determinante para o contributo do sucesso do processo ensino-aprendizagem. Esta relação interfere diretamente na promoção de um clima positivo de aula, fomentando a ausência de comportamentos fora da tarefa, promovendo também a confiança e segurança da figura do professor. Os aspetos positivos da promoção de relacionamentos salutareos constam de forma evidente nos PNEF como verificamos na transcrição que se segue:

A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efectiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, mas também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas actividades. (Jacinto et al, 2001, p.5)

4.5.2 O Plano de aula

Cada aula deve ser pensada e planeada em coerência com o seu enquadramento no restante planeamento e tendo em consideração todo o envolvimento (físico, material e humano).

A estrutura de um plano de aula deve ser simples e objetiva, mas incluir todos os aspetos fundamentais inerentes à aula. Deve possibilitar uma rápida consulta e compreensão. Deve ser um documento que, apesar de pessoal, deve ser compreendido por qualquer outro docente de EF. Assim, segundo Bento (1998) os aspetos que devem ser definidos na preparação de uma aula de EF e expressos na elaboração plano são:

- *Objetivos específicos;*
- *Conteúdos;*
- *Método (organização das atividades para os alunos tendo em vista os objetivos das mesmas);*
- *Organização dada à sequência das tarefas de acordo com o desenvolvimento dos alunos considerando os aspetos biológicos e fisiológicos dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à carga e recuperação;*
- *Condições externas à aula (recursos materiais, recursos físicos e duração da aula (exº: uma aula de 90' com tempo efetivo de aula de 75'). (p.110-125)*

A estrutura deve respeitar as partes estruturantes de uma aula de EF: i) parte preparatória ou introdutória; ii) parte principal; e iii) parte final. Esta divisão deve-se ao facto de cada uma destas partes apresentar finalidades distintas. Assim, podemos destacar:

- i) Parte preparatória, parte da aula que tem como finalidade a criação de um clima pedagógico favorável, despertar a disponibilidade de exercício, orientação dos alunos para os objetivos da aula, preparação fisiológica do organismo para o esforço (aquecimento);
- ii) Parte principal, em que o professor tem a tarefa de concretizar os objetivos e de transmitir os conteúdos propriamente ditos. A estrutura desta parte da aula pode ser relativamente simples ou mais complexa dependendo do número de tarefas em que se divide e os locais onde decorre;
- iii) Parte final, acalmia do organismo ou ainda mais um ponto alto, sobretudo emocional de carga; estimulação emocional em que se apela a sentimentos agradáveis, podendo ser desenvolvidos exercícios de baixa intensidade ao gosto dos alunos; e obtenção de uma situação pedagógica positiva em que se realiza uma análise da aula e arrumação dos materiais.

Apesar do nosso conhecimento de todos os pressupostos acima referidos, verificámos que, ao longo do ano, a necessidade de ajustar a estrutura inicialmente utilizada foi contínua e sempre com o objetivo de tornar a exposição da informação mais clara e objetiva, bem como de melhorar a qualidade da informação contida em cada plano. Constatámos que no decorrer da 2ª etapa conseguimos elaborar uma estrutura adequada com a qual funcionámos até final do ano (anexo 15).

Salientamos que nesta estrutura estava incluído um campo, no final, dedicado à elaboração de uma reflexão crítica sobre os procedimentos e decisões tomadas para essa e nessa aula, apelando ao nosso sentido crítico e reflexivo, não só da aula propriamente dita, como também do planeamento da mesma.

Considerámos estas reflexões como parte integrante do plano e atribuímos-lhe uma elevada mais-valia, não só em termos formativos para a realização dos ajustamentos das atividades e tarefas ao desempenho dos alunos, como também no nosso processo formativo enquanto docente de EF. Salientamos, ainda, as dificuldades sentidas para ultrapassar a mera exposição dos factos e realizar efetivamente análise críticas dos acontecimentos ou dos não acontecimentos. Na opinião de Bento (1998) a importância da reflexão é clara, como podemos verificar de seguida:

A reflexão posterior sobre a aula constitui a base para um ajustamento na planificação das próximas aulas, uma vez que proporciona uma definição mais exata do nível de partida e procede a balanços que devem ser tomados em conta na futura planificação e organização do ensino. (p.190)

5. Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

A participação na escola e a relação com a comunidade educativa são duas vertentes da profissão docente altamente significativas. A integração em toda a dinâmica escolar, contribuindo, colaborando e revelando iniciativas entre os seus pares, alunos, órgãos de gestão e todas as estruturas intermédias que constituem uma escola são atitudes da maior importância que promovem a melhoria do bem comum que é a Escola. A Escola é

o desempenho dos seus docentes. São os professores que fazem a Escola aquilo que ela é.

A relação com a comunidade educativa é outra vertente a salientar. A Escola não é uma instituição fechada e encerrada em si própria, é uma instituição que interage de forma dinâmica com o meio exterior, desde os EE às outras instituições inseridas no mesmo contexto geográfico e social. Assim, é importante que todos os elementos que constituem a comunidade escolar se relacionem de forma saudável e harmoniosa com toda a comunidade envolvente.

A dinâmica escolar depende em grande medida do contributo de cada um dos departamentos e subdepartamentos de cada uma das áreas disciplinares. Desta forma, e no nosso caso específico, o SDEFDE, ao qual pertencemos, pretende dinamizar e divulgar atividades promovendo a atividade física e fomentando a participação e o gosto dos alunos pela prática de exercício físico.

A planificação de todas as atividades da responsabilidade do SDEFDE apresenta-se de forma resumida no quadro 15, tendo sido as atividades que constaram do Plano Anual de Atividades (PAA) da escola após aprovação pelo Conselho Pedagógico.

Quadro 15: Atividades do SDEFDE

Data	Atividade
18 janeiro	Corta Mato (fase escola)
6 fevereiro	Workshop Orientação
15 fevereiro	Corta Mato (fase CLDE)
24 fevereiro	Dia do Patrono
28 fevereiro	Megas (fase escola)
20 março	Megas (fase CLDE)
20 abril	II Meia Maratona
16 maio	BTT- Sistema Solar
8 junho	Torneio de Voleibol
15 junho	

Para uma melhor gestão de recursos, o SDEFDE divide as várias atividades pelos vários docentes, definindo os principais responsáveis pela organização de cada uma das atividades, podendo sempre recorrer à cooperação dos restantes elementos do SDEFDE. Desta forma, o núcleo de estágio e a orientadora cooperante ficaram responsáveis pela

organização das fases escola das provas corta mato e compal air. Assumiram também a organização da atividade proposta por este núcleo, denominada “Orientação na Escola”.

5.1 Atividade “Orientação na escola”

A atividade “Orientação na escola” enquadra-se numa das matérias dos PNEF do grupo das alternativas, nomeadamente, as atividades de Exploração da Natureza. Considerámos, portanto, ser uma opção positiva proporcionar aos alunos esta atividade pouco frequente nesta escola, inovando nas vivências e desenvolvendo a autonomia, sociabilidade, cooperação, desenvolvimento de capacidades de raciocínio, e das próprias qualidades físicas (resistência).

Estabelecemos, para esta atividade, o nível introdutório como nível a abordar e definimos os seguintes conteúdos, utilizando um mapa da escola:

- Localização e orientação do mapa através, dos pontos de referência;
- Automatização do gesto (localização e Orientação permanente do mapa);
- Leitura do mapa (identificação da simbologia básica inserida no mapa).

Esta atividade realizou-se no dia 13 de fevereiro e contou com a participação de 147 alunos e 6 professores de EF. Este dia da semana foi escolhido pelo número de professores a lecionar, abrangendo, assim, um significativo grupo de alunos e docentes.

Toda a informação foi transmitida com o auxílio de um *power point*, de forma sucinta e clara com o objetivo de promover a rápida e eficaz apreensão dos conteúdos, a fim de proporcionar o sucesso na posterior aplicação prática.

Procurámos, no final da atividade, realçar os aspetos mais importantes e esclarecer algumas dificuldades sentidas pelos alunos. Considerámos que a atividade decorreu com normalidade, contudo, e de forma a aferirmos com maior rigor, na opinião dos alunos e professores intervenientes, solicitámos o preenchimento de um pequeno questionário (anexo 16) sobre a organização, pertinência da atividade e possíveis sugestões.

Após a realização da atividade constatámos a existência de alguns aspetos positivos e outros que poderiam ser melhorados. Assim, podemos destacar como aspetos positivos: i) ótima interação, estabelecida entre professores estagiários e a comunidade escolar envolvida na atividade; ii) apoio prestado pela Associação de Orientação do Alto Alentejo, que se verificou uma mais-valia, nomeadamente na disponibilização das balizas, alicates e mapa; iii) atendendo ao número de alunos envolvidos e ao tempo disponibilizado à atividade podemos dizer que estava bem planeada e organizada; iv) divulgação e promoção da modalidade; e como aspetos a melhorar: i) embora os conteúdos essenciais tenham sido evidenciados, a parte teórica necessitaria de mais tempo a fim de garantir um maior desenvolvimento de alguns aspetos abordados de forma superficial, ainda assim, os alunos mostraram que compreenderam a parte mais essencial da informação transmitida; ii) não termos planeado percursos alternativos e de diversos níveis de complexidade, uma vez que havia turmas de anos de escolaridade muito diferentes (7º ano e 12º ano), o que teria sido claramente vantajoso e mais adequado.

Salientamos a importância da reflexão efetuada, no que se refere a uma imprescindível aprendizagem para o futuro. Contudo, de forma geral, podemos considerar a atividade como positiva, tanto a nível de participação dos elementos da comunidade escolar, como, em termos de conhecimentos e aprendizagens transmitidas sobre a prática da Orientação no âmbito escolar.

5.2 Seminário “Olhe pela sua Saúde”

A atividade denominada “Olhe pela sua saúde” foi projetada tendo em conta uma das principais preocupações de toda a comunidade educativa, a obesidade, que tende a persistir e com uma aparente tendência a acentuar-se especialmente nas sociedades ditas desenvolvidas. A obesidade e o excesso de peso são consideradas doenças graves, que podem levar ao aparecimento de outras doenças crónicas debilitantes e potencialmente fatais, e que nos adolescentes e jovens estão associadas a um risco de doenças que afetam a sua qualidade de vida. Desta forma, pensámos ser pertinente realizar uma atividade, em formato de palestra, que abordasse as variáveis que estão diretamente

relacionadas com este problema, nomeadamente a Atividade Física e os Hábitos Alimentares.

A realização desta atividade permitiu alertar a comunidade educativa para os efeitos nocivos de uma alimentação desadequada e para a importância da prática de hábitos saudáveis no pleno desempenho físico e intelectual dos indivíduos. Contudo poderia ter sido mais expressiva a ligação da promoção de hábitos de vida saudáveis com uma alimentação equilibrada e a adoção de estilos de vida ativos com uma prática física regular. No entanto, salientamos a qualidade dos conhecimentos transmitidos pelas preletoras convidadas, bem como o enquadramento neste contexto escolar, numa forma geral, da população estudantil total, e especificamente, ao nível dos hábitos de prática física, alimentar, de sono e ocupação de tempos livres dos alunos com IMC elevado.

As mentalidades não se transformam de um dia para o outro, por isso é fundamental que atividades como esta surjam regularmente, tanto nas escolas como noutros locais onde a sociedade esteja agregada. A educação alimentar começa logo na infância, daí a importância de todos os educadores terem algum conhecimento sobre hábitos alimentares saudáveis. Neste sentido, é fundamental as escolas adotarem estratégias de prevenção da obesidade, promovendo atividades que esclareçam toda a comunidade sobre o tema e sobre o que fazer para combater esta “epidemia”.

Refletimos sobre o planeamento da atividade e consideramos que poderíamos ter articulado melhor a nossa intervenção com a das preletoras, no sentido de associarmos os benefícios da atividade física com a alimentação saudável. Desta forma poderíamos ter evidenciado a importância da Educação Física no combate à obesidade. No entanto, ficou bem claro, que um estilo de vida saudável pressupõe, não só uma alimentação cuidada e equilibrada, como a sua conjugação com a atividade física. Só com esta inter-relação de fatores poderemos diminuir o número de jovens com um IMC elevado.

6. Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

O desenvolvimento profissional ao longo da vida diz respeito a uma competência fundamental de qualquer docente de qualquer área disciplinar. Esta dimensão está intimamente relacionada com a formação contínua do docente e a sua constante atualização. A formação contínua não se limita unicamente à frequência de ações especialmente concebidas para o efeito, mas também se relaciona com a procura constante de informação, a pesquisa diária, a reflexão sobre todas as suas atitudes e conhecimentos e respetiva procura em melhorar o seu desempenho. Crum (2002) expressa de forma muito clara a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional, como podemos verificar na transcrição que se segue:

Se tomarmos em consideração estes pontos, chegaremos à conclusão que a EF precisa de profissionais reflexivos e competentes para:

- 1. Compreender de forma crítica as mudanças na cultura do movimento (incluindo o desporto) e capazes de decidir até que ponto estas mudanças devem ser representadas no currículo da EF;*
- 2. Avaliar os currículos de EF e determinar os valores e objetivos do ensino da EF;*
- 3. Uma percepção do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado;*
- 4. Transformar o conhecimento sobre desporto e movimento, competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através de estruturação e modificação de situações de instrução e feedback;*
- 5. Analisar e avaliar a sua própria prática de ensino. (p.65-66)*

No que diz respeito à nossa interação com todos os elementos presentes no âmbito da PES (alunos, funcionários, professores, elementos do grupo de estágio, entre outros), importa salientar que procurámos desde sempre não só assumir uma apresentação e conduta pessoal adequada, como também promover estes valores nas pessoas que nos rodeiam, nomeadamente no que concerne aos nossos alunos.

Ao longo deste ano letivo procedemos à tomada de diversas decisões sempre com o intuito de adaptar o processo de ensino-aprendizagem aos nossos alunos, face às situações que surgiam durante a prática pedagógica. Assim sendo, todas as decisões tomadas procuraram ir ao encontro da promoção da diferenciação na aprendizagem e da

atitude inclusiva perante os diferentes alunos, pois só desta forma poderíamos proporcionar uma igualdade em termos de sucesso na aprendizagem.

6.1 Inovação nas práticas pedagógicas

Consideramos como prática pedagógica relevante em ambiente de sala de aula o facto de termos proporcionado aprendizagens aos alunos, na sua maioria, pela primeira vez tanto no 9º como 12º ano, na matéria de Orientação pedestre, proporcionando o contacto com mapas, balizas, cartões de controlo e a aquisição de conceitos como orientação do mapa e regras da modalidade, culminando com a participação na atividade “orientação na escola”.

Nas aulas dança, mais concretamente nas danças tradicionais portuguesas, fizemo-nos acompanhar para as aulas de outras versões musicais do “Regadinho” e “Sariquité”, que não as versões tradicionais levando os alunos a uma maior entrega e diversão.

Podemos salientar, ainda, a utilização da plataforma *moodle* como veículo de divulgação de atividades, informações do interesse dos alunos (mapa de rotações das instalações, entre outras) e fornecimento de documentação inerente à disciplina. Relativamente a este recurso tecnológico, podemos constatar que a turma de 9º ano fazia, claramente, uma maior utilização do que a turma de 12º ano. Na nossa opinião, este é um recurso com uma utilização ainda um pouco aquém das suas potencialidades, podendo ser mais explorado e dinamizado.

Ainda, relativamente aos recursos tecnológicos, e de acordo com a nossa opinião no sentido de um maior acompanhamento dos alunos na transmissão e consolidação dos conteúdos teóricos, pensamos que esta escola permite uma melhor exploração destes recursos, mais especificamente na utilização da internet, meios audiovisuais e quadros interativos.

6.2 Trabalho de Investigação – “Caraterização da população escolar com excesso de peso na Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel”

O trabalho realizado neste domínio teve uma apresentação final em formato de artigo, tal como o iremos apresentar.

INTRODUÇÃO

A realização deste estudo tem como objetivo caracterizar a população com excesso de peso da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel de Estremoz no que respeita às suas possíveis origens. A metodologia de intervenção foi devidamente coordenada com o Gabinete PESES (Projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual) desta escola.

A obesidade é, na atualidade, uma patologia crónica cuja origem pode assentar num enorme conjunto de fatores. Esta doença encontra-se associada a inúmeras outras doenças, colocando o obeso em sério risco de vida. Apresenta nos dias de hoje, no mundo ocidental, uma dimensão muito acima do desejável e representando números em crescendo, afetando pessoas cada vez mais jovens. Em concreto, a obesidade infantil apresenta-se como uma preocupação mundial, considerada pela OMS como uma epidemia, podendo ter repercussões muito graves na saúde dos adultos de amanhã. As crianças sofredoras de obesidade infantil correm riscos acrescidos, de quando adultos, terem problemas cardiovasculares, de diabetes, entre outros do foro físico. No que se refere a possíveis problemas psicológicos, estes podem estar presentes desde cedo, com especial incidência na puberdade e podendo apresentar consequências ao nível da imagem, da autoestima e da socialização.

Assim, pareceu-nos importante investigar, à dimensão desta escola, quais os motivos que estão na origem do excesso de peso e da obesidade destes alunos em concreto. Esta caraterização pode assumir especial importância para a possível definição futura de estratégias de intervenção, tanto ao nível da remediação, como ao nível preventivo por parte da escola.

A instituição Escola apresenta uma relevância em todos os fatores que interferem com a vida dos alunos, não só em termos escolares, mas também em termos de saúde e bem-estar, uma vez que é nesta instituição que os alunos passam grande parte do seu dia. A escola deve, assim, ser uma das partes mais interessadas neste tipo de estudos, a fim de encontrar formas reais e adequadas no combate a este problema.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A OMS (OMS, 2002) define obesidade como um excesso de gordura corporal acumulada no tecido adiposo, com implicações para a saúde. “O excesso de peso significa um aumento do peso tendo como referência a altura do indivíduo. A obesidade reflecte, qualitativamente e quantitativamente, a proporção de tecido adiposo (Kain et al, 2002; Pi-Sunyer, 2002; Troiano et al, 1998)” (Amaral & Pereira, 2008).

A obesidade pode influenciar de forma direta a qualidade de vida dos indivíduos, podendo apresentar implicações diversas e significativas a vários níveis, como físico, psicossocial e económico, para além das consequências na saúde amplamente reconhecidas. “Quanto ao nível físico, as crianças com excesso de peso correm riscos associados a doenças cardiovasculares, diabetes entre outros problemas de saúde. A nível psicossocial, pode provocar uma diminuição de autoestima, de autoconfiança, fraca imagem corporal, isolamento social, sentimentos de rejeição e depressão associados a significativas depressões e insucesso escolar. Em relação ao nível económico, a obesidade está presente nas diferentes faixas económicas” (Almeida, 2010). A classe socioeconómica influencia a obesidade por meio da educação e da profissão dos pais, resultando em padrões comportamentais específicos que afetam a ingestão calórica, o gasto energético e a taxa de metabolismo (Mello; Luft & Meyer, 2004). Borba (2006), defende que o excesso de peso tornou-se um dano cada vez mais frequente na vida contemporânea, apresentando como possíveis causas o sedentarismo e consumo em grandes quantidades de alimentos ricos em gordura.

Jacques (1998) refere como principais fatores causadores da obesidade:

Fatores genéticos – A obesidade costuma ser comum numa mesma família, sugerindo uma causa genética. Porém, deve-se levar em conta

que os membros de uma família não dividem apenas os genes, mas também dieta e hábitos de vida pouco saudáveis, que podem contribuir para o aumento de peso.

Fatores ambientais – O estilo de vida também muito contribui para a obesidade. As pessoas, apesar não poderem mudar as suas cargas genéticas, podem mudar a alimentação e adotar uma vida mais ativa. Para isso deverão praticar exercício, aprender a escolher refeições mais nutritivas e menos calóricas.

Fatores Psicológicos – Muitas pessoas comem para compensar carências afetivas ou em resposta a emoções negativas, como tristeza, raiva, tédio, solidão.

FATORES GENÉTICOS

“Os factores genéticos parecem ter um papel fundamental na determinação da susceptibilidade individual para a obesidade, mas não explicam, por si só, o aumento da prevalência de obesidade” (Andersen, 2003). Considera-se que os genes envolvidos no aumento do peso aumentam o risco ou a susceptibilidade de um indivíduo para o desenvolvimento de obesidade, quando expostos a um meio ambiente desfavorável (OMS, 2004).

FATORES AMBIENTAIS/COMPORTAMENTAIS

Os hábitos alimentares são incontestavelmente um fator de grande relevância no aparecimento da obesidade, podendo assim, uma alimentação em excesso e não ponderada ser uma das causas da obesidade. “Os jovens são hoje rodeados por produtos atractivos com grandes quantidades de açúcar, sal e gorduras, saborosos e duráveis, mas na maioria das vezes mais pobres nutritivamente. Na maioria dos países esses produtos custam menos e estão mais facilmente disponíveis do que as opções alimentares saudáveis” (OMS, 2006). Assim, podendo a alimentação ser uma das causas para a obesidade, também é a alimentação um importante fator preventivo dessa mesma obesidade.

A rotina de trabalho frequente na atualidade fomenta a necessidade de ingestão de refeições rápidas e nas quais a importância privilegiada é o tempo despendido, ao invés da qualidade da refeição, pelo que “a ingestão frequente de alimentos do tipo “*fast food*” e a facilidade de acesso aos alimentos industrializados (“*junk food*” “as famosas porcarias”)” (Almeida, 2010), alterando significativamente os hábitos alimentares. Na sociedade atual esta parece ser uma prática comum e independente das classes socioeconómicas, provocada pelo elevado ritmo de trabalho dos pais e tendo como consequência o pouco cuidado com a sua alimentação e com a alimentação dos seus filhos. Mourão-Carvalho et al. (2009) salienta a existência de evidências de que o padrão alimentar passa por alterações da infância para a adolescência, a ingestão de frutas, hortaliça e leite frequentemente decresce, enquanto o consumo de produtos com elevado conteúdo de açúcares simples, gorduras e sal aumenta. A mudança do padrão alimentar, que explica em grande parte o contínuo aumento da adiposidade nas crianças (Nicklas et al., 2001), inclui um baixo consumo de fruta, vegetais e leite e o aumento do consumo de doces e refrigerantes, assim como, a omissão do pequeno-almoço.

IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE FÍSICA

A atividade física e hábitos sustentados de uma prática física regular e sistemática acarreta incontestavelmente benefícios para a saúde, podendo ser também considerado um fator promotor de hábitos alimentares saudáveis. Vários autores referem como definição da atividade física, “qualquer movimento do corpo produzido pelos músculos esqueléticos que se traduz num aumento de dispêndio de energia” (Carpensen, 1985). Segundo a O.M.S., “a actividade física é todo o movimento diário, incluindo o trabalho, a recreação, o exercício e as actividades desportivas (...)” (OMS, 1997). As definições apresentadas consideram valências da atividade física claramente diferenciadas, uma referente ao aspeto biológico e outra ao aspeto sociocultural.

A atividade física apresenta-se como um importante fator para a saúde, nomeadamente nos aspetos social, físico e psicológico. Há estudos que apontam para uma diminuição progressiva da atividade física ao longo da adolescência, com maior expressividade no sexo feminino. Esta diminuição da atividade física pode dever-se à diminuição do

número de atividades físicas disponíveis ou que suscitem interesse superior a outros próprios desta faixa etária.

HÁBITOS DE VIDA SAUDÁVEIS OU SEDENTARISMO

“Os estilos de vida estão ligados aos valores, às motivações, às oportunidades e a questões específicas ligadas a aspectos culturais, sociais e económicos” (OMS, 1986). “Não há por isso um, mas vários “estilos de vida saudáveis”, sendo que a sua compreensão assenta em factores individuais (atitudes, interesses, informação, educação) e em factores ambientais como grupo familiar, grupo social, ambiente de trabalho ou escola, comunidade onde se vive, ainda entre outros factores mais sistémicos do envolvimento, como o sistema social, instituições, cultura, regime político e ainda, por outro lado as características do nicho ecológico e geográfico” (Almeida, 2010).

Muitos são os fatores que contribuem para que os jovens sejam sedentários: falta de tempo e motivação, apoio insuficiente e falta de orientação dos adultos, sentimentos de vergonha ou incapacidade, falta de locais seguros e atrativos, e a simples ausência de conhecimento das vantagens e benefícios de ser ativo. Os jovens passam um tempo considerável frente ao televisor, deixando de sair para atividades coletivas com os vizinhos da mesma idade, muitas vezes devido à inexistência de locais de lazer, como sejam jardins e parques. A diminuição de jovens que se deslocam a pé ou de bicicleta é também bastante evidente. A grande evolução tecnológica surge como um fator altamente facilitador das tarefas inerentes ao quotidiano das pessoas e conseqüentemente facilitador do sedentarismo. Entre as principais doenças relacionadas ao sedentarismo estão a hipertensão arterial, a obesidade, o aumento do mau colesterol (LDL), a diabetes, a ansiedade, o enfarte do miocárdio e grandes possibilidades de morte súbita.

“A redução dos índices de actividade física das crianças é de tal forma preocupante, que existe uma recomendação de que estas devem acumular pelo menos 60 minutos de actividade física moderada por dia, de forma a serem obtidos ganhos de saúde” (Biddle, Sallis & Cavill, 1998). “Segundo a literatura mais recente, a televisão parece

desempenhar um papel importante na génese da obesidade infantil. A televisão reforça o estilo de vida sedentário e promove uma alimentação desequilibrada através da publicidade. Segundo um estudo da DECO realizado em 2004, a categoria de produtos mais publicados, durante a programação infantil, é a dos bolos e chocolates, alimentos ricos em açúcar e gordura e portanto pouco interessantes numa alimentação saudável. É, por isso, importante reduzir o tempo que as crianças despendem a ver televisão, recomendando-se menos que 2 horas/dia” (Almeida, 2010).

INDICE DE MASSA CORPORAL (IMC)

“O excesso de peso e a obesidade podem ser estudados com recurso a uma medida antropométrica resultante da avaliação do peso e da altura, conhecida por IMC (Pi-Sunyer, 2002). (...) Segundo a OMS (1995), o IMC é um método aplicado universalmente, barato, não invasivo, de simples utilização e constitui uma boa medida para avaliar o excesso de peso e a obesidade, designadamente para o estudo de grandes amostras comunitárias (Onis et al, 1996)” (Amaral & Pereira, 2008).

METODOLOGIA

Este estudo decorreu de novembro de 2011 a abril de 2012. Foram utilizados os resultados obtidos, no final do 1º período, através da realização dos testes de aptidão física, aplicados nesta escola segundo o protocolo do *Fitnessgram*. Verificou-se que, cerca de, 74 num total de 789 alunos apresentaram valores de IMC acima do intervalo de referência constante no protocolo de testes acima referido.

Com base no Relatório do Estudo HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) (Matos et al, 2010) elaborámos um questionário (anexo 17) com o intuito de o aplicarmos à totalidade dos alunos com IMC acima do intervalo. No entanto, e após pedida autorização aos encarregados de educação (via diretor de turma), apenas 43 dessas autorizações foram devolvidas em tempo útil, de forma a permitir a aplicação e tratamento dos questionários. Após determinada a hora e o dia da aplicação dos questionários, foram contactados telefonicamente todos os docentes que estariam com os alunos envolvidos para que fossem informados antecipadamente. Os questionários foram

distribuídos sala a sala e recolhidos no final da aula na sala de professores, de forma a interromper as aulas apenas uma vez. Os resultados foram tratados com recurso ao programa estatístico SPSS. A fim de obtermos resultados mais claros relativamente a determinadas variáveis utilizámos a técnica estatística não paramétrica para amostras independentes “U de Mann-Whitney” e o teste do Qui-Quadrado. Correlacionámos algumas variáveis entre si verificando a significância entre elas. Todos estes procedimentos tiveram como intuito a definição mais concreta possível das características desta população.

Relativamente aos resultados encontrados neste estudo iremos evidenciar as principais conclusões deste estudo.

RESULTADOS

Participaram neste estudo 43 alunos, sendo 21 rapazes e 22 raparigas, cuja média de idades é de 15,3 e 15,6, respetivamente. Do total de rapazes, 10 frequentavam o 3º ciclo e 11 o ensino secundário, relativamente às raparigas, 7 frequentavam o 3º ciclo e 15 o ensino secundário.

ATIVIDADE FÍSICA FORA DA ESCOLA

Relativamente à prática de atividade física fora da escola por parte destes alunos e no que se refere ao tempo dedicado a esta prática por semana, verificámos que o maior número de raparigas dedica à prática de atividade física 1 hora/semana. As respostas dos rapazes incidem em maior número na opção 2 a 3 horas/semana, contudo de forma pouco destacada de outras opções (1 hora/semana e 4 a 6 horas/semana) cujo número de respostas é muito aproximado. Quando analisados os resultados por ciclo de ensino, verificámos que o maior número de alunos do 3º ciclo responde 2 a 3 horas/semana e no secundário 1 hora.

No que se refere à frequência com que praticam atividade física fora da escola constatámos que, relativamente ao sexo, o maior número de raparigas afirma ter atividade física menos de 3x/semana e o maior número de rapazes afirma ter atividade

física 3x ou mais/semana. Quando analisada esta questão relativamente aos ciclos de ensino, verificamos que, tanto no 3º ciclo como no secundário, o maior número de respostas recai na categoria menos de 3x/semana, sendo que no 3º ciclo a diferença para a categoria seguinte (3x ou mais/semana) é um pouco maior e muito equilibrada no ensino secundário.

No que se refere ao tempo total/semana, verificámos que, no 3º ciclo há uma clara diferença entre rapazes e raparigas, sendo que a média de horas/semana dos rapazes é de 6,22, sensivelmente o dobro da das raparigas que fica, em média, nos 2,58. Já no secundário a diferença é muito pequena, apresentado, os rapazes valores médios de 3,91 e as raparigas de 3,07. No entanto, e no conjunto dos dois ciclos a média é naturalmente superior nos rapazes, contribuindo para isso a diferença verificada no 3º ciclo.

As modalidades mais praticadas pelos inquiridos são o BTT e o futebol pelos rapazes, enquanto as raparigas praticam mais atletismo e natação. Esta análise é em termos absolutos, não havendo qualquer limite de respostas para os inquiridos que poderiam enumerar um número não determinado de respostas.

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Procurámos também verificar que tempo despendiam os inquiridos nalgumas atividades de ocupação dos tempos livres. No que se refere ao tempo/dia a ver tv podemos dizer que em ambos os ciclos de ensino e em ambos os sexos o maior número de respostas é na categoria 1-3 horas/dia.

Relativamente ao tempo/dia a jogar computador ou playstation as respostas são bastante dispersas, no entanto, podemos realçar que, no 3º ciclo, o número conjunto de respostas (rapazes e raparigas) foi igual nas duas categorias, menos de ½ hora e de 1 a 3 horas. Já no secundário o maior número de respostas incide na categoria, menos de ½ hora. Ainda relativamente aos tempos livres, mas agora quanto ao tempo/dia na internet, verificamos que, em ambos os ciclos de ensino a maioria das respostas situa-se na categoria, 1-3 horas. Curiosamente, no 3º ciclo quem passa mais tempo na internet são os rapazes e no secundário são as raparigas. Podemos ainda salientar a existência de alguns alunos, em especial do secundário que afirmam estar mais de 4 horas/dia na internet.

HÁBITOS ALIMENTARES

No que respeita aos hábitos alimentares verificámos que, relativamente ao consumo de refrigerantes, o maior número de respostas incide na categoria 1x/semana. Podemos salientar, ainda que, cerca de um terço dos alunos, quer do 3º ciclo, quer do secundário, referem consumir refrigerantes 1x/dia.

No que se refere ao consumo de doces, podemos verificar que no 3º ciclo a maioria das respostas situa-se na categoria 1x/semana, havendo apenas 2 alunos (1 rapaz e 1 rapariga) que referem consumir doces 1x/dia. No secundário as respostas obtidas encontram-se relativamente equilibradas pelas 3 categorias, sendo a categoria 1x/dia a segunda mais referida.

No consumo de frutas e vegetais verificámos que, em ambos os ciclos de escolaridade a esmagadora maioria das respostas situa-se na categoria 1x/dia, sendo que no 3º ciclo o maior número de respostas é dos rapazes e no secundário é das raparigas.

Relativamente à frequência da higiene oral, a quase totalidade dos alunos, em ambos os ciclos de ensino, afirmaram lavar os dentes mais de 1x/dia.

SONO

As horas de sono são também consideradas pela bibliografia como um fator que pode interferir na questão do excesso de peso e da obesidade. Assim, de acordo com as respostas fornecidas verificamos que, durante a semana no 3º ciclo o maior número de alunos afirma dormir 8 horas/dia e no secundário os alunos afirmam em número igual, dormir menos de 8h/dia e 8h/dia. Durante o fim-de-semana, o maior número de alunos diz dormir mais de 8 horas/dia, em qualquer dos ciclos de ensino, seguido das 8 h/dia. Salientamos que com exceção da categoria 8 horas que no 3º ciclo é mais referenciado pelos rapazes, as restantes, cujo número de respostas é significativo, são sempre referenciadas em maior número pelas raparigas.

IMAGEM CORPORAL

As perceções que os alunos têm da sua própria imagem corporal parece ser um aspeto de grande influência na autoestima e autoconfiança. Assim, quando questionados sobre a perceção da sua imagem corporal verificamos que, a maioria das respostas recai na categoria gordo, em ambos os ciclos, sendo a resposta das raparigas em maior número, igualmente em ambos os ciclos de ensino. Dos alunos que consideram ter uma imagem ideal, os rapazes são em maior número do que as raparigas, em ambos os ciclos.

Colocada a questão sobre de que forma os alunos pensam no seu aspeto físico, verificamos que, no 3º ciclo, as respostas são muito equilibradas entre rapazes e raparigas, distribuídas em número semelhante pelas categorias “não tens bom aspeto/tens mau aspeto” e “aspeto normal”. No secundário, e estranhamente (para nós) as respostas situam em maior número na categoria “aspeto normal”, com respostas próximas entre rapazes e raparigas. Assim, podemos dizer que em números absolutos (sem considerarmos o sexo e os ciclos de ensino) mais de metade da amostra afirma considerar que tem um “aspeto normal”. No entanto, e quando questionados relativamente a dietas o maior número de alunos refere que não fazem dietas, muito embora considerem que deviam perder peso. Há ainda alguns alunos que afirmam estar a fazer dieta, sendo, curiosamente, mais rapazes que raparigas, no secundário.

IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apesar do importante papel que a E.F. apresenta na promoção de hábitos de prática de atividade física e na promoção da saúde e bem-estar, sabemos que é, por vezes, menos apelativa para os alunos que apresentam algumas dificuldades. Questionámos os alunos sobre a sua atitude face à disciplina de E.F. Nesta questão os alunos deveriam responder segundo uma escala entre o 1 e o 5, sendo as categorias “gosto muitíssimo” (1), “gosto muito” (2), “gosto assim-assim” (3), “gosto pouco” (4) e “não gosto” (5). Podemos verificar que a média das respostas dos rapazes é de 2,29 (N=21 e desvio padrão de 0,956). Nas raparigas a média das respostas é de 2,86 (N=22 e desvio padrão de 0,834). A mesma questão analisada com base nos ciclos de escolaridade, verificámos que, a média de respostas no 3º ciclo é de 2,47 (N=17 e desvio padrão de 1). No secundário, a

média de respostas é de 2,65 (N=26 e desvio padrão de 0,892). Sendo que, no 3º ciclo, a atitude dos rapazes face à E.F. é, claramente mais positiva (entre o “gosto muitíssimo” e o “gosto muito”) do que a atitude das raparigas (entre “gosto assim-assim” e “gosto pouco”). No ensino secundário, a média das respostas entre rapazes e raparigas é muito próxima situando-se entre as categorias “gosto muito” e “gosto assim-assim”. Comparámos as respostas entre os rapazes e as raparigas, relativamente a esta variável e constatámos que há diferenças significativas entre os dois sexos. Tentámos também perceber qual a perceção dos alunos relativamente à importância da disciplina de Educação Física para a saúde e bem-estar e deparámos com uma grande dispersão de respostas. Ao efetuarmos a comparação das respostas entre rapazes e raparigas verificámos que não há diferenças significativas, tendo ambos os sexos uma perceção semelhante face a esta questão.

No que se refere à hipotética situação da disciplina de Educação Física ser opcional, os alunos foram questionados sobre qual seria a sua opção, escolheriam ou não esta disciplina. Os dados revelaram-nos que a maioria dos alunos escolheria a disciplina, apesar de haver ¼ dos alunos que não a escolheriam. Na comparação entre os dois sexos verificámos que há diferenças significativas entre os dois grupos. Em especial entre o 3º ciclo, onde claramente os rapazes escolheriam Educação Física e o secundário onde são as raparigas a manifestar de forma inequívoca a opção pela Educação Física.

Constatámos que, ao comparar os alunos que escolheriam a disciplina de Educação Física e os que não a escolheriam (no caso de opção) relativamente à variável atitude face à disciplina de Educação Física encontramos diferenças bastante significativas (valor é significativo para $p < 0.001$). As mesmas respostas da opção de escolha da disciplina relativamente à importância atribuída à mesma verificámos que, também há diferenças significativas. Assim, podemos dizer que, os alunos que escolheriam a EF e os que não escolheriam diferenciam-se bastante na sua atitude perante a EF e na perceção da sua importância.

Uma vez que consideramos os hábitos de prática de atividade física fora da escola e dentro da escola, nomeadamente nas aulas de Educação Física, uma questão central da temática excesso de peso/obesidade, optámos por correlacionar algumas das variáveis e verificar o significado das respetivas correlações. Assim, ao correlacionarmos o tempo

total de atividade física fora da escola e a atitude relativamente à disciplina de Educação Física encontramos uma correlação significativa, permitindo-nos especular que os alunos que dedicam mais tempo à prática atividade física fora da escola poderão ser os que manifestam uma atitude mais favorável relativamente à disciplina de Educação Física.

Na correlação entre o tempo total de atividade física fora da escola e a perceção da importância atribuída à disciplina de Educação Física apresentou-se como uma correlação significativa. Pelo que os alunos que despendem mais tempo na prática da atividade física fora da escola poderão ser os que revelam uma perceção mais positiva relativamente à importância da disciplina no que se refere às consequências para a saúde e bem-estar.

CONCLUSÕES

Após a apresentação e análise dos dados recolhidos neste estudo e, muito embora a amostra do relatório da HBSC (realizado com jovens portugueses) seja incomparavelmente de outra dimensão, tentámos verificar em que medida os nossos dados se enquadravam e/ou se destacavam dos resultados obtidos no referido estudo.

Verificámos que, no que se refere à atividade física fora da escola, os rapazes praticam mais horas e com maior frequência do que as raparigas, resultado enquadrável no relatório europeu. No entanto, no que se refere às diferenças entre ciclos de escolaridade, no nosso estudo os alunos do 3º ciclo são mais ativos relativamente aos alunos do secundário, um pouco diferente da amostra referênciada que destaca os alunos do 10º ano como os mais ativos. Todos os alunos veem televisão entre 1 a 3 horas por dia e afirmam passar outras tantas horas na internet. Os resultados encontrados neste estudo apresentam um encaixe perfeito nos resultados do relatório de referência. Existem, ainda alunos do 3º ciclo que afirmam despende igual tempo a jogar no computador ou na playstation, o que é manifestamente superior ao tempo despendido pelos jovens europeus. Salientamos, ainda que, alguns alunos do ensino secundário referem despende mais de 4 horas na internet. Estes valores parecem-nos excessivos e potencialmente alarmantes.

Relativamente aos hábitos alimentares referidos consideramos que até nos pareceram bastante equilibrados e controlados, uma vez que a maioria dos alunos refere consumir refrigerantes 1 vez por semana, bem como no consumo de doces. Em ambos os casos representam consumos mais contidos aos referidos pelos jovens portugueses no relatório da HBSC. O consumo frutas e vegetais dos alunos inquiridos neste estudo é diário, resultado claramente mais positivo, relativamente à referência em que a maioria dos adolescentes diz consumir frutas e vegetais pelo menos 1 vez por semana. É importante também salientar que a quase totalidade dos alunos lavam os dentes mais de uma vez por dia, o que é demonstrativo de uma higiene oral adequada, tal como se encontrou no relatório.

As horas de sono também apresentam alguma influência no contributo para o excesso de peso e obesidade. Verificámos que a maioria destes alunos dorme, durante a semana, 8 horas, sendo que no secundário existem alunos que dormem menos destas 8 horas. Estes últimos enquadram no terço dos jovens portugueses que também referem dormir o mesmo número de horas. No entanto, concluímos que a maioria dos nossos alunos beneficia de um maior número de horas de sono e de descanso. Durante o fim-de-semana, tanto a maioria dos alunos por nós inquiridos, como os participantes no estudo com jovens de todo o país afirmam dormir mais de 8 horas por noite. Em concordância com os dados do relatório que nos serve de referência está, também, a comparação de géneros onde são as raparigas que apresentam um maior número de respostas face aos rapazes, na categoria mais de 8 horas.

Quando se fala em obesidade, principalmente em jovens, é primordial falar da imagem corporal e das representações que estes alunos têm da sua própria imagem, uma vez que se apresenta como um fator com grande impacto na autoestima e na autoconfiança de cada indivíduo. Nestas categorias não será efetuada qualquer comparação com o relatório da HBSC, uma vez que neste estudo a amostra era diversificada em termos de morfologia e fisionomia, enquanto a nossa amostra é específica e composta apenas por indivíduos com o IMC acima do intervalo considerado saudável.

Verificámos que dos alunos, a maior parte reconhece-se como tendo uma imagem gorda, com especial incidência nas raparigas de ambos os ciclos de ensino. No entanto,

e sem distinção de ciclos de ensino e do sexo dos alunos, verificámos que mais de metade da amostra considera ter um aspeto normal. Contudo no 3º ciclo constatámos que alguns alunos pensam não ter bom aspeto ou ter mau aspeto. Podemos concluir que, e perante as respostas encontradas, os alunos consideram o excesso de peso como uma característica normal. Pensamos que este sentimento de normalidade poderá revelar-se preocupante e inibidor de qualquer estratégia de remediação, talvez por isso a maioria refira não fazer qualquer dieta.

É possível que muitos destes alunos apresentem algumas dificuldades no desempenho motor solicitado nas aulas de Educação Física, até porque estas são, por norma, ecléticas e com solicitações motoras diversas. Sendo, contudo, não raras vezes a única prática física desenvolvida. Assim, pretendemos verificar quais os seus gostos relativamente a esta disciplina e constatámos que, os rapazes do 3º ciclo são os que apresentam uma opinião mais positiva da disciplina, enquanto as raparigas deste mesmo ciclo apresentam a mais negativa. Já no que se refere ao ensino secundário as opiniões dos rapazes e das raparigas aproximam-se, situando-se numa posição intermédia (nem claramente positiva, nem claramente negativa).

Duma forma geral, podemos salientar que estes alunos revelam hábitos alimentares bastante mais positivos comparativamente à amostra portuguesa do relatório. Nas restantes categorias comparáveis, e independentemente das diversas opiniões e teorias que possam existir, os nossos resultados estão enquadrados nos resultados obtidos no relatório da HBSC.

No que se refere aos hábitos de prática física parecem ficar aquém do seria desejável e aconselhável para qualquer indivíduo independentemente do seu IMC. O papel da disciplina de Educação Física deve ser reforçado, não só por ser demasiadas vezes a única prática efetivamente realizada, como também desempenhar um papel promotor da aquisição de hábitos de vida saudáveis e de toda a sua importância nos vários planos da vida.

6.3 Relatório de intervenção pedagógica no 2º ciclo

No presente ano letivo lecionámos a disciplina de EF a três turmas do 5º ano da Escola Básica Sebastião da Gama em Estremoz, constando ainda o cargo de diretor de turma, de uma das turmas atribuídas. Cada uma das turmas era composta por 24 alunos, à exceção de uma que tinha 20, uma vez que desta fazia parte uma aluna com NEE. Os alunos, na sua maioria, eram provenientes do concelho de Estremoz e frequentaram pela primeira vez o 5º ano de escolaridade.

O modelo de planeamento tradicionalmente utilizado nesta escola tem sido o planeamento por blocos, no entanto no início do presente ano letivo foram introduzidos alguns ajustes de aproximação ao modelo de planeamento por etapas, dos quais podemos destacar a lecionação das matérias ao longo do ano e não apenas num pequeno período temporal e aulas politemáticas, ou seja, mais que uma matéria na mesma aula. Estas alterações tiveram como objetivo possibilitar aos alunos uma aprendizagem e um desenvolvimento mais consentâneo das matérias lecionadas.

Neste ciclo de ensino, em especial neste ano de escolaridade, verificámos que os alunos, na sua maioria, apresentam uma limitada vivência de experiências motoras, principalmente no que se refere à prática de diferentes matérias. A aquisição de habilidades motoras fundamentais tem a influência, por um lado, da prática física espontânea, como as brincadeiras, e por outro, das atividades desenvolvidas no âmbito da Expressão Físico Motora. Estas últimas são, em muito, influenciadas pelas condições físicas e materiais que os diferentes estabelecimentos de ensino possuem.

No início do ano letivo realizámos a avaliação inicial, no entanto verificámos grandes dificuldades por parte dos alunos ao nível das matérias: voleibol, ginástica de aparelhos e de solo. Com esta avaliação procurámos não só verificar as dificuldades dos alunos como também integrá-los em toda a dinâmica inerente a esta disciplina. Pensamos ser importante, toda a recolha de informação relativa ao passado motor dos alunos, bem como o seu nível de desempenho nas várias matérias, de forma a tornar-nos possível a elaboração de um PAT adequado e a definição das respetivas matérias prioritárias. No entanto, consideramos que, não menos importante, são as questões de ordem

comportamental, tais como, proporcionar aos alunos a ajustada adaptação às diversas rotinas, antes, durante e após as aulas da disciplina, nomeadamente as questões relacionadas ao equipamento necessário para as aulas e as questões de higiene pessoal.

No que se refere à intervenção pedagógica, consideramos que, em especial neste ano de escolaridade, assume um papel preponderante, se não mesmo, determinante para o seu percurso escolar na disciplina. Pensamos que a adaptação às regras fundamentais de funcionamento, como o hábito de não usar relógios, brincos ou outros quaisquer adereços, a familiarização com as questões básicas de segurança, as situações organizativas típicas da EF, entre outras, assumem uma considerável importância. Este primeiro contacto com a disciplina, de forma mais complexa, pode, também, ser determinante para promover o gosto pela EF. Assim, tentámos proporcionar sempre um bom clima de aula, procurando ir ao encontro dos alunos utilizando um diálogo claro e objetivo, recorremos à utilização de situações simplificadas, tanto ao nível de exercício critério como de jogo, tentando colmatar desta forma algumas dificuldades sentidas na aprendizagem, bem como estabelecemos rotinas ao nível das regras do saber estar. Todas as decisões tomadas tiveram sempre em vista o sucesso dos alunos e a sua aprendizagem, nas várias vertentes, promovendo a sua plena integração nesta nova realidade escolar.

No final do ano letivo e atendendo a todas as questões inerentes ao sucesso dos alunos na disciplina de EF, consideramos que o mesmo foi alcançado. No entanto, no que se refere à atualização na conceção do planeamento, onde se registaram alguns ajustes e considerando os esforços realizados no presente ano letivo, começando pela avaliação inicial, pensamos ser de extrema importância a continuidade em analisar e reformular procurando sempre o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

6.4 Dificuldades sentidas e formas de resolução

A experiência como docente profissionalizado do 2º ciclo revelou ser uma mais-valia para que a condução de aulas decorresse sem grandes dificuldades, muito embora a lecionação no âmbito da PES tenha decorrido no 3º ciclo e Secundário e como tal, com características muito específicas destas faixas etárias.

Inicialmente a ansiedade fez-se sentir, com especial incidência, na lecionação das aulas do 12º ano, porém, foi sendo ultrapassada com o decorrer das sessões e com o contínuo contacto com os alunos, que tendo sido fácil e sempre em clima muito positivo, promoveu o bem-estar e a segurança.

Consideramos que a manutenção constante do controlo das turmas, o estabelecimento de regras, os benefícios do respeito mútuo, nomeadamente o silêncio e atenção necessários aquando dos momentos de informação, revelaram-se importantes estratégias em prol da aprendizagem.

Na disciplina de EF, a capacidade do professor “olhar e ver” parece-nos determinante para a coerência e qualidade da sua intervenção. No início do ano letivo e com um escasso conhecimento sobre os alunos das turmas, seus desempenhos e competências adquiridas, a realização da AVI fez surgir a primeira grande dificuldade. A incerteza da correção de todas as observações realizadas deu azo à necessidade de realizar pequenas conferências com a orientadora cooperante, no final de cada aula, a fim de serem comparados resultados, analisados, discutidos a fim de dissipar todas as dúvidas existentes. Estes primeiros contactos são sempre geradores de alguma insegurança e a estratégia de utilização preferencial das situações de jogo, nos jogos coletivos, também não promoveu a segurança e deu origem a mais uma dificuldade sentida. Esta estratégia suscitou dúvidas quanto à sua adequação em todas as situações, pelo que, na busca da resolução foi decidido recorrer à realização de exercícios critério sempre que as avaliações em situações de jogo não se revelassem suficientemente esclarecedoras. Esta decisão revelou-se benéfica, coerente e didática, tanto sobre o ponto de vista da segurança dos resultados das observações, como promotor das tomadas de decisão e responsabilização pelos ajustamentos e adaptações necessárias. Considerámo-la, também, perfeitamente enquadrada nas orientações expressas no programa da disciplina como podemos verificar com a transcrição que se segue:

A discussão e acerto sobre o modo de “olhar” para os alunos em actividade, e o sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho.
(Jacinto et al, 2001, p.22).

Na elaboração dos planos de aula foi uma preocupação constante a procura de exercícios diferentes e inovadores que motivassem os alunos para a sua prática. Apesar da escolha das tarefas, definição dos objetivos e estratégias de organização, não constituíram dificuldades, verificámos, numa fase inicial, algumas falhas na definição dos critérios de êxito referentes às tarefas escolhidas. Estas dificuldades foram-se dissipando ao longo do ano, claramente auxiliados por trabalho de pesquisa.

No que se refere à lecionação das matérias, a maior dificuldade surgiu com a natação, uma vez que não existia qualquer experiência nesse sentido e os conhecimentos sobre a mesma revelaram-se restritos relativamente ao nível de desempenho dos alunos que integravam as turmas (nível avançado). A lecionação de corfebol e ginástica acrobática também consistiram algumas dificuldades, uma vez que nunca tínhamos tido a experiência de lecionação destas matérias e o conhecimento sobre as mesmas revelou-se reduzido. No sentido de ultrapassarmos estas dificuldades, a pesquisa mais exaustiva de informação sobre estas matérias tornou-se imprescindível, nomeadamente na procura de exercícios, conteúdos e formas de abordar estas matérias. Destacamos o apoio prestado pela orientadora cooperante no decurso das aulas, especialmente na natação, proporcionando a gradual dissipação das dificuldades, promovendo a autoconfiança e garantindo a condução autónoma e segurança no final da 3ª etapa. Desta forma parece-nos imprescindível salientar a importância de um consistente conhecimento pedagógico dos conteúdos podendo considerá-lo como a principal competência do professor. Reforçando esta ideia transcrevemos de seguida a opinião de Crum (2002) onde refere que:

O conhecimento pedagógico do conteúdo constitui a cultura técnica partilhada por um conjunto de professores. É o conhecimento pedagógico do conteúdo que permite ao professor de EF transformar conhecimento sobre desportos e movimento, desempenho motor, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através da organização e (se necessário) modificações de situações de aprendizagem do movimento. (p.67)

Ainda relativamente à condução das aulas e a todos os aspetos que lhe estão inerentes, destacamos o contributo da observação das aulas dos colegas nas suas turmas e vice-

versa. Esta prática que decorreu com regularidade, em especial no segundo semestre, tanto nas turmas de 9º como de 12º anos. A observação das aulas era registada numa ficha elaborada para o efeito (anexo 18), com base na qual no final era feita uma análise crítica entre observador e observado, refletindo sobre as diferentes técnicas de ensino: Instrução Inicial, Apresentação da tarefa/Instrução, *Feedback*, Organização, Disciplina, Clima de aula, Participação e Conclusão da Aula. Esta prática revelou-se muito pertinente para a nossa evolução, fomentando a nossa reflexão crítica, a troca de ideias e opiniões, sempre com o intuito de ver melhorado o processo ensino/aprendizagem.

Em relação ao espaço físico e recursos materiais, foram sentidas algumas dificuldades, devido às condições climatéricas, uma vez que a maioria dos espaços é ao ar livre impossibilitando a realização de algumas aulas práticas. Contudo, pensamos ter encontrado soluções eficazes e úteis, realizando aulas de cariz teórico, tanto na biblioteca da escola, solicitando trabalhos de pesquisa adequados aos conteúdos da área dos conhecimentos, como em salas de aula, transmitindo conteúdos de forma mais expositiva. Sempre que possível, recorremos à sala de Expressão Dramática onde era possível lecionar dança ou outra atividade rítmica adequada às dimensões e condições materiais do espaço.

6.5 Dificuldades a resolver no futuro e formação contínua

A formação contínua é considerada, por nós, como algo verdadeiramente imprescindível no desempenho do professor. É este tipo de formação que mantém o professor atualizado e sempre em busca de uma melhor e mais adequada prestação. A formação contínua é responsável pelo acompanhamento do docente relativamente à evolução de todas as vertentes (técnico-táticas, pedagógicas, sociais, etc) inerentes à sua profissão, garantindo a sua constante habilitação para o desempenho da mesma, como está referido genericamente na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização, de conhecimentos e competências profissionais. (Decreto-Lei nº46/86 de 14 de Outubro, artigo nº35, Lei de Bases do Sistema Educativo).

Para fazer face à evolução constante do mundo de hoje, a formação contínua dos professores é uma necessidade que deve ser evidenciada de forma constante e ao longo de toda a vida profissional. Deste modo é necessário que haja consciência que a formação não termina na faculdade sendo indispensável estar ativo e vigilante sobre todos os aspetos relacionados com as práticas pedagógicas e também com a evolução das matérias. Existem sempre novos métodos de ensino, novas modalidades que vão realizando uma reciclagem e um reajustamento de regras.

A formação contínua não se limita à frequência de ações organizadas para o efeito, mas também a constante pesquisa individual e a abertura para todo o tipo de informação, bem como o importante intercâmbio de experiências profissionais com os seus pares.

A EF interfere com inúmeras áreas estudo, proporcionando uma grande variedade de áreas em que podemos reforçar os nossos saberes. Assim, pensámos que um docente não se deve limitar aos saberes da Educação mas também aos saberes da Saúde, nomeadamente na Formação em Primeiros Socorros. A identificação de fatores de remediação e de correta atuação em situações de acidentes parece-nos ser potencialmente uma mais-valia, não só para os alunos, mas também para toda a comunidade escolar. De forma geral, podemos dizer que a panóplia de competências necessárias a um professor de EF apresenta-se algo vasta e abrangente. Assim, salientamos a opinião de Sousa (2004) que afirma que:

Ser professor de EF constitui um complexo de funções, saberes, saberes-fazer e valores que exige formação científica, formação profissional e formação para a cidadania, no início e ao longo da vida. (p.85)

A formação contínua pode ter por alicerce a reflexão e a análise crítica. É nestes fatores que o docente encontra as fragilidades do seu desempenho, as lacunas da sua formação e outras dificuldades diárias. Contudo, é também através da reflexão que o professor encontra mecanismos que o tornam mais capaz de responder à diversidade de situações com vão surgindo ao longo da vida. Hypolitto (2004) exprime esta ideia muito claramente quando refere que:

Quem não reflete sobre o que faz acomoda-se repete erros e não se mostra profissional.

Os professores que estimam o conhecimento e a constante aprendizagem deparam-se regularmente com muitas dúvidas e poucas certezas, promovendo a constante procura por novas e adequadas respostas para novamente serem alvo de reflexão. A aprendizagem deve ser uma constante na vida. A procura voluntária e não organizada do saber não se apresenta menos valiosa que a aquisição por via institucional. A humildade de reconhecer o erro e assumir as dificuldades através de processos reflexivos e críticos é, considerado por nós, como o ponto de partida principalmente para a construção de um profissional eficaz.

A turma de 12ºano, por representar a realidade mais diferenciada das nossas vivências, consistiu novos desafios, carecendo da nossa parte, uma maior investigação e reflexão sobre vários fatores, tanto a nível relacional, como pedagógico-didático e técnico-tático, de forma a adequar todos os procedimentos às características gerais desta faixa etária e particularmente destes alunos.

Em suma, podemos considerar de extrema importância a continuidade da formação e atualização, atribuindo especial relevância a novas potenciais matérias, atualizações didáticas e comportamentais.

7. Conclusões

O trabalho árduo de uma PES que culmina com elaboração deste relatório crítico levamos a concluir em primeira instância que a aplicação dos PNEF e metodologias de planeamentos nem sempre são possíveis de aplicar na medida em que foram criadas. À semelhança da aplicação das diversas técnicas de intervenção pedagógica carecem de adaptações e ajustamentos à realidade contextual de cada experiência.

Podemos também concluir que a procura contínua de condições pessoais e materiais para a aproximação na aplicação das ideologias às realidades escolares garante-nos o caminho da eficácia profissional e do sucesso nas aprendizagens dos alunos.

Relativamente às nossas turmas salientamos que criámos com os alunos, de ambas as turmas, uma ótima relação dentro e fora da aula, claramente promotora de um clima muito positivo e favorável à aprendizagem. No que respeita aos procedimentos específicos da profissão, pensamos ter conseguido planear o ano letivo, em concordância com as AVI efetuadas e ajustado ao nível de exigência adaptado a cada um dos anos de escolaridade. Pensamos ter conseguido desenvolver adequadamente atividades e tarefas de acordo com o planeado e considerando sempre as evoluções reveladas pelos alunos ao longo do ano e registadas numa avaliação formativa. Atribuímos especial importância à utilização das técnicas de ensino, nomeadamente a gestão do tempo de aula, a gestão relacional, a qualidade dos momentos de instrução/informação, o clima relacional, *feedback's*, entre outras. Consideramos ter contribuído, com a nossa intervenção pedagógica, para uma aprendizagem de qualidade e bons resultados dos alunos. Muito embora, haja sempre aspetos da nossa prestação, que podem ser melhorados e que deverão ser tidos em conta no próximo ano letivo, a fim de poderem ser corrigidos ou minimizados.

Tratou-se de um ano letivo com inúmeras vivências ao nível do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o nosso enriquecimento como futuros professores e dos alunos através da aquisição de conhecimentos. Levou-nos à construção de uma identidade própria e profissional fornecendo-nos ferramentas para que no futuro nos consigamos adaptar a diferentes contextos educativos.

Esta experiência profissional possibilitou-nos entender toda a dinâmica que envolve o funcionamento da escola, no que diz respeito à direção, secretaria, papelaria, reprografia, biblioteca, e em grupos de trabalho mais restritos como, o SDEFDE, conselhos de turma, reuniões de avaliação e outros. Estabelecemos uma estreita relação com toda a comunidade escolar, salientando a relação entre o núcleo de estágio e SDEFDE, pela participação nas reuniões, na organização e dinamização de atividades do PAA e pelo convívio diário na partilha de espaços e materiais.

Salientamos que ao longo do ano letivo debatemo-nos com dificuldades que procurámos ultrapassar, investigando, estudando, refletindo e recorrendo à orientadora cooperante

efetuando pequenas conversas na procura de estratégias pedagógicas, de forma a melhorar as nossas práticas e a superar problemas.

Foi com especial interesse que desenvolvemos entre outras a atividade “Olhe pela sua saúde”, no âmbito do excesso de peso e da obesidade infanto-juvenil, tendo oportunidade de investigar e debater um tema tão atual envolvendo toda a comunidade escolar e especialistas na área. Pensamos que este foi um trabalho, que este ano foi realizado nesta escola, mas gostaríamos de realizar noutras, bem como gostaríamos de saber, que foi dada continuidade à intervenção nesta escola desta temática.

Em suma, consideramos ter adquirido um vasto conjunto de saberes nas várias áreas do conhecimento, no entanto, esta experiência só fará sentido se continuarmos a investir na formação e aprofundando desses e doutros conhecimentos.

8. Bibliografia

- Almeida, I. (2010). *Obesidade e Estilos de Vida em Crianças e Adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Educação Física e Desporto Escolar, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Série Estudos. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/210/1/57%20%20A%20dime ns%C3%A3o%20preocupacional%20dos%20professores.pdf> em 15 agosto de 2012.
- Amaral, O. & Pereira, C. (2008). Obesidade da Genética ao Ambiente. *Educação, ciência e tecnologia* (pp.311-322). Instituto Politécnico de Viseu.
- Andersen, R.E. (2003). *Obesity: etiology, assessment, treatment and prevention*. EUA.
- Bento, J.O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bidlle, S.; Sallis, J. F.; Cavill, N. A. (1998). *Young and active? Young people and health enhancing physical activity: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Borba, P. C. S. (2006). *A importância da actividade física lúdica no tratamento da obesidade infantil*. Monografia. Acedido em http://www.fw2.com.br/clientes/artesdecura/REVISTA/medicina_integral/at ividade_infantil_patricia.pdf em 27 de agosto.
- Botelho, A. & Duarte, A. (1999). Relação entre a Prática de Actividade Física e o Estado de Bem-Estar, em Estudantes Adolescentes. *Horizonte*, 15 (90), 5-7.
- Carpensen, C. J.; Powell, K.E.; Chrstenson, G.M. (1985). Physical activity, exercise and physicalfitness. Definitions and distinctions for health related research. *Public Health Report* (100).
- Carrascosa, J. (1996). Análise da Formação Continuada e permanente dos professores de Ciências. In L.C. MENEZES. (org.). *Formação Continuada de professores de ciências no contexto Ibero-americano*. Campinas/SP: Autores Associados.
- 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. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação Física. *Boletim SPEF* 10/11, 135-151.
- Ceia, C. (2010). *O Professor na caverna de Platão. As recentes políticas para a formação de Professores em Portugal e o futuro da profissão.* Lisboa: Caleidoscópio.
- Costa, F. (1995). Diferenciação do ensino: relação entre a atitude pré-interactiva e os indicadores interactivos de apresentação da informação, contextos de ensino, feedback pedagógico e participação do aluno. *Horizonte*, 13 (76), 35-39.
- Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.
- Fernandes, I. (2009). *O contributo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem para a qualidade educativa na educação pré-escolar. Um estudo exploratório.* Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: desafios e constrangimentos.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. 2001. Person and Context in Becoming a New Teacher, *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135 - 148.
- Font, C. (2007). *Estratégias de Ensino e Aprendizagem.* Coleção Práticas Pedagógicas. Lisboa: Edições Asa.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora.
- Hypolitto, D. (2004). *O professor como Profissional reflexivo.* Acedido em <http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/99-o-professor-como-profissional-reflexivo> em 27 de agosto de 2012.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. (org.), *Vidas de Professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J.; Carvalho, L.; Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º ano, Cursos Gerais e Tecnológicos.* Lisboa: Ed. Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário

- Jacinto, J.; Comédias, J.; Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física 3ºciclo. Reajustamentos*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Jacques, L. A. H. (1998). A Linguagem da Saúde: Entenda os aspectos físicos, emocionais e espirituais que afectam a sua vida. Editora Campus (6), 59-73.
- Maia, J. (1999). A ideia de Aptidão Física. Conceito, operacionalização e implicações. *Boletim SPEF*, 17/18, 17-30.
- Marques, A. (2004). O Ensino das Actividades Físicas e Desportivas: Factores determinantes de eficácia. *Horizonte*, 19 (111), 24-27.
- Matos, Z. & Graça, A. (1991). Criação de Hábitos de Actividade Física Regular: Um Objectivo Central da Educação Física. In J. Bento. & A. Marques (Eds.), *Actas das Jornadas Científicas Desporto Saúde Bem-Estar* (pp.311-317). Porto. F.C.D.E.F.-U.P.
- Mello, E. D.; Luft, V. C; Meyer, F. (2004). Obesidade infantil: como podemos ser eficazes? *Jornal de Pediatria* (80), 3, 173-182.
- Mota, J. (1991). Educação Física e Saúde. Que afinidades?. In J. Bento & A. Marques. (Eds), *Actas das Jornadas Científicas Desporto Saúde e Bem-Estar* (pp.305-310). Porto.F.C.D.E.F. - U.P.
- Mota, J. (1999). *Educação e Saúde. Desporto e Saúde*. (56- 102). Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Mourão-Carvalho, I.; Padez, C.; Moreira, P. & Rosado, V. (2008b). *Crianças obesas e não obesas; Que diferenças? Desenvolvimento Motor da Criança*. David Catela & João Barreiros (Eds), Escola Superior de Rio Maior.
- Nicklas, T. et al. (2003). *Eating patterns and obesity in children*. Am J Prev Med. 25(1), 9-16.
- Onofre, M. (1995). Prioridade de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Organização Mundial de Saúde (1997). Conquistando o sofrimento, a humanidade enriquecendo. *Relatório Mundial da Saúde*.
- Organização Mundial de Saúde (2002). Redução de riscos, promoção da vida saudável. *Relatório Mundial da Saúde*.
- Organização Mundial de Saúde (2004). Obesidade: prevenindo e controlando a epidemia global. *Relatório da Consultadoria da OMS*. Genebra.

- Perron, J. & Downey, J. (1997). Management Techniques Used by High School Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 72-84.
- Pimentel, J. & Nunes, P. (2002). Influência da Proveniência na Cultura Desportiva dos Jovens. *Horizonte*, 18 (104), 26 - 31.
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good? In T. Templin and J. Olsen (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp.45-56). Illinois: Human Kinetics Publishers.
- Pomar, C. (2011). *Avaliação Inicial em Educação Física*. Didática da Educação Física, Documentos de Apoio. Universidade de Évora
- Matos, M. et al (2010). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Relatório do Estudo HBSC. Projeto Aventura Social & Saúde. Lisboa.
- Rosado, A. (2002). *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*.
Acedido em http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/v3_document.htm
em 23 de agosto de 2012.
- Rosado, A. (1999). *Léxico Comentado de Planificação e Avaliação*. Acedido em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2> em 23 de agosto de 2012.
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. *Pedagogia do Desporto. Estudos 6*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Sarmiento, P.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Veiga, A. & Ferreira, V. (1993). *Pedagogia do Desporto II. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.
- Siedentop, Daryl (1990). *Developing Teaching Skills in Physical Education*, 4ª Ed. Mayfield: Mountain View.
- Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (3rd Ed). Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educación física*. Barcelona: INDE.

- Simons-Morton, B., O'Hara, N., Simons-Morton, D. & Parcel, G. (1987). Children and Fitness: A Public Health Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(4), 295-302.
- Sousa, J. (2004). A Aula de Educação Física: O que o professor Sente e Pensa. *Boletim SPEF*, 28/29, 77-87
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-78.

ANEXOS

ANEXO 1 – Ficha de Avaliação Formativa

Avaliação Formativa	
Ano/turma:	Aula nº:
Matéria:	Espaço:
Objetivos:	
Estratégia/organização:	
	Observações
Alunos com dificuldades	
Dificuldades e principais erros	
Correções/ajustamentos efetuados	
Alunos com sucesso	
Comportamento dos alunos	

ANEXO 2 – Ficha de Avaliação das matérias (formativa e sumativa)



Matéria : BASQUETEBOL

Turma:12º



Nº	Nome	Drible	Paragens	Posição de tripla	Lançamento em apoio	Passes de peito;	Passes picados	descentrar da bola	progressão em drible	desmarcação e marcação	Drible com mudança de direção	Rotações	Lanç. suspensão	Lançamento na passada	ocupação dos 3 segundos	enquadramento ofensivo	aciaramento	progressão em drible pelo corredor central	defesa ao jogador com bola	Deslocamentos defensivos	Finta;	Arranque em drible	Bloqueio directo	Ressalto	Passes e corte	reposição do equilíbrio ofensivo	defesa individual	NÍVEL	
1	A	F	F	F	F	F	F	F	F	F	FD		FD	FD		F			F	F							F	E	
4	B	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F		F		F	F		F	A	
5	C	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F	F	F	F		F	A	
6	D	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F	F	F	F		F	A	
8	E	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	FD		F		F	F	F	F	F			F		F	A	
12	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	FD		F		F	F	F					F		F	E	
13	G	F	FD	NF	F	F	F	FD	FD	FD	FD		FD	FD		FD		FD	FD										E
14	H	F	F	F	F	F	F	F	F	F	FD		F	FD		F		F	F	F							F	E	
15	I	F	F	FD	F	F	F	FD	F	FD	FD		FD	FD		FD			FD										E
16	J	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F		F	F	F	F	A	
17	L	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F		F	F	F	F	A	
18	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F		F	F	F	F	A	
21	N	F	FD	NF	F	F	F	FD	F	FD	FD		FD	FD		F			FD										E
22	O	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F		F	F	F	F	A	
23	P	F	F	F	F		F	F	F	F	F		F	F		F		F	F	F	F	F		F	F	F	F	A	
24	Q																												---
25	R	F	F	F	F	F	F	F	F	F	FD		F	F		FD		FD	F										E
26	S	F	FD	FD	F	F	F	FD	NF	FD	FD		FD	NF					FD										I
27	T	F	F	FD	F	F	F	F	NF		FD		F	FD		FD		FD	F										I

F – Faz NF – Não faz FD – Faz com dificuldade

OBS: 14/3/2012

ANEXO 3 - Ficha de Registo da Assiduidade, Pontualidade e Material

Mapa de assiduidade

Nº	Meses Nomes	Setembro					Outubro							Novembro							Dezembro					P	D		
		16	21	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	23	25	30	2	7	9			14	16
1	A																												
4	B																												
5	C																												
6	D																												
8	E																												
12	F																												
13	G																												
14	H																												
15	I																												
16	J																												
17	L																												
18	M																												
21	N																												
22	O																												
23	P																												
24	Q																												
25	R																												
26	S																												
27	T																												

F- Falta FM- Falta de material AM- Atestado médico A-Atraso AP - aulas previstas AD - aulas dadas

ANEXO 4 – Registo da Aptidão Física

REGISTO DA APTIDÃO FÍSICA

Nomes:										
Idades	Vaivém		Abdominais		Extensão do tronco		Extensões de braços		Senta e alcança	
12	32-72	23-41	18-36	18-32	23-30	23-30	10-20	7-15	20	25,5
13	41-72	23-51	21-40	18-32	23-30	23-30	12-25	7-15	20	25,5
14	41-83	23-51	24-45	18-32	23-30	23-30	14-30	7-15	20	25,5
15	51-94	23-51	24-47	18-35	23-30	23-30	16-35	7-15	20	30,5
16	61-94	32-51	24-47	18-35	23-30	23-30	18-35	7-15	20	30,5
17	61-94	41-51	24-47	18-35	23-30	23-30	18-35	7-15	20	30,5
+17	61-94	41-51	24-47		23-30		18-35	7-15	20	
Nome:	Nome:		Nome:		Nome:		Nome:		Nome:	
Dia:	Dia:		Dia:		Dia:		Dia:		Dia:	
Teste:	Teste:		Teste:		Teste:		Teste:		Teste:	
Resultado:	Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:	
Nome:	Nome:		Nome:		Nome:		Nome:		Nome:	
Dia:	Dia:		Dia:		Dia:		Dia:		Dia:	
Teste:	Teste:		Teste:		Teste:		Teste:		Teste:	
Resultado:	Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:	
Nome:	Nome:		Nome:		Nome:		Nome:		Nome:	
Dia:	Dia:		Dia:		Dia:		Dia:		Dia:	
Teste:	Teste:		Teste:		Teste:		Teste:		Teste:	
Resultado:	Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:	
Nome:	Nome:		Nome:		Nome:		Nome:		Nome:	
Dia:	Dia:		Dia:		Dia:		Dia:		Dia:	
Teste:	Teste:		Teste:		Teste:		Teste:		Teste:	
Resultado:	Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:	
Nome:	Nome:		Nome:		Nome:		Nome:		Nome:	
Dia:	Dia:		Dia:		Dia:		Dia:		Dia:	
Teste:	Teste:		Teste:		Teste:		Teste:		Teste:	
Resultado:	Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:		Resultado:	

ANEXO 5 - Resultados da AVI e 2ª etapa (9º ano)

MATÉRIAS		AND.		BASQ.		FUT.		VOL.		G.SOLO		BADMI		TÉNIS		ATLET.		NAT.		CORF.	
Nº	Nome	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE	AI	2ºE
		NI	NI	NI	NI	-	NI	NI	NI	NI		NI		-	NI	-		-	NI	-	
		E	E	E	E	E	E	I	I	I		E		-	I	-		-	E	-	
		E	E	E	E	E	E	I	I	I		E		-	I	-		A	A	-	
		I	I	I	I	I	I	I	I	NI		E		-	I	-		E	E	-	
		I	I	-	I	I	I	-	I	I		-		-	I	-		E	E	-	
		E	E	E	E	A	A	I	I	I		I		-	E	-		E	E	-	
		NI	I	I	I	I	I	I	I	E		E		-	I	-		A	A	-	
		NI	I	I	I	I	I	I	I	I		NI		-	I	-		A	A	-	
		I	I	-	I	-	I	-	I	E		-		-	I	-		-	NI	-	
		E	E	E	E	E	E	I	I	I		E		-	E	-		A	A	-	
		I	I	I	I	I	I	NI	NI	I		I		-	I	-		I	I	-	
		I	I	I	I	E	E	-	I	-		-		-	I	-		-	NI	-	
		E	E	E	E	I	E	I	I	I		I		-	I	-		E	E	-	
		I	I	E	E	I	I	I	I	I		E		-	E	-		A	A	-	
		NI	I	I	I	NI	NI	I	I	E		I		-	I	-		A	A	-	
		NI	I	I	I	NI	NI	NI	NI	I		NI		-	NI	-		E	E	-	
		NI	I	I	I	NI	NI	NI	I	A		I		-	I	-		-	A	-	
		-	NI	-	NI	-	NI	-	NI	-		-		-	I	-		-	NI	-	
		NI	I	I	I	NI	NI	NI	I	I		I		-	I	-		A	A	-	
		NI	NI	I	I	NI	NI	NI	NI	I		NI		-	NI	-		-	NI	-	
		E	E	E	E	E	E	I	I	-		E		-	E	-		E	E	-	
		E	E	E	E	E	E	E	E	E		E		-	E	-		A	A	-	
		I	I	I	I	E	E	NI	I	I		NI		-	I	-		-	E	-	
		I	I	I	I	-	E	-	I	I		E		-	E	-		E	E	-	

ANEXO 6 - Resultados da 2ª e 3ª etapa (9º ano)

MATÉRIAS		AND.		BASQ.		FUT.		VOL.		G.SOLO		Gin.ACR		G.APAR		BADMÍ		TÉNIS		ATLET.		DANÇA	
Nº	Nome	2ºE	3ºE	2ºE	3ºE	2ºE	3ºE	2ºE	3ºE	AvI	3ºE		3ºE	2ºE	3ºE	2ºE	3ºE	2ºE	3ºE		3ºE		3ºE
		NI	NI	NI	NI	NI	----	NI	NI	NI	---	---	---	NI	---	NI	I	NI	I	---	NI	---	E
		E	E+	E	E	E	E	I	I	I	---	---	---	E	---	I	E	I	I	---	E	---	E
		E	E	E	E	E	A	I	I	I	---	---	---	I	---	I	E	I	I	---	E	---	A
		I	I	I	I	I	E	I	I	NI	---	---	---	I	---	I	E	I	----	---	I	---	E-
		I	I	I	I	I	E	I	I	I	---	---	---	E	---	I	E	I	I	---	I	---	E-
		E	E+	E	A	A	A	I	E	I	---	---	---	E	---	E	I+	E	I	---	E	---	---
		I	I	I	I	I	E	I	E	E	---	---	---	I	---	I	E	I	I	---	I	---	A
		I	I	I	I	I	E	I	E	I	---	---	---	E	---	I	E	I	I	---	I	---	A
		I	I-	I	I	I	---	I	I	E	---	---	---	E	---	I	---	I	----	---	E	---	A
		E	E	E	E	E	A	I	I	I	---	---	---	E	---	E	E	E	I	---	E	---	E
		I	I	I	I	I	E	NI	I	I	---	---	---	E	---	I	E	I	I	---	I	---	E
		I	I+	I	I	E	E	I	I	---	---	---	---	E	---	I	---	I	----	---	E	---	---
		E	E	E	E	E	A	I	I	I	---	---	---	---	---	I	E	I	I	---	E	---	E
		I	I	E	E	I	E	I	I	I	---	---	---	I+	---	E	E	E	I	---	E	---	A
		I	E	I	I	NI	I	I	I	E	---	---	---	A	---	I	E	I	I	---	I	---	A
		I	I	I	I	NI	I	NI	NI	I	---	---	---	NI	---	NI	E	NI	I	---	I	---	E
		I	E	I	I	NI	I	I	I	A	---	---	---	E	---	I	E	I	I	---	I	---	A
		NI	I	NI	NI	NI	NI	NI	I	---	---	---	---	---	---	I	E	I	----	---	NI	---	E
		I	I	I	I	NI	E	I	I	I	---	---	---	E	---	I	I	I	I	---	I	---	A
		NI	E	I	I	NI	E	NI	I	I	---	---	---	I	---	NI	E	NI	I	---	I	---	A
		E	E	E	E	E	A	I	E	---	---	---	---	---	---	E	E	E	I	---	E	---	---
		E	E	E	A	E	A	E	E	E	---	---	---	A	---	E	E	E	I	---	E	---	E
		I	E	I	E	E	A	I	I	I	---	---	---	I	---	I	E	I	I	---	I	---	E-
		I	E	I	I	E	A	I	I	I	---	---	---	E	---	E	E	E	I	---	I	---	E

ANEXO 7 - Resultados da AVI e 2ª etapa (12º ano)

MATÉRIAS		AND.		BASQ.		FUT.		VOL.		G.SOL O		G.APAR.		G.ACB		TÉNIS		ATLET.		NAT.		CORF.		BADMI		DANÇA	
Nº	Nome	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E	AI	2ª E
		E	E	I	E	I	I	NI		I		I		-		-		-		A	A	-		I	I	-	
		A	A	E	E	E	E	I		I		E		-		-		-		A	A	-		E	E	-	
		A	A	A	A	E	E	E		I		E		-		-		-		A	A	-		E	E	-	
		A	A	A	A	A	A	E		I		E		-		-		-		A	A	-		A	A	-	
		E	E	I	I	I	I	NI		I		E		-		-		-		A	A	-		I	I	-	
		E	E	I	I	I	I	I		I		E		-		-		-		-	E	-		E	E	-	
		-	E	-	I	-	I	-		-		-		-		-		-		-	E	-		-	I	-	
		E	E	I	E	I	I	NI		I		I		-		-		-		A	A	-		I	I	-	
		E	E	I	I	I	I	NI		NI		I		-		-		-		-	-	-		I	I	-	
		A	A	A	A	A	A	E		I		E		-		-		-		-	-	-		A	A	-	
		A	A	A	A	E	E	E		I		E		-		-		-		-	A	-		A	A	-	
		A	A	A	A	A	A	E		I		E		-		-		-		A	A	-		E	E	-	
		E	E	I	I	I	I	NI		I		I		-		-		-		A	A	-		I	I	-	
		A	A	A	A	A	A	E		I		A		-		-		-		A	A	-		A	A	-	
		A	A	A	A	A	A	E		I		E		-		-		-		A	A	-		A	A	-	
		-		-		-		-		-		-		-		-		-		-	-	-		-	-	-	
		-		I	I	-		NI		-		-		-		-		-		-	-	-		-	-	-	
		E	E	I	I	I	I	NI		-		-		-		-		-		-	E	-		I	I	-	
		E	E	I	I	I	I	NI		NI		NI		-		-		-		-	-	-		I	I	-	

ANEXO 8 - Resultados da 2ª e 3ª etapa (12º ano)

MATÉRIAS		AND.		BASQ.		FUT.		VOL.		G.SOLO		Gin.ACR OB		G.APAR		BADMI		TÉNIS		CORFEB OL		DANÇA	
Nº	Nome	2ªE	3ªE	2ªE	3ªE	2ªE	3ªE	AI	3ªE	AI	3ªE		3ªE	AI	3ªE	2ªE	3ªE	2ªE	3ªE		3ªE		3ªE
		E	E	E	E	I	E	NI	I	I	I	---	---	I	I+	I	E	---	I	---	E	---	A
		A	A	E	A	E	A	I	I	I	I	---	---	E	E	E	E	---	I	---	E	---	A
		A	A	A	A	E	A	E	E	I	E	---	---	E	E	E	E	---	E	---	E	---	A
		A	A	A	A	A	A	E	A	I	E	---	---	E	E	A	A	---	E	---	E	---	A
		E	E	I	E	I	E	NI	I	I	I	---	---	E	E	I	E	---	I	---	E	---	A
		E	E	I	E	I	E	I	I	I	I	---	---	E	E	E	A	---	I	---	E	---	A
		E	I	I	I	I	I	-	I	-	I	---	---	---	---	I	I	---	I	---	E	---	A
		E	E	E	E	I	E	NI	I	I	I	---	---	I	I+	I	I	---	I	---	E	---	A
		E	I	I	I	I	I	NI	I	NI	NI	---	---	I	I	I	I	---	I	---	E	---	A
		A	A	A	A	A	A	E	A	I	E	---	---	E	E+	A	A	---	E	---	E	---	E
		A	A	A	A	E	A	E	A	I	I	---	---	E	I	A	A	---	E	---	E	---	A
		A	A	A	A	A	A	E	E	I	I+	---	---	E	---	E	E	---	I	---	E	---	A
		E	E	I	I	I	E	NI	I	I	I	---	---	I	I+	I	E	---	I	---	E	---	A
		A	A	A	A	A	A	E	A	I	E	---	---	A	A	A	A	---	E	---	E	---	A
		A	A	A	A	A	A	E	A	I	I+	---	---	E	E	A	A	---	E	---	E	---	A
		---	---	---	---	---	---	-	---	-	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		---	E	I	I	---	E	NI	I	-	I	---	---	---	---	---	E	---	I	---	E	---	A
		E	E	I	I	I	I	NI	I	-	---	---	---	---	---	I	I	---	I	---	E	---	A
		E	E	I	I	I	E	NI	I	NI	I	---	---	NI	NI	I	I	---	I	---	E	---	A

ANEXO 9 – Critérios de Avaliação ESRSI

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Áreas	Parâmetros	Ponderação	Instrumentos de Avaliação
Atividades Físicas (Matérias)	Competência nas matérias lecionadas estando o conteúdo de cada especificado em quatro níveis: não introdutório, introdutório, elementar e avançado.	50%	Exercícios Critério; Circuitos; Percursos; Jogo reduzido e/ou jogo formal; Questões orais
Aptidão Física	Situação dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), nos testes da Bateria FITNESSGRAM.	20%	Testes de aptidão física: Vaivém, Senta e Alcança, Extensão do Tronco, Abdominais e Extensão de Braços
Conhecimentos	Conhecimentos definidos pelo Grupo de Educação Física, relativos aos objetivos do Programa Nacional de Educação Física.	10%	Teste Escrito; Trabalhos individuais; Trabalhos de Grupo; Questionamento
Atitudes	Pontualidade; Material específico da disciplina; Comportamento *; Empenho **	20%	Observação/anotação Grelha de registo de observações

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
ENSINO SECUNDÁRIO (CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS)

Áreas	Parâmetros	Ponderação	Instrumentos de Avaliação
Atividades Físicas (Matérias)	Competência nas matérias lecionadas estando o conteúdo de cada especificado em quatro níveis: não introdutório, introdutório, elementar e avançado.	50%	Exercícios Critério; Circuitos; Percursos; Jogo reduzido e/ou jogo formal; Questões orais
Aptidão Física	Situação dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), nos testes da Bateria FITNESSGRAM.	20%	Testes de aptidão física: Vaivém, Senta e Alcança, Extensão do Tronco, Abdominais e Extensão de Braços
Conhecimentos	Conhecimentos definidos pelo Grupo de Educação Física, relativos aos objetivos do Programa Nacional de Educação Física.	20%	Teste Escrito; Trabalhos individuais; Trabalhos de Grupo; Questionamento
Atitudes	Pontualidade; Comportamento *; Empenho **	10%	Observação/anotação; Grelha de registo de observações

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO (CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS)
ALUNOS COM ATESTADO MÉDICO

Áreas	Parâmetros	Ponderação	Instrumentos de Avaliação
Conhecimentos	Conhecimentos definidos pelo Grupo de Educação Física, relativos aos objectivos do Programa Nacional de educação Física.	70%	Teste Escrito Trabalhos individuais Trabalhos de Grupo Questionamento
Atitudes	Assiduidade Pontualidade Comportamento * Empenho**	30%	Observação/anotação Grelha de registo de observações

* - Respeito pelos colegas, respeito pelo professor e comportamentos fora da tarefa. ** - Ultrapassa as dificuldades e desempenha as tarefas solicitadas.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSOS PROFISSIONAIS

Áreas	Parâmetros	Ponderação	Instrumentos de Avaliação
Módulo (Jogos Desportivos Colectivos, Ginástica, Outras Actividades Físicas Desportivas, Actividades de Exploração da Natureza, Dança, Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas e Conhecimentos sobre Desenvolvimento da Condição Física e Contextos onde se realizam as Actividades Físicas)	Competência nas matérias leccionadas estando o conteúdo de cada especificado em quatro níveis: não introdutório, introdutório, elementar e avançado. Situação dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), nos testes da Bateria FITNESSGRAM. Conhecimentos definidos pelo Grupo de Educação Física, relativos aos objectivos do Programa Nacional de Educação Física.	80%	Exercícios Critério Circuitos Percursos Jogo reduzido e/ou jogo formal Questões orais Testes de aptidão física: Vaivém, Senta e Alcança, Extensão do Tronco, Abdominais e Extensão de Braços Teste Escrito Trabalhos individuais Trabalhos de Grupo Questionamento
Atitudes	Assiduidade; Pontualidade; Comportamento *; Empenho **	20%	Observação/anotação Grelha de registo de observações

* - Respeito pelos colegas, respeito pelo professor e comportamentos fora da tarefa. ** - Ultrapassa as dificuldades e desempenha as tarefas solicitadas.

ANEXO 10 – Documento de Apoio aos Critérios de Avaliação

Documento de apoio à aplicação dos Critérios de Avaliação da disciplina de Educação Física
3º CICLO E.B.

Classificação do aluno = Atividade Física x 0.50 + Aptidão Física x 0.20 + Conhecimentos x 0.10 +
Atitudes x 0.20

Classificação do aluno com atestado médico = Conhecimentos x 0.70 + Atitudes x 0.30

ENSINO SECUNDÁRIO (CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS)

Classificação do aluno = Atividade Física x 0.50 + Aptidão Física x 0.20 + Conhecimentos x 0.20 +
Atitudes x 0.10

Classificação do aluno com atestado médico = Conhecimentos x 0.70 + Atitudes x 0.30

ATIVIDADES FÍSICAS

De forma a operacionalizar a avaliação da área das Atividades Físicas, a cada nível de especificação da matéria é atribuída uma ponderação.

- Não Introdutório (NI) - 0
- Introdutório (I) - 1
- Elementar (E) - 2
- Avançado (A) - 3

De seguida apresentam-se exemplos de combinações possíveis para a classificação das atividades físicas consoante o desempenho do aluno. Deve ter-se em consideração que a classificação/valores a atribuir a cada aluno está de acordo com a tabela que se encontra no anexo 1.

Tabela 1: Matriz de Classificação das Atividades Físicas para 3º Ciclo.

	7º Ano				8º Ano				9º Ano			
	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A
0 a 20%	6	1			6	1			4	3		
	5	2			4	2			4	1	2	
21 a 49%	3	4			3	3	1			7		
	4	3			2	4	1					
50 a 69%	2	5			1	4	2		1	4	2	
	2	4	1							6	1	
									1	5	1	
70 a 89%	2	3	2			4	3			3	4	
		7										
90 a 100%	1	4	2			3	4			2	4	1
		6	1									
		5	2									

Tabela 2: Matriz de Classificação das Atividades Físicas para os Cursos Científico-Humanísticos

	10º Ano				11º Ano				12º Ano			
	NI	I	E	A	NI	I	E	A	NI	I	E	A
5 a 9 V		6				5	1			5	1	

10 a 13 V		5	1			4	2			4	2	
14 a 15 V		4	2			2	4			2	4	
16 a 18 V		3	3			1	4	1		1	4	1
		3	2	1								
19 e 20 V		2	2	2			4	2			4	2
		1	3	1								

Nota 1 – Os níveis correspondem a: NI – Não Introdutório; I – Introdutório; E – Elementar; A – Avançado.

Nota 2 – Quaisquer resultados que surjam e não estejam presentes na Matriz, cabe ao Professor fazer o enquadramento desses mesmos resultados com base no critério estipulado em departamento e apresentado na tabela seguinte.

As atividades físicas (matérias) que podem ser lecionadas na nossa escola estão divididas em nucleares e alternativas.

Quadro 1: Matérias nucleares e alternativas

Matérias Nucleares	Matérias Alternativas
Andebol	Corfebol
Basquetebol	Râguebi
Futsal	Ginástica Rítmica
Voleibol	Ginástica Acrobática
Ginástica de Aparelhos	Patinagem
Ginástica de Solo	Orientação
Atletismo	Jogos Tradicionais e Populares
Badminton	Ténis
Natação	Desportos de Combate
Atividades Rítmicas Expressivas	

No 3º Ciclo do Ensino Básico, são selecionadas, para cada aluno, as **7 “melhores matérias”** (onde o aluno revelou melhores níveis de desempenho) sendo obrigatoriamente 4 nucleares e 3 alternativas.

No Ensino Secundário, nos Cursos Científico-Humanísticos, são selecionadas, para cada aluno, as **6 “melhores matérias”** (onde o aluno revelou melhores níveis de desempenho) sendo obrigatoriamente 4 nucleares e 2 alternativas.

Nota: As **competências avaliadas** em cada **Atividade Física (matéria)**, foram definidas pelo Departamento de Educação Física tendo em consideração o PNEF e estão definidas no Projecto Curricular de Educação Física.

APTIDÃO FÍSICA

As Capacidades Físicas a avaliar e os respetivos testes da Bateria FITNESSGRAM estão representadas no quadro 2.

Quadro 2: Capacidades Físicas e testes de avaliação

Capacidades Físicas	Testes
Aptidão Aeróbia	Vaivém
Aptidão Muscular (Força, Resistência e Flexibilidade)	Abdominais (Força e Resistência) Extensões de Braços (Força e resistência); Extensão do tronco (Força e flexibilidade do tronco). Senta e Alcança (Flexibilidade dos músculos posteriores da coxa)

Na área da Aptidão Física a avaliação dos alunos será realizada de acordo com a tabela 3.

Tabela 3: Avaliação da Aptidão Física

ENSINO BÁSICO	ENSINO SECUNDÁRIO	REFERÊNCIAS
90 - 100%	19 - 20 valores	O aluno está na Zona Saudável nos cinco testes.
70 - 89%	17 - 18 valores	Idem em quatro testes.
50 - 69%	14 - 16 valores	Idem em três testes.
21 - 49%	10 - 13 valores	Idem em dois testes.
0 - 20%	5 - 9 valores	Idem num teste.

Em relação à **avaliação dos 5 testes realizados**, aplicados no final de cada período letivo, o aluno será classificado de acordo com a tabela apresentada. Todas as outras notas ficam ao critério do professor mediante os resultados estarem no máximo ou mínimo das zonas saudáveis dos respetivos testes.

O protocolo desta bateria de testes encontra-se no Projeto Curricular de Educação Física.

CONHECIMENTOS

O aluno revela os conhecimentos definidos pelo Departamento de Educação Física, relativos aos objetivos integrados no Programa Nacional e explícitos no documento Projecto Curricular de Educação Física e a classificação dos testes/trabalhos obedece à nomenclatura prevista no Regulamento Interno da escola.

ATTITUDES

A avaliação das Atitudes é feita de acordo com a tabela 4.

Tabela 4: Atitudes na sala de aula

REFERÊNCIAS	ENSINO BÁSICO	ENSINO SECUNDÁRIO
O aluno não traz o material 4 ou mais vezes por período.	0	0
O aluno não traz o material 2 a 3 vezes por período.	10	2
O aluno não traz o material 1 vez por período.	20	4
O aluno chega atrasado 6 ou mais vezes por período.	0	0
O aluno chega atrasado 2 a 5 vezes por período.	10	2
O aluno chega atrasado 1 por período.	20	4
O aluno não se empenha nas actividades propostas 6 ou mais vezes por período.	0	0
O aluno não se empenha nas actividades propostas 2 a 5 vezes por período.	10	2
O aluno não se empenha nas actividades propostas 1 vez por período.	20	4
O aluno evidencia falta de respeito/comportamentos fora da tarefa 3 ou mais vezes por período.	0	0
O aluno evidencia falta de respeito/comportamentos fora da tarefa 1 a 2 por período.	20	4
O aluno nunca evidenciou falta de respeito/comportamentos fora da tarefa.	40	8
	100	20

ANEXO 1

Tabela Orientadora da Grelha de avaliação das Atividades Físicas

(Considerando 7 matérias no Ensino Básico e 6 matérias no Ensino Secundário
(Cursos Científico-Humanísticos))

3º Ciclo do Ensino Básico				
		7º Ano	8º Ano	9º Ano
%	Classificação	Ponderações	Ponderações	Ponderações
[0;20]	1	[0;2[[0;2[[0;3]
[21;49]	2	[2;4]	[2;6[[4;7]
[50;69]	3	[5;6[[6;8]	[8;10[
[70;89]	4	[6;8]	[9;11[[10;12[

[90;100]	5	[8;9[[11;12]	[12;14[
Ensino Secundário				
		10º Ano	11º Ano	12º Ano
	Valores	Ponderações	Ponderações	
	-5	-4	-5	
	5-9	[4;7]	[5;9]	
	10-13	[8;9]	[10;11]	
	14-16	[10;11]	[12;13]	
	17-18	[12;13]	[14;15]	
	19-20	[14;+14[[16;+16[

Observação: As ponderações são encontradas através da ponderação que é atribuída a cada nível (I=1; E=2; A=3) contemplado no PNEF. Os intervalos das ponderações foram definidos tendo como base as orientações do PNEF.

Documento de apoio à aplicação dos Critérios de Avaliação da disciplina de Educação Física

CURSOS PROFISSIONAIS (ENSINO SECUNDÁRIO)

A classificação do aluno resulta da avaliação de cada módulo à qual se acresce a avaliação das atitudes.

$$\text{Classificação do aluno} = \text{Área (módulo)} \times 0.80 + \text{Atitudes} \times 0.20$$

MÓDULOS

No âmbito das **Atividades Físicas Desportivas**:

- Área dos Jogos Desportivos Coletivos - 3 módulos;
- Área da Ginástica- 3 módulos;
- Área de Outras Atividades Físicas Desportivas – Atletismo/Raquetas/Patinagem - 2 módulos.

Na Área das **Atividades de Exploração da Natureza** (onde se integra a Natação) - 1 módulo.

Na área da **Dança** - 3 módulos.

Na Área do **Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas** - 1 módulo – Aptidão Física - que se desenvolve ao longo de todo o curso.

Na **Área dos Conhecimentos sobre Desenvolvimento da Condição Física e Contextos onde se realizam as Atividades Físicas** - 3 módulos.

De acordo com o nível em que o aluno se encontra na matéria lecionada (módulo) assim será a sua classificação.

Tabela 4: Classificação de acordo com o nível de desempenho

Classificação	Nível obtido no módulo
0-9	NI
10-13	I
14-17	E
18-20	A

Na área do **Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas**, o módulo da aptidão física é avaliado no final do terceiro ano. A aplicação dos testes da Bateria FITNESSGRAM permite ao professor, de acordo com a tabela 5, a classificação do aluno.

Tabela 5: Avaliação da Aptidão Física

CURSOS PROFISSIONAIS	REFERÊNCIAS
19 - 20 valores	O aluno está na Zona Saudável nos cinco testes.
17 – 18 valores	Idem em quatro testes.
14 -16 valores	Idem em três testes.
10 -13 valores	Idem em dois testes.

5 - 9 valores Idem num teste.

Nota: A bateria de Testes é aplicada 1 vez por período, em cada ano, sendo os resultados entregues ao coordenador do curso, bem como a avaliação dos alunos na área das atitudes. A avaliação final é feita com base nos resultados da última aplicação da Bateria FITNESSGRAM e nas atitudes.

Na área dos **Conhecimentos sobre Desenvolvimento da Condição Física e Contextos onde se realizam as Atividades Físicas**, o aluno revela os conhecimentos definidos pelo Departamento de Educação Física, relativos aos objetivos integrados no Programa Nacional da disciplina e a classificação dos testes/trabalhos obedece à nomenclatura prevista no Regulamento Interno da escola.

ATITUDES

A avaliação das Atitudes é feita de acordo com a seguinte tabela 6.

Tabela 6: Atitudes na sala de aula

REFERÊNCIAS	CURSOS PROFISSIONAIS
O aluno não traz o material 2 ou mais vezes por módulo.	0
O aluno não traz o material 1 vez por módulo.	2
O aluno traz sempre o material.	4
O aluno chega atrasado 2 ou mais vezes por módulo.	0
O aluno chega atrasado 1 vez por módulo.	2
O aluno nunca chega atrasado.	4
O aluno não se empenha nas atividades propostas 2 ou mais vezes por módulo.	0
O aluno não se empenha nas atividades propostas 1 vez por módulo.	2
O aluno empenha-se sempre nas atividades propostas.	4
O aluno evidencia falta de respeito/comportamentos fora da tarefa 2 ou mais vezes por módulo.	0
O aluno evidencia falta de respeito/comportamentos fora da tarefa 1 vez por módulo.	4
O aluno nunca evidenciou falta de respeito/comportamentos fora da tarefa.	8
	20

ANEXO 11 – Folha de Cálculo para Avaliação Sumativa

Avaliação sumativa

12º X

Nº	Nomes	3º Período																		
		Act. Físicas						Atitudes						Apt. Física		Conhec.	3º P	Cont.	Auto	
		NI	I	E	A	Pd	Av.	M	p	E	C	Av.	Z. S.	Av.	Conhec.	Av.	Av.			
1	A			3	3	15	17	4	2	4	8	18	4	18	18	17,5	17,4	17	14	
2	B				6	18	19	4	4	4	8	20	5	20	20	19,5	18,9	19	19	
3	C				6	18	20	4	4	4	8	20	5	20	14	18,8	18,7	19	19	
4	D				6	18	20	4	4	4	8	20	5	20	15	19	18,8	19	19	
5	E			1	5	17	19	4	4	4	8	20	4	18	16	17,2	15,8	16	17	
6	F			3	3	15	18	4	2	4	8	18	3	16	13	16,6	16,7	17	16	
7	G		3	1	2	11	13	4	4	4	8	20	4	18	14	14,9	14,8	15	15	
8	N			3	3	15	17	4	4	4	8	20	4	18	19	17,9	17,7	18	16	
9	I		1	3	2	13	14	4	2	4	8	18	3	16	17	15,4	15,4	15	12	
10	J				6	18	20	4	4	4	8	20	5	20	15	19	18,3	18	18	
11	L				6	18	20	4	4	4	8	20	3	16	18	18,8	18,1	18	18	
12	M				6	18	20	4	4	4	8	20	5	20	18	19,6	19	19	20	
13	N		1	2	3	14	17	4	4	4	8	20	4	18	20	18,1	17	17	16	
14	O				6	18	20	4	4	4	8	20	5	20	20	20	19,5	20	20	
15	P				6	18	20	4	4	4	8	20	5	20	14	18,8	18,2	18	18	
16	Q	6				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,23	7		
17	R			4	2	14	17	4	4	4	8	20	3	14	14	16,1	16,2	16	16	
18	S		3	1	2	11	13	4	4	4	8	20	2	13	17	14,5	13,7	14	15	
19	T			4	2	14	17	2	4	4	8	18	3	16	13	16,1	16,3	16	11	
20	U					0						0				0	0			

ANEXO 12 – Ficha de Registo *Fitnessgram*

Ano/Turma		PERÍODO- Aptidão Física - Fitnessgram																				
Dados pessoais			Dados Antropométricos			Testes Motores - Resistência, Força e Flexibilidade														N.º	N.º	Avaliação
N.º	NOME	Sexo	Idade	Peso	Altura	IMC	"Vai-evém"	Abdominais	Extensão de Braços	Ext. do Tronco (cm)			Senta e Alcança (cm)			Flexibilidade do Ombro		2SAF	AZSAF			
										1ª	2ª	Melhor	dir.	esq.	Média	dir.	esq.	D/E				
1		F	17	60	1,60	23,4	90	60	0	34	35	35	36	34	35			2SAF	4	2	18 a 20	
2						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
3						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
4						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
5						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
6						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
7						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
8						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
9						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
10						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
11						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
12						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
13						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
14						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
15						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
16						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
17						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
18						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
19						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
20						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
21						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	
22						***	FALSO	FALSO	FALSO			0	FALSO		****	FALSO		NFE2	0	0	0 a 4	

ANEXO 13 – Ficha de Registo do Empenho e do Comportamento

Mapa de Registo de Empenho e Comportamento

Nº	Meses Nomes	Setembro					Outubro						Novembro						Dezembro					P	D												
		16	21	23	28	30	7	12	14	19	21	26	28	2	4	9	11	16	18	23	25	30	2			7	9	14	16								

AP - aulas previstas AD - aulas dadas CI – comportamento inadequado E- Empenho D- Dispensa

ANEXO 14 – Ficha de Autoavaliação

AUTO-AVALIAÇÃO / Educação Física

Aluno: _____ Ano: ____ Turma: _____ Número: _____


	1º Período					2º Período					3º Período				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Sou assíduo															
Cumpro o Regulamento da Disciplina (equipamento, banho, ...)															
Coopero nas atividades de grupo															
Respeito os colegas e o professor															
Conheço os regulamentos técnicos (regras de jogo) das modalidades abordadas															
Aplico os regulamentos técnicos (regras) em situação de jogo															
Realizo, com correcção, os gestos técnicos abordados nos desportos colectivos															
Realizo, com correcção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais															
Em situação de jogo, realizo as acções adequadas a cada momento															
Utilizo o vocabulário específico da disciplina															
Conheço/ os equipamentos/materiais das modalidades															
Utilizo os conhecimentos de modo a realizar atividades de promoção de saúde															

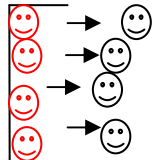
Depois de ter refletido na minha avaliação, considero que me deve ser atribuído o nível:	1º Período	2º Período	3º Período
	_____	_____	_____

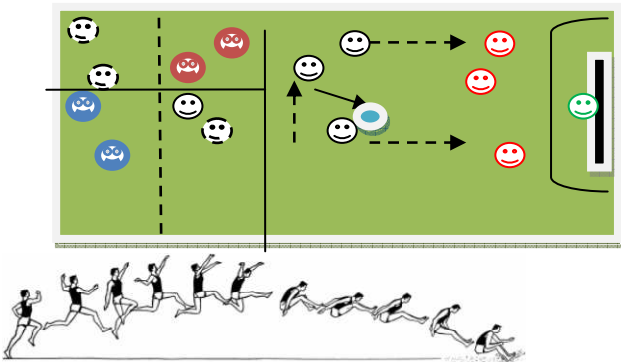
Data: ___/___/___ ___/___/___ ___/___/___


Assinatura do aluno: _____

ANEXO 15 – Plano de Aula

Etapa		F.D	Matéria	Sessão	Hora	Duração	Local	Data	Ano Turma	Nº de alunos
Professor (Estagiário)			António Correia							
III		Desenvolvimento e aplicação	Voleibol Futsal Atletismo Cond.Fis.	33	15:40	90	Ext.1	2/02/12	9ºC	24
Conteúdos			Voleibol: Exercício critério-2x2, toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com os antebraços (manchete) mantendo a bola no ar. Futsal: exercício critério (remate, passe, condução de bola). Atletismo: Salto em comprimento Cond.Fis.- Velocidade							
Objetivos específicos		Níveis	Voleibol: Em situação de jogo 2x2. Manter a bola no ar dando prioridade à execução de 3 toques por equipa. Futsal: em situação de exercício critério realiza passe, receção e trocas de posição, finalizando com remate. Atletismo: Em situação de exercício critério executa as diferentes fases do salto e realiza a medição do mesmo. Cond.Fis.- realizar pequenos percursos o mais rápido possível							
Recursos materiais										
Tempo			Tarefa			Estratégias/Organização			Critérios de êxito	
TE	TP	Parte Preparatória								
15:50	T.I-5'	<u>Momento de informação/organização</u> Introdução, explicação dos conteúdos e objetivos da aula, em diálogo com os alunos.						- Os alunos escutam com atenção e interesse as informações;		
15:55	T.P-5'	Tarefa 1 Objetivo: Ativação funcional Ação motora: Em corrida, circundação dos M.S, agachamento,								

16:00	2´	<p>impulsão vertical, elevação dos joelhos, calcanhares atrás, circundação dos M.I. No final realizam-se alguns alongamentos</p> <p style="text-align: center;">Tarefa 2</p> <p>Mobilização das principais articulações e alongamento</p>	<p>Em corrida, em redor do espaço de prática. O professor indica o exercício e ao seu sinal os alunos executam-no. O professor circula pelo espaço, supervisionando a atividade.</p> <p>Em frente ao professor, realizam alongamento dos músculos que irão ser mais utilizados.</p>	<p>Promover a elevação dos níveis fisiológicos de base.</p> <p>- Mobilização das articulações e ativação dos grupos musculares mais solicitados para as tarefas da aula.</p>
Parte Principal				
16:02	T.I – 2´	<p style="text-align: center;">Tarefa 3</p> <p><u>Momento de informação/organização</u> Condição física: velocidade</p>		<p>Realizar o percurso o mais rápido possível evitando ser apanhado.</p>
16:06	TP-6´	<p>Objetivo: Corridas em perseguição Ação motora: velocidade máxima Contexto: 2 filas de alunos a 3m de distância.</p> <p>Variantes: Saltar no lugar, ao sinal de partir; saltar no lugar e ao sinal de partir dar meia volta e sprintar; trote no lugar e ao sinal tocar no solo e sprintar..</p> <p style="text-align: center;">atividade 4</p>		
16:12	T.I – 3´	<p><u>Momento de informação/organização</u> Futsal</p>	<p>Quatro grupos de 6 alunos. Ao sinal do professor, os alunos da fila de trás procuram apanhar os da frente (numa distância de 10 a 40m), realizando diferentes posições de partida (sentado, deitado de cócoras...)</p> <p>Reunidos todos os alunos, junto professor, será dada informação referente às tarefas 4,5,6 e seus objectivos. Os alunos serão acompanhados a cada tarefa e realizada a demonstração das ações. As tarefas funcionam em simultâneo. A turma será dividida pelas tarefas em 3 grupos de 8 alunos de acordo com os grupos de trabalho definidos pelo professor em função dos níveis de desempenho. O professor fará um acompanhamento mais próximo dos alunos com mais dificuldades, ao sinal do professor mudam de tarefa. Voleibol Futsal</p>	<p>Realiza com correção as ações: a) Passe, b)recepção, c) deslocamentos, d) remate d)condução da bola e) trocas de posição.</p>
16:14	TP-5´	<p>Criss/cross c/remate (sem oposição)Tarf.1 Objetivo: trocas de posição sem perder o controlo da bola em direcção à baliza finalizando com remate. Ações motoras: Passe, recepção, condução da bola e remate. Hierarquização inferior: A andar e finalizar com remate em apoio.</p>		
	TP-10´	<p>Criss/cross c/remate (com oposição)Tarf.2 Objetivo: trocas de posição sem perder o controlo da bola em direcção à baliza finalizando com remate. Ações motoras: Passe, recepção, condução da bola e remate.</p>		

	<p>TP-15`</p>	<p>Hierarquização inferior: A andar e finalizar com remate em apoio.</p> <p style="text-align: center;">Tarefa 5</p> <p>Voleibol Objetivo: 2x2, toques com as duas mãos por cima e/ou toques por baixo com os antebraços (manchete) mantendo a bola no ar, iniciando a jogada com serviço por baixo. Ações motoras: passe, manchete, serviço por baixo Hierarquização (+) – serviço por cima</p>	 <p>A tarefa 6 é realizada pelos alunos de forma autónoma após indicações do docente sobre os objetivos da tarefa e medições. Enquanto decorrem a tarefa 4 e 5. Cada aluno pós a realização de 2 saltos de preparação irão realizar 3 saltos os quais serão medidos por colegas e registados na folha para o efeito.</p>	<p>Realiza com correção as ações: a) passe b) manchete c) serviço por baixo. - Realizar 3 toques por equipa.</p> <p>- Realiza com correção as diferentes fases do salto e domina os procedimentos para a realização da medição dos saltos.</p> <p><u>Corrida de balanço</u> Atingir velocidade máxima com 8 a 10 passadas; Tronco direito; Olhar em frente; <u>Chamada:</u> Chamada a um pé (pé de impulsão ou chamada) na tábua de chamada; Elevar o joelho da perna livre. <u>Voo:</u> Tronco direito e olhar dirigido para a frente. <u>Queda:</u> Lançar a bacia para a frente; Puxar os braços e tronco para a frente.</p>
Parte Final				

16:59	2'	<p style="text-align: center;">Tarefa 7</p> <p>Alongamentos</p> 	Em frente ao professor, realização de alongamentos dos grupos musculares solicitados pelo professor. Professor demonstra e orienta a atenção dos alunos para as execuções e posturas correctas.	Retorno à calma. . Relaxamento muscular das zonas mais solicitadas.
17:01	5'	Reflexão com os alunos sobre a aula. Fazer a extensão dos conteúdos para a aula seguinte.		Consolidar os objetivos de aprendizagem das tarefas da aula.
17:06		Arrumação do material. Higiene pessoal		
<p>Obs:</p> <p>Grupos de trabalho:</p> <p>Grupo 1 (Marisa G. , Diogo M., Inês Cabral, Sebastião , Luis, Joana, Davide L., Maria Inês)</p> <p>Grupo 2 (Mafalda P., Ruben B., José C., Jorge, Pedro B., Júlio Z , Margarida P. , Maria C.,)</p> <p>Grupo 3 (Joaquim P, Patrícia G., Alexandra, Dina Letras, Duarte, Rodrigo O., Dinis S.,Inês Silva)</p>				
<p>REFLEXÃO CRÍTICA:</p> <p>Dos 24 alunos da turma apenas um não realizou a aula, uma vez que não compareceu.</p> <p>Constitui 3 grupos de alunos, dois grupos de 8 e um de 7 uma vez que uma aluna faltou, não tendo realizado qualquer alteração na estratégia/organização prevista para a aula. Na constituição desses mesmos grupos tive em atenção como em todas as aulas os níveis diagnosticados, juntando alunos de níveis distintos como forma de entre ajuda/corporativismo. Distribui os grupos pelas 3 matérias e ao meu sinal transitavam para próxima até percorrer as 3 matérias. Uma vez leccionado o salto em comprimento e com os dados recolhidos para avaliação sumativa, uma vez que se tratava da última aula deste conteúdo, aproveitei para realizar o apuramento dos alunos na fase turma do projeto Megasprinter. Foi com base nesta matéria que controlei a rotação de cada grupo uma vez que, só após todos os alunos de cada grupo terem realizado 2 saltos de preparação e 2 saltos contabilizados o grupo podia avançar para a próxima estação.</p> <p>Toda a informação prestada ao longo da aula procurei utilizar correctamente uma linguagem técnica/científica, clara e objetiva para com os alunos. Atribui sempre que necessário feedback de forma a incentivar os alunos e a melhorar o seu desempenho. Acompanhei os grupos de alunos na sua prática, percorrendo as duas estações ou adoptando pontos de observação para com a turma. Apesar do frio que se fazia sentir a aula decorreu sob um clima positivo de aprendizagem e de grande empenhamento por parte dos alunos.</p>				

ANEXO 16 – Questionário de opinião (atividade de orientação)



Questionário 1
Escola Sec/3 Rainha Santa Isabel - Estremoz
13 de Fevereiro



Nome: _____ . Ano/turma: _____

Género (M/F): _____.

1. Qual a tua opinião sobre a atividade?

____ Pouco interessante;

____ Interessante;

____ Muito interessante;

2. Como consideras a organização da atividade?

____ Bem organizada;

____ Necessário melhorar alguns aspetos.

Sugestões: _____

3. Consideras que o percurso era:

____ Acessível;

____ Difícil;

Obrigado pela participação!

ANEXO 17 – Questionário do trabalho de investigação



Questionário

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que pretende estudar os estilos de vida dos jovens desta escola, nomeadamente no que diz respeito aos seus comportamentos e atitudes associadas à saúde e bem-estar. Responde de uma forma sincera às várias questões, pois não há respostas certas ou erradas, boas ou más. Não escrevas nada nos locais sombreados. As respostas são confidenciais. Lê com muita atenção antes de responderes. Se tiveres dúvidas solicita o seu esclarecimento. Muito obrigado pela colaboração!

1. Identificação:					
1.1. Idade:	1.2. Sexo:	Masculino		Feminino	1.3. Ano Escolar:

2. Hábitos de Atividade Física e Lazer (assinala apenas uma das opções com um X) para se poder depois retirar o tempo total.

2.1. Por semana, quanto tempo é que costumás dedicar à prática de atividade física fora da escola?					
Nenhuma	Cerca de 30 minutos	Cerca de 1 hora	Cerca de 2/3 horas	Cerca de 4/6 horas	7 horas ou mais
2.2. Por semana, com que frequência é que costumás praticar atividade física fora da escola?					
Nunca	Menos 3 vezes/semana	3 ou mais vezes/semana		Todos os dias	
2.3. Quais as atividades físicas que praticas com regularidade fora das aulas (desporto escolar e/fora da escola)?					
Atividade física para além das aulas de E.F.	Nº de vezes por semana	Tempo de cada aula/sessão	Tempo total por semana		
3. Por dia, quanto tempo é que costumás dedicar às seguintes atividades de lazer?					
Ver TV					
½ hora ou menos	1 a 3 horas			quatro horas ou mais	
4. Por semana, quanto tempo costumás dedicar às seguintes atividades de lazer?					
a) Jogar Computador/Playstation					
½ hora ou menos	1 a 3 horas			quatro horas ou mais	
b) Internet (navegar, facebook, outras)					
½ hora ou menos	1 a 3 horas			quatro horas ou mais	

5. Hábitos Alimentares e de Higiene

5.1 Com que frequência costumás consumir refrigerantes?		
Raramente ou Nunca	Pelo menos 1 vez/semana	Pelo menos 1 vez/dia
5.2 Com que frequência costumás consumir doces?		

Raramente ou Nunca	Pelo menos 1 vez/semana	Pelo menos 1 vez/dia	
5.3 Com que frequência costumam consumir frutos e vegetais?			
Raramente ou Nunca	Pelo menos 1 vez/semana	Pelo menos 1 vez/dia	
5.4 Com que frequência costumam lavar os dentes?			
Mais que 1 vez/dia	Pelo menos 1 vez/dia	Pelo menos 1 vez/semana	Raramente ou nunca
5.5 Quantas horas costumam dormir durante a semana (de 2ª a 6ª)?			
Menos de 8 horas	8 horas	Mais de 8 horas	
5.6 Quantas horas costumam dormir ao fim de semana?			
Menos de 8 horas	8 horas	Mais de 8 horas	

6. Perceção da imagem do Corpo

6.1 Consideras o teu corpo?			
Magro	Ideal	Gordo	
6.2 O que pensas do teu aspeto físico?			
Não penso no meu aspeto	Não tens bom aspeto/tens mau aspeto	Tens um aspeto normal	Tens bom/muito bom aspeto
6.3 Estás a realizar algum tipo de dieta?			
Não, o peso está bom	Não, mas deveria perder peso	Sim	

Para complementar a reflexão com as implicações mais dirigidas à disciplina de EF, deixo ainda à sua consideração as seguintes questões:

7. Atitudes relativamente à disciplina de Educação Física**7.1 Relativamente à disciplina de Educação Física:**

Marca com **X** a resposta que melhor corresponde à tua opinião

Gosto muitíssimo Gosto muito Gosto assim-assim Gosto pouco Não gosto

7.2 Qual a importância da disciplina de Educação Física para a tua saúde e bem-estar?

Marca com **X** a resposta que melhor corresponde à tua opinião

Muitíssimo Muito Pouco Nenhuma

importante importante importante importante importância

7.3 Escolherias a disciplina de Educação Física se esta fosse de carácter opcional?

Sim _____ Não _____

8. Registos Antropométricos (preenchido pelo professor avaliador):			
Altura		Peso	
Índice de Massa Corporal		% Massa Gorda	

ANEXO 18 – Ficha de Registo da Observação de Aulas

Ficha de Observação de competências de Intervenção Pedagógica
Fase interativa

Ano/Turma: _____	Aula n.º _____	Data: _____	Aula Obs.: Matéria _____
Conteúdos _____			
Docente Observado: _____		Nome do observador: _____	

1– Não realiza 2– Realiza poucas vezes 3– Realiza com frequência 4- Realiza com muita frequência

Dimensões	Categorias	Sim	Não	Observações
Instrução Inicial	Começa a aula no horário previsto			
	Utiliza um método económico de verificar as faltas			
	Coloca-se de forma adequada			
	Utiliza o questionamento			
	Relaciona o trabalho da aula com as aulas anteriores			

		1	2	3	4	
Apresentação da tarefa / Instrução	Coloca-se de forma adequada					
	Utiliza períodos curtos e objectivos de instrução					
	Utiliza linguagem compreensível e adequada					
	Clarifica os comportamentos visados					
	Transmite uma mensagem perceptível e objectiva					
	Certifica-se da compreensão da mensagem					
	Varia os métodos de intervenção					
	Rentabiliza o tempo gasto (rápidos e objetivos)					
Feedback	Compreensível e pertinente					
	Utiliza F. B.	Avaliativo				
		Descritivo				
		Prescritivos				
		Interrogativo				
Utiliza FB frequentemente						
Verifica se o FB teve o efeito pretendido						
Organização	Adota procedimentos de montagem e desmontagem do material corretamente e sem perdas de tempo					
	Garante uma rápida formação de grupos de trabalho					
	Revela preocupações com a segurança					
	Possibilita transições rápidas					
	Existe uma Sequência lógica das atividades					
	Utiliza progressões pedagógicas adequadas					
Disciplina	Sempre que necessário toma decisões de ajustamento					
	Torna claras as regras da aula					
	Garante que os alunos respeitam as regras					
Clima de aula	Motiva os alunos através de interações positivas					
	Trata todos os alunos do mesmo modo e distribui atenção por todos					
	Garante uma prática motora variada					
Participação	Transmite entusiasmo, mantendo um clima de aula positivo					
	Possibilita um elevado tempo de empenhamento motor dos alunos na aula					
		Sim	Não			
Conclusão da Aula	A aula termina de forma progressiva com retorno à calma					
	Existe revisão da matéria abordada					

Observações/sugestões:

--