



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Gilberto Andrade Diogo na
Escola Secundária Severim de Faria**

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda Pomar

Gilberto Andrade Diogo

setembro 2012

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Gilberto Andrade Diogo na
Escola Secundária Severim de Faria**

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda Pomar

Gilberto Andrade Diogo

setembro 2012

Agradecimentos

O fim deste trabalho representa o culminar de mais um percurso académico. A sua conclusão, só foi possível graças à participação de muito colaboradores, a quem, não posso deixar de expressar a minha profunda gratidão.

- À professora doutora Clarinda Pomar pela sua orientação, pela sua disponibilidade, pela sua enorme paciência, pelo seu encorajamento, pelos seus ensinamentos e supervisão

- Ao Mestre Fernando Marmeleira pela sua cooperação, pelo seu forte apoio e transmissão de conhecimentos.

- Aos colegas do núcleo de estágio, Carlos Jara e Susana Narciso pela sua coadjuvação e partilha.

- Aos professores do Departamento de Educação Física da Escola Severim de Faria pelo seu simpático acolhimento e pela sua generosidade.

- A todos os professores que contribuíram para a minha formação académica e pessoal.

- Aos alunos do 7ºE e 10ºCT1 da Escola Secundária Severim de Faria pelas situações pedagógicas recriadas espontaneamente e pelo seu empenho e respeito.

- Aos meus pais, sem eles nada seria possível.

- A minha tia e madrinha Maria e avó pelo contributo e afetividade.

- Ao Rui Paulo e ao João Machado pela sua amizade, motivação e colaboração.

RESUMO

Relatório da prática de ensino supervisionado realizada por Gilberto Andrade Diogo na Escola Secundária Severim de Faria.

A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Secundária Severim de Faria da cidade de Évora, sob a supervisão da professora doutora Clarinda Pomar, orientadora da universidade de Évora e do orientador cooperante, Mestre professor Fernando Marmeleira.

O relatório surge precisamente no âmbito da prática de ensino supervisionada e baseia-se *perfil geral de desempenho dos professores dos ensinos básico e secundário*. Com um carácter descritivo e reflexivo, está estruturado por quatro capítulos: enquadramento teórico, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, desenvolvimento profissional e identidade profissional.

O nosso trabalho foca-se na descrição das nossas experiências, na fundamentação das decisões assumidas nas diversas áreas do ensino, na reflexão de situações pedagógicas problemáticas e ainda, na importância das competências investigativas para criar, refletir e partilhar conhecimento.

Por fim, traçamos um perfil da nossa prática e projetamos o professor que se ambiciona num futuro próximo.

Palavras-chave: CONHECIMENTO DIDÁTICO DO PROFESSOR, FORMAÇÃO, SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS, REFLEXÃO, IDENTIDADE PROFISSIONAL, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO FÍSICA.

ABSTRACT

Report of supervised teaching practice conducted by Gilberto Andrade Diogo at Severim de Faria Secondary School.

The practice of supervised teaching took place in the School Severim de Faria in the city of Évora, under the supervision of the professors Clarinda Pomar with a PhD degree and Fernando Marmeleira with a Master degree, being both educational supervisors in the University of Évora.

The report emerges precisely in the teaching practice context and it is entitled *General profile of performance of teachers in middle school and high school*. With a descriptive and reflexive nature it is structured in four chapters: theoretical framing, teaching and learning development, participation at school and relationship with the community, professional development and professional identity.

Our work is focused in: the description of our experiences, the founding basis of the decisions taken in the different teaching areas, the reflective actions of problematic pedagogic situations and in the importance of investigational skills to create, rethink and share knowledge.

To finalise, we sketched a profile of our labour and projected the teacher that is desired in a nearby future.

keywords: DIDACTICAL KNOWLEDGE OF TEACHER, TRAINING, PROBLEMATIC PEDAGOGIC SITUATIONS, REFLEXION, PROFESSIONAL IDENTITY, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, PHYSICAL EDUCATION.

Lista de abreviaturas

A – Avançado

A- – Avançado Menos

DEF – Departamento de Educação Física

E – Elementar

E- – Elementar menos

EF – Educação Física

EE/B 2,3CCB – Escola Ensino Básico 2ºe 3ºciclos Cidade de Castelo Branco

ESSF – Escola Secundária Severim de Faria

FB – Feedback

GPS – Gabinete Promoção para a Saúde

I – Introdutório

I- – Introdutório menos

I+ – Introdutório mais

NI – Não Introdutório

NI- – Não Introdutório

NI+ – Não Introdutório mais

PA – Plano de aula

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PAT – Plano Anual de Turma

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

ZSAF – Zona saudável de aptidão física

Índice Geral

Agradecimentos	II
RESUMO	III
Relatório da prática de ensino supervisionado realizada por Gilberto Andrade Diogo na Escola Secundária Severim de Faria.....	III
ABSTRACT.....	V
Report of supervised teaching practice conducted by Gilberto Andrade Diogo at Severim de Faria Secondary School.....	V
Lista de abreviaturas	VI
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	X
Índice de Quadros	XI
Índice de anexos.....	XII
INTRODUÇÃO	1
1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO	3
1.1 – O conhecimento didático do professor.....	3
1.2 – A Reflexão.....	5
1.2.1 – Tipos de reflexão	7
1.2.2 – Destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo	7
1.3 – A Disciplina de Educação Física em Portugal.....	8
1.3.1 – Conceito de EF.....	9
1.3.2 – Organização Curricular da Educação Física em Portugal	9
1.3.2.1 – Sugestões metodológicas.....	12
2 - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	16
2.1 – Planeamento	16
2.1.1 – Ação de Planear e níveis de planeamento	16
2.1.2 – Orientações Metodológicas do Departamento de Expressões da Escola Secundária Severim de Faria.....	17
2.1.2.1 – Breve Caraterização da Escola Secundária Severim de Faria (ESSF)	18
a) Localização	18
b) Espaços Interiores e Exteriores.....	19
c) Número de alunos e oferta formativa.....	20
d)Caraterização do pessoal docente.....	20
e) Projeto educativo.....	20
2.1.2.2 – Modelo de planeamento.....	21
2.1.2.3 – Critérios de Avaliação de Educação Física.....	23
2.1.2.4 – Plano Anual de Turma (PAT)	23

2.1.2.4.1 – Avaliação Inicial	23
Conhecimento das Turmas.....	25
Breve caracterização da turma de terceiro ciclo – sétimo E.....	25
Breve caracterização da turma do secundário – Décimo CT1.....	28
2.1.2.4.2 – Organização Geral do ano letivo	30
2.1.2.4.3 – Apreciação dos Planos Anuais de Turma	34
2.1.2.5 – Formulação dos planos de aula.....	35
2.1.2.5.1 – Seleção de atividades de aprendizagem	38
2.2 – Condução do ensino	40
2.2.1– Liderança	40
2.2.2 – Análise sobre as técnicas de intervenção pedagógica	44
2.2.2.1 – Momentos de Informação.....	45
2.2.2.2 – Momentos de organização.....	46
2.2.2.3 – Momentos de diagnóstico e de feedback	48
2.2.2.4 – Clima de aula	50
2.2.2.5 – Gestão do tempo de aula	52
2.3 – Avaliação em Educação Física	54
2.3.1 – Modalidades de avaliação	56
2.3.1.1 – Avaliação Formativa	57
2.3.1.2 – Avaliação Sumativa	59
2.3.1.3 – Comparação dos resultados da avaliação inicial com os resultados da avaliação final do ano letivo 2010-2011	62
Resultados da turma de terceiro ciclo – Sétimo E	63
A – área das atividades físicas.....	63
B – área da aptidão física	63
Resultados da turma do secundário – 10ºCT1	64
A – área das atividades físicas.....	64
B – área da aptidão física	65
3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	66
3.1– Atividade 1 - Projeto das aulas suplementares.....	66
Justificação do projeto	66
Objetivos do projeto	67
Desenvolvimento do projeto	67
Balanço do projeto	68
3.2 – Atividade 2 - Projeto do torneio de ténis de mesa	68
Justificação do projeto	68
Objetivos do projeto	69
Desenvolvimento do projeto	69

Balanço do projeto.....	70
3.3 – Participação em atividades promovidas pelo DEF	70
4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	73
4.1 – Breve análise do percurso formativo do estudante da PES	73
4.2 – Breve análise sobre a intervenção pedagógica no 2º ciclo de escolaridade – 6ºano durante o estágio pedagógico da licenciatura em professor do ensino básico, variante Educação Física.....	75
4.3 – A construção da Identidade Profissional.....	77
4.4 – A importância da investigação no desenvolvimento profissional do professor	83
Justificação da importância do estudo.....	84
Objetivo Geral	85
Objetivos específicos do estudo.....	85
Desenvolvimento	85
Conclusões do projeto.....	86
CONCLUSÕES.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	92
Anexos.....	101

Índice de Figuras

Figura nº 1 – Conhecimento do futuro professor (Adaptado de Borralho, 2002:29)	4
Figura nº2 - Resumo do modelo de avaliação sumativa (adaptado do departamento de Educação Física da Escola Secundária Severim de Faria)	62
Figura nº3 – Tarefas centrais do professor (Adaptado de Bento 1987:174)	80

Índice de Quadros

Quadro nº 1 – Composição curricular (Retirado de Jacinto et al, 2001:18).....	12
Quadro nº 2 – Síntese dos resultados obtidos na área das atividades físicas - 7ºE.....	27
Quadro nº 3 – Resultados dos alunos que não alcançaram a zona saudável da bateria de testes fitnessgram – 7ºE.....	27
Quadro nº 4 – Síntese dos resultados obtidos na área das atividades físicas – 10ºCT1.....	29
Quadro nº 5 – Resultados dos alunos que não alcançaram a zona saudável da bateria de testes fitnessgram – 10ºCT1.....	29
Quadro nº 6 – Algumas componentes dos planos de aula e questões básicas que permitem equacionar (in Damião, 1996:68)	36
Quadro nº 7 – Síntese dos resultados obtidos por matéria.....	63
Quadro nº 8 – Alunos que atingiram a ZSAF.....	63
Quadro nº 9 – Síntese dos resultados obtidos por matéria.....	64
Quadro nº 10 – Alunos que atingiram ZSAF.....	65

Índice de anexos

Anexo nº1 – Modelo de planeamento por etapas.....	101
Anexo nº 2 – Resumo dos critérios de Educação Física 2010-2011.....	104
Anexo nº 3 – Protocolo de Avaliação.....	107
Anexo nº 4 – Fichas de caracterização individual.....	111
Anexo nº5 – Plano anual de turma do 10ºCT1 (síntese).....	112
Anexo nº 6 – A ficha de aula utilizada pelo departamento de Educação física da Escola Secundária Severim de Faria, proposta pelo professor orientador da escola.....	115
Anexo nº 7 – Plano de aula reestruturado pelo estudante da PES.....	117
Anexo nº 8 – Plano Anual de turma realizado pelo departamento de Educação Física da Escola Ensino Básico 2º e 3º ciclos cidade de Castelo Branco.....	121
Anexo nº 9 – Plano de aula do departamento de Educação Física da Escola Ensino Básico 2º e 3º ciclo cidade de Castelo Branco.....	123

INTRODUÇÃO

A formação de um professor é um processo inacabado, inicia-se antes da entrada na universidade, intensifica-se durante o ensino superior com a formação inicial e prolonga-se durante o desempenho profissional.

A formação inicial repartida em duas componentes: a componente estática do conhecimento, sucedida nas aulas da universidade e a componente dinâmica do conhecimento, desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada. Diversos autores assumem que a prática de ensino é a componente mais propícia à formação docente, pois é durante esta fase que o professor em formação assimila o conhecimento como algo pessoal, num contexto de prática e a partir da reflexão das suas próprias conceções em confronto com as de professores mais experientes.

É para formar estudantes segundo o perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário e, ao mesmo tempo, desenvolver um conhecimento idiossincrático através da reflexão, que o mestrado em ensino da Educação Física nos ensinos básico e secundário inclui no seu currículo formal, a prática de ensino supervisionada (PES).

Como integrante deste mestrado, a PES do estudante decorreu na Escola Secundária Severim de Faria da cidade de Évora, sob a supervisão da professora Doutora Clarinda Pomar, orientadora da Universidade de Évora e do orientador cooperante, Mestre professor Fernando Marmeleira. É no âmbito da PES que este relatório encontra a sua justificação.

A estrutura do relatório assenta nas dimensões que compõem o programa da PES e no conhecimento didático do professor, repartindo-se por 4 capítulos: enquadramento teórico, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade, desenvolvimento profissional.

No capítulo do enquadramento teórico referimos um modelo de estudo do conhecimento do professor, passando pela importância do exercício de reflexão na construção do conhecimento e desenvolvimento profissional docente. Ao abordarmos o capítulo do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem caracterizamos a Escola e as turmas onde intervimos (sétimo E e décimo CT1), reportamos as orientações metodológicas do departamento de Educação Física e teorizamos, descrevemos e refletimos sobre as nossas decisões na área de planeamento, condução do ensino e avaliação. Quanto ao capítulo da participação na escola e relação com comunidade, fazemos uma descrição das atividades promovidas pelo núcleo de estágio, das atividades desenvolvidas pela escola nas quais fomos colaboradores, estabelecendo uma relação entre a nossa postura, os valores da escola neste âmbito e do papel do professor a nível do meso contexto. No que concerne ao capítulo do desenvolvimento profissional, realizamos um exame reflexivo sobre as nossas experiências letivas e

traça-mos um perfil do estudante da PES, abrangendo toda a evolução que foi efetuada no decorrer do estágio pedagógico.

1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E NORMATIVO

1.1 – O conhecimento didático do professor

O conhecimento do professor tem sido objeto de estudo de muitos investigadores que, ao longo dos anos, lhe dedicaram muito do seu tempo.

As inúmeras investigações sobre a temática alargaram os seus horizontes, no entanto, ainda não reúnem um consenso capaz de fundamentar um processo de formação inicial de professores, continuando ainda por dar uma resposta concreta ao que o docente necessita de saber especificamente para desempenhar as suas funções profissionais (Graça, 1997).

Observado através de várias perspetivas teóricas e metodológicas, Carter Fennema e Franke (cit. por Borralho 2002), após realizarem análises epistemológicas sobre este objeto de estudo, expõem três paradigmas teóricos sobre a construção do conhecimento do professor: a) paradigmas cognitivos; b) paradigma de Elbaz (1983); c) Paradigma de Shulman (1986).

- a) Paradigmas Cognitivos, focalizam os processos cognitivos dos docentes inexperientes no momentos de planificar, avaliar, aos aspetos ecológicos da sala de aula e às suas decisões, comparando-as com professores experientes.

- b) Paradigma de Elbaz (1983), estuda essencialmente o conhecimento adquirido através da prática e experiência laboral (conhecimento prático pessoal) e ao conhecimento que lhe é inerente, incidindo também, nos aspetos de gestão e organização da sala de aula.

- c) Paradigma de Shulman (1986), baseado em estudos relacionados com o conhecimento didático de conteúdo, que sinteticamente, investigam a sabedoria do professor acerca da matéria que lecionam e na capacidade que este tem em a expor de uma forma compreensível pelos seus alunos.

Apoiado nos paradigmas supracitados e no de Mellado (1995), Borralho (2002) propõe um modelo de investigação do conhecimento do professor.

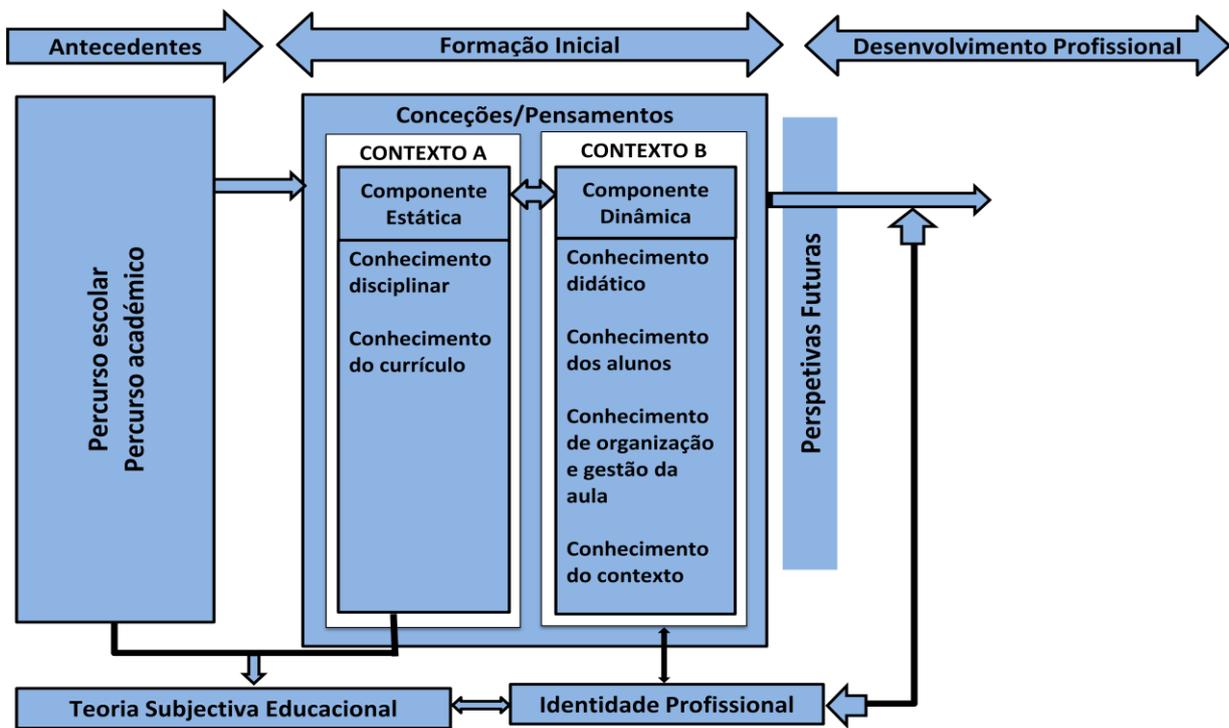


Figura nº 1 – Conhecimento do futuro professor (Adaptado de Borralho, 2002:29)

O paradigma explicativo de Borralho (2002) considera três períodos de desenvolvimento do conhecimento do professor: período que precede à entrada dos aspirantes a professor na Universidade (antecedentes); o período de formação inicial e o “infundável” período de desenvolvimento profissional.

Os antecedentes correspondem ao percurso escolar e pessoal dos alunos aspirantes a professores. Estes alunos, ao ingressarem no ensino superior, transportam consigo um vasto leque de conceitos, conhecimentos, memórias, representações sobre a sua área curricular, concepções acerca do papel e das funções da profissão docente professor e uma inerente visão sobre a escola, em particular, e do mundo em geral.

No momento em que os pretendentes a professores acedem à universidade, o programa de formação inicial de professores a que são sujeitos, congrega, à similitude do que acontece no modelo de investigação do conhecimento do professor proposto por Mellado (1995), 2 componentes: a componente estática e a componente dinâmica.

A componente estática, na perspetiva de Borralho (2002), engloba os conhecimentos de conteúdo da disciplina¹ e os conhecimentos do currículo²

¹ O conhecimento do conteúdo da disciplina refere-se à matéria da área curricular a ensinar, os conceitos e os processos. Segundo Shulman (1986) os futuros professores devem superar a mera compreensão destes conhecimentos e aprofundar a essência e origens deste conteúdo específico.

² Conhecimento curricular, segundo Ramos et al. (2008) atestam que este se prende com o elaborar, adaptar e aplicar propostas pedagógicas reconhecendo a sequência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das atividades/ tarefas. Ele contempla o conhecimento dos programas, e de como

endossados no contexto A. As aulas da universidade, o contacto com o material, com os colegas e com os professores, modelam o estudante a professor, de acordo com os seus traços de personalidade e o seu trajeto pessoal e académico.

A componente dinâmica, desenvolvida num meio com características distintas do contexto A, acontece num contexto B (prática de ensino ou estágio pedagógico) e abrange um corpo de conhecimentos composto por: conhecimento didático³, conhecimentos dos alunos⁴, conhecimento de organização e gestão da aula⁵ e conhecimento do contexto.⁶

Do vasto leque de conhecimentos que a componente dinâmica engloba, Borralho (2002) aponta que o conhecimento de gestão e organização de aula detém um papel crucial no conhecimento didático de Shulman (1986) e o conhecimento dos alunos é o seu fundamento. Justifica esta constatação com o facto de o conhecimento didático procurar representar o conteúdo de uma forma entendível aos alunos.

A interação dos antecedentes com a componente estática dá origem à chamada teoria subjetiva educacional (Borralho, 2002). Esta teoria é um corpo de conhecimentos e conceções pessoais construídas antes de o estudante-professor entrar no estágio pedagógico. O ingresso no contexto B (prática de ensino/estágio pedagógico) coloca frente a frente as conceções e saberes resultantes da citada teoria subjetiva educacional e as representações emergentes da componente dinâmica. A relação entre ambos edifica uma identidade profissional com um carácter diretivo, tornando-se num guia cujas referências são uma mais-valia para o desenvolvimento profissional do professor.

Como podemos verificar, o constructo conhecimento do professor é pessoal, dinâmico, está sempre em desenvolvimento e está em constante mutação, dependendo do domínio do conteúdo e da pedagogia. Começa por ser muito incipiente no professor sem prática, para depois crescer, mudar e se consolidar com a experiência e com a reflexão sobre esta.

1.2 - A Reflexão

No exercício das suas funções, “muito do que o professor faz depende da forma como concebe, como pensa e como decide” (Januário 1996:27). As conceções e as

o usar os manuais, baterias de exercícios, fichas de ensino, equipamentos de audiovisual, recursos didáticos vários e dos modelos curriculares.)

³ O conhecimento didático do conteúdo, ou simplesmente conhecimento didático (Ponte, 1995), é a transformação que o professor faz do conhecimento científico para o tornar ensinável e compreendido pelos alunos (Shulman, 1986).

⁴ Shulman (1987) define o conhecimento dos alunos como a consciencialização dos saberes, dificuldades, necessidades, interesses e características dos alunos

⁵ Denominado de diversas formas por vários autores, o conhecimento de organização e gestão de aula está relacionado com os métodos, com as estratégias e adaptações que os professores efetuam durante a sua intervenção pedagógica no contexto de aula (Graça, 1997).

⁶ Conhecimento do contexto corresponde às características dos alunos, da turma, da escola e comunidade educativa (Shulman, 1987).

teorias do professor são, ao longo do tempo, passíveis de serem alteradas com as diversas situações problemáticas que lhe vão surgindo durante o exercer da sua profissão e às quais vai dando respostas, instrumentando-se do exercício reflexivo.

Neste processo de construção, a reflexão é um exame de grande utilidade, portanto, estimulá-lo é fundamental.

De todos os contextos mencionados por Borralho (2002), o contexto B (prática de ensino) é o que mais atividade proporciona ao estudante a professor. Na prática de ensino, o docente sem experiência tem a possibilidade de estimular a capacidade de reflexão no momento em que confronta a sua teoria subjetiva educacional com as situações que lhe surgem durante o desempenho das suas funções nos vários quadrantes educativos (sala de aula, escola, comunidade educativa).

No campo letivo, a reflexão é preponderante: conhecer, estimular e refinar esta importante “fórmula resolvente” deve ser uma prioridade de qualquer pretendente a professor.

Dada a sua importância, muitos autores se tem dedicado ao estudo da reflexão. John Dewey, filósofo da Educação, é apontado como o primeiro estudioso deste tema. Define a reflexão como “um exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para que tendem” (Dewey 1959:25), acrescentando que se trata de um ato questionador com função de dar respostas clarividentes a situações problemáticas e conflituosas.

Dentro da mesma linha de pensamento, Schon (1987) compreende a reflexão como um equacionar e reequacionar cenários controversos, em que numa primeira instancia, realiza-se um leitura da situação enquadrando-a num contexto e, numa segunda instancia, estabelece-se um diálogo com o reportório de imagens, teorias, compreensões e ações podendo resultar uma nova compreensão da situação.

Porém, Zeichner (1993:17) “defende que a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor”.

O mesmo autor e Liston (1996) defendem esta forma de ser professor, distingue-se pela capacidade de examinar e resolver os problemas que surgem no decorrer da sua prática letiva, pela capacidade de advogar valores em que se revê, de observar atentamente culturas e instituições e na capacidade de se tornar um agente ativo nos processos mudança, responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional.

Um professor reflexivo evidencia-se pela retrospectiva que faz do que acontece, da construção e reconstrução que faz do seu conhecimento, pelas soluções que encontra para os problemas e do significado que atribui as experiencias vivenciadas. É desta maneira de ser que se obtém um conhecimento profundo do significado de ser professor (Silva, 2009).

O uso da reflexão sobre a prática confere ao professor a possibilidade de ser o autor do seu próprio desenvolvimento e, indo mais além, a sua capacidade para gerar conhecimento, acompanhado por valências investigativas, pode ser partilhado

contribuindo para o desenvolvimento da pedagogia. Tal como refere Thompson (1992), os professores reflexivos participam ativamente na pedagogia em que estão integrados, observando criticamente o contexto filosófico educativo em que se inserem, construindo e rompendo com crenças e concepções sobre o ato de ensino-aprendizagem.

1.2.1 - Tipos de reflexão

É indubitável que o uso da reflexão na ação pode incutir novos conhecimentos e proporcionar ao seu utilizador a oportunidade de ser um agente ativo no seu desenvolvimento profissional. É de igual forma consensual, que a análise reflexiva da prática e capacidade de resolver problemas que dela advêm caracterizam uma maneira de ser professor, que embora não se ensine, pode eventualmente ser um objeto de desenvolvimento. O desenvolvimento do professor reflexivo passa no entender de Schon (1987) pelo papel relevante que os tipos de reflexão assumem.

No que concerne aos tipos de reflexão, Schon (1987) descreve três: a reflexão na ação, que acontece no momento da ação; a reflexão sobre a ação, que sucede após a ação; reflexão sobre a reflexão na ação, que averigua *a posteriori* o significado que no segundo tipo, atribuiu à ação. Zeichner (1994:12) refere três níveis de reflexão: “Na reflexão técnica, a preocupação é com a eficiência e eficácia dos meios usados para atingir os fins que são aceites como dados. Na reflexão prática, a tarefa é de explicar e clarificar as soluções e predisposições subjacentes à atividade de ensino, e avaliar a adequação dos objetivos educacionais a que a ação conduz. E finalmente, a reflexão crítica incorpora critérios morais e éticos no discurso da ação prática”.

De acordo com Silva (2009), na ação docente os níveis são mais importantes que os tipos de reflexão. A sua posição é justificada com o conhecimento contextualizado que resulta do processo reflexivo sobre a ação e que só pode ser utilizado convenientemente se for ajustado a uma situação idêntica.

Os níveis de reflexão têm aqui um papel importante no desenvolvimento do professor reflexivo, uma vez que estimulam o pensamento em diferentes dimensões e levam a uma compreensão mais abrangente da função docente. Assim sendo, dependendo da situação e do seu enquadramento, o professor decide e age consoante o saber que possui.

1.2.2 - Destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo

Já tivemos a oportunidade de ressaltar que a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser aprendidas, constituindo-se como uma ferramenta a que os professores recorrem devido à uma forma de ser, que, por norma, lhes é natural.

No que concerne à formação de professores, apesar da reflexão não poder ser ensinada, pode ser desenvolvida através de situações reais propícias que podem emergir da PES.

No contexto da PES, Zeichner (1993) refere que os supervisores devem promover estratégias e ajudar a identificar situações problemáticas oriundas da realidade educativa que visem o desenvolvimento da capacidade de reflexão apontada para o aumento da qualidade da sua prática, envolvendo e responsabilizando os professores em formação pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Não obstante, para que exista um aprimorar do exercício reflexivo, é necessário dominar um conjunto de destrezas que lhe são inerentes. Dentro desta linha de pensamento, Pollard e Tann (1987) explicitam uma panóplia de destrezas apropriadas à concretização de uma prática reflexiva: a) destrezas empíricas, que requer a aquisição de dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos) e implica a capacidade de recolher dados, descreverem situações, processos, causas e efeitos; b) destrezas analíticas, que têm como finalidade adquirirem conhecimento, a partir da análise de dados compilados; c) destreza avaliativa, que permite aferir os resultados e consequências educativas dos projetos desenvolvidos; d) destrezas estratégicas que dizem respeito ao planeamento da ação, à antecipação da sua implementação seguindo a análise realizada; e) destrezas práticas, para se obter determinado efeito é necessário ter capacidade de relacionar a análise com a prática; f) destrezas de comunicação, pois os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e discussão em grupo.

Pelo conjunto de habilidades (destrezas) avançadas por Pollard e Tann (1987), constatamos que, na formação do professor reflexivo, os supervisores e orientadores, como mediadores do processo, devem selecionar atividades significativas para domínio das destrezas promulgadas, de forma a otimizar a capacidade de reflexão que perspetivam inculcar nos seus formandos. Porém, o professor estudante como agente ativo da sua própria formação, deverá ter uma mentalidade aberta, responsável e entusiasta (Zeichner, 1993).

1.3 - A Disciplina de Educação Física em Portugal

Após termos abordado o conhecimento do professor e de verificado que se trata de *uma semântica de saberes*, como defende Shulman (1986), construídos durante o percurso pessoal, académico e profissional, como refere Borralho (2002) e de termos constatado ainda que a reflexão é um vetor importante no desenvolvimento profissional, resumimos agora os preceitos do currículo da disciplina de Educação Física (EF).

O conhecimento do currículo afirma-se como uma referência fundamental para o início das funções do docente na escola, uma vez que, segundo Dewey (1959), sem

informação e experiência sobre alguma coisa ninguém é capaz de pensar sobre ela. Neste sentido, a análise sobre organização curricular da disciplina EF torna-se uma tarefa imprescindível ao desenvolvimento da prática de ensino, pois, muito do que o professor realiza, depende da forma como se concebe.

Assim sendo, para obtemos uma compreensão mais profunda da disciplina em Portugal e entendemos alguns princípios que constam no plano curricular, resumimos primeiramente o complexo conceito de EF.

1.3.1 - Conceito de EF

O entendimento sobre o conceito e os objetivos da EF é muito amplo e sobre ele têm-se debruçado vários investigadores, académicos e professores ao longo do tempo (Quina, 2009).

A sua grande abrangência dificulta a seleção de uma designação cabal de EF. Sem ser nossa pretensão apresentamos aqui uma revisão bibliográfica extensa sobre o tema, a nossa opção recaiu numa descrição que julgamos sintética, objetiva e capaz de clarificar o entendimento dos conteúdos disciplinares e curriculares desta área académica.

Assim sendo, a nossa escolha caiu na proposta elencada por Bento (1989:28), onde afirma que: “a Educação Física é uma disciplina escolar centrada no domínio das atividades desportivas, mas que não se esgota na atividade desportiva. Também persegue objetivos e tem influências em outras áreas, nomeadamente na área da formação moral e social e na área da saúde. Enquanto disciplina escolar que é, deve proporcionar a todos os alunos oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento no quadro da prática das atividades desportivas e, simultaneamente, no quadro da aquisição de conhecimentos, de qualidades de caráter, de valores e de motivações para a prática desportiva autónoma”.

Por outras palavras, a disciplina de EF assume funções diferentes das outras áreas curriculares, tais como o desenvolvimento motor e a condição física, contudo não se desresponsabiliza de dotar os seus estudantes com valências pessoais, culturais e sociais, finalidades comuns a todas as disciplinas que fazem parte do percurso escolar dos seus alunos. Deste modo, concordamos com Meingberg (1991) quando afirma que os objetivos a concretizar no âmbito da EF são pelo menos cinco: o desenvolvimento desportivo-motor, estético, social, moral, ético e volitivo.

1.3.2 - Organização Curricular da Educação Física em Portugal

O modo como é entendida a EF e a sua finalidade resultam da interação das forças culturais, económicas, sociais e políticas que se refletem e configuram as conceções da educação e da EF, os programas, os currículos e as práticas educativas (Santos, 2001:6).

Em Portugal, apesar de haver por parte da sociedade o estigma de disciplina com menor valor académico, a organização curricular de EF assenta sobretudo na filosofia que lhe é imanente e na capacidade de gestão económica do poder político e das escolas para proporcionar condições materiais e pedagógicas favoráveis à implementação da EF em todas as instituições educativas.

A estrutura organizativa da área da EF é precisamente marcada pela realidade complexa do país. O enorme conjunto de variáveis a que a cadeira está sujeita, levou à criação de um plano curricular caracterizado por uma certa abertura, que embora estabeleça “o padrão geral, não limita o professor a fazer exclusivamente o que nele está explícito, pode neste sentido, aproveitar as características da turma, da escola ou da região, ensinar matérias ou propor situações que estão para além do programa” (Jacinto *et al.*, 2001:17).

Apesar da flexibilidade e abertura que os caracterizam, os programas de EF concebidos pelo Ministério da Educação constituem uma referência essencial para o universo de professores da área, visto que é um documento que padroniza as práticas de ensino-aprendizagem entre os diferentes níveis de escolaridade, entre as turmas e entre as instituições educativas. O conhecimento da filosofia dos programas revela-se, portanto, fundamental para uma aplicação adequada da disciplina da EF (Quina, 2009).

Em conformidade com a conceção de EF, o conjunto de programas (plano curricular) estabeleceu um conjunto de finalidades centradas na importância educativa da atividade física eclética, pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno (Jacinto *et al.*, 2001:6). Este conjunto de finalidades, segundo os mesmos autores, “sintetizam o contributo da EF para a realização dos efeitos educativos globais a perseguir durante a aplicação do plano curricular (conjunto de programas). As finalidades definem os campos ou áreas que integram a Educação Física, cujo conteúdo está explicitado nos objetivos de ciclo/áreas e nas especificações das matérias que integram estas áreas”.

“Os programas não se estruturam segundo o fracionamento de domínios/áreas da personalidade, dividindo, por exemplo, os objetivos gerais e específicos na tríade de domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo. Considera-se que a atividade dos alunos e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios”.

Os objetivos gerais correspondem às capacidades, aos conhecimentos e aos valores, são comuns a todas as áreas e são transversais a todo o currículo de EF, em que se perspetiva o seu alcance num período de tempo de médio e longo prazo. Em outro nível de operacionalização, os objetivos específicos correspondem às competências a desenvolver ao longo do ano e em cada matéria, estabelecidos para serem atingidos a médio e curto prazo (Quina, 2009).

Tanto os objetivos gerais como específicos fazem parte do conjunto de programas de EF, onde se perspetiva uma realização progressiva ao longo do currículo formal de EF.

O currículo de EF nacional português desenvolve-se num sentido longitudinal, decretado como obrigatório, começa no primeiro ano do 1º ciclo e termina no décimo

segundo ano de escolaridade, final do ensino secundário. Composto por três “etapas”, cada uma delas com um papel bem determinado na formação do aluno, prevê-se, que estas sejam percorridas através de uma complexidade crescente, em que as aquisições dos anos antecedentes preparam os anos procedentes.

A primeira etapa é de formação geral, inicia-se no primeiro ano de escolaridade e finda no quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico. Considerado como um período crítico da aprendizagem motora, em que a falta de atividade física pode resultar em carências frequentemente irremediáveis, é constituído por um conjunto de atividades tradicionalmente efetuadas durante a infância, ricas em variabilidade e significância de forma a adquirir as habilidades básicas fundamentais (correr, saltar, agarrar, lançar, trepar, suspender-se, girar, puxar, etc.) num contexto de desenvolvimento afetivo e social.

A segunda etapa atravessa o segundo e o terceiro ciclos, e é encarada como um período de formação fundamental. O processo de ensino-aprendizagem deve ser executado através de exercícios específicos, motivantes, significativos e variados, alusivos às matérias nucleares integradas no plano anual da turma. Nesta segunda fase, os alunos devem ser conduzidos à aquisição de conhecimentos relacionados com as modalidades desportivas planificadas e ensinar progressivamente as ações técnicas e táticas, conjeturando a sua integração num contexto formal previsto pelo programa, sem descuidar as capacidades motoras fundamentais (a velocidade de análise e decisão, a velocidade de execução e de deslocamento, flexibilidade ativa e passiva, a resistência geral, a força em regime de velocidade e de resistência).

A terceira e última etapa inicia-se no décimo ano e finda com o término do décimo segundo ano. Destinada a uma formação especializada, à exceção do décimo ano (considerado um ano de revisão ou de reforço) os alunos têm preferência para selecionar algumas matérias para o seu plano anual de turma. “Admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos/turma pelas matérias que preferirem e tencionam aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou «redescoberta» de outras atividades, dimensões ou áreas” (Jacinto *et al.*, 2001:10). A competição é, durante esta fase, um instrumento que labora na formação e um objeto utilizado como motivação dos estudantes.

Como tivemos a oportunidade de observar, este paradigma curricular é variado e adequado às diferentes faixas etárias que atravessa. Para que este modelo curricular seja perfilhado pelas escolas, estas têm de ter em linha de conta dois critérios: exequibilidade do programa e desenvolvimento da EF. É devido a estes dois fatores que o programa assegura a homogeneização do currículo através da criação de uma lista de matérias nucleares que são referência obrigatória em todas as escolas e a consecução um conjunto de matérias alternativas que podem ser adotadas localmente, de acordo com as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola.

Relativamente aos conteúdos a lecionar em cada matéria e em cada ano de escolaridade, o programa de EF aborda-os em três níveis (c.f. Jacinto *et al.*, 2001:16):

-**Introdutório**, onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»);

-**Elementar**, nível em que se discriminam os conteúdos que representam o domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com caráter mais formal, relativamente aos modelos de prática e organização da atividade referente;

-**Avançado**, que estabelece os conteúdos e formas de participação nas situações típicas da atividade referente, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no âmbito da disciplina de Educação Física.

Quadro nº 1 – Composição curricular da EF (Retirado de Jacinto *et al.*, 2001:18)

1º CICLO		MATÉRIAS	2º CICLO	3º CICLO	10º ANO	11º/12º ANOS
JOGOS (INTRODUTÓRIO)	JOGOS (ELEMENTAR)	JOGOS	AVANÇADO			JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (AVANÇADO)
		FUTEBOL	ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
		VOLEIBOL	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
		BASQUETEBOL	INTRODUTÓRIO	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	GINÁSTICA	ANDEBOL	PARTE INTRODUTÓRIO	ELEMENTAR	ELEMENTAR	GINÁSTICA (AVANÇADO) OU ATLETISMO (AVANÇADO)
		GIN. SOLO	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
		GIN. APARELHOS	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR + PARTE AVANÇADO	ELEMENTAR + PARTE AVANÇADO	
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	PATINAGEM (INTRODUTÓRIO)	GIN. ACROBÁTICA	-	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	DANÇA (AVANÇADO)
		GIN. RÍTMICA	INTRODUTÓRIO			
		ATLETISMO	INTRODUTÓRIO	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	RAQUETAS	(RAQUETAS DE MADEIRA)	ELEMENTAR	ELEMENTAR	DANÇA (AVANÇADO)
		PATINAGEM	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	ELEMENTAR	
		DANÇA	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	ELEMENTAR	
		ORIENTAÇÃO	(Percurso na natureza)	(PROGRAMA DE ESCOLA)	(PROG. ESCOLA)	
DANÇA (INTRODUTÓRIO)	DANÇA (INTRODUTÓRIO)	J. TRADICIONAIS	-			OUTRAS...
		LUTA	INTRODUTÓRIO	Desportos e Combate		
		MATÉRIAS ALTERNATIVAS	AERÓBICA, CAMPISMO/PIONEIRISMO, CANOAGEM/CICLOTURISMO, CORFEBOL, CORRIDAS EM PATINS, DANÇAS SOCIAIS, DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS, GOLFE, HÓQUEI EM PATINS, HÓQUEI EM CAMPO, JOGO DO PAU, JUDO, MONTANHISMO/ESCALADA, NATAÇÃO, ORIENTAÇÃO, PRANCHA À VELA, RÂGUEBI, SOFTBOL/BASEBOL, TÊNIS DE MESA, TÊNIS, BADMINTON, TIRO COM ARCO, VELA, etc.			

1.3.2.1 – Sugestões metodológicas

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) são um documento orientador que têm como perspetiva o desenvolvimento dos alunos e do desenvolvimento da disciplina de EF. Desde que o sistema educativo assegure as condições essenciais para a sua concretização, cabe às escolas, aos grupos/departamentos de EF traçar estratégias adequadas aos objetivos e finalidades da EF escolar.

Uma aplicação bem sucedida dos PNEF passa pela legítima autonomia conferida às escolas para executar um projeto educativo referente à disciplina de EF, onde devem residir, consoante a especificidade da região onde a escola se insere, as estratégias e decisões ao nível do currículo dos alunos, ao nível dos recursos temporais, ao nível dos recursos humanos e ainda parcerias com outras organizações e serviços locais.

O projeto educativo deve abranger decisões plurianuais e incluir atividades de complemento curricular (como por exemplo as atividades do desporto escolar), tendo

em conta as características da população estudantil e as características dos recursos humanos.

Em consideração às características da população escolar, as escolas e grupos de EF devem selecionar de acordo com os objetivos gerais de cada ciclo e ano de escolaridade, objetivos mais ou menos ambiciosos. É neste quadro que surge a Avaliação inicial.

A informação recolhida durante o processo de avaliação inicial é considerado fundamental, não só permite a cada professor a orientação e organização do Plano Anual de Turma (PAT), como também decidir coletivamente em conferência curricular⁷ as linhas orientadoras ajustadas ao nível dos objetivos e, em caso de necessidade, acertar ou modificar a composição à escala anual e/ou plurianual.

“Considerando as orientações estratégicas do grupo de Educação Física, o professor deverá desenhar em traços gerais o plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorrerá posteriormente e de forma adequada a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas opções que daí advêm” (Jacinto *et al.*, 2001:26).

No que concerne ao plano anual de turma, caso as instituições educativas reúnam condições espaciais (espaços polivalentes), os programas sugerem às escolas e aos professores a adoção do planeamento por etapas em detrimento do que é realizado por blocos. Esta sugestão deve-se ao facto de se ter verificado na de revisão dos PNEF, a adoção de um planeamento de atividades executada por blocos ou ciclos de atividades que sucedem normalmente do sistema de rotação dos espaços desportivos em detrimento da desejável planificação que provem das características dos alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial).

Perante o cenário acima descrito, limitador de uma planificação ajustada às características das turmas, surge como alternativa o princípio da especificidade do Plano Anual de Turma (PAT). “O PAT representa uma opção em que o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais” (Jacinto *et al.*, 2001:27).

Assim sendo, de acordo com as informações que advêm da avaliação inicial, os programas de EF continuam a dirigir a ação dos docentes e no momento de conceção do plano de turma, apontam uma série de aspetos (c.f. Jacinto *et al.*, 2001:27) que lhe são elementares:

- Definir de forma articulada os objetivos das várias matérias nucleares, de acordo com decisões do Departamento de Educação Física (DEF) e dados da avaliação inicial;

⁷ De acordo com Jacinto *et al.* (2001: 25), conferências curriculares são reuniões onde se confrontam e assumem decisões de orientação curricular realizadas por professores do grupo de EF em diferentes momentos do ano letivo.

- O plano de turma deve prever não só o desenvolvimento das competências motoras das várias atividades físicas como também o desenvolvimento das capacidades motoras (...). No processo de avaliação formativa, os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – Bateria de testes *Fitnessgram*), para cada capacidade motora, devem ser considerados como uma referência fundamental.

- Objetivos relativos à área dos conhecimentos deverão ser previstos de forma articulada com os restantes (podendo haver lugar a aulas teóricas e atividades de pesquisa).

- Objetivos deverão ser explicitados aos alunos e “negociados” os prazos para a sua concretização.

- Na organização dos processos de aprendizagem de cada matéria aplica-se o princípio: “a atividade é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário”.

- Prever períodos de “aprendizagem concentrada” e outros de “aprendizagem distribuída” (por vezes, há alunos que necessitam de mais tempo de aprendizagem de uma determinada matéria)

- Diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos/sub-grupos distintos: “Atividades tão coletivas quanto possível e tão individualizadas (ou diferenciada por grupos) quanto necessária”.

- Prever as situações de agrupamentos homogêneos e heterogêneos

No que toca ao processo de avaliação, os Programas nacionais de EF ressalvam também algumas indicações esclarecedoras. Atestam, que, para haver sucesso na disciplina de EF, é estritamente necessário que o aluno seja bem-sucedido nas três áreas que fazem parte da sua extensão: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Em cada matéria, cada aluno pode ser categorizado em 4 níveis de especificação: não atinge nível introdutório; nível introdutório (I); nível elementar (E); nível avançado (A).

Apuramos também que o plano curricular da disciplina de EF nacional apresenta, segundo Quina (2009:17), 5 características fundamentais para o seu desenvolvimento:

- “É prescritivo porque define/prescreve, de forma explícita e objetiva, as competências que os alunos devem dominar no final de cada ano e as condições de realização em que devem demonstrar as competências adquiridas”.

- É progressivo. Está estruturado por níveis de dificuldade, progredindo do simples para o complexo”.

- É lento. De ano para ano, o ritmo do programa é lento para dar tempo a que todos os alunos se apropriem das habilidades e competências propostas.

- É flexível. Permite ao professor escolher objetivos adequados às necessidades e possibilidades concretas dos alunos.

Se um professor estiver a lecionar, por exemplo, um 4º ano e se verificar que os alunos estão abaixo do nível que o programa preconiza, deve recuar para anos anteriores.

- É aberto. Estabelece o padrão geral, mas não limita o professor a fazer exclusivamente o que nele está explícito. O professor pode, aproveitando as características da turma, da escola ou da região, ensinar matérias ou propor situações que estão para além do programa”.

2 - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

2.1 - Planeamento

A fase que antecede ao ato educativo conduz o docente a uma série de questões. No momento de planificar, o professor depara-se com um aglomerado de questões (o quê? a quem? para quê? onde? como? quando? entre outras) que exigem um vasto leque de conhecimentos por parte do professor.

Para dar resposta às múltiplas questões com que o professor se depara, este tem de recorrer às várias categorias do conhecimento para planear coerentemente o processo de ensino. Preparar o ensino requer, entre muitas outras coisas, conhecer, dominar e saber operar com todas as categorias do conhecimento que já enumeramos neste documento. A interação entre os vários tipos do conhecimento proporciona um conjunto de decisões de planeamento justificadas, de modo a que formem entre si uma unidade pedagógica coerente.

Assim sendo, em concordância com o tema e os pressupostos deste documento, nos subcapítulos que se seguem, tentaremos descrever alguns conceitos pertinentes para o ato de planificar, expor as decisões que tomámos a vários níveis de planeamento e refletir sobre as mesmas.

2.1.1 - Ação de Planear e níveis de planeamento

A ação de planear não é um tema totalmente descoberto. Nos dias que correm, continua a suscitar algumas dúvidas e algumas discórdias entre muitos investigadores. As dificuldades provenientes das diferentes representações acerca do tema, constituem uma força de atrito ao trabalho dos professores (Januário, 1984).

A planificação, apesar das dificuldades que o tema apresenta, é com alguma unanimidade, entendida sob duas perspetivas distintas: uma perspetiva cognitiva, assente na atividade mental interna do docente e uma outra ação que se centra nas ações concretas do professor durante o desenvolvimento da tarefa.

Entre as diversas perspetivas e vários autores que tentaram concetualizar a ação de planear, citamos Bento (2003), que compreende o ato de planificar como uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina. O plano é um modelo racional, que permite antecipadamente reconhecer e regular o comportamento atuante e que tem como funções motivar e estimular os alunos para as aulas, transmissão de vivências e experiências, racionalização da ação e também orientação e controlo.

Apesar de as várias teorias não convergirem em muitos elementos que as constituem, no que diz respeito à sua importância, a planificação reúne um grande consenso entre a comunidade científica educativa. Para Mascarenhas & Carreiro da

Costa (1995 citados por Gomes (2004), o ato de planificar é importante, porque permite suprimir a imprevisibilidade e o sentimento de ansiedade; é de grande utilidade para todos os docentes, mas principalmente para professores inexperientes, uma vez que têm a possibilidade de prever os momentos, as etapas, a organização das sessões de ensino; permite aumentar a segurança nos momentos de intervenção, fazendo subir os níveis de autoconfiança perante os alunos, uma vez que anteciparam e deram resposta a determinadas situações; possibilita corrigir eventuais erros no desenvolvimento das sessões; dá a hipótese de configurar os limites de atuação de alguns fatores, tais como a disposição dos alunos e outras hipotéticas situações e sobretudo racionalizar a ação do professor, ou seja, realizar um exercício mental, articulando o pensamento e ação, possibilitando adaptar o programa ao contexto em que está inserido.

Januário (1984:88) além de abranger os fatores apontados pelos autores acima descritos, justifica a necessidade de planejar com a eficácia que ela proporciona à ação educativa. Uma eficácia não se restringe apenas ao campo do professor. A ação educativa passa por um conjunto de decisões tomadas em várias instâncias, cujo propósito é organizar e estruturar a educação em larga escala.

O planeamento educativo advém do poder deliberativo de cinco níveis: Político (Ministério da Educação); Direcção-Geral-Pedagógica; Direcção Pedagógica da Escola; Grupo Disciplinar; Professor de Disciplina.

-Ao nível político, tomam-se decisões legislativas e perpetuam-se valores.

-Ao nível da direcção geral-pedagógica, elabora-se os planos de ação educativa (constroem-se currículos, programas).

-No campo da direcção pedagógica da escola, exige-se a responsabilidade de elaborar o projeto educativo considerando as características do meio onde está situada.

-No terreno do grupo disciplinar, incumbe-se a tarefa de delinear o plano de EF da escola, demarcado por um conjunto de decisões que devem perdurar durante um prazo alargado (plano pluri-anual).

-No âmbito da ação do professor, compete-lhe a construção do plano anual, o plano de unidade didática e o plano de aula.

Podemos verificar que, até chegarmos às decisões do âmbito docente, o caminho é longo. O planeamento da ação educativa é regulado por um conjunto de desígnios traçados por quatro instâncias hierarquicamente superiores, que contribuem muito significativamente para o sucesso escolar. Porém ao professor cabe a tarefa mais árdua, para que o ensino seja efetivamente eficaz tem de conhecer e adaptar todas as suas decisões à realidade que tem à sua frente.

2.1.2 – Orientações Metodológicas do Departamento de Expressões da Escola Secundária Severim de Faria

No ponto antecedente constatamos, que o planeamento educativo não é um ato isolado, a sua concretização conta com a participação ativa de cinco níveis.

As decisões políticas não foram mencionadas de forma explícita neste trabalho, mas a exposição da organização curricular (programas de EF) que fizemos, demonstra o nosso conhecimento curricular proveniente do 2º nível hierárquico (Direção-Geral-Pedagógica).

Apuramos durante a mencionada análise curricular, que aplicação dos desígnios programáticos a efetuar no terreno educativo está dependente de dois critérios essenciais apontado pelos PNEF: exequibilidade e o desenvolvimento da EF.

As condições heterogéneas existentes nas escolas do país, foram ponderadas pelos PNEF, através da evidenciação do critério de exequibilidade, que remete para a capacidade das escolas em aplicarem os programas, aludindo as condições materiais, sob a orientação pedagógica de professores especializados na disciplina.

Por desenvolvimento da EF, os mesmos autores entendem a influência dos programas na elevação da sua qualidade e na ampliação dos seus efeitos.

Diante da influência que os fatores supracitados têm nas decisões posteriores, consideramos o conhecimento do mesocontexto, um elemento chave na compreensão das decisões curriculares dos níveis de planeamento subsequentes (DEF, professor orientador da PES e estudante da PES).

Posto isto, de seguida vamos passar a uma breve caracterização do meio escolar para percebermos melhor as deliberações dos restantes níveis de planeamento.

2.1.2.1 – Breve Caracterização da Escola Secundária Severim de Faria (ESSF)

Tal como já indicamos, as particularidades do meio escolar são profundamente influenciadoras das opções curriculares de planeamento. A especificidade dos espaços desportivos, as condições materiais, os recursos humanos e o projeto educativo são fatores muito relevantes para a ação de planeamento.

Neste âmbito, damos a conhecer o contexto da Escola Secundária Severim de Faria (ESSF) de forma a entendemos melhor como as condições circunscritas pesaram nas decisões de planeamento e desenvolvimento da nossa PES: a) localização; b) os espaços interiores e exteriores; c) o número de alunos e oferta formativa; d) caracterização do pessoal docente; e) projeto educativo.

a) Localização

A PES foi operacionalizada na ESSF, uma escola pública de referência, localizada na Estrada Nacional nº 380 (Estrada das Alcáçovas), inserida na freguesia da Horta das Figueiras, na alentejana cidade de Évora.

b) Espaços Interiores e Exteriores

A escola é constituída por um edifício onde funcionam as aulas teóricas, um auditório, um pavilhão gimnodesportivo, espaços desportivos exteriores e espaços verdes envolventes.

O edifício abrange vinte e duas salas normais, seis laboratórios de Ciências, uma sala de Matemática, três de Informática, duas salas de Desenho, duas de Educação Tecnológica, centro de recursos (biblioteca mais mediateca), sala de alunos, bar, refeitórios, reprografia, sala de EE/DT, sala de professores, Gabinetes de docentes, Papelaria, GPS (Gabinete Promoção para a Saúde).

No que concerne aos espaços desportivos, o DEF tem à sua disposição um pavilhão gimnodesportivo e um espaço desportivo exterior. O pavilhão gimnodesportivo inclui um gabinete de docentes, uma sala de aula, uma arrecadação de material desportivo, um espaço polidesportivo e um ginásio de pequenas proporções.

O espaço exterior é um campo polidesportivo renovado, com capacidade para a prática de várias modalidades em simultâneo.

Todas as instalações desportivas aqui enumeradas eram polivalentes, uma condição que Rosado (2003) diz ser decisiva para a concretização de sessões politemáticas⁸. À exceção do pavilhão gimnodesportivo, todos os espaços pertencentes à ESSF foram recentemente bem remodelados e equipados com material pedagógico moderno. Mas, quanto à requalificação dos espaços exteriores e ao material a utilizar nas sessões de EF, o mesmo não se pode afirmar. A escola ficou desprovida da caixa de areia e, no que diz respeito ao material didático, era escasso, deficitário e nada conducente com as necessidades.

A escassez de algum material didático e o estado precário de muitos outros, condicionaram por diversas vezes a nossa prática de ensino, criando-nos problemas para os quais estávamos prevenidos, que tivemos de contornar com alguma criatividade nos momentos de planeamento. Como exemplo temos a já mencionada ausência da caixa de areia na escola, que nos levou a lecionar a matéria de atletismo, disciplina de salto em comprimento dentro do ginásio da escola, utilizando o colchão de quedas, para fazer a receção dos alunos após a fase de queda do salto.

Como podemos observar, as limitações não seguiram uma lógica de constrangimento. A resposta a problemas idênticos ao que mencionamos passou por soluções criativas e pelo pensamento divergente, que um professor deve ter perante situações imprevisíveis. Esta e muitas outras situações problemáticas referentes às condições existentes ou ausência das mesmas, solicitaram muito a nossa capacidade de improvisação no momento do planeamento e no reajuste de determinadas

⁸ Segundo Rosado (2003:42) são sessões envolvendo o ensino de mais do que um tema do mesmo nível de generalidade. Em sentido restrito, o mais frequentemente utilizado, refere-se ao ensino de mais de uma modalidade desportiva por sessão.

atividades. Foi este género de problemas, que preparam o estudante da PES para a uma realidade que se diz recorrente nas várias escolas deste país.

Apesar das contrariedades, temos de ressaltar o enorme profissionalismo dos docentes de EF, que perante esta triste realidade continuaram a trabalhar com rigor e afinco, contornando todos os obstáculos.

c) Número de alunos e oferta formativa

A ESSF incorporava aproximadamente setecentos alunos: trezentos e dez no terceiro ciclo do ensino básico, matriculados pelas doze turmas, e quatrocentos no ensino secundário inscritos, em dezanove turmas.

Apesar de apresentar algumas lacunas nas suas infra-estruturas é uma escola inclusiva. No ano letivo transato agregava seis alunos com necessidades educativas especiais, um por cada ano de escolaridade.

Aos estudantes do terceiro ciclo, a ESSF oferecia, para além do currículo formal, a oportunidade de frequentarem a “oficina de Expressão plástica”.

No que diz respeito aos discentes do ensino secundário, a escola proporcionava-lhes a hipótese de optar pelo ingresso em cursos científico-humanísticos, em cursos profissionais ou por um curso tecnológico de ação social.

Os cursos de científico-humanísticos conferiam aos alunos a oportunidade de seguirem cursos de ciências e tecnologias, socie-económicos ou de línguas e literaturas. Quanto aos cursos profissionais, a população estudantil podia decidir entre os cursos de técnico de turismo e animador sociocultural.

Quer no terceiro ciclo, quer nos cursos do ensino secundário, a comunidade estudantil da ESSF apresentava até então, níveis consideráveis de aproveitamento e uma reduzida taxa de abandono escolar, demonstrando assim, que existia uma simbiose muito funcional entre os discentes e os docentes desta instituição escolar.

d) Caracterização do pessoal docente

Na ESSF, oitenta e nove por cento dos professores pertenciam aos quadros da escola, nove por cento eram docentes contratados e apenas dois por cento estavam ligados aos quadros de outra instituição de ensino. Globalmente, os docentes apresentavam, no que se refere à assiduidade, um relevante índice de noventa e seis. Quanto ao tempo de serviço, a larga maioria revelavam uma larga experiência profissional, contabilizando entre vinte a trinta anos de prática letiva.

e) Projeto educativo

De acordo com o projeto da ESSF, a escola intitulava-se como uma instituição pública, que pretende constituir-se como uma referência regional e nacional na

formação qualificada, traduzida em elevados índices de sucesso acadêmico, e na promoção permanente de uma cidadania responsável.

Refere que tem como missão, garantir eficazes padrões de qualidade, potenciando recursos e otimizando processos educativos, no contexto das competências e domínios de atuação inerentes à natureza da instituição. Afirma que pretende alcançar relevantes resultados académicos, combater o abandono escolar e consolidar o papel da escola na comunidade.

Para concretizar os seus objetivos, delineou um conjunto de orientações estratégicas que passam pelo fortalecimento da articulação escola/pais, promoção da pontualidade e assiduidade, desenvolvimento do trabalho intra e inter-departamental, promoção da coesão institucional, alargamento da oferta educativa e estabelecimento de parcerias estratégicas.

Através da minha interação com todos os integrantes da ESSF, posso confirmar, que o rigor, a exigência, a qualidade, a transparência, a orientação para os resultados, a avaliação dos processos, a avaliação dos intervenientes, a avaliação da instituição, não são demagogia mas sim uma realidade conferida em cada tarefa pedagógica e em cada resultado.

2.1.2.2 – Modelo de planeamento

Após nos debruçamos sobre o conhecimento do mesocontexto (ESSF), nas suas características, nas condições que apresenta e nas linhas orientadoras pelas quais se rege, estamos agora em melhores condições para melhor entender as decisões curriculares levadas a cabo pelo DEF.

Segundo (Jacinto *et al.*, 2001), desde que estejam reunidas as condições essenciais para aplicação dos programas nacionais de EF nas escolas (recursos temporais, materiais e formação de professores), a concretização das suas linhas orientadoras depende da capacidade de concretização e de consecução de estratégias dos departamentos de EF para cumprirem os objetivos da disciplina. Posto isto, “o trabalho coletivo que o Departamento de Educação Física produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, é a base do sucesso na aplicação destes programas” (Jacinto *et al.*, 2001:20).

A autoria do projeto educativo apela à participação de todos os intervenientes constituindo um guia para todos os professores e um suporte para direção e organização das suas práticas a curto, médio e longo prazo. Neste documento de referência, devem constar, em sintonia com as orientações que vigoram nos programas, as linhas mestras para a construção do currículo dos alunos.

Neste processo de desenvolvimento curricular, os programas conferem a possibilidade de constituir objetivos adaptados às características dos estudantes, sem marginalizarem os objetivos gerais traçados para cada ciclo. Nesta missiva, enquadra-se o importante processo de avaliação inicial, uma fase de avaliação diagnóstica e

prognóstica, que permite identificar o nível da turma em geral e de cada aluno em particular, face aos níveis preditos pelo programa de Educação Física (Rosado, 2003). As ideias proferidas pelo autor supracitado, apoiadas pelos programas de EF, demonstram-nos que a avaliação inicial é a base do processo de construção do plano anual.

Os PNEF sugerem-nos explicitamente uma organização do ano letivo por etapas e não em blocos sucessivos de abordagem às matérias.

Seguindo as linhas delineadas pelos PNEF, o departamento de EF, ao tomar conhecimento das suas vantagens e limitações, deliberou que possuía condições espaciais, materiais, temporais e humanas, para implementar o modelo de planeamento por etapas.

“O modelo de planificação por etapas caracteriza-se, resumidamente, por se basear num período de avaliação inicial sobre todas as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de várias etapas⁹, utilizando, frequentemente, mas não exaustivamente, aulas politemáticas e conseguindo, na perspetiva dos seus defensores, entre outros aspetos, a inclusividade e a diferenciação do ensino e diversos outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da Educação Física” (Rosado, 2003:36).

As planificações anuais por etapas são frequentemente compostas por uma etapa de avaliação inicial, uma de aprendizagem e desenvolvimento, outra de desenvolvimento e aplicação e, por fim, uma etapa de consolidação e revisão. Cada etapa tem uma duração variável em função da concretização dos seus próprios objetivos, não coincidindo necessariamente com nenhum período e ciclo escolar, embora possa ser conveniente (consultar a explicação mais detalhada no **anexo nº1**).

A opção por este modelo de planeamento e organização curricular do ano letivo, tem, por detrás um conjunto de fatores decisivos à sua aplicação.

Pela análise do projeto educativo da ESSF, verificamos que se trata de uma instituição educativa de referência assente em valores como rigor, exigência e inovação, que exerce uma influência sobre os seus departamentos a optarem pelos melhores modelos de planeamento, pelas melhores práticas e pelos métodos mais inovadores, por certificarem uma maior probabilidade maior de alcançar sucesso académico almejado (os seus objetivos).

⁹ Etapa é um período do ano que se distingue dos restantes por um contributo original, único, para a concretização dos objetivos anuais. Corresponde a uma unidade de ensino de grande extensão. As etapas são interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são de pré-requisito das segundas. Afirma, três grandes etapas são necessárias: Introdutória, de aprendizagem e desenvolvimento e de conclusão. São um elemento fundamental de planificação do ensino, nomeadamente, na construção do plano anual. Cada etapa poderá ser dividida em etapas menores. Dentro de cada etapa definem-se diversas unidades de ensino (agrupamentos de lições segundo diversos critérios de unificação) de menor extensão e com objetivos precisos.

Apesar de serem verificadas muitas lacunas de ordem espacial e material, o DEF acabou por optar pelo planeamento por etapas porque as suas instalações desportivas eram polivalentes, uma condição essencial à aplicação do modelo aqui designado.

2.1.2.3 – Critérios de Avaliação de Educação Física

De acordo com Jacinto *et al.* (2001: 35), “a avaliação dos alunos deve, também, constituir um fator coerente da estratégia pedagógica e do plano da Educação Física no âmbito das escolas em curso, da escola e do ano de escolaridade. O próprio Projeto de Educação Física e o planeamento do processo educativo devem integrar a avaliação como fator de dinâmica desse processo”.

No que diz respeito à avaliação, os PNEF criaram, à semelhança do que fizeram relativamente à metodologia (projeto de EF, PAT), um conjunto de linhas orientadoras que constituem uma referência externa para todas as escolas do ensino português.

O capítulo subordinado à avaliação define um limite geral a partir do qual se considera que o aluno deve ter sucesso em EF, porém, e seguindo o critério da exequibilidade, os PNEF conferem aos grupos de EF a legitimidade para adequar os critérios de sucesso da disciplina à realidade educativa das escolas.

O DEF da ESSF, como acérrimo seguidor das normas de referência, criou um documento onde constam os critérios avaliação enunciadores de sucesso dos estudantes de EF ajustados à sua realidade educativa.

Na sequência do exposto, consultamos os critérios de avaliação deliberados pelo DEF da ESSF correspondentes ao ano letivo 2010-2011. Pela sua enorme extensão e complexidade, remetemos a sua consulta para o **anexo nº2**.

2.1.2.4 – Plano Anual de Turma (PAT)

2.1.2.4.1 – Avaliação Inicial

A avaliação inicial é o alicerce de todas as decisões de planeamento, é o objeto de estudo da primeira etapa do ano letivo, as conclusões que dela resultam constituem a base da construção do plano anual de turma.

A Avaliação inicial é uma unidade 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 face ao programa de EF, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases de diferenciação do ensino e decidir, assim, quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários. Para concretizar essa avaliação, utilizam-se protocolos de avaliação e outras formas de diagnósticos menos formais. Realiza-se na parte inicial do primeiro período letivo (Rosado 2003).

A recolha de dados, o modo de observação sobre as performances dos alunos, embora seja passível de ser adaptável a um estilo pessoal, deve ser discutida em conferência da qual deve resultar um protocolo de avaliação que englobe os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa (Jacinto *et al.*, 2001).

O corpo docente do DEF da EESF conscientes deste importante desígnio apresentado pelo PNEF, criou um protocolo de avaliação (**ver anexo nº3**) que preenchia todas as exigências e com capacidade para tornar eficiente a primeira etapa do ano.

O protocolo de avaliação que vigorava no DEF, além dos critérios de êxito de todas as matérias que compunham o currículo do 7º e 10º ano de escolaridade e o grau de exigência de cada nível, propunha situações de prova que permitiam uma recolha de elementos avaliativos fidedignos.

A aplicação das situações de prova às turmas que integravam a PES foram dirigidas pelo professor orientador da escola e os seus estagiários, este importante período de avaliação diagnóstica iniciou-se com o arranque do ano letivo (vinte um de setembro de dois mil e dez) e terminou na primeira semana de Novembro de 2010. Durante este período de seis semanas, recolheram-se os dados que apoiaram as decisões documentadas no plano de trabalho anual das turmas do sétimo E e décimo CT1.

A interpretação dos dados da avaliação inicial do décimo CT1 e do sétimo E foi efetuada em momentos distintos e por conferências, participadas por elementos que diferiram em número e em grau de responsabilidade que detinham perante as duas turmas descritas.

A interpretação dos dados da turma de décimo ano de escolaridade foi executada pelo professor orientador de estágio e pelo professor estagiário Gilberto Diogo, único co-responsável pelo planeamento, condução do ensino e avaliação da turma. E a análise dos resultados relativos ao sétimo E, foi um trabalho coletivo dos mesmos elementos, mais os dois co-responsáveis, os professores estagiários Carlos Jara e Susana Narciso.

Assim da interpretação de dados efetuada para as turmas aqui especificadas, aferiu-se o nível dos alunos por cada matéria na área das atividades físicas, avaliou-se as capacidades motoras que requereram maior atenção na área da aptidão física (as quatro apontadas selecionadas do protocolo da bateria de teste *Fitnessgram*: Força superior, força média, resistência aeróbia e flexibilidade), calculou-se o nível da turma por cada matéria, identificaram-se os conteúdos de maiores dificuldades para os alunos, quantificou-se o número de grupos de nível existentes por cada classe e verificou-se quais os alunos que necessitavam de um acompanhamento mais atento.

Conhecimento das Turmas

O conhecimento dos alunos deve ser moldado aos objetivos da disciplina e à especificidade da situação de ensino e aprendizagem, portanto o professor deve transportar para o ato educativo aquilo que sabe sobre as faculdades, as motivações e as necessidades dos alunos para o tornar mais eficaz e o mais atrativo possível (Graça, 2001:107-120).

O saber sobre os discentes surge gradualmente a partir do primeiro contato, com a formal apresentação e respetivo preenchimento das fichas de caracterização individual, prolongando-se com a avaliação inicial e com o contato permanente que decorre ao longo do ano letivo.

A caracterização dos grupos pedagógicos que aqui vamos expor referenciou-se pelos objetivos determinados e distribuído pelos três domínios que compõem a disciplina de EF: domínio cognitivo, motor e socio-afetivo. Apesar de os programas de EF rejeitarem o fracionamento da personalidade, é recorrentemente adotada pelos professores esta estrutura organizativa de objetivos para efeitos de sistematização dos resultados. Julgamos que objetivos que referenciam o modo de olhar para os comportamentos surgem aleatoriamente durante as aulas, facilita-nos aqui a descrição das conclusões que apuramos acerca dos nossos alunos.

O conhecimento das turmas onde decorreu a nossa intervenção pedagógica é completado com conhecimentos científicos de psicologia do desenvolvimento humano e baseada no estudo da turma efetuado através da análise das respostas dadas pelos alunos nas fichas de caracterização individual (**ver anexo nº4**), na interpretação dos dados provenientes da avaliação inicial e no comportamento sistémico revelado durante as sessões de ensino operacionalizadas do respetivo ano letivo.

Breve caracterização da turma de terceiro ciclo – sétimo E

A turma do sétimo E era composta por vinte e sete alunos, dezoito alunos do sexo masculino e nove alunos do sexo feminino. À exceção de quatro alunos que repetiam o sétimo ano de escolaridade, todos nasceram no ano de mil novecentos e noventa e oito e, entre todos os seus componentes, apenas quatro alunos tinham alguns problemas que os limitavam na prática de atividades físicas e desportivas.

O conjunto de respostas advindas do questionário (fichas de caracterização individual) aplicado aos alunos na primeira aula do ano letivo de dois mil e dez, dois mil e onze, mostrou-nos a sua preferência pela disciplina de EF relativamente às outras áreas que compõem o currículo prescrito para o sétimo ano.

O gosto pelas atividades físicas e desportivas ficou ainda mais evidente, quando dezanove alunos declaram que praticavam uma ou mais modalidades para além dos muros da ESSF.

Sem surpresa, a modalidade desportiva predileta dos alunos era o futebol, atrás desta, seguiam as modalidades basquetebol, voleibol e a natação. Podemos constatar,

que à exceção da nataçãõ, todas estas modalidades pertencem ainda hoje às matérias nucleares indicadas pelo programa nacional de EF do terceiro ciclo.

Do estudo da turma efetuado, remanesceu a ideia que a turma tinha uma forte motivação para a EF. Ao longo da avaliação da turma em atividade, a hipótese comprovou-se, o sétimo E apresentava, de facto um empenho muito favorável à progressão na disciplina. Os alunos da turma aqui referida encontravam-se no período pré-pubertário e pubertário (doze, catorze anos), evidenciando um gosto pelo movimento, pelo jogo e pelas atividades físicas muito próprios de indivíduos desta fase de desenvolvimento (Marques, 1992).

A nível cognitivo, no momento em que começamos a nossa intervenção pedagógica, os alunos estavam a passar do pensamento concreto para o pensamento abstrato (Piaget, 1974), revelando, como é próprio deste período, uma boa capacidade de aprendizagem do conteúdo e boa compreensão dos exercícios propostos. No entanto, como também é natural nesta faixa etária, os alunos da turma apresentavam uma fraca capacidade de atenção e um baixo nível de abstração, predominando a memória visual.

No que diz respeito ao nível sócio-afetivo, a turma era bastante assídua, pontual, dirigia-se com respeito ao professor e exigia equidade em todas as circunstâncias, sendo raros os momentos de desrespeito entre colegas. Salvo raras exceções, os alunos mostraram autonomia na realização das tarefas.

Quanto ao domínio psicomotor, subdivido em duas áreas, atividades físicas e aptidão física, observamos, através dos quadros abaixo, que, em relação à primeira área, as performances dos alunos estão longe de chegar aos níveis referenciados pelo programa e relativamente à segunda área, constatamos que os testes de flexibilidade (senta e alcança) e força superior (extensão de braços) atingiram valores preocupantes, devido ao elevado número de alunos que estavam fora da zona saudável de aptidão física.

Antes passamos à divulgação dos resultados no quadro se segue, esclarecemos a simbologia utilizada para classificamos o nível das turmas.

Os PNEF estipularam três níveis de tratamento dos conteúdos, o nível introdutório (I), elementar (E) e o avançado (A). Porém são muitos os professores que incorrem a sub-níveis para melhor situarem os seus alunos nos momentos avaliativos. Frequentemente os docentes utilizam para localizar e registar os desempenhos dos seus alunos nas situações de avaliação os sub-níveis: não introdutório (NI), não introdutório mais (NI+), Introdutório menos (I-), introdutório mais (I+), elementar menos (E-), elementar mais (E+), avançado menos (A-). Ao NI corresponde aos alunos que não dominam praticamente nenhuma das habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base (nível I); nível NI+ localiza os alunos que dominam alguns conteúdos do nível I; o nível I- situa os alunos que conhecem e executam quase todos os conteúdos do nível I; o nível Introdutório I+ localiza os alunos que atingiram plenamente o nível I e sabem e utilizam alguns conteúdos do nível E; nível E- inclui todos os estudantes de EF apropriaram quase

todos os conteúdos referentes ao nível E; o nível E+ que integra os alunos que dominam alguns conteúdos do nível A e A- para os alunos que adquiriram e colocam em prática os conteúdos do nível A.

Quadro nº 2 – síntese dos resultados obtidos na área das atividades físicas – sétimo E

Atividades Físicas	Nível da Turma	Nº de Grupos de Nível	Nº de alunos que necessitam de maior acompanhamento	Programa a Desenvolver para o 7º ano.
Futebol	I	2	3	PARTE AVANÇADO
Basquetebol	NI+	2	2	PARTE AVANÇADO
Andebol	I-	2	2	ELEMENTAR
Voleibol	I-	2	1	PARTE AVANÇADO
Ginástica Solo	NI+	1	2	PARTE AVANÇADO
Ginástica Ap.	I-	1	1	ELEMENTAR + PARTE AVANÇADO
Atletismo	I-	1	2	PARTE AVANÇADO
Badminton	I	1	0	ELEMENTAR
Patinagem	I-	2	4	ELEMENTAR

Através do **quadro nº2**, verificamos que, relativamente a área das atividades físicas, a turma apresentou cinco matérias no nível I-, duas matérias no nível I e duas matérias no nível NI+. À exceção do voleibol e do badminton, havia uma tendência para a formação de dois grupos de nível. Quanto ao número de alunos que necessitavam de um maior acompanhamento, observamos que havia, por norma, dois alunos por matéria.

Quadro nº 3 – resultados dos alunos que não alcançaram a zona saudável da bateria de testes *fitnessgram* – sétimo E.

Resultados – FITNESSGRAM¹⁰					
Teste realizado	Vai e Vem	Senta e Alcança D	Senta e Alcança E	Abdominais	Extensões de braços
Nº Alunos que não alcançam a zona saudável	4	15	14	3	24

Ao analisamos o **quadro nº 3** verificamos dos 27 alunos da turma, 4 não atingiram a zona saudável nos testes de vai e vem, 3 não atingiram a zona saudável (ZSAF) no teste

¹⁰ É um programa de educação e avaliação da aptidão física relacionada com a saúde. Na ESSF é desenvolvido nas aulas de Educação Física, em todas as turmas, desde o 7º ao 12ºano. Permite uma monitorização da aptidão física, nas componentes que se relacionam com a saúde: aptidão aeróbia (resistência), força e resistência muscular, flexibilidade, composição corporal.

de abdominais, 15 alunos não atingiram a ZSAF e no teste de senta e alcança para o membro no teste de senta e alcança para o membro inferior direito (D) e 14 alunos não atingiram a ZSAF no teste de senta e alcança para o membro inferior esquerdo (E). Quanto ao teste de extensões de braços observamos que turma apresenta um valor significativamente negativo, visto que 24 dos 27 dos alunos da turma não atingiram a ZSAF.

Breve caracterização da turma do secundário – Décimo CT1

O décimo CT1 era uma turma composta por vinte e seis alunos, dezanove alunos do sexo masculino e sete do sexo feminino, quase todos nascidos no ano de mil novecentos e noventa e cinco. Deste alargado número, três repetiam o décimo ano de escolaridade e apenas dois alunos possuíam algumas limitações que condicionavam o seu desempenho prático na disciplina de EF. Na ficha de caracterização individual, os alunos descreveram a Físico-química e a EF como as disciplinas preferidas.

O facto da área da EF estar no topo das preferências dos estudantes, assegurou-nos à partida, que os alunos iriam integrar as aulas de uma forma motivada para superar os desafios que lhes eram colocados. A ideia saiu reforçada no momento em que constatamos que dezanove dos alunos da turma praticavam atividades físicas fora da escola.

Entre a grande multiplicidade de atividades físicas praticadas, o futebol era claramente a que reunia um maior número de preferências entre os discentes. Posteriormente, e por ordem decrescente, o basquetebol, a natação o BTT, o andebol, o voleibol e o rugby completavam o *ranking* das modalidades prediletas. Deste leque alargado de modalidades, podemos verificar apenas quatro delas faziam parte nas matérias nucleares sugeridas pelo programa nacional de EF do décimo ano.

Contrariando um pouco as expectativas criadas pelo estudo da turma, os alunos do décimo CT1 evidenciavam uma quebra da motivação intrínseca para as atividades físicas, um comportamento que consideramos ser próprio do período da adolescência que atravessavam (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000).

Ao nível cognitivo, os alunos estavam num estágio (operações formais) em que o pensamento abstrato já está adquirido (Piaget, 1974), apresentando uma boa capacidade de aprendizagem e uma razoável capacidade de concentração. Ao percorrerem esta complicada fase da adolescência, os alunos caracterizavam-se por algum egocentrismo cognitivo, questionando muitas das vezes o que lhes era proposto.

No que diz respeito ao domínio sócio-afetivo, os alunos eram bastantes assíduos, mas muitos dos elementos da turma eram pouco pontuais. Dirigiam-se com respeito aos professores, no entanto, no início da nossa PES os alunos interrompiam constantemente os momentos de instrução com discórdias e temas alheios aos conteúdos da disciplina.

No que se refere ao domínio psicomotor, como se pode comprovar através dos quadros que se seguem, que os alunos evidenciaram níveis um pouco aquém dos expectáveis pelo PNEF.

Quadro nº 4 - síntese dos resultados obtidos na área das atividades físicas – Décimo CT1

Atividades Físicas	Nível da Turma	Nº de Grupos de Nível	Nº de alunos que necessitam de maior acompanhamento	Programa a Desenvolver para o 10º ano.
Futebol	I+	2	3	PARTE AVANÇADO
Basquetebol	I-	2	1	ELEMENTAR
Andebol	I	2	2	PARTE AVANÇADO
Voleibol	I	1	0	PARTE AVANÇADO
Ginástica Solo	NI+	2	4	PARTE AVANÇADO
Ginástica Ap.	I-	2	4	ELEMENTAR
Atletismo	I-	2	1	PARTE AVANÇADO
Badmington	I	1	0	ELEMENTAR
Patinagem	I-	1	1	ELEMENTAR

No que concerne a área das atividades físicas, o **quadro nº4**, indica-nos que a turma do décimo CT1 apresentava quatro matérias no nível I-, três matérias no nível I e uma matéria no nível NI+. Mostra-nos, à exceção do que sucede nas matérias voleibol e do badmington, que havia uma tendência para a formação de dois grupos de nível. Quanto aos alunos que mereceram uma atenção especial, os resultados sugeriam a existência de três alunos por matéria.

Quadro nº 5 – resultados dos alunos que não alcançaram a zona saudável da bateria de testes fitnessgram – Décimo CT1.

Resultados – FITNESSGRAM					
Teste realizado	Vai e Vem	Senta e Alcança D	Senta e Alcança E	Abdominais	Extensões de braços
Nº Alunos que não alcançam a zona saudável	2	5	4	9	6

Ao analisamos o **quadro nº 5**, verificamos que dois alunos da turma não atingiram a ZSAF nos testes de vai e vem, cinco alunos não alcançaram a ZSAF no teste de senta e alcança para o membro inferior direito (D), 4 alunos não chegaram à ZSAF no teste de senta e alcança para o membro inferior esquerdo (E) e seis alunos não atingiram a ZSAF no teste de extensões de braços. O valor menos positivo foi obtido pelo teste de abdominais, uma vez que nove dos vinte e seis alunos da turma não atingiram a ZSAF.

2.1.2.4.2 – Organização Geral do ano letivo

A organização geral da atividade letiva anual de cada turma é feita de acordo com os resultados obtidos no protocolo de avaliação inicial, sem desperdiçar os tempos existentes para a prática da disciplina (Rosado 2003).

Para rentabilizar ao máximo o tempo disponível concedido à disciplina de EF, tivemos de agilizar o processo de planeamento anual das turmas. Para isso, com as conclusões procedentes da avaliação inicial, realizamos, tal como prescreve Jacinto *et al* (2001:26), “um desenho em traços gerais dos planos de trabalho das turmas”. Nestes anteprojetos, constavam os currículos de EF devidamente hierarquizados e os objetivos prioritários a concretizar no final do ano letivo. Posteriormente aos esboços dos PAT, enquanto decorriam as sessões de ensino aprendizagem, procedemos a uma redação mais criteriosa da organização do ano letivo.

Minuciosamente preparado e sem descurar nenhuma componente definida pela literatura, tivemos em linha de conta o conhecimento da escola (a especificidade das infra-estruturas desportivas), o conhecimento dos alunos, o calendário escolar, o plano de rotação dos espaços de prática, a quantidade e a qualidade dos recursos materiais, as condições climáticas ao longo do ano.

Nos planos anuais de turma, estavam descritas de uma forma exaustiva um conjunto de decisões relativas a uma multiplicidade de tarefas que passamos a apresentar: a) hierarquia das matérias que compunham o currículo de atividades físicas das turmas; b) hierarquia das capacidades motoras; c) priorização dos objetivos a alcançar no final do ano e etapas (objetivos intermédios); d) priorização de conteúdos; e) estratégias; f) avaliação; g) calendarização de toda atividade em 4 etapas de acordo com as funções didáticas de cada uma delas; h) estimativa do nº de sessões por matéria.

a) Hierarquização das matérias - a hierarquia das matérias obedeceu ao nível médio de desempenho motor apresentado pelas turmas em cada matéria integrante do currículo de EF estabelecido pelo DEF. Depois de conferidos os resultados da avaliação inicial, o currículo de EF das turmas foi categorizado por matérias mais prioritárias, prioritárias e menos prioritárias. As matérias que foram classificadas como mais prioritárias correspondiam às atividades físicas em que os alunos apresentaram performances mais distantes das alvejadas pelo PNEF para o respetivo ano letivo, sendo as outras categorizações (prioritárias e menos prioritárias) efetuadas dentro da mesma lógica.

b) Hierarquia das capacidades motoras - o critério de categorização das capacidades físicas foi idêntico ao adotado na área das atividades físicas, ou seja, aquelas onde os alunos obtiveram piores resultados foram classificadas como mais

prioritárias e abordadas por um período de tempo mais alargado no decorrer das sessões.

c) Priorização dos objetivos – Face à prática educativa concreta, os objetivos pressupõem a explicitação das intenções e propósitos que se perseguem através da ação escolar. Os objetivos concretizam, em afirmações globais, ideias de procedimento, resultados previstos ou, por fórmulas diversas, aquilo que considera valioso para esse grupo de sujeitos, o que seria necessário, oportuno ou desejável que conseguissem com a sua experiência escolar (Zabalza, 1987). De acordo com Rosado (2003) os objetivos podem ser formulados a diversos níveis de generalidade conforme a perspectiva teórica dominante e a tipologia utilizada. As mais referidas na literatura e conhecidas dos profissionais tem por critério de diferenciação o nível de operacionalização do objetivo. A título de exemplo, utilizando o critério de operacionalização, Landsheere in Rosado (2003:28) refere-se a metas ou fins, nível de taxonomias e objetivos operacionais e De Ketele in Rosado (2003:28) refere-se a objetivos gerais, específicos e operacionais, no entanto outras tipologias podem ser encontradas. Quina (2009:21) sugere duas tipologias, exatamente as mesmas que são abordadas pelos PNEF, fala-nos de objetivos gerais e objetivos específicos. No PNEF, os objetivos gerais, mais amplos e atingíveis a longo prazo, distribuem-se em três subconjuntos: “um que traduz os objetivos transversais a todas as áreas e atividades da Educação Física, outro que se refere às áreas e subáreas que se consideram obrigatórias no currículo do Ensino Secundário, e outro relativo às áreas e subáreas de opção dos alunos do décimo primeiro e décimo segundo anos” (Jacinto *et al*, 2001:13).

Os objetivos gerais foram determinados e organizados em dois subconjuntos: um de objetivos transversais, por outras palavras, os que são idênticos a todas as áreas e atividades físicas que incluímos no currículo da turma, e o outro que corresponde às áreas e subáreas obrigatórias nucleares do programa.

Quanto aos objetivos específicos, correspondentes às competências a alcançar no final de uma aula, período, etapa ou ano letivo, foram obrigatoriamente delineados. Os PNEF determinam os objetivos como sendo terminais, ou seja, definem as competências que o aluno deve possuir no final do ano, sem explicitar especificamente o que os estudantes devem saber fazer no final de cada uma das diferentes etapas do ano.

A tarefa de determinar os objetivos anuais (níveis de chegada no final do ano) e os objetivos intermédios, ou seja, determinar os níveis de realização para o final de cada etapa, exige-se aos professores das turmas. Conscientes deste papel, os estudantes da PES tiveram de selecionar, prognosticar, adaptar e priorizar os objetivos.

A priorização dos objetivos foi executada consoante a distância que os alunos evidenciaram estar relativamente à referenciada pelo programa.

Depois de estabelecermos a hierarquia de objetivos específicos e determinamos o nível de realização para o final do ano em cada matéria, prognosticamos os objetivos intermédios para as 4 etapas do ano considerando as suas funções didáticas, a sua

exequibilidade e o grau de complexidade, precavendo a sua mensuralidade através da especificação dos critérios de êxito.

d) Seleção de conteúdos prioritários – Os conteúdos gerais são definidos pelos PNEF, conferindo às escolas ou DEF o poder de os selecionar. No entanto, o princípio da especificidade do plano de turma confere ao professor a autonomia para distinguir o que é essencial e o que é acessório, partindo do programa e de acordo com as prioridades de aprendizagem ditadas pela avaliação inicial (Rosado, 2003: 38).

No período de aplicação do protocolo da avaliação inicial, observou-se a ausência de algumas ações técnicas e táticas por parte de alguns alunos e a execução técnica de algumas habilidades estavam um pouco distantes dos padrões motores concebidos por parte de outros, impedindo-os de alcançar os níveis de realização expectados pelos PNEF. Neste sentido, tornou-se prioritário a seleção destes elementos técnicos e táticos não dominados pelos alunos como conteúdos de maior incidência, tais como: o lançamento na passada no basquetebol ou o remate em suspensão, um componente técnico utilizado na matéria de andebol são exemplos dos conteúdos essenciais.

e) Planeamento de estratégias – Segundo Roldão (2009:57), estratégia de ensino é um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem. O conjunto de ações planeadas eram relevantes, significativas e adequadas ao nível global da turma, no entanto foi descurada a diferenciação do ensino no planeamento das etapas e das aulas, que são uma forma de potenciar o progresso na aprendizagem dos alunos com diferentes níveis de desempenho motor.

Tratou-se de um erro inconsciente, com origem na componente dinâmica do conhecimento da PES da licenciatura. O DEF da escola onde desenvolvi o estágio no 2º ciclo de ensino regia-se pelo modelo de planeamento por blocos, sem qualquer avaliação inicial diagnóstica e sem qualquer consideração pela diferenciação de níveis prestações desportiva existente intra e inter-turmas.

A ação problemática foi identificada pelos orientadores PES do mestrado que me levaram a refletir sobre o assunto e a empregar uma solução válida. A resolução do problema passou por incluir de imediato estratégias diferenciadoras nos planos de aula.

f) Planeamento da avaliação - Na organização do ano letivo, devem de constar os momentos em que se pensa recolher informações necessárias ao ajustamento do processo (Jacinto et al, 2001:33). Deste modo, ao conceber o PAT, o professor deve planejar a avaliação com base em protocolos de avaliação, definir estratégias de recolha de informações, assim como calendarizar os momentos da sua concretização (Rosado, 2003:27).

Os protocolos de avaliação correspondentes à avaliação das atividades físicas e o da aptidão física (Bateria de Fitnessgram) abrangiam a avaliação inicial, formativa e sumativa. Esta forma de avaliação encontra o seu fundamento na perçetiva de Peralta

(2002), as diferentes formas de avaliação devem incidir sobre o que se evidenciou de mais relevante no currículo e devem ainda fazer parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Ideia que se aplica a toda organização do processo de ensino-aprendizagem das nossas turmas, uma vez que a avaliação inicial constitui o alicerce dos seus currículos.

Como já sabemos, o ano letivo é organizado por etapas e cada uma delas assume funções didáticas distintas, podendo este facto, alterar o modo de operar as aulas no decorrer do ano. Posto isto, decidimos seguir o princípio Peralta (2002:30) “que explicita: avaliar competência(s) implica observar os alunos na realização das actividades tão próximas quanto possível de situações autênticas, usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências sobre o desenvolvimento (geral ou parcial) das competências do aluno ou sobre a sua demonstração em situação”.

No que diz respeito à calendarização da avaliação, previmos um momento de observação no intermédio das etapas e registamos uma outra aplicação para o final das mesmas. Um agendamento que teve de ser revisto e que explicamos mais pormenorizadamente no capítulo destinado à avaliação.

g) Calendarização das etapas – cada etapa tem uma duração variável em função da concretização dos seus próprios objetivos, não coincidindo, necessariamente, com nenhum período escolar ou ciclo escolar (Rosado, 2003). O mesmo autor perspectiva uma duração de seis semanas para a primeira etapa - avaliação inicial, sete a nove semanas para a segunda etapa - aprendizagem e desenvolvimento, cinco semanas para a terceira etapa - desenvolvimento e aplicação e seis semanas para a quarta e última etapa - revisão e consolidação. A datação das etapas dos PAT, seguiu os desígnios da literatura, respeitando os prazos sugeridos pelo autor aqui referenciado, o tempo disponível, as capacidades demonstradas pelos alunos durante a primeira etapa e as condições que dispúnhamos foram fatores que consideramos suficientes para alcançarmos os objetivos intermédios delineados (níveis de realização a concretizar no final de cada etapa).

h) Estimativa do nº de sessões por matéria - em concordância com a rotação dos espaços e a hierarquia das matérias concernentes às atividades físicas, estimámos o número de sessões de ensino, proporcionando às matérias mais prioritárias um maior número de unidades de ensino.

2.1.2.4.3 – Apreciação dos Planos Anuais de Turma

Neves & Graça citados por Gomes (2004:43) sugerem que um planejamento bem delineado caracteriza-se pela sua coerência, unidade, continuidade, flexibilidade, objetividade e pela sua clareza e precisão.

Entende-se por coerência de planejamento, “que este deve seguir as orientações de um currículo formal de forma a contribuir para o alcance das finalidades propostas. Um plano é coerente quando os objetivos, os conteúdos e as estratégias propostas convergem, constituindo um todo coeso, dirigido para a obtenção de um processo de ensino-aprendizagem eficiente”, Gomes (2004:44).

Ao analisamos os nossos PAT (**ver anexo nº5**), verificamos que as decisões de planejamento respeitaram todas as deliberações dos níveis hierárquicos superiores, delineando fundamentada e justificadamente os objetivos e a seleção dos seus conteúdos, traçando estratégias congruentes com os propósitos do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, as suas decisões iniciais correspondiam apenas ao nível médio da turma, desconsiderando a diferenciação do ensino, um erro que teve de ser corrigido, de forma a apelar aos dois grupos de nível existentes nas turmas.

Um planejamento, para ser caracterizado pela sua unidade, “não pode ser eficiente se possuir um conjunto de decisões divergentes e que chocam entre si. A unidade de planejamento tem como intuito selecionar atividades adequadas aos objetivos determinados” Gomes (2004:44). Relativamente a este aspeto, julgamos que as atividades selecionadas eram válidas, significativas e condizentes com os objetivos propostos.

No que concerne à continuidade, “o planejamento deve calendarizar as diferentes etapas que pretendemos percorrer. Já para ser flexível, deve ser maleável e permitir alguns ajustamentos de acordo com as necessidades que as circunstâncias solicitam, sem perder a sua unidade e continuidade”, Gomes (2004:44). Quanto a estes dois aspetos, julgamos que são características que se enquadram claramente nos nossos PAT, o ano letivo foi organizado em 4 etapas devidamente assinaladas no tempo, assumindo cada uma delas características e funções didáticas distintas. Cada etapa passa por três fases distintas: fase de preparação e organização, fase de aprendizagem e aperfeiçoamento e fase de revisão e preparação da etapa seguinte. A última fase de cada etapa é o fundamento do planejamento da etapa seguinte, os resultados que dela provêm permitem, em caso de necessidade, a execução de vários reajustamentos durante o ano letivo.

No que diz respeito à objetividade, o “projeto deve ser delineado segundo as circunstâncias verídicas espaciais e temporais sem descurar as capacidades, as dificuldades e as motivações dos alunos. Um planejamento que não assente numa realidade objetiva é inválido, sem fundamento, tornando-o inexequível”, Gomes (2004:44). A sua objetividade estava bem patente, pois as decisões que registamos no

PAT foram devidamente fundamentadas pelo pelos resultados da avaliação inicial e apoiadas nos recursos espaciais, temporais e humanos que estavam reunidos.

Para ter clareza e precisão, “o planejamento deve apresentar orientações exatas, impassíveis de diferentes interpretações”, Gomes (2004:44). A terminologia utilizada na redação dos planos de trabalho era apropriada, as ideias eram claras, expressando objetivamente onde queríamos chegar e como pretendíamos lá chegar.

Pelas razões que apresentamos, julgamos que os PAT cumpriam os requisitos de um bom planejamento delineados pela literatura especializada.

2.1.2.5 – Formulação dos planos de aula

A ficha de aula foi-nos proposta pelo professor orientador da escola (**ver anexo nº6**). O documento representava o modelo de plano de aula adotado pelo DEF, trabalhado no ano transato pelos estudantes da PES.

No decorrer da apresentação do modelo de plano de aula, o professor orientador salientou a sua abertura para receber, por parte do nosso núcleo de estágio, outras fichas de preparação da sessão de ensino. Ressalvou também que, no decorrer do ano letivo, poderia surgir a necessidade de realizar algumas alterações ao modelo e ao preenchimento do mesmo. Passou-nos a mensagem que qualquer que fosse o modelo de plano de aula (PA), este poderia não ser um documento estático no tempo da nossa intervenção.

O núcleo de estágio aceitou livremente o modelo proposto, sem fazer qualquer alteração à sua estrutura, à sua organização e sem acrescentar nenhum elemento, limitando-se apenas a efetuar algumas alterações estéticas.

Após o período de co-docência, assumimos integralmente a responsabilidade de planejar e conduzir o processo de ensino respeitante, utilizando o PA sugerido.

Até ao final do primeiro período, as planificações diárias não receberam críticas muito significativas, porém, passado o tempo de férias natalícias, as imperativas foram subindo até ao momento da divulgação da avaliação formativa dos estudantes da PES. A informação daqui proveniente, rematou o processo e concluiu o seguinte: “Bom (-). Contudo, deverá identificar de forma mais explícita as estratégias de ensino pois os planos de aula reportam-se apenas a descrever e sequencializar as atividades de aprendizagem. Os objetivos do plano de aula são muito gerais e apenas identificativos dos conteúdos. Conteúdos selecionados são pertinentes e, em geral, são operacionalizados de forma didaticamente correta”. Pedia-se, portanto, um maior estudo sobre o tema para podemos planejar com maior certeza.

Sobre o PA, quisemos rever o seu conceito, como se estrutura, os seus elementos, a simbologia, a terminologia a utilizar na sua concretização e ainda realizar uma analogia entre estes elementos teóricos e os nossos procedimentos de planejamento da sessão de ensino de EF.

O PA visa a preparação da matéria a ensinar num período de tempo, estabelecendo objetivos pedagógicos, precedendo das existências dos meios a utilizar, e preparando o necessário controlo de resultados (Sarmiento et al., 2001:8). É uma planificação a curto prazo, que projeta as operações de cada sessão, derivado de porções (parcelas) do PAT e correspondentes unidades didáticas.

Na estruturação da aula de EF, Bento (2003:152), “refere que deve ser evitado todo o espírito de esquematismo e de formalismo. Constatando ainda que existem numerosas propostas de esquema da aula, cada uma delas caracterizada por uma variedade de constelações possíveis, mas sem que nenhuma possa afirmar a pretensão de validade universal”.

No que diz respeito à estrutura, os modelos de PA que tivemos oportunidade de observar seguiam uma organização idêntica aos concebidos pelos estudantes que integram o nosso núcleo de estágio, embora não fossem, nem devessem ser encarados como modelos estereotipados, seguiam uma estrutura padronizada entre eles. As inúmeras preocupações adjacentes à conceção do planeamento repartem-se pela totalidade da sessão, que, de um modo geral, pode ser analisada em três partes distintas: parte preparatória; parte principal; parte final. Contudo, a composição de um PA vai para além de três partes: à sua estrutura deve juntar-se um leque de elementos que o docente tem que equacionar.

No quadro seguinte, apresentamos alguns elementos importantes que um professor deve considerar no momento de planear uma sessão de ensino-aprendizagem.

Quadro nº 6 - Algumas componentes dos planos de aula e questões básicas que permitem equacionar (in Damiano, 1996:68)

Componentes dos planos	Questões que permitem operacionalizar
Pré-requisitos	Que competências são precisas/possuem os sujeitos para estruturar o desenvolvimento?
Objetivos	Que intenções devem estar subjacentes ao desenvolvimento?
Conteúdos	Que conhecimentos devem ser trabalhados?
Estratégias de trabalho	Como organizar a interação na situação de maneira a otimizar o desenvolvimento?
Estratégias de avaliação	Como observar a situação e o desenvolvimento dos sujeitos?
Gestão do espaço e do tempo	Que organização do espaço e do tempo é mais favorável para gerir a situação?
Recursos	Que materiais são necessários para trabalhar na situação?
Grupo/s interveniente/s	Que pessoas intervêm na situação?
Espaço para anotações	Que considerações são relevantes na reestruturação do plano para outra situação?

A aquisição do saber teórico relativo à composição dos PA levou-nos a uma análise sobre os PA utilizados na preparação do nosso processo de ensino. Desta observação, verificamos que os PA eram detentores dos seguintes elementos: nome do professor (estudante da PES), ano, turma, data, número da sessão; etapa e função didática sessão face a unidade/função didática, hora de início e de fim da sessão, duração da

sessão, nº de alunos, espaçamos, objetivos, recursos materiais, matérias e objetivos, parte da aula (inicial - principal - final), o tempo total (TT), o tempo parcial (T.P.), a tarefa, Organização das situações de aprendizagem/exercitação (acompanha de imagem ou gráfico), critérios de êxito.

Entre todos estes elementos encontramos ainda algumas informações sobre as turmas, as aulas, a referências de ordem interna correspondentes ao programa de EF e à função didática. Em suma, grande parte dos elementos alvitados por Damião (1996:68) faziam parte do nosso PA. A nossa ficha de aula pecava pela ausência da pertinente descrição das estratégias de trabalho, comprovando que a avaliação formativa do estudante da PES estava correta.

Perante esta importante constatação, deliberamos revolucionar a construção da ficha de aula, acrescentando as estratégias de trabalho e modificamos alguns aspetos que permitiram uma pré-visualização da aula e uma leitura mais acessível durante a sua concretização (**ver anexo nº7**).

As estratégias de trabalho passaram a ser descritas para cada atividade e para cada momento da aula. O conjunto de ações condutoras dos comportamentos dos alunos em cada atividade era acompanhado pela descrição dos comportamentos dos professores durante os distintos momentos da sessão.

À exaustiva descrição das estratégias de trabalho, juntamos uma determinação dos objetivos operacionais com maior precisão e atividades para os diferentes grupos de nível ilustradas com um gráfico que clarificava bastante a leitura das nossas pretensões.

No que concerne ao registo escrito das deliberações pré-interativas, aferimos através de Sarmiento *et al.* (2001:8) que a terminologia a utilizar na comunicação das mesmas deve assentar em três fatores:

“Acessibilidade – fundamentando-se no vocabulário próprio do idioma em causa sem que por isso deixe de corresponder aos termos internacionais;

Exatidão – o termo utilizado tem de ter um significado;

Brevidade – termos muitos extensos dificultam a sua apreensão, quando curtos facilitam a sua pronúncia”.

Olhando para estes fatores e para a redação dos nossos PA revemos os princípios expostos pelo autor supracitado na escrita das nossas intensões na preparação das sessões de ensino.

O planeamento das sessões de ensino evidenciou uma melhoria substancial, produzindo efeitos bastante significativos na intervenção do estudante da PES, comprovando pela experiência as vantagens do planeamento mencionadas por Mascarenhas & Carreiro da Costa in Gomes (2004:40).

Tal como refere o autor acima citado, a necessidade de planear é ainda mais importante num professor sem experiência, pois leva-o a pensar previamente nas etapas, nos momentos e qual a organização da aula, aumentando assim a sua segurança na aula. Ainda o mesmo autor aponta que os professores em início de carreira, passam a prever melhor os seus limites de atuação, tendo em atenção alguns

fatores, tais como a disposição momentânea dos alunos e outros acontecimentos (como por exemplo: as condições climatéricas).

O planeamento das aulas mais minucioso reduziu a incerteza, a ansiedade, eliminou muitos dos possíveis erros e libertou o professor estudante para melhorar determinados aspetos relativos ao seu comportamento.

2.1.2.5.1 – Seleção de atividades de aprendizagem

Neste subcapítulo falaremos um pouco de um momento específico da preparação das sessões de ensino, a seleção de atividades de aprendizagem.

Os exercícios de aprendizagem têm um papel de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem em EF. No referido processo constituem mesmo o elemento mediador entre quem ensina (o professor) e quem aprende (alunos).

Como nas atividades físicas só se aprende praticando, o professor, como prescritor de exercícios detém uma responsabilidade acrescida no cumprimento dos objetivos de ensino.

Na PES, o papel de prescrever exercícios foi assumido pelo estudante depois do período de co docência, ao longo deste tempo, a função foi executada inteiramente pelo professor orientador da escola.

Sobre a seleção de atividades de aprendizagem, Piéron (1992a) avança com alguns princípios fundamentais para a concretização da tarefa: a) Princípio da vinculação dos exercícios aos objetivos programáticos; b) Princípio da adequação dos níveis de complexidade dos exercícios aos alunos; c) Princípio da especificidade; d) Princípio da abordagem integrada dos diferentes fatores do rendimento desportivo; e) Princípio da intensidade elevada do esforço.

a) Princípio da vinculação dos exercícios aos objetivos programáticos: sabemos que o ensino é regido por objetivos promulgados pelos PNEF. Deste modo as atividades de ensino-aprendizagem ou exercitação prescritas para os alunos devem de obedecer de uma forma clara e específica para a concretização dos objetivos determinados, ou seja, devem de permitir alcançar o que é pretendido.

b) Princípio da adequação dos níveis de complexidade dos exercícios aos alunos: os exercícios são meios que devem possibilitar a apropriação de novas competências (saber/fazer), portanto os alunos devem ser colocados em frente a situações desafiantes e realistas às suas capacidades de superação constante. “Isto quer dizer que o nível de dificuldade e de complexidade dos exercícios deve ser sistematicamente ajustado ao nível de desenvolvimento progressivamente crescente dos alunos”.

c) Princípio da especificidade: o autor defende que a prescrição, apresentação de exercícios não deve apenas ser centrada na especificidade da matéria de ensino, mas também implementação de exercícios de caráter real ou com estímulos físicos,

técnico-táticos e psicológicos muito idênticos aos que circunstâncias reais proporcionam. Esta forma de organização das sessões de ensino perspectiva um grande tempo de prática dedicado a situações de aprendizagens enquadradas na metodologia global, que muito contribuem para obtenção de alunos motivados, esforçados e bem-sucedidos.

d) Princípio da abordagem integrada dos diferentes fatores do rendimento desportivo: “A competência desportiva é um sistema que integra três grupos de fatores: fatores de natureza técnico-tática, fatores de natureza física e fatores de natureza psicológica, desenvolvem-se como um todo e não como uma soma dos vários fatores”. Por esta razão os exercícios propostos devem perspectivar um objetivo principal essencialmente técnico-tático e entre um a dois objetivos secundários relativos ao objetivo primordial, mas com uma natureza diferente deste.

e) Princípio da intensidade elevada do esforço: as aulas devem assegurar um esforço fisiológico suficiente. O esforço deve ser contínuo e respeitar uma curva de intensidade crescente até aos primeiros minutos da parte principal, mantendo-a e decrescendo apenas na parte final da aula. Porém deve ser respeitado de igual forma o princípio da alternância dos esforços, isto é a seguir a uma atividade muito intensa deve seguir-se uma de menor intensidade.

Com a leitura dos princípios de escolha de exercícios de aprendizagem propostos por Piéron (1992), interpretamos que os nossos procedimentos de seleção seguiram quase todos os critérios. No entanto, entre todos os princípios aqui expostos, houve dois que merecem uma atenção especial, o princípio da adequação do nível de complexidade aos exercícios dos alunos, e o princípio da especificidade.

No que concerne ao princípio da adequação do nível de complexidade aos exercícios dos alunos, Piéron (1992) refere que uma das dificuldades de adequar o nível de complexidade reside na existência de classes (turmas) caracterizadas pela sua heterogeneidade, considerando que é impossível, embora desejável, propor um exercício que tenha em conta o nível diferente de atividade de cada aluno. O mesmo autor e PNEF aconselham à prescrição de uma atividade que seja tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.

Esta dificuldade é normalmente ultrapassada com a constituição de grupos homogêneos ou com a implementação de um estilo de ensino por tarefa.

Apesar do conhecimento deste princípio e da organização de dois grupos homogêneos, derivados da avaliação inicial, o estudante da PES não era consciente da dificuldade que supracitamos e as soluções previstas pela literatura.

As primeiras prescrições de atividades do aluno da PES não propôs exercícios diferentes para os dois grupos formulados, um procedimento visualizado por Piéron (1992) como errado, ao “afirmar que é inaceitável propor o mesmo exercício para todos os alunos da mesma turma”. O comportamento foi alvo de identificação, de pesquisa e reflexão, assim do conhecimento teórico do nível de diferente de atividade

e do conhecimento dos alunos, resultaram sessões organizadas por exercícios diferentes e outros com níveis de complexidade ajustadas aos grupos de trabalho referenciados nos planos de aula.

No que diz respeito ao princípio da especificidade, foram sempre selecionadas situações de jogo simplificadas (mais semelhantes à realidade), porém não eram predominantes durante as aulas correspondentes à segunda etapa. A razão do sucedido deve-se em parte à aferição de habilidades não dominadas pelos alunos durante a avaliação inicial, colmatadas durante a segunda etapa, levando-nos à prevalência de uma metodologia analítica.

A evolução da turma e as funções didáticas das etapas procedentes, tornaram-se motivos válidos para a predominância de tarefas simplificadas e cada vez mais próximas das formais como nos sugere Rosado (2003:33). Com a entrada da terceira etapa transitamos de aulas predominantemente organizadas sobre uma perspectiva analítica para sessões organizadas por atividades predominantemente enquadradas no método integrado e global.

2.2 - Condução do ensino

Depois de descrevemos e refletimos sobre as decisões pré-interativas mais pertinentes para a redação deste relatório, focalizamo-nos agora nos comportamentos interativos do estudante da PES na *sala de aula*.

Neste sub-capítulo subordinado à condução do ensino iremos analisar reflexivamente os fatores que se constituíram ao longo da PES como objetos recorrentes de escrutínio e constante procura pelo seu domínio e aperfeiçoamento. No espaço que se segue iremos fazer uma abordagem sobre o tema liderança e resumir a introspeção efetuada ao longo do ano letivo sobre as seguintes técnicas de intervenção pedagógica: momentos de informação, momentos de organização, momentos de diagnóstico e feedback, clima de aula e gestão do tempo de aula.

2.2.1- Liderança

O conceito liderança apresenta um grande número de definições, sem obter uma que seja taxativa.

Entre muitas convergências e divergências, existem alguns traços que são unanimemente aceites na literatura científica da área. Yukl, citado por Naege (2011: 22), inclui esses traços na sua conceptualização, afirma que “liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das

competências e confiança pelos membros e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização”.

No âmbito educativo, o tema liderança é relativamente recente e começa agora a ser mais utilizado, devido à comprovada relevância que tem assumido nas atividades de grupo. Na opinião de Naege (2011:23), a liderança desempenha um papel preponderante no desenvolvimento das funções dos docentes, bem como a forma como este se situa no meio de um grupo.

O desempenho do papel de líder por parte do estudante da PES não se afigurou nada fácil. No início das suas funções, sentiu que a sua liderança não era unanimemente aceite no seio do grupo/turma. As interrupções constantes dos momentos de informação estavam a romper com o processo de comunicação. Das dificuldades presentes no diálogo professor - alunos estavam a emergir outros problemas, tais como o conflito, a desorganização e a indisciplina.

O professor orientador da escola, sem ter realizado ainda uma observação contínua e sistemática, por estar a aplicar algumas situações de prova para tecer uma classificação mais precisa no final do primeiro período, apercebeu-se que a liderança do estudante da PES estava a ser alvo de contestação.

Numa reunião após uma sessão de ensino em que testemunhou a expulsão de um aluno, afiançou que estávamos perante uma perda gradual de controlo da turma, confidenciando ao professor estagiário, que o estudante indisciplinado, proferiu que o estudante da PES (docente) não tinha legitimidade para comandar e muito menos para expulsar alguém. O juízo errado do aluno foi prontamente corrigido, o professor orientador da escola comunicou ao aluno que o estudante da PES, sempre que estivesse a conduzir as aulas, possuía um papel de líder, com um poder de decisão semelhante ao seu (orientador).

Demonstrando sinais claros de preocupação, aconselhou o estudante da PES a reunir os alunos durante o decorrer da prática e estabelecer com estes um diálogo capaz de corrigir comportamentos considerados desviantes, sempre que uma situação fora do normal o justificasse.

Refletindo sobre esta situação preocupante, o estudante da PES explicou os factos ocorridos com a fase de adaptação do grupo ao líder e do líder ao grupo.

Depois do episódio mencionado, seguiu-se uma sessão com um tempo parcial de vinte minutos planeados para a auto e hetero avaliação. Operacionalizados pelo professor cooperante, procedeu à exposição de todos resultados referentes ao domínio psicomotor, cognitivo e socio-afetivo e distribuiu pelos alunos uma folha de cálculo da nota de EF. No entanto, o professor orientador não conseguiu concluir o processo, alegando motivos pessoais, ausentou-se antes da entrega das folhas de auto-avaliação, deixando no seu cargo o estudante da PES.

Com o cálculo da nota, os alunos obtiveram um resultado final inesperado, a nota não correspondia às suas expectativas, motivando a contestação dos resultados expostos, pondo em causa o desenvolvimento da disciplina no primeiro período.

A situação despoletada foi propícia para alterar as representações erradas que pairavam na turma acerca do estudante da PES e do planeamento implementado. O estudante da PES explicou à turma que os resultados pertenciam maioritariamente à avaliação inicial, uma vez que o tempo de aprendizagem e desenvolvimento tinha sido insuficiente para produzir uma alteração de comportamentos e, segundo o modelo de planeamento por etapas, o resultado final iria traduzir-se por uma classificação ajustada às aprendizagens que expressassem durante o ano letivo. Afirmou, perante as dúvidas da turma, que os resultados eram fidedignos, as duas pessoas que avaliaram as situações de prova a que foram submetidos, extraíram um conjunto de resultados que coincidiam maioritariamente, sendo por isso menos possível a existência de erros.

A “discussão” puxou pela memória e pela capacidade de raciocínio dos alunos. Chegaram à conclusão que, nos momentos de avaliação, o estudante da PES relembra-los de alguns conhecimentos correspondentes aos conteúdos patentes nas situações de prova. Este exercício reflexivo coletivo rompeu com a ideia errada que tinham acerca da influência do estudante da PES. As divergências ocorridas no período antecedente às férias de Natal não se apagaram totalmente da memória dos alunos. A paragem fê-los refletir, voltaram para o segundo período cientes das suas responsabilidades, conscientes da influência do estudante da PES e preparados para uma forma de liderar caracterizada por alguma intolerância face aos comportamentos fora da tarefa e atitudes que despoletassem alguma desorganização.

A paragem escolar deu também tempo e espaço para o aluno da PES, por seu lado, estudar a situação, voltando disposto reverter um clima inadequado à aprendizagem dos alunos. Nas primeiras sessões do segundo período letivo, a mudança comportamental da turma fez perceber o estudante da PES que tinha “tomado o pulso” da turma. Contudo, com as ressalvas dos seus orientadores, constatou que a liderança que estava a desenvolver encaixava no estilo de liderança autoritária ou autocrática, marcada por um líder que toma decisões sem consultar o grupo, que fixa as tarefas de cada um, determinando o modo de as concretizar, não dava grande espaço a iniciativa pessoal. Um tipo de liderança que normalmente gera de conflitos, atitudes de agressividade, de frustração, de submissão, desinteresse. Embora a produtividade possa ser elevada, a realização das tarefas não é acompanhada de satisfação (Conceição 2008).

Na realidade, a liderança de um professor aproxima-se à que visamos no parágrafo anterior, porém, temos a noção que ela não é, ou não tem de ser tão rígida e tão vincada. Apesar de concordamos com Piéron (1996) quando aponta a permissividade como uma característica de um ensino ineficaz, também concordamos com Siedentop (1998), quando assevera que o professor eficaz é aquele que encontra os meios de manter os seus alunos empenhados de forma apropriada sobre a matéria de ensino, durante uma percentagem de tempo elevada, sem recorrer a técnicas ou intervenções coercivas, negativas ou punitivas.

Segundo Nauege (2011:23), “um aspeto importante em liderança é a palavra influência em lugar de imposição. De facto, é possível impor determinadas ações a um

subordinado quando se tem poder para tal. Contudo, é impossível impor a motivação com que cada um leva à prática essa mesma ação. É esta motivação que a liderança procura melhorar. Para um líder não é suficiente atingir os objetivos da organização; é necessário que as ações desenvolvidas pelos subordinados sejam executadas por sua livre vontade”.

Perante as evidências, era necessário alterar a forma de liderança que se estava a desenvolver. Afinal, a culpa não era exclusivamente dos alunos, podendo, grande parte da mesma, ser assacada ao estudante da PES.

Por imposição do ensino, não era possível mudar o estilo de liderança autoritário, não obstante, era possível torná-lo mais ameno através de uma intervenção mais encorajadora, evitando o uso de técnicas punitivas e coercivas. Como refere Naeuege (2011:26), “há formas de ser paciente, acessível, aberto, flexível etc., que favorecem, em muito, uma liderança consistente, abrindo espaço para que o outro (aluno, professor etc.) se possa expressar e também desenvolver o seu potencial”.

Com o tempo de prática o estudante da PES foi, com a ajuda dos seus orientadores e com o seu trabalho prático e reflexivo, desvincando o estilo de liderança autoritária através de alterações incutidas nos mais diversos quadrantes.

A primeira alteração correspondeu à comunicação. Os momentos de informação/instrução estavam constantemente a ser alvo de interferências por parte dos alunos, afetando em muito a relação professor-alunos. A comunicação é de uma importância extrema, pois, tal como afirma Cohen *et* Fink (2003:252), “liderança pressupõe relação e relação pressupõe comunicação”. Percebemos na altura que, sem comunicação, a liderança carecia de dois elementos fundamentais: a relação e a influência e, sem estes, a nossa intervenção dificilmente produziria os efeitos perspetivados.

Entretanto, com o decorrer das sessões, foram surgindo alterações. A melhoria significativa das decisões pré-interativas serviu para aperfeiçoar a organização do ensino, liberou o estudante da PES para incidir mais sobre os seus comportamentos e investir na relação com os alunos.

As alterações produziram uma evolução bastante significativa na forma de liderar do estudante da PES. O professor cooperante, numa das suas apreciações, mostrou que a apreensão inicial tinha, no final, dado lugar à sua admiração. A otimização da comunicação, organização, introdução de tarefas diferenciadas, diminuição da autoridade e o evitar de zangas constantes, foram fatores cruciais para a melhoria do clima relacional, que vamos retomar mais pormenorizadamente no próximo subcapítulo.

O estudante da PES (líder), juntamente com os seus orientadores, conseguiu reunir condições propícias para influenciar os seus alunos, contribuindo muito para os ajudar a atingir os objetivos delineados. Neste processo, as palavras Naeuege (2011:26) ilustram muito bem essa preponderância: “os líderes das escolas influenciam a aprendizagem dos alunos, ajudando a promover visões e objetivos, assegurando a

existência de recursos e procedimentos que possibilitem aos professores a arte do bem ensinar”.

2.2.2 – Análise sobre as técnicas de intervenção pedagógica

A pesquisa sobre o tema liderança levou-nos à apropriação de um conhecimento reportado por Nauege (2011:23): entre os vários conceitos que divergem em determinados elementos, há dois que são comuns a todos, a vertente social, que adquire como atividade de grupo, e a influência gerada entre o líder e o grupo de subordinados exercida em circunstâncias próprias, resultante do processo de comunicação humana virado para o alcance de objetivos específicos.

No ensino, as relações humanas e a troca de influências que delas sucedem no decorrer da operacionalização da aula com a conceção do processo de ensino. Bento, citado por Quina (2009:87), afirma que os resultados obtidos pelos alunos dependem gradualmente dos acontecimentos que ocorrem nas aulas, daquilo que nelas fizerem o professor e os alunos.

As palavras citadas por Bento remetem-nos para uma das preocupações da investigação na área do ensino, que é o descrever e compreender a complexidade que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, visando a melhoria dos procedimentos didáticos. No âmbito da eficácia do ensino, Brophy & Good, citado por Silva (1998:32), refere que “existem estudos que demonstram que existem comportamentos do professor que maximizam o rendimento dos alunos e que estão além das singularidades próprias das condições em que se aplicam, destacando-se o tempo de ensino, a sua forma de organização e a qualidade da informação ministrada”.

Relativamente à investigação dos comportamentos de ensino, Vila, citado por Silva (1998), chama a atenção para a complexidade do processo de ensino, sendo impossível de considerar todas as técnicas num dado momento de ensino. Devido a esta complexidade, cabe ao professor deter uma boa capacidade de análise para identificar e resolver situações problemáticas, através da seleção criteriosa de um leque de técnicas de intervenção pedagógica.

Dada a importância que os comportamentos de ensino do professor detém para a eficácia do ensino, julgamos que é pertinente analisar um repertório de técnicas de intervenção pedagógica diagnosticadas com algumas componentes a resolver durante a nossa PES.

Para se obter uma informação eficaz, concorrem vários elementos, sem que nenhum assumam um papel de maior evidência. Carreiro da Costa (1995) advoga que os professores mais eficazes colocam-se de forma a que todos vejam e oiçam bem e vice-versa, utiliza períodos reduzidos, identificando de uma forma clara, precisa e concisa as tarefas, recorre a uma terminologia correta e adequada ao nível de compreensão

dos alunos, dá ênfase (pela entoação e repetição) aos aspetos essenciais de execução da atividade, serve-se da demonstração e certifica-se da compreensão da mensagem.

2.2.2.1 – Momentos de Informação

Os momentos de informação correspondem, usualmente, aos períodos de tempo disponibilizados pelo professor aos alunos, para transmitir conhecimentos acerca dos conteúdos de aprendizagem, dos objetivos a alcançar, à proposição de tarefas motoras e ainda a organização da própria prática ensino, nomeadamente sobre os espaços, a formação de grupos e duração temporal e intensidade das atividades (Rink, 1993).

Os tempos de informação do estudante da PES foram algo conturbados, no início da sua intervenção. A comunicação era sistematicamente interrompida por conversas paralelas e opiniões impertinentes por parte dos alunos do décimo CT1, que indicavam um comportamento intelectualmente egocêntrico.

Os comportamentos inapropriados ocorridos nos momentos de informação estavam a desencadear uma reação pouco empática por parte do estudante da PES. Preocupado com o controlo da turma, tentava reunir as condições propícias ao diálogo através de técnicas coercivas e punitivas, tais como reprimendas e, em casos extremos, a expulsão dos alunos dos locais de prática. A situação era problemática e carecia de uma resposta rápida. Afinal, a transmissão de informação é considerada pela investigação no campo da eficácia do ensino como uma das grandes chaves do processo de ensino-aprendizagem. Doyle (1990) aponta-a como uma variável preditiva de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Ao identificarmos o problema, verificámos que a comunicação era deficitária devido à irreverência dos alunos que colocaram em causa a liderança do aluno da PES com comportamentos inadequados e à incapacidade do condutor do ensino em lidar com problema tipificado. A interrupção natalícia proporcionou algum tempo para o estudo do problema. Durante as duas semanas de paragem, decidimos pesquisar sobre liderança, com o objetivo de melhorar a relação professor (líder) e alunos (subordinados) e rever as técnicas de intervenção pedagógica correspondentes aos momentos de instrução, estudadas durante a componente estática do conhecimento do mestrado. O estudo sobre os momentos de informação fez-nos lembrar que a transmissão de conhecimentos reivindica o recurso a estratégias capazes de aumentar a eficácia deste momento crítico das sessões de ensino (Silverman et al. 1995).

Com o lembrar destes elementos técnicos e com a experiência dos professores orientadores da PES diagnosticamos melhor a situação. Dos aspetos defendidos por Carreiro da Costa, faltava a preocupação com a colocação dos alunos face ao professor e às tarefas prescritas. A colocação dos alunos estava caracterizada por alguma dispersão, o que prejudicava em muito a concentração nos conteúdos e nas atividades de aprendizagem e exercitação. Posto isto, a partir do início do segundo período letivo, os alunos passaram a ser concentrados perto do local de prática, de forma a manter

um contato visual permanente com o instrutor, um bom ângulo de visão sobre a demonstração das ações motoras e a uma distância favorável à audição dos aspetos essenciais das atividades.

Estas estratégias, aliadas a uma capacidade do estudante da PES para lidar os comportamentos fora da tarefa dos alunos, obtida pelo uso de conhecimentos de liderança, permitiram as condições essenciais a um acréscimo de eficácia dos momentos de informação. Perante as situações de interrupção dos momentos de informação, o estudante da PES, em vez de repreender agressivamente os alunos, recorria muitas vezes à técnica do silêncio. Este meio de restabelecer a ordem nos momentos de instrução consiste em parar completamente com a verbalização dos conteúdos, exposição de tarefas ou outras informações.

2.2.2.2 – Momentos de organização

A organização do ensino é uma condição imprescindível do sucesso pedagógico (Piéron 1992). No espaço da organização, encontram-se todas as ações que têm o intuito de elevar a qualidade de gestão do tempo, a ordenação do material, o aproveitamento dos espaços de prática desportiva, formação e deslocamentos dos grupos de trabalho durante as sessões de ensino (Quina 2009:105).

Como a atividade dos alunos é a essência de uma aula de EF, o grande objetivo da organização é maximizar o tempo de prática. Deste modo, uma organização bem planeada e bem implementada é, para além de um dever, uma necessidade dos professores para cumprirem as designações dos programas de EF (Piéron 1992). A obrigatoriedade e a necessidade de maximizar o tempo de prática impelem os professores de EF a realizar um conjunto de técnicas de intervenção pedagógica na dimensão da organização. A este respeito, Carreiro da Costa (1995) indica-nos que, para obtemos maior eficácia nos momentos de organização, os docentes devem dar indicações precisas quanto à formação de grupos e organização do material, definir sinais de organização (atenção, reunião e transição) e estabelecer rotinas quanto à circulação pelo espaço do material e a sua distribuição.

Os comportamentos organizativos sofreram uma mutação bastante significativa no decorrer da nossa intervenção pedagógica. A interação entre os professores orientadores e aluno da PES ocorrida durante as decisões pré-interativas (planeamento) e pós-interativas (a reflexão) foram fundamentais para a organização e reorganização das sessões.

Nas primeiras três sessões conduzidas integralmente pelo estudante da PES, a formação de grupos era efetuada aleatoriamente, sem imposições ou restrições. Apesar de ser um procedimento rápido, não era correto, perante o modelo de planeamento adotado. O modelo de planeamento por etapas apela a diferenciação do ensino, algo que não estava ser respeitado. Os grupos derivados da primeira etapa do ano estavam ignorados.

A identificação do erro passou a exigir a divisão da turma em dois grupos, sendo os sub-grupos formados a partir das decisões dos alunos. A solução adotada era metodologicamente correta, porém pecava por falta de indicações precisas. As escolhas dos alunos revelaram-se demoradas e interferiam com o tempo útil de prática. A resolução deste segundo problema, passou pela organização prévia dos grupos. O professor orientador da escola impôs ao estudante da PES a descrição das formações dos alunos no plano de aula, o aluno cumpriu e acrescentou durante a sessão, listas de apoio aos alunos no momento interativo.

As respostas ao problema foram acertadas, os alunos agrupavam-se mais rapidamente e com as formações a funcionarem do princípio ao fim de cada matéria (unidade de ensino), as aulas fluíam sem grandes confusões ou perdas de tempo. A eficácia da organização também aumentou pela reestruturação dos momentos de reunião de atenção e transição.

No que concerne à reunião, já referimos que os alunos passaram a ocupar posições mais próximas do professor e das tarefas, evitando a dispersão e as desatenções que daí advinham.

Quanto aos sinais de atenção, o professor orientador sugeriu ao aluno da PES a utilização de um apito. Uma vez aceite a sugestão, os tradicionais sinais gestuais de reunião eram antecidos por um sinal sonoro diferenciador e capaz de despertar rapidamente a atenção dos alunos.

No que diz respeito às transições entre exercícios não houve problemas de grande relevo. Já nas transições entre estações, a confusão surgida numa sessão de ensino teve de ser resolvida numa sessão de estrutura idêntica. As aulas abrangidas por uma estrutura semelhante, as estações foram devidamente numeradas e, assim, o deslocamento entre estas era realizado por ordem, da estação um passavam para a estação dois, desta última passavam para a estação três, e assim sucessivamente.

Quanto à passagem de matérias, não houve episódios, nem mudanças dignas de registo. Digna de registo está a organização do material. Tal como sugere Piéron (1992), antes do começo das aulas o material necessário estava todo colocado no local adequado e, no final da aula, os alunos tinham indicações precisas quanto aos procedimentos a adotar e aos locais de arrumação.

A sugestão foi seguida no que concerne à distribuição do material manipulável. Para evitar a corrida desenfreada dos alunos, decidimos distribuí-lo por um espaço amplo, perto, mas fora das imediações do local de exercitação, de forma a evitamos atropelamentos e discussões.

As técnicas organizativas introduzidas levaram a uma redução no consumo de tempo útil à prática, diminuíram as confusões nas transições, aumentaram a segurança, estabelecendo uma maior harmonia entre os alunos.

2.2.2.3 – Momentos de diagnóstico e de feedback

O feedback (FB) é um comportamento de ensino do professor que fornece ao aluno informações verbais e não-verbais acerca da sua resposta motora com a pretensão de a reformar para a apropriação de um determinada habilidade motora padronizada (Rosado & Mesquita 2009).

Juntamente com o empenhamento motor, a investigação sobre o ensino identifica o FB como uma das duas variáveis com um maior valor preditivo e decisivo no que toca à obtenção de eficácia pedagógica.

De acordo com Piéron, citado por Martins (2009:6), “o FB encontra a sua explicação no facto de este se situar no fundamento de dois processos complementares: a aprendizagem e o ensino, que se materializa na funcionalidade que lhe é conferida, isto é, serve de fonte de informação e meio de motivação para a aprendizagem”.

Relativamente à utilização deste importante comportamento de ensino, Carreiro da Costa (1995) indica-nos algumas técnicas que elevam a sua eficácia. Assim, no decorrer das atividades promulgadas, o autor comprova que o professor deve emitir uma grande frequência de FB (pertinentes, positivos, prescritivos e individualizados), prescrever ou adaptar as tarefas para superação das dificuldades diagnosticadas, interagir com a totalidade dos alunos, sem discriminações, adotar deslocamentos espaciais periféricos que lhe permitam manter o maior nº de alunos no campo visual, desenvolver a capacidade de observação dos erros, incentivar a participação e o empenhamento e acompanhar os alunos após as correções para verificar a eficácia do FB (ciclos de FB)

No momento da sua intervenção, o estudante da PES estava teoricamente ao corrente destas máximas, no entanto, na sua aplicação manifestou a necessidade de aprimorar a capacidade de diagnóstico mais pertinente e específico, ter em atenção o ciclo de FB e emitir mais frequentemente FB positivos.

Consciente da importância que o FB possui dentro do processo de ensino, o estudante da PES revelou-se algo preocupado. Com a leitura sobre o tema descobriu que os professores têm dificuldades de diagnosticar os erros dos alunos quando não dominam totalmente o conteúdo (Lee cit. por Rosado e Mesquita 2009:87). Aferiu que, na observação, é essencial que o professor detenha um conjunto de conhecimentos sólidos sobre os conteúdos a difundir aos alunos. Seguindo esta linha de pensamento, Graça, citado por Martins (2009:11), afirma que “é necessário que o observador possua: a) conhecimento situado dos modelos de referência dos movimentos e respetivos aspetos críticos; b) o conhecimento dos erros e das suas origens; e c) a experiência acumulada na observação de inúmeras execuções de praticantes dos diversos níveis de habilidade”.

A partir deste conhecimento, o aluno da PES passou a preparar melhor a sua observação, estudando mais exaustivamente os conteúdos, os padrões e as componentes críticas, pois, no momento em que se visualiza a prestação motora do aluno é necessário estabelecer uma comparação entre o comportamento padrão e a resposta motora do aluno e, em caso de diferença, diagnostica-se a natureza do erro, decidindo-se posteriormente a prescrição.

Com decorrer da prática de ensino, a capacidade de diagnóstico passou a ser mais incisiva, focalizando os aspectos críticos e os resultados das tarefas motoras dos alunos, prescrevendo com maior exatidão a remediação das ações errôneas. Atendendo ao ciclo de FB, Pieron e Delmelle cit. por Serra (2001:21) sequenciaram uma série de procedimentos a serem garantidos no desenvolvimento deste comportamento de ensino. O ciclo de FB completa-se quando são efetuados cinco passos: (um) observação e identificação do erro na prestação; (dois) tomada de decisão (reagir ou não reagir, se reagir, encorajar ou informar); (três) prescrição de FB pedagógico informativo; (quatro) observação das mudanças no comportamento motor do aluno; (cinco) eventual observação de uma nova tentativa de gesto e ocorrência de um novo FB pedagógico.

Averiguamos que os passos quatro e cinco não eram executados. O ciclo era interrompido após a prescrição do FB, excluía-se erradamente a reação à informação prestada ao aluno e um novo e oportuno FB. A chamada de atenção para este pormenor tão importante levou o aluno da PES a circular mais lentamente pelo espaço de prática devido às paragens mais demoradas perspectivadas para observar, diagnosticar, prescrever e certificar-se se era oportuno um novo FB.

A informação prestada aos alunos nem sempre era recebida com agrado por estes, que, por vezes, a interpretavam como uma avaliação depreciativa às suas performances, agravando o clima relacional instaurado no período inicial da condução do ensino do professor estagiário. Porém, o problema não residia apenas na representação dos alunos, localizando-se, em parte, na estratégia de informação que estava a ser utilizada.

Os FB/s prescritivos tendiam a ser de ordem negativa, ou seja focalizados nos erros realizados, reagindo-se, pouco frequentemente, aos aspectos positivos das ações motoras. Uma estratégia incorreta, visto que “os FB/s não têm que ser, necessariamente negativos, podendo ser, com vantagem, organizados de uma maneira positiva, sendo uma estratégia importante no incremento de ambientes favoráveis” (Lacy&Darst 1985 citado por Rosado e Mesquita 2009:89). Segundo Rosado e Mesquita (2009:89), além de gerarem um clima favorável à prática, o incremento de FB/s positivos e de elogios reforçam os gestos bem executados fazendo melhorar o empenhamento dos alunos na disciplina. Concluímos, então, que uma das funções do FB estava a ser marginalizada. A estratégia de FB, errada e empregue de forma inconsciente, estava a erradicar a componente motivacional.

Perante estas evidências, o estudante da PES decidiu alterar a estratégia de FB. A informação aos alunos transmitia primeiro os aspectos positivos, depois descrevia os

aspectos negativos e prescrevia a solução que julgava mais viável e convergente com os comportamentos padrão, observava os efeitos e por fim, decidia se era necessário uma nova informação. Deste modo, a reação dos alunos ao FB passou a ser mais favorável, observando-se o esforço em colocar em prática as informações lhes eram dirigidas.

Para aumentar ainda mais os níveis motivacionais dos alunos, passou-se a realçar com maior frequência as boas performances, as atitudes corretas, a encorajar os alunos a superar os desafios e a corrigir os comportamentos inapropriados de forma hábil, evitando um possível conflito.

2.2.2.4 – Clima de aula

O clima de aula é um dos fatores que mais influenciam o sucesso pedagógico na disciplina de EF (Carreiro da Costa & Onofre 1994:114).

Investigações no âmbito da eficácia do ensino em EF comprovam que os professores que conseguem criar um clima relacional positivo obtêm melhores resultados nas suas práticas. Porém, a promoção de condições favoráveis e facilitadoras da aprendizagem dos alunos não acontece de uma forma espontânea: pode eventualmente suceder, caso os docentes assumam uma determinada conduta.

Segundo Carreiro da Costa (1995), um eventual clima positivo pode surgir, se o professor, ao relacionar-se com os seus alunos, atender aos seguintes pontos: consciência nas interações, interagir com todos os alunos sem discriminação, interagir sobre comportamentos significativos, relacionar as interações com o desempenho na tarefa, interagir sobre fatores pessoais, acreditar que todos podem evoluir, manifestar entusiasmo perante as novas aquisições e evoluções, exigir o reconhecimento das consequências das atitudes assumidas pelos atletas, promover a cooperação e solidariedade entre os alunos, não denegrir nem ridicularizar os alunos salientando sempre o que “fazer-bem”, tanto nas execuções como nas atitudes e comportamentos, evitar utilizar a atividade física como castigo, assim como utilizar regras que excluam os participantes que fracassam e introduzir regularmente “novidades”, diversificando as tarefas motoras (suas ações motoras e contextos de realização) e as interações entre os intervenientes.

Fazendo uma retrospectiva ao comportamento do estudante da PES, e comparando-o com as atitudes sugeridas pelo autor supracitado, constatamos que não havia uma consciência nas interações, não havia grande encorajamento, nem manifestava grande entusiasmo com a evolução dos seus alunos. Relativamente às interações com os alunos, não determinava com exatidão os comportamentos a ignorar, tomando todos os comportamentos fora da tarefa, mesmo os menos significativos, como um desrespeito, uma forma de ir contra as regras estabelecidas ou como elementos prejudiciais ao ansiado controlo da turma.

Com o decorrer das aulas, as situações de conflito foram sendo identificadas. A turma revelava frequentemente comportamentos inapropriados (fora da tarefa) nos momentos de informação, nos momentos de organização e, com menos frequência, durante as atividades propostas. O progresso registado na transmissão de informação e organização liquidou parte, mas não todos os comportamentos inadequados existentes. Faltava, então, uma forma de corrigir as atitudes impróprias que surgiam na prática das atividades motoras.

Assim, passámos, primeiro, por consciencializar e distinguir os comportamentos “fora da tarefa” e comportamentos de “desvio”. Segundo Piéron (1992), os comportamentos fora das tarefas são todas as atitudes relativas ao incumprimento das atividades ordenadas pelo professor. Refere ainda que este género de comportamentos pode não interferir seriamente com a atividade da turma, mas podem também ser catalisadores de problemas sérios de disciplina, quando vão para além daquilo que é regular. Os comportamentos desviantes são todas as ações que provocam paragens da atividade ou problemas disciplinares (agredir verbal ou fisicamente os companheiros, desobedecer ao professor, sair da aula sem autorização, tratar inadequadamente o material, etc.).

Conscientes desta distinção, a reação a estes comportamentos tinham de ser diferentes. Os comportamentos fora da tarefa com pouca interferência para as atividades da turma eram, quando possível, ignorados e/ou corrigidos através do relembrar das tarefas propostas, uma forma hábil e encorajadora de colocar o aluno a executar a tarefa devidamente. Os comportamentos que ultrapassavam os limites, e que considerávamos ir contra as regras da disciplina, eram objeto de repreensões individuais ou em pequenos grupos, tentando não interromper a classe. Quanto aos comportamentos desviantes, em casos de interrupção da atividade, levavam à repreensão, com o objetivo de dissuadir os elementos inibidores da prática. Já no que diz respeito aos casos de indisciplina, normalmente eram resolvidos consoante a sua gravidade, podendo oscilar entre repreensões agressivas, coercivas ou ameaçadoras e a expulsão das imediações das aulas, sempre acrescentadas de uma participação ao diretor de turma.

Nas informações prestadas aos alunos e na reação às suas ações, o professor estagiário passou a salientar os aspetos positivos e incrementou no seu vocabulário palavras de incentivo à prática, tais como “bom salto”, “bom lançamento”, “isso”, “muito bem”, utilizadas, diga-se, mais frequentemente em diálogo individual professor-aluno do que em diálogo coletivo professor-turma.

Embora a voz se fizesse ouvir bem no local de prática, o aluno da PES deveria talvez ter sido mais explícito perante a turma, visto que o reconhecimento público de atitudes corretas pode promover nos alunos o desenvolvimento de comportamentos idênticos.

No que concerne à afetividade, apropriada à promoção de um bom clima de aula, o aluno da PES raramente sorria, batia palmas ou dava umas palmadas nas costas dos

seus aprendizes, nem tinha conversas com os alunos relativas a temas exteriores à vida escolar.

Alguns comportamentos dos que referimos no parágrafo acima passaram a ser inculcados, mas o sorriso e os diálogos com os alunos sobre assuntos extra escolares continuaram a ser ausentes.

“A relação professor-alunos (turmas) deve ser fortalecida no futuro, porque apesar de o sucesso pedagógico não resultar de uma única opção metodológica, por mais correta que ela se revele, mas da capacidade do professor articular e conjugar simultaneamente uma multiplicidade de fatores, para que as condições de participação dos alunos sejam otimizadas” (Carreiro da Costa 1995:125).

Piéron (1976) afirma que o dinamismo, o entusiasmo e o gosto pelas relações humanas são normalmente características dos professores mais eficazes. Logo, as melhorias evidenciadas nas condições de sucesso pedagógico, que já referimos, articuladas com o cultivo das relações interpessoais podem tornar o estudante da PES num professor mais eficaz.

Em suma, o clima da aula progrediu muito significativamente, com a seleção de atividades motivadoras e significativas que ainda não reportámos, mas que relatamos no capítulo do planeamento. A consciência das interações e estratégias de correção de comportamentos fora da tarefa que seguimos ajudaram a criar um ambiente favorável às aprendizagens dos alunos, promotor de um espírito de solidariedade e entre ajuda, mantendo sempre o respeito entre alunos e professores.

2.2.2.5 – Gestão do tempo de aula

O tempo potencial de aprendizagem é uma variável decisiva para a qualidade do ensino (Rosado 2005:11). Piéron, citado por Rosado (2005:11), “entende por tempo potencial de aprendizagem, o tempo que os alunos passam ocupados com elevado grau de sucesso “ (80%) ”em tarefas diretamente relacionadas com os objetivos de aprendizagem”. Estudos no âmbito da variável tempo, demonstram que o tempo potencial de aprendizagem está abrangido por uma pequena parcela do tempo destinado ao instituído para uma sessão de EF. Mais concretamente, estamos a referir-nos à redução progressiva do tempo de prática, denominada por Metzler (1990) como “efeito de afunilamento do tempo”.

O período de tempo instituído para a disciplina de EF em Portugal é nomeado por tempo de programa, cuja duração é de quarenta e cinco a noventa minutos. Este total é reduzido vinte a vinte e cinco por cento (cerca de dez a quinze minutos), devido à troca de roupa nos balneários, à locomoção para os locais de prática e ao controlo de presenças no início de cada aula. O tempo que resta, depois de descontados os minutos gastos nas tarefas que descrevemos no parágrafo anterior, é designado por tempo útil, ou seja, o tempo efetivo que os alunos passam dentro dos espaços de concretização das aulas. Entre trinta a quarenta por cento (aproximadamente dez

minutos) deste período são gastos com os momentos de informação, de transição e de organização do material didático-desportivo. É da subtração de aproximadamente dez minutos (trinta a quarenta por cento) que resulta o tempo disponível para a prática. Ao tempo de disponível para a prática é subtraído o tempo gasto nos momentos de espera e nos comportamentos fora da tarefa. Desta operação aritmética, resulta o tempo de empenhamento motor, isto é, o tempo que os alunos passam em atividade motora específica.

É precisamente no aumento de tempo de empenhamento motor que se traduz a competência do professor em gerir o tempo de aula. “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” (Carreiro da Costa 1995:128).

Verificamos que o tempo de participação motora vê-se reduzido devido ao tempo gasto em diversas tarefas inerentes a uma sessão de ensino (equipar, deslocar, informar, organizar, etc). Segundo (Siedentop,1998), a economia do tempo inicia-se na fase de planeamento, com a seleção correta das matérias, com as estratégias de organização e de formas de exercitação, passando pela eficiência das técnicas de intervenção pedagógica das dimensões instrução, organização, disciplina e clima relacional.

A gestão do eficaz do tempo de aula durante a nossa intervenção pedagógica foi fruto do aperfeiçoamento de várias destrezas do ensino. O tempo útil estava a ser prejudicado porque os alunos não estavam presentes no local de prática à hora estipulada para o início das aulas. Ao incumprimento desta norma de funcionamento, juntava-se ainda o comportamento errado do estudante da PES, quando esperava pelos alunos atrasados para começar as sessões de ensino.

As regras estavam registadas e tinham sido apresentadas. Sem uma justificação válida, os alunos não as podiam desrespeitar e tinham de cumprir a regra da pontualidade de forma a não comprometer o decurso normal da aula.

Cientes do problema, começámos por ser tolerantes, mas insistentes no cumprimento da regra, avisando os alunos que a tolerância aos atrasos iria acabar e que as aulas se iniciavam durante este período sem a presença dos alunos atrasados. No entanto, as aulas tinham o seu começo e alguns alunos continuavam a integrá-las depois do segundo toque. A tolerância deu lugar à exigência, os alunos estavam obrigados a integrar a aula nos tempos regulamentados, caso contrário, deixavam de ter permissão para entrarem no local destinado à prática da disciplina de EF. Esta posição mais firme por parte dos responsáveis pela disciplina, conseguiu aumentar o tempo útil. Os alunos passaram a equipar-se mais rapidamente e a deslocar-se mais depressa para os espaços concedidos à disciplina de EF. Relativamente ao aumento do tempo disponível para a prática, este resultou da evolução das técnicas de informação e de organização.

A captação da atenção dos alunos nos momentos de informação tornou os episódios de instrução mais breves, mais claros e mais concisos. A ausência de

interrupções, de dúvidas e interpretações erradas das atividades a desempenhar disponibilizaram mais tempo para a prática.

A eficiência dos períodos de atenção e de transição, somada ao progresso de organização do material, rápida formação de grupos e manutenção dos mesmos no decorrer das sessões, reduziu significativamente o tempo gasto na organização.

O tempo de empenhamento motor foi alargado, graças a um planeamento mais cuidado, com a prescrição de atividades mais atrativas e diversificadas, trabalhadas em grupos pequenos, a uma melhoria considerável do clima de aula, com uma maior consciência nas interações com os alunos e uma correção mais hábil de comportamentos inapropriados (como encorajamento e incentivo à prática) e a uma taxa mais elevada de FB positivos.

2.3 – Avaliação em Educação Física

O processo de ensino-aprendizagem visa a produção de resultados, o alcance de objetivos (Bento, 1987, citado por Quina, 2009). É a partir da comparação entre os objetivos traçados e os resultados alcançados que os professores se certificam se houve ou não sucesso do ensino. O sucesso do ensino depende da atividade docente e das atividades de aprendizagem dos alunos em EF. “São objeto de avaliação o produto de ensino (as aprendizagens dos alunos) e o processo de ensino (as circunstâncias em que ocorrem as aprendizagens)” (Bento 1998:176).

Nos capítulos anteriores, descrevemos e analisámos o comportamento de ensino do professor relativamente aos processos de planeamento e realização de ensino mais relevantes. Neste capítulo, incidiremos sobre as circunstâncias de avaliação mais produtivas para a construção da identidade profissional do estudante da PES.

A avaliação consiste na recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões (Peralta 2002). De acordo com o despacho normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, retificado pelo Despacho nº 6/2010 de 19 de Fevereiro, a avaliação visa: a) apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos; b) certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa; c) contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

A grande finalidade da avaliação é analisar as aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas e informar os professores e alunos sobre os objetivos atingidos e não concretizados. Contudo, o professor pode ter outras finalidades. Neste

sentido, Quina (2009) refere que o professor, quando opta por analisar e avaliar os seus alunos, pode fazê-lo com as seguintes intenções:

-Diagnosticar, isto é conferir o nível motor, cognitivo ou socio-afetivo onde se situam os alunos. Um objetivo avaliativo que surge por norma no início do ano letivo ou matéria de ensino.

-Prognosticar as possibilidades do aluno, que consiste na predição de apropriações futuras dos alunos, baseada numa avaliação consistente.

-Avaliar para motivar e incentivar os alunos, conhecer os progressos e as dificuldades. Demonstrar que o professor está atento e que valoriza o que cada um faz de bom na aula, pode constituir um forte estímulo para os alunos.

-Tomar conhecimentos dos resultados alcançados pelos estudantes.

-Atribuir um valor classificativo (classificar).

Seja qual for a finalidade do professor, a avaliação invoca sempre uma comparação com um modelo de referência ou um padrão. Existem duas referências essenciais de avaliação: a avaliação normativa e a avaliação criterial.

A avaliação normativa consiste numa comparação do resultado do aluno com o desempenho médio do grupo de que faz parte, cuja finalidade é estabelecer uma hierarquia ou tecer uma classificação. Quanto à avaliação criterial, o desempenho de cada aluno é analisado por referência a objetivos de aprendizagem, definindo-se critérios de êxito que permitem ao aluno verificar se cumpriu os objetivos. A finalidade desta referência avaliativa é observar e analisar os processos individuais de aprendizagem para reorganizar as condições de aprendizagem num processo interativo (Ferraz et al 1994).

Pelo facto da EF ser dirigida por um conjunto de objetivos promulgados pelos PNEF e por permitir a medição dos resultados dos alunos, a avaliação criterial é o modelo de referência mais usado dentro das práticas da disciplina de EF.

Os critérios de avaliação são estabelecidos pelo Departamento de EF e pelo professor e permitirão determinar concretamente esse grau de sucesso. “Constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas” (Jacinto *et al*, 2001).

Determinar o grau de sucesso não é uma tarefa fácil. Para harmonizar um patamar de sucesso em EF, os PNEF sugerem uma referência externa às condições de leção, que define o limite a partir da qual, em qualquer escola, se considera que o aluno deve ter sucesso em EF (Jacinto *et al* 2001). As normas de referência consideram três áreas fundamentais para o sucesso na disciplina: A - as atividades físicas (matérias); B - Aptidão física e C - Conhecimentos. A operacionalização das presentes normas tem como referência a especificação de cada matéria do programa em três níveis – introdutório, elementar e avançado.

Considera-se que cada aluno pode situar-se em relação a cada matéria num dos seguintes níveis: a) não atinge nível introdutório; b) nível introdutório (I); c) nível

elementar (E); d) nível avançado (A) (Jacinto *et al*, 2001). Segundo as normas avançadas pelos PNEF, um aluno é situado num determinado nível quando este está capacitado para aprender um nível mais exigente. Esta apreciação, tal como já explicitamos no nosso relatório, é da responsabilidade dos DEF no momento mais oportuno do ano letivo.

É recorrente realizar-se uma distinção entre os formatos de avaliação. A frequência e a regularidade no processo de avaliação são dois fatores que diferenciam a avaliação contínua e a avaliação pontual. A avaliação contínua é compreendida como análise regular do processo de ensino que não pode, nem deve ser confundida com permanência, para não se ficar com ideia que se está ininterruptamente a avaliar. A avaliação pontual é uma análise ocorrida num momento isolado, que pode ser ou não, coincidente com a avaliação final. Porém, as “avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua”, Rosado e Silva (1999:22).

Referenciada nos objetivos terminais¹¹, promulgados pelos PNEF, a avaliação contínua, muito utilizada em EF, baseia-se na consecução de objetivos intermédios determinados pelo professor para cada etapa do ano letivo, que permite deste modo, uma averiguação e uma regulação constante do processo de ensino ao longo do ano letivo (Ribeiro e Ribeiro 1989). Segundo os mesmos autores, a avaliação contínua é concretizada através da aplicação das três modalidades de avaliação complementares: a avaliação diagnóstica ou inicial, a avaliação formativa e avaliação sumativa. “Considerando o momento, a avaliação inicial não pode ser confundida com avaliação inicial, embora as avaliações iniciais sejam avaliações diagnósticas” (Rosado & Silva 1999:33). Pelas palavras do autor, e seguindo uma lógica temporal dos factos descritos neste relatório, deliberamos alvejar esta modalidade de avaliação no capítulo do planeamento, pelo facto de os resultados que dela extraímos terem sido o fundamento das designações dos PAT.

2.3.1 – Modalidades de avaliação

É recorrente realizar-se uma distinção entre os formatos de avaliação. A frequência e a regularidade no processo de avaliação são dois fatores que diferenciam a avaliação contínua e a avaliação pontual. A avaliação contínua é compreendida como análise regular do processo de ensino que não pode, nem deve ser confundida com permanência, para não se ficar com ideia que se está ininterruptamente a avaliar. A avaliação pontual é uma análise ocorrida num momento isolado, que pode ser ou não, coincidente com a avaliação final. Porém, “as avaliações pontuais frequentes, regularmente organizadas, podem traduzir uma verdadeira avaliação contínua” (Rosado & Silva, 1992:22)

¹¹ Competências que o aluno deve possuir no final de cada ano ou ciclo de ensino

Referenciada nos objetivos terminais promulgados pelos PNEF, a avaliação contínua, muito utilizada em EF, baseia-se na consecução de objetivos intermédios determinados pelo professor para cada etapa do ano letivo, que permite deste modo, uma averiguação e uma regulação constante do processo de ensino ao longo do ano letivo (Ribeiro e Ribeiro 1989). Segundo os mesmos autores, a avaliação contínua é concretizada através da aplicação das três modalidades de avaliação complementares: a avaliação diagnóstica ou inicial, a avaliação formativa e avaliação sumativa.

“Considerando o momento, a avaliação inicial não pode ser confundida com avaliação inicial, embora as avaliações iniciais sejam avaliações diagnósticas” (Rosado & Silva 1999:33). Pelas palavras do autor, e seguindo uma lógica temporal dos factos descritos neste relatório, deliberamos alvejar esta modalidade de avaliação no capítulo do planeamento, pelo facto de os resultados que dela extraímos terem sido o fundamento das designações dos PAT.

2.3.1.1 – Avaliação Formativa

A avaliação formativa é considerada a modalidade mais importante para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Esta modalidade de avaliação acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem-sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

Hadji (1994) afirma que a modalidade acima referida visa dar o seu contributo para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que ela está a decorrer, instruindo o aluno sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e dificuldades. O despacho normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, retificado pelo Despacho nº 6/2010, de 19 de Fevereiro, notifica que “a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume um carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Participa ainda que deve fornecer ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho”.

Todas as definições apresentadas, apontam a avaliação formativa como um feedback para o aluno e para o professor, informando-os sobre o desenvolvimento e regulação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como principal objetivo o levantamento das apropriações dos alunos e as dificuldades que revelam face aos conteúdos e objetivos delineados. Deste levantamento ou balanço, os resultados devem ser transmitidos de forma descritiva e qualitativa. Villar (1996:16) refere que não parece aceitável que avaliação formativa se traduza por classificações de qualquer

tipo numéricas, literais ou híbridas. Acrescentando que “dizer ao aluno e/ou ao encarregado de educação que por exemplo, por força de um teste escrito, esse aluno vale x ou y (70%, suficiente ou 14 valores) diz tudo...e não diz nada...e talvez por não dizer nada...é que assume esse dado como capaz de dizer tudo!” A avaliação formativa deve ser perspectivada regularmente e com situações de prova que abranjam os conteúdos e objetivos abordados nas sessões de ensino, permitindo uma recolha de informações coerente com o que foi planeado e trabalhado pelos alunos, visando dar a conhecer aos alunos e encarregados de educação as dificuldades e os sucessos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, sem porém delegar a sua função motivadora.

Tal como prescreve o despacho normativo acima apresentado, a nossa intervenção pedagógica implementou uma avaliação formativa, com um carácter sistemático e regular.

Seguindo também as indicações do programa da PES, o estudante tinha de realizar no final de cada sessão, um exame reflexivo sobre as suas intervenções. As reflexões debruçavam-se sobre o processo de ensino (as circunstâncias promovidas pelo estudante onde ocorrem as aprendizagens) e sobre o produto de ensino (as aprendizagens dos alunos).

Relativamente ao processo de ensino, o estudante da PES recebia, na reunião reflexiva, rotinada para o final de cada sessão, um conjunto de informações acerca da sua prestação, tratando-as com mais pormenor, no momento de conceber o balanço escrito. Nesse balanço escrito, deveria constar um exame reflexivo sobre aspetos problemáticos e, do qual, deveriam resultar novas compreensões e soluções capazes de fazer evoluir as nossas práticas de ensino.

No que concerne ao produto de ensino, as reuniões reflexivas e os balanços escritos, abrangiam inevitavelmente as aprendizagens dos alunos. Da análise formativa do processo e do produto, resultou uma evolução significativa na prática de ensino. No entanto, esta rotina não pareceu ser suficiente. Rosado & Silva (1999:91) consideram que a avaliação formativa deverá ser realizada sistematicamente de modo informal e de modo formal, de acordo com um plano de avaliação. Os momentos de recolha de dados referente a esta modalidade avaliativa estavam formalmente delineados. Relembramos, que a calendarização da avaliação contava com dois momentos formais de observação por cada etapa, um assinalado no seu intermédio e outro no final sugerido pelo funcionalismo deste modelo de planeamento.

Apesar das situações de prova serem também situações de aperfeiçoamento, como nos aconselha Sarmiento et al (1998), as avaliações formativas conjuntamente com as avaliações sumativas resultavam num número de intervenções excessivo. Confrontados com o problema, a resposta passou por diminuir o número intervenções, articulando a avaliação formativa com a avaliação sumativa. A decisão encontra o seu fundamento nas palavras proferidas por Cortesão (2002:38): “a avaliação sumativa pode também assumir uma função formativa”.

A operacionalização das observações foi corretamente promovida com situações de prova e adequada à matriz de objetivos e conteúdos, explicitando de forma clara, os critérios de êxito medidores do desempenho dos alunos. Mas no que diz respeito à divulgação dos resultados, a aplicação não seguiu na totalidade todos os seus preceitos. Os resultados aferidos indicavam-nos os progressos e as dificuldades evidenciadas pelos alunos através dos critérios de êxito, porém deveriam ter sido facultados descritivamente aos alunos e aos encarregados de educação como nos sugere Villar (1996:16). No final das sessões destinadas à avaliação, o feedback sobre o desempenho dos alunos era transmitido à turma de modo oral, era efêmero e pouco pormenorizado.

Nas conferências de auto-avaliação, realizadas antes do final dos períodos letivos, o código utilizado dava informações aos professores englobados (orientador e estudantes da PES), mas não revelava muito aos alunos. As informações mais precisas eram prestadas apenas aos alunos que as solicitavam, transmitindo-se-lhes, na altura, as barreiras que os impediam de alcançar níveis mais elevados. A comunicação aos alunos interessados não rompia com os níveis de motivação dos mesmos, pois, sempre que descrevíamos as dificuldades, fazíamos-lo com mensagens de superação constante, como, por exemplo: “Se conseguires corrigir os apoios no lançamento na passada, vais melhorar e chegar ao nível elementar”.

Os erros evidenciados não foram aferidos no decorrer da nossa intervenção. Por este motivo, resta-nos apenas, corrigi-los oportunamente em intervenções futuras.

2.3.1.2 – Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa é descrita pelo Despacho normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, retificado pelo Despacho nº 6/2010, de 19 de Fevereiro, como “a formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular”. Executada no final de um ciclo de aprendizagem, unidade didática, período ou ano letivo, ambiciona expressar de uma forma sintética e codificada a distância entre as aprendizagens alvitadas e as conseguidas (Cortesão 2002). Consiste num balanço realizado no final de um segmento extenso de ensino para determinar o nível alcançado pelo aluno. Para executar um balanço coerente, é obrigatório selecionar os objetivos mais significativos, com maior importância relativa e que melhor representam o trabalho letivo executado (Rosado & Silva 1999). Os mesmos autores referem ainda que, por se tratar de um juízo global e de síntese, deve-se atribuir à avaliação uma importância maior dos objetivos curriculares mínimos, referenciados pelos programas e pelas escolas.

Embora os resultados da avaliação sumativa se traduzam normalmente por uma classificação, não se restringem nela, nem se podem confundir com ela. Os resultados que advêm desta modalidade de avaliação podem ser expressos de uma forma quantitativa e qualitativa, como sucede no ensino básico. A complementaridade entre as formas de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) proporciona à avaliação

sumativa um importante papel formativo, não devendo ser entendida, exclusivamente como uma avaliação final. Na realidade, pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa (Bloom, Hastings & Madaus citados por Rosado & Silva, 1999:32).

Segundo as leis prorrogadas pelo sistema educativo português e a metodologia de avaliação do DEF, quer no terceiro ciclo, quer no secundário, o juízo de valor a apresentar tem de ser expresso quantitativamente, traduzindo através de uma classificação numérica. Deste modo, o final de cada período submetia-nos ao resguardo de um conjunto de aulas para recolhemos dados avaliativos. A avaliação sumativa não deve perder o seu carácter descritivo, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa, tal como nos indica Bloom, Hastings & Madaus (1971). A interpretação dos dados provenientes da avaliação sumativa, transmitia-nos informações precisas sobre o produto (êxitos e dificuldades dos alunos) e sobre o processo (metodologia, estratégias, técnicas de intervenção, circunstâncias de aprendizagem), fundamentando a regulação das nossas práticas de ensino.

Na área das atividades físicas, a recolha de informações decorreu com base nos objetivos intermédios, (prescritos para o final de cada etapa) e terminais (prescritos para o final do ano) e de acordo com os critérios veiculados pelo protocolo de avaliação. Seguiu alguns fundamentos de Matos & Braga (1989): a avaliação desenvolveu-se nos contextos de ensino da EF e contemplou somente as matérias/assuntos que foram objeto de trabalho durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, dentro das condições de apropriação criadas. A colocação dos alunos frente a situações análogas às que sucedem nas aulas é um procedimento importante na perspetiva dos autores citados, consideram que a avaliação dos jovens deve ser integrada no processo de ensino - aprendizagem. Referindo, neste sentido, que a avaliação não deve ser encarada como um momento de paragem do ensino, mas colocá-la dentro do próprio processo. A aferição de sucesso nesta área foi feita com base nos critérios de avaliação adotados pelo DEF, assentes nas prorrogações dos PNEF.

Dentro dos moldes que aqui apresentamos, a avaliação tornou-se menos intrusiva, contribuindo, como diz Rosado (1998:78), “para uma participação nas aulas dos alunos mais formal, mais natural e descontraída e, também, para que pudessem sentir a avaliação não como algo perturbante e negativo, mas como algo naturalmente está integrado no funcionamento do dia a dia da classe”.

No que se refere à aptidão física, a recolha de dados efetuou-se através de 4 testes da bateria do *Fitnessgram*: resistência aeróbia (teste vaivém), força e resistência abdominal (teste de abdominais), força e resistência da região superior do corpo (teste de extensões de braços) e flexibilidade dos músculos posteriores da coxa (teste senta e alcança). A aferição do sucesso dos alunos neste domínio efetua-se em conformidade com os critérios e as tabelas de referência desta bateria de testes.

Já no que concerne à área dos conhecimentos, o instrumento de avaliação consistiu na realização de um teste escrito, em cada período letivo. Para obter sucesso

na área dos conhecimentos, a média teria de ser igual ou superior a dez valores (ensino secundário) ou cinquenta por cento (terceiro ciclo) nos testes escritos realizados, instrumento normalmente utilizado para aferir os conhecimentos dos alunos.

No final do processo de recolha de todos os elementos de avaliação, os dados correspondentes a cada uma das áreas foram convertidos num valor numérico, através de um conjunto de operações que se pode ver resumidamente no esquema da **figura nº2** ou consultar mais detalhadamente nos critérios de avaliação do DEF da ESSF que constam no **anexo nº2**. Destas operações de conversão, resultou uma classificação qualitativa específica (insuficiente, suficiente, bom e Muito bom) e aferiu-se o sucesso em cada uma das três áreas fundamentais de referência. Para haver sucesso em cada uma das áreas referidas, cada uma tinha de obter pelo menos suficiente ou uma classificação acima, caso contrário, o sucesso à disciplina de EF estava comprometido. Como condição de sucesso, os critérios de avaliação determinaram que o aluno não podia ser mal sucedido em nenhuma das três áreas.

Após os juízos de valor e conseqüente aferição de sucesso em cada uma das áreas, o valor obtido em cada uma tinha ponderações distintas para o cálculo final da nota final. O cálculo da classificação de Educação Física considerava oitenta por cento para a área das atividades físicas, doze e meio por cento para a área da aptidão física e sete e meio por cento para a área dos conhecimentos. Dos oitenta por cento destinados à área das atividades físicas, vinte por cento correspondiam à sub-área do saber ser/saber estar. O resultado final era obtido através da soma das classificações numéricas obtidas nas três áreas fundamentais de referência.

O processo de avaliação era extenso, mas pouco intrusivo como sugerem Matos & Braga (1989) e Rosado (1998) e complexo, mas os critérios de avaliação estavam definidos com exatidão, deixavam pouca margem para dúvidas e detinham uma capacidade mais que suficiente para aferir um juízo globalizante bastante preciso, como nos notifica despacho normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, retificado pelo Despacho nº 6/2010, de 19 de Fevereiro. As situações de avaliação consideravam os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e área e sintetizavam o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos. O modelo de avaliação adquiriu funções formativas, como no explica Bloom, Hastings & Madaus (1971), permitindo aos professores realizar o balanço das quatro etapas do ano, identificar os êxitos e as dificuldades dos alunos e regular o processo de ensino.

ACTIVIDADES FÍSICAS (80%) (já incluindo a sub-área Saber Ser/Estar ¹)						
NÍVEIS	7ºano	8ºano	9ºano	10ºano	11ºano	12ºano
	SOMA TOTAL					
	7 melhores matérias ²			6 melhores matérias ³	6 matérias ⁴	
1 (0 a 19%)	0-1	0-1	0-1	0	0	0
2 (20 a 49%)	2	2-3	2-3-4	0,5	0,5	1
3 (50 a 69%)	Pelo menos 3 das 7 melhores matérias no nível I e uma soma de 3-4	Pelo menos 4 das 7 melhores matérias no nível I e uma soma de 4-5	Pelo menos 5 das 7 melhores matérias no nível I e uma soma de 5-6	1	1	2
4 (70 a 89%)	Pelo menos 5 das 7 melhores matérias no nível I e uma soma de 5-6	Pelo menos 6 das 7 melhores matérias no nível I e uma soma de 6-7	Todas as 7 melhores matérias pelo menos no nível I e uma soma de 7-8	1,5	1,5	2,5
5 (90 a 100%)	Todas as 7 melhores matérias pelo menos no nível I e uma soma de 7 ou +	Todas as 7 melhores matérias pelo menos no nível I e uma soma de 8 ou +	Todas as 7 melhores matérias pelo menos no nível I e uma soma de 9 ou +	2	2	3
				2,5	2,5	3,5
				3	3	4
				3,5	3,5	4,5
				4	4	5
				4,5	4,5	5,5
				5	5	6
				5,5	5,5	6,5
				6	6	7
				6,5	6,5	7,5
				7	7	8
				7,5	7,5	8,5
				8	8	9
				9	9	10
				10	10	11
				11	11	12
				12 ou +	12 ou +	13 ou +
						20

APTIDÃO FÍSICA (12,5%)		
Nº mínimo de testes na ZSAF para ter sucesso: 2 (em 4)		
CLASSIFICAÇÃO		
	3º Ciclo	Secundário
0 testes na ZSAF	fraco (0%)	mau (0 val.)
1 teste na ZSAF	não satisfaz (25%)	mediocre (5 val.)
2 testes na ZSAF	satisfaz (50%)	suficiente (10 val.)
3 testes na ZSAF	satisfaz bastante (75%)	bom (15 val.)
4 testes na ZSAF	excelente (100%)	muito bom (20 val.)

CONHECIMENTOS (7,5%)			
3º Ciclo		Secundário	
Classificação	%	Classificação	valores
fraco	<19,5	mau	<4,5
não satisfaz	>=19,5 <49,5	mediocre	>=4,5 <9,5
satisfaz	>=49,5 <69,5	suficiente	>=9,5 <13,5
sat. bastante	>=69,5 <89,5	bom	>=13,5 <17,5
excelente	>=89,5	muito bom	>=17,5

AVALIAÇÃO CONTÍNUA	
Relativamente à área das Actividades Físicas propriamente ditas, no final de cada período escolar é considerado o momento de avaliação mais recente. (A sub-área Saber Ser/Estar é avaliada no final de cada período, sendo calculada a sua média).	
Também no caso da área da Aptidão Física é considerado, para efeitos de avaliação contínua, o momento de avaliação mais recente.	
Na área dos conhecimentos é feita a média de todos os testes escritos realizados até esse momento.	

¹ Saber Ser/Estar (decide 20% das Acts Físicas)
Dirige-se ao professor com respeito e correcção
Respeita e aceita as instruções do professor
É assíduo
É pontual
Traz o equipamento exigido para a prática da aula
Participa no cumprimento das tarefas da aula
É leal e respeitador para com os seus colegas
Demonstra sentido de responsabilidade e de autodisciplina
Revela autonomia na realização das tarefas da aula (quando tal é possível)
Zela pela conservação das instalações e materiais didácticos, utilizando-os correctamente

² Crítérios para a escolha das 7 melhores matérias	
7 categorias de matérias	A Colectivos
	B Ginástica
	C Atletismo
	D Patinagem
	E Dança
	F Raquetas
	G Outras
Escolha das 7 melhores matérias	6 categorias + 2 melhores colectivos
	ou 5 categorias + 2 melhores colectivos + 2 melhores ginásticas
	+ as melhores matérias de 5 das 6 restantes categorias
	+ as melhores matérias de 3 das 5 restantes categorias

2,5	2,5	3,5	5
3	3	4	6
3,5	3,5	4,5	7
4	4	5	8
4,5	4,5	5,5	9
5	5	6	10
5,5	5,5	6,5	11
6	6	7	12
6,5	6,5	7,5	13
7	7	8	14
7,5	7,5	8,5	15
8	8	9	16
9	9	10	17
10	10	11	18
11	11	12	19
12 ou +	12 ou +	13 ou +	20

Bónus para os alunos mais ecléticos

³ Crítérios para a escolha das 6 melhores matérias	
As 6 melhores matérias	2 melhores colectivos + 1 ginástica ou atletismo
	+ 1 dança
	+ 2 outras: patinagem, badminton, ténis, ténis de mesa, jogos tradicionais, orientação, ...?

⁴ Matérias a avaliar	
6 matérias	2 melhores colectivos + 1 ginástica ou 1 atletismo
	+ 1 dança
	+ 2 outras: patinagem, badminton, ténis, ténis de mesa, jogos tradicionais, orientação, ...?

Níveis de avaliação das matérias	Pontos para a soma
NI = Não Introdução	0
NI+	0,33
I-	0,67
I = Introdução	1
I+	1,33
E-	1,67
E = Elementar	2
E+	2,33
A-	2,67
A = Avançado	3

Figura nº2 - Resumo do modelo de avaliação sumativa (adaptado do departamento de Educação Física da ESSF)

2.3.1.3 - Comparação dos resultados da avaliação inicial com os resultados da avaliação final do ano letivo 2010-2011

Para concluir o capítulo destinado ao processo de avaliação, resta-nos comparar os resultados dos alunos das turmas sétimo E e décimo CT1, obtidos na avaliação inicial e final respeitante à área das actividades físicas e à área da aptidão física e, por fim, determinar se os objetivos previstos para o final do ano foram ou não cumpridos.

Aqui, a área dos conhecimentos não é abrangida, pelo facto de esta, não ter sido alvo de avaliação diagnóstica durante a 1ª etapa do ano letivo (avaliação inicial), afastando-se desta forma, dos propósitos deste subcapítulo.

Julgamos que a realização desta analogia pode, não só comprovar a evolução dos alunos, como também evidenciar alguma da qualidade do trabalho realizado pelos estudantes da PES e os seus professores orientadores.

Resultados da turma de terceiro ciclo – Sétimo E

A – área das atividades físicas

Quadro nº 7 - síntese dos resultados obtidos por matéria

Área das Atividades Físicas			
Matéria	Nível da Turma aferido na Avaliação Inicial	Nível de chegada previsto para o Final do Ano Letivo	Nível da turma alcançado na 4ª etapa
Basquetebol	I	I	I+
Ginástica Solo	NI+	I	I-
Ginástica Ap.	I-	I	I
Atletismo	I	I	I
Andebol	I	I	I+
Dança Moderna	I	I	I
Badminton	I	I+	I
Futsal	I+	I+	I+
Voleibol	I	I	I
Patinagem	I-	I-	I-

Ao observarmos o **quadro nº7**, averiguamos que, à exceção das matérias de ginástica solo e badminton, a ginástica aparelhos, atletismo, dança moderna, voleibol e patinagem alcançaram os níveis de chegada previsto para o final da quarta e última etapa, chegando mesmo a ser a superado nas matérias de basquetebol e andebol.

Quanto à comparação dos resultados obtidos na quarta etapa com os que foram alvejados na primeira etapa (avaliação inicial), constatamos que os alunos da turma sétimo E se situaram, no final de todo o processo de ensino-aprendizagem, em níveis de realização superiores, comprovando que houve uma evolução muito positiva.

B – área da aptidão física

Quadro nº8 - alunos que atingiram a ZSAF.

Resultados – FITNESSGRAM					
Teste realizado	Vai e Vem	Senta e Alcança D	Senta e Alcança E	Abdominais	Extensões de braços
Nº Alunos que alcançaram a zona saudável na avaliação Inicial (1ªetapa)	25	12	12	25	6
Nº Alunos que não alcançam a zona saudável na avaliação Final (4ªetapa)	25	18	15	26	11

Através do **quadro nº8**, podemos observar que, no final da quarta e derradeira etapa, dos 27 alunos que fazem parte da turma sétimo E, vinte e cinco alunos atingiram a zona saudável de aptidão física (ZSAF) no teste de vaivém (resistência aeróbia), dezoito alcançaram a ZSAF no teste senta e alcança (flexibilidade dos músculos posteriores da coxa direita), quinze alcançaram a ZSAF no teste senta e

alcança (flexibilidade dos músculos posteriores da coxa esquerda), vinte e seis atingiram a ZSAF no teste de abdominais (força média) e onze chegaram à ZSAF no teste de extensão de braços (força superior). Nesta área, podemos conferir, pelos números que o quadro apresenta, que houve uma evolução da turma.

O resultado mais expressivo foi alcançado no teste de extensão de braços. Esta expressividade deveu-se, em parte, ao trabalho de força superior promovido pelo núcleo de estágio com a turma em questão.

Resultados da turma do secundário – 10ºCT1

A – área das atividades físicas

Quadro nº 9 - síntese dos resultados obtidos por matéria

Área das Atividades Físicas			
Matéria	Nível da Turma aferido na Avaliação Inicial	Nível de chega previsto para o Final do Ano Letivo	Nível da turma alcançado na 4ª etapa
Basquetebol	I-	I+	I+
Ginástica Solo	NI+	I	I
Ginástica Ap.	I-	I	I+
Atletismo	I-	I	I+
Andebol	I	I+	I+
Dança Moderna	-	I+	I
Badminton	I	I+	I+
Futsal	I+	I+	E-
Voleibol	I	I+	I+
Patinagem	I-	I	I
Ginástica Acrob.	-	I	I
Orientação	-	I+	I

Ao observarmos o **quadro nº9**, verificamos que, nas matérias de basquetebol, ginástica solo, ginástica aparelhos, atletismo, andebol, badminton, voleibol, patinagem e ginástica acrobática, se alcançaram os níveis de chegada previsto para o final da quarta e última etapa. Através do mesmo quadro, conferimos, que o mesmo não se verifica relativamente às matérias de dança moderna e orientação, onde os níveis estabelecidos para o final da quarta etapa não foram atingidos. Já no que diz respeito à matéria de futsal, podemos apurar que o nível de realização para o final da cessante etapa foi, não só atingido, como superado.

Comparando os resultados da quarta etapa, com os que foram alvejados na primeira, constatamos que os alunos da turma passaram para níveis de realização superiores, o que demonstra uma evolução muito positiva.

B – área da aptidão física

Quadro nº 10 - alunos que atingiram a ZSAF.

Resultados – FITNESSGRAM					
Teste realizado	Vai e Vem	Senta e Alcança D	Senta e Alcança E	Abdominais	Extensões de braços
Nº Alunos que alcançaram a zona saudável na avaliação Inicial (1ªetapa)	19	20	19	19	11
Nº Alunos que alcançaram a zona saudável na avaliação Final (4ªetapa)	23	21	20	25	13

Através do **quadro nº10**, podemos observar que, no final da quarta etapa, dos vinte e seis alunos que compõem a turma décimo CT1, vinte e três dos alunos da turma alcançaram a zona saudável de aptidão física (ZSAF) no teste vaivém (resistência aeróbia), vinte e um atingiram a ZSAF no teste senta e alcança com a perna direita (flexibilidade dos músculos posteriores da coxa direita), vinte atingiram a ZSAF no teste senta e alcança com a perna esquerda (flexibilidade dos músculos posteriores da coxa esquerda), vinte e cinco alcançaram a ZSAF no teste de abdominais (força e resistência abdominal) e treze chegaram a ZSAF no teste de extensões de braços (força e resistência do trem superior).

3 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A participação na escola e relação com a comunidade educativa colocou o estudante da PES numa dimensão que lhe permitiu intervir num contexto mais abrangente, passando do microcontexto (sala de aula) para o mesocontexto (escola). Desta perspetivada inclusão, resultaram um conjunto de competências promovidas pelos projetos desenvolvidos e pela participação nas atividades da iniciativa do DEF da ESSF. As experiências vividas, a burocracia respeitante à implementação das atividades e os problemas que naturalmente surgiram neste âmbito, introduziram um novo entendimento do papel do professor na escola e do papel da escola na comunidade.

De seguida, passamos para a uma narração analítica das atividades incrementadas pelo estudante da PES e pelo seu núcleo de estágio, solicitadas no âmbito da dimensão da participação na escola e relação com a comunidade, que deram origem a novos conhecimentos e valências.

3.1- Atividade 1 - Projeto das aulas suplementares

Justificação do projeto

Aos alunos que não obtêm sucesso são normalmente atribuídos epítetos como inaptos, incapazes e outros menos simpáticos, devido às suas respostas motoras inapropriadas aos estímulos, que advêm das situações de aprendizagem e dos jogos desenvolvidos durante as aulas. O insucesso leva os alunos a desvalorizarem-se a si mesmos, a aumentarem as suas inibições e a sentirem uma certa aversão à disciplina de EF.

Este lado mais negro da disciplina podia, no nosso entender, ser modificado, se concedêssemos aos nossos alunos um apoio pedagógico e psicológico, que os ajudasse a ultrapassar as suas dificuldades. Um apoio que podia ser prestado com uma aula suplementar, orientada para exercitação de conteúdos específicos, incluídos no processo de ensino-aprendizagem curricular. Foi perante este cenário, que surgiu o projeto das aulas suplementares, idealizado pelo professor orientador da escola.

O projeto consistia na inclusão de uma sessão semanal de quarenta e cinco minutos, dirigida pelo professor Fernando Marmeleira e pelo estudante da PES Gilberto Diogo, com o objetivo de colmatar uma série de dificuldades limitadoras do aproveitamento em EF.

As aulas suplementares eram um complemento às duas aulas semanais de EF curricular, que proporcionavam aos alunos com desempenhos motores aquém dos expectáveis e aos alunos que ambicionavam subir as suas classificações, a possibilidade de as frequentar de forma facultativa para adquirir e aperfeiçoar os conteúdos relativos à área das atividades físicas e à aptidão física.

Objetivos do projeto

A grande proximidade que existia entre a disciplina de EF e o projeto fazia com que os seus objetivos fossem estabelecidos com base nos objetivos preceituados pelo PNEF e adotados e moldados pelo DEF. Assim, sem serem exatamente os mesmos, os objetivos estavam ordenados tendo como suporte as duas das três áreas de organização da disciplina de EF: a área das atividades físicas e a área da aptidão física.

Em conformidade com as duas áreas acima consideradas, apresentámos um conjunto de objetivos gerais correspondentes ao projeto das aulas suplementares: contribuir para a melhoria do estado geral de saúde; elevar e manter as capacidades motoras; aperfeiçoar os gestos motores básicos das matérias que compõem o currículo de EF; aumentar o valor classificativo dos alunos na disciplina de Educação Física; promover o gosto pela prática regular das atividades físicas; aumentar os níveis de confiança dos alunos pela vivência do sucesso dentro das atividades físicas.

Desenvolvimento do projeto

A escola não é regida anarquicamente, possui um conjunto de regras, normas e procedimentos que regulam todas as atividades desenvolvidas dentro das suas próprias estruturas. Deste modo, para o projeto ser uma realidade, teve em primeira instância de ser submetido à discussão no Conselho de Turma dos destinatários, ou seja das turmas do sétimo E, décimo CT1 e décimo CT2. Após ter sido devidamente examinado e discutido, os docentes do Conselho de Turma deliberaram, que o projeto era viável, legitimando assim, a sua concretização dentro dos espaços desportivos da ESSF.

Logo a seguir à divulgação das classificações finais do primeiro período letivo, o professor orientador cooperante e os restantes docentes dos conselhos de turma tentaram encaminhar os alunos com manifestas dificuldades e informar os que tinham a ambição de aumentar a sua nota classificativa no final do período ou ano letivo, que revelavam durante as aulas curriculares de EF do primeiro período, algumas insuficiências difíceis de ultrapassar com e apenas as duas sessões semanais.

Depois de identificamos os alunos, divulgamos o projeto e obtivemos uma lista de nove integrantes. No início do segundo período, começámos com as aulas suplementares facultativas, que se estenderam até à última semana do ano letivo. Assim, todas as quartas-feiras, entre as catorze horas e vinte minutos e as quinze horas e cinco minutos, as sessões tinham lugar no ginásio da ESSF.

Para rentabilizarmos ao máximo os quarenta e cinco minutos de aula, apoiámo-nos numa estrutura politemática. Nas sessões de apoio, as diversas matérias e conteúdos foram sempre introduzidos sequencialmente, a similitude entre algumas ações, procuravam desenvolver um *transfer* positivo entre elas. O número reduzido de alunos facilitava o feedback e apelava a uma forte concentração na prática. A ausência de

comportamentos fora da tarefa, proporcionaram uma elevada taxa de empenhamento motor dos alunos. O elevado tempo de prática, adicionado ao forte apoio dos docentes, foram duas variáveis fundamentais que contribuíram para a obtenção de resultados bastante satisfatórios.

Balanço do projeto

Com a realização deste trabalho, procurámos atingir uma serie de objetivos, que oportunamente aqui descrevemos.

Para aferimos se o projeto alcançou a suas ambições, realizámos um balanço sobre os objetivos, que consideramos mais pertinentes:

- O trabalho contribuiu para o aperfeiçoamento dos gestos motores básicos das matérias que compõem o currículo de EF. Depois de analisamos os resultados da área das atividades físicas, constatámos que este objetivo foi claramente alcançado. Nos momentos de avaliação, os alunos demonstraram desempenhos motores melhores do que aqueles que manifestaram no primeiro período. Porém, não podemos afirmar, que os resultados alcançados pelos alunos se devem exclusivamente às aulas de apoio, podemos apenas referir, que o nosso trabalho contribuiu para aperfeiçoamento dos gestos motores básicos das matérias que compõem o currículo de EF.

- Contribuir para aumentar o valor classificativo dos alunos na disciplina de Educação Física. No que concerne aos valores classificativos dos alunos, constatamos que os estudantes que integraram assiduamente as aulas de apoio subiram entre três a cinco valores.

- Com a nossa intervenção, ajudámos os alunos a aumentar os níveis de confiança através da vivência do sucesso dentro das atividades físicas, uma vez que os alunos que não alcançavam os objetivos desejados na disciplina de EF ou tinham desempenhos motores menos positivos, a sua motivação e auto-estima decresciam e a aversão as atividades físicas aumentava.

A significativa assiduidade dos alunos, o acerto demonstrado nas atividades de ensino-aprendizagem, a evolução revelada nas técnicas básicas trabalhadas e os valores que conseguiram alcançar no final do segundo e do terceiro período, contribuíram para aumentar os níveis de confiança dos alunos através da obtenção de sucesso na disciplina, combatendo a aversão às atividades físicas manifestada quando não atingiam os objetivos nesta área curricular.

3.2 - Atividade 2 - Projeto do torneio de ténis de mesa

Justificação do projeto

A primeira atividade relativa às aulas suplementares foi um projeto com um carater sistemático, desenvolvido pelo professor orientador e o estudante da PES,

durante o segundo e o terceiro períodos. O segundo projeto assumiu um caráter bem diferente, foi uma atividade pontual e operacionalizada por todos os elementos do núcleo de estágio.

Com intuito de enriquecer o currículo desportivo dos alunos da ESSF, os elementos do núcleo de estágio selecionaram uma modalidade pouco vivenciada, projetando para uma tarde de quarta-feira do segundo período, a realização de um torneio individual de ténis de mesa a concretizar no ginásio adjacente ao pavilhão da escola. A realização deste evento supunha, também, a concertação de um material até então danificado e sem utilização.

O grupo promotor da atividade perspetivou uma organização similar à metodologia e ao regulamento instituído pelo programa desporto escolar. Posteriormente à conclusão do projeto, entregámo-lo ao professor orientador para o submeter à aprovação do DEF e à direção da escola.

Objetivos do projeto

Além das finalidades referidas na descrição deste projeto, o núcleo de estágio pretendeu, com a sua concretização, alcançar os seguintes objetivos: promover a prática da atividade física na escola; promover/criar hábitos de vida saudáveis; aumentar a sensibilidade da comunidade para os benefícios de saúde que se encontram associados a uma prática regular de atividade física; combater o sedentarismo e os malefícios que lhe estão associados; aumentar a cultura físico-desportiva/ físico-recreativa; promover o desenvolvimento de competências sociais.

Desenvolvimento do projeto

Após a aprovação do projeto do projeto procedemos à sua divulgação. Para isso, foi elaborado e afixado em locais bem visíveis um cartaz alusivo à atividade e do qual entregámos um exemplar a cada docente de EF, juntamente com uma ficha de inscrição para registarem os alunos interessados.

A divulgação surtiu os efeitos desejados: observou-se uma afluência de alunos bastante significativa, porém, dos trinta e cinco inscritos, apenas catorze compareceram no dia e local de prática.

O número de participantes efetivos obrigou os responsáveis pelo torneio, a introduzir algumas alterações na organização competitiva planeada. Na hora, o núcleo de estágio considerou que havia a possibilidade de utilizar os quadros competitivos do desporto escolar, possibilitando aos alunos a realização de um maior número de jogos, saindo apenas à segunda derrota. Mas, devido à ausência de muitos inscritos, para implementamos este modelo tivemos de juntar os escalões de infantis e iniciados, fazendo um quadro de nove jogadores, em que os últimos três, tinham que jogar entre si para se apurarem dois. Para os escalões de juvenis e juniores, efetuámos os mesmo

ajustes, os três jogadores juniores tiveram que disputar uma pré-eliminatória para apurar dois para integrarem um quadro de quatro juvenis.

No decorrer do torneio, os alunos manifestaram muito interesse pelo desenvolvimento da atividade, apelando à intervenção em todos momentos. Face ao interesse manifestado pelos intervenientes, a organização (núcleo de estágio) optou por colocar os alunos a arbitrarem os jogos uns dos outros. As decisões de arbitragem foram bem aceites pelos competidores e as derrotas foram encaradas com fair play, sem se verificar nenhum comportamento indesejável por parte dos alunos.

A atividade desenvolveu-se num clima positivo e de respeito entre todos os participantes.

Balanço do projeto

O ténis de mesa é uma modalidade desportiva muito atrativa, que reúne um número muito significativo de praticantes em todo mundo. A concentração, velocidade, capacidade de reação e resistência, são algumas das capacidades desenvolvidas pela prática desta atividade. Deste modo, julgamos que, através de uma atividade altamente motivadora, como é o ténis de mesa, o núcleo de estágio fez uma excelente publicidade à atividade física na ESSF. Não eliminamos, como é evidente, o problema do sedentarismo, contudo a nossa intervenção pode ter sido o motor de arranque para o combater esta “doença”.

A modalidade é considerada pelos programas nacionais de educação física, uma matéria alternativa. Entre o Badminton e o ténis de mesa, esta última é, por falta de condições materiais, a matéria menos escolhida. Assim, ao concretizarmos a atividade dentro de uma instituição onde a modalidade foi preterida por falta de condições materiais, favorecemos o currículo desportivo dos alunos e o material inutilizado passou a ficar disponível para a operacionalização desta atividade ou matéria.

3.3 - Participação em atividades promovidas pelo DEF

Os projetos concebidos e concretizados pelo estudante da PES reportaram-se mais ao complemento curricular dos alunos, que as iniciativas de abertura da escola à comunidade.

A elaboração dos projetos em que o estudante da PES se envolveu diretamente serviu para perceber a dinâmica burocrática da escola. Constatou presencialmente que a escola é regida através de uma estrutura organizativa, caracterizada por regras e procedimentos explícitos e regularizados, onde se dividem responsabilidades e está estabelecida uma hierarquia.

Os projetos submetidos à apreciação dos níveis superiores de decisão, para serem aprovados, tiveram de corresponder às ideologias perpetuadas pelo projeto educativo

da ESSF e do plano educativo de EF apresentado pelo DEF, sem sair dos contornos definidos pelo regulamento da escola.

No entanto, o estudante da PES não se ficou apenas pela participação em projetos em que estava diretamente envolvido. Tal como previsto pelo regulamento da PES, participou e colaborou em atividades promovidas pelo DEF e pela Escola. O estagiário participou ativamente no corta-mato, megasprinter, compal air 3x3: todas estas atividades estavam ligadas ao programa do desporto escolar.

O projeto desporto escolar integrava-se no conjunto de objetivos do plano de atividades das escolas, fazendo parte do projeto educativo. As atividades que emergem do programa do desporto escolar são, segundo as suas orientações, “um complemento curricular que promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e permitem o desenvolvimento da prática desportiva em Portugal”.

Fora da responsabilidade do grupo de EF, o estudante da PES colaborou ainda em dois projetos direcionados à comunidade educativa, um levado a cabo pelo Gabinete para a Promoção da Saúde (GPS) da ESSF e outro dirigido pelos dois elementos do núcleo de estágio. Neste último, o estudante da PES não foi responsável, mas sim colaborador, pelo facto de já estar integrado no projeto das aulas suplementares, completando, juntamente com o projeto do torneio de ténis de mesa, as duas atividades impostas pelo regulamento/programa da PES. Os restantes elementos e colegas de estágio organizaram um passeio de ciclo turismo designado por “Traz Mais Um”, com partida e chegada à escola. Era aberto à comunidade educativa e tinha como objetivo principal, reunir participantes familiares (alunos e pais) e amigos.

O GPS promoveu em parceria com profissionais de saúde, um rastreio de saúde gratuito dirigido a todos os elementos da comunidade educativa. Os propósitos do projeto eram: avaliar os índices de massa corporal, as necessidades calóricas, o peso, os níveis de colesterol, a diabetes, pressão arterial e aptidão física.

A colaboração em todas as atividades que referimos, levou o estudante da PES a refletir sobre o papel do professor na escola e sobre o papel da escola na comunidade. A escola não é um sistema fechado, é e deve ser aberto, afinal faz parte de um meio social. Pio (2007:48) refere: “a Escola, como outras instituições, é parte da comunidade e indissociável dela, é um elemento fundamental que responde às necessidades dessa mesma comunidade, enquanto elemento mobilizador de dinâmicas, indutor de competências. Não podemos falar de Escola e comunidade em oposição ou como dois elementos que é possível separar uma vez que são parte integrante um do outro”.

As funções educativas que a escola detém induzem-na a desenvolver competências e comportamentos capazes de melhorar a qualidade de vida da comunidade, por isso, não pode ser um circuito fechado, sem deixar de promover ações de natureza social. Dentro desta linha de pensamento, Zabalza (2000:42), sugere uma interação formativa com a família e uma interação cultural ampla com a comunidade social em que está inserida. Para cumprir com os objetivos de intervenção de natureza social a que nos queremos referir, a escola deve procurar estabelecer

parcerias com várias identidades que se inserem nos seus arredores. É dentro deste contexto que o projeto educativo encontra a sua justificação.

O projeto educativo é documento orientador de atividades com o caráter aqui definido, estando todos professores incumbidos de participar na sua construção. Neste sentido, e em concordância com perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto), “o professor promove interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos e valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos”.

4 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

De acordo com o programa da PES (2010:12), esta dimensão valoriza sobretudo a “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão docente e análise problematizada da própria prática pedagógica com recurso à experiência e à investigação”.

No que se refere à construção da profissão docente, explicamos, através do paradigma avançado por Borralho (2002), que o seu início sucede antes da entrada dos alunos aspirantes a professores no ensino superior, incrementa-se mais especificamente no decorrer da formação inicial e continua a desenvolver-se ao longo da prática profissional.

Tendo em conta uma formação inicial, repartida em duas componentes, estática e dinâmica, a segunda assume-se com um período de grande atividade e preponderância na construção da profissão docente. A componente dinâmica do conhecimento do professor ou, por outras palavras, o estágio pedagógico, constitui uma fase ativa e de grande construção. Em cooperação com os seus pares (elementos do núcleo de estágio) e profissionais especializados na formação de professores, o estudante da PES identificou necessidades que emergiram do cumprimento das suas funções letivas e tentou aboli-las através do exercício reflexivo apoiado na experiência e na investigação.

Face ao exposto, nos capítulos anteriores, descrevemos as experiências de carácter pedagógico vivenciadas na PES, estabelecendo uma análise comparativa com as teorias da especialidade.

Neste capítulo, reportamo-nos às práticas letivas referentes à prática pedagógica que o estudante da PES realizou no segundo ciclo no ano letivo de dois mil e sete, dois mil e oito e evidenciamos as apropriações do estudante da PES.

4.1 – Breve análise do percurso formativo do estudante da PES

O estudante da PES desconhecia por completo o quadro teórico sobre o conhecimento didático do professor, até ao momento em que ingressou no mestrado em ensino da EF nos ensinos básico e secundário. As suas primeiras aprendizagens sobre o assunto aconteceram durante o período que Borralho (2002) denomina como componente estática.

Considerado na altura como um tema algo metafísico e de grande complexidade, à medida que o estudante da PES foi assimilando o seu conteúdo, constatou que, muito do que os investigadores reportavam, encaixava com a sua formação académica e pessoal. Além de verificar que era uma referência para a formação de professores de qualquer área curricular, constatou também que os paradigmas que explicam a aquisição do conhecimento do professor podiam servir como uma referência para a

construção de uma identidade profissional em geral e para a redação deste relatório em particular. Os antecedentes¹² foram demarcados pela formação técnica-científica de desporto, o que lhe proporcionou um conhecimento de muitos conteúdos que fazem parte do extenso currículo de EF e desporto e um conjunto de princípios e valores que se revelaram muito úteis para a sua formação.

A componente estática da sua formação universitária efetuou-se em dois ciclos: primeiro ciclo, correspondente à licenciatura e segundo ciclo referente ao mestrado. A licenciatura em professor do ensino básico, variante Educação Física com habilitação direcionada para profissionalização no segundo ciclo do ensino básico (quinto e sexto anos) proporcionou-lhe um conjunto de conhecimentos parcelares sobre o conteúdo das atividades físicas, sobre didática e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Apesar de haver muitos conceitos teóricos que se tocam entre as duas componentes (componente estática da licenciatura e mestrado), estes foram desenvolvidos e organizados num contexto diferente, sob uma perspetiva pedagógica e metodológica distinta, direcionada para um contexto diferente ao que foi encontrado na componente estática do mestrado em ensino da EF.

No mestrado em ensino da EF, o estudante recapitulou alguns conhecimentos que se adequam a todos os ciclos de ensino (e a todos os níveis, do primeiro ao décimo segundo ano) e aprendeu muitos outros conhecimentos curriculares que são específicos à sua intervenção pedagógica no terceiro e ciclo e secundário. Durante esta fase realça-se um incremento de conhecimentos, uma cimentação de alguns que já tinham sido assimilados e a rejeição de representações que não eram válidas por falta de fundamento.

Relativamente à componente dinâmica do seu conhecimento, tal como sucedeu com a componente estática do conhecimento, foi composta por dois ciclos: uma na licenciatura e outra no mestrado.

A prática pedagógica referente à licenciatura concretizou-se no segundo ciclo, com uma turma do sexto ano de escolaridade na escola E/B 2,3 Cidade de Castelo Branco (EE/B2,3CCB), designação que nos remete desde logo para a localização geográfica da instituição escolar a que referimos. Constituída por um DEF com orientações metodológicas e curriculares diferentes, tais como a organização e o rigor levado a cabo pelos seus orientadores (cooperante e supervisora) na direção da mesma. Nesse contexto, o aluno foi conduzido a uma extração de um corpo de conhecimentos muito próprios, relacionados com circunstâncias dos níveis de ensino para os quais se estava a profissionalizar.

A acomodação a algum conhecimento assimilado durante o estágio da licenciatura originou um "conflito maior" com as situações pedagógicas que surgiram ao estudante

¹² Os antecedentes, correspondem ao percurso escolar e pessoal dos alunos aspirantes a professores. Estes alunos que ingressam no ensino superior, transportam consigo um vasto leque de conceitos, conhecimentos, memórias, representações sobre a sua área curricular, assim como concepções acerca do papel e das funções da profissão docente professor e uma inerente visão sobre a escola em particular e do mundo em geral (Borrvalho, 2002).

da PES durante a componente dinâmica do conhecimento efetuada no mestrado em ensino da EF. Apesar de estar preparado pela componente estática do mestrado para uma realidade distinta à que viveu anteriormente, foi necessário ir rompendo com algumas representações que despoletavam comportamentos dirigidos por uma realidade pedagógica vivida anteriormente. Exemplo: O departamento de EF da Escola Severim de Faria cumpria muitas das sugestões metodológicas dos programas de Educação Física. Uma das que seguia criteriosamente era o modelo de planeamento por etapas, enquanto a do departamento de EF do contexto escolar (EEB2/3Cidade de Castelo Branco) seguia um modelo de planeamento por blocos. Durante a operacionalização da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, registei por escrito no documento de auto-avaliação concernente ao primeiro semestre, que o modelo de planeamento por etapas estava cada vez mais assimilado, mas que ainda havia alguns vestígios do planeamento por blocos nas ações de planeamento.

Pelo exemplo que referimos, podemos constatar que a intervenção do estudante na PES foi, tal como se esperava, um processo de novas aquisições, reconstruções, de adaptações e de aperfeiçoamento. A prática letiva exigiu-lhe alguma plasticidade, porque os conhecimentos teóricos adquiridos durante componente estática deste mestrado, não conferiram, por si só, uma reprodução integral durante a prática, exigindo, no momento de concretização, uma adaptação e uma transformação dos conteúdos a uma realidade muito específica.

4.2 – Breve análise sobre a intervenção pedagógica no 2º ciclo de escolaridade – 6ºano durante o estágio pedagógico da licenciatura em professor do ensino básico, variante Educação Física

O plano curricular de EF desenvolve-se em sentido longitudinal, começa no primeiro do ensino básico e termina décimo segundo ano do ensino secundário e está organizado em três blocos fundamentais.

O segundo ciclo do ensino básico integra-se no bloco de formação fundamental que abrange as turmas do quinto ao nono ano de escolaridade. No decorrer deste período formativo, o plano de organização do ensino aprendizagem do ensino básico para o segundo ciclo indica que os alunos devem adquirir conhecimentos relacionados com as matérias que são uma referência obrigatória em todas as escolas e aprender gradualmente as ações técnico-táticas, sem ignorar o desenvolvimento das capacidades motoras fundamentais. O programa de EF do ciclo aqui contextualizado, aconselha uma organização por etapas, sem se reduzir à divisão administrativa do ano letivo em blocos sucessivos de abordagens das matérias, imposta pela circulação da turma nos espaços de aula, uma sugestão que não foi aceite pelo DEF da EEB2/3CCB. A organização do ano letivo foi organizada em blocos sucessivos. O modelo de planeamento por blocos que “envolve o tratamento sequencial/linear e concentrado de diversos temas numa estrutura programação de unidades temáticas. A

programação consiste na organização de um conjunto de blocos temáticos, geralmente, em torno de uma modalidade desportiva, relativamente independentes uns dos outros” (Rosado, 2003: 35). Este modelo é muito criticado devido aos aspetos de associação e retenção de aprendizagens, à falta de inclusividade, à desconsideração da diferenciação do ensino e incredibilidade da sua avaliação formativa.

Seguindo as deliberações do DEF da EEB2/3CCB, não foi o grupo de estágio que concebeu o plano anual (**ver anexo nº8**). Este documento foi concebido pelo grupo de EF, tomado como referência para todos os professores, desconsiderando na totalidade as características específicas de cada turma. Um plano de trabalho, que se limitava a descrever as matérias e os conteúdos a lecionar nos três períodos.

A partir das deliberações a longo prazo prescritas pelo DEF da EEB2/3CCB, baseadas nos objetivos específicos do PNEF do segundo ciclo, os estudantes da prática pedagógica tiveram de planear as atividades a médio prazo. A tarefa não foi muito árdua, os professores orientadores exigiram, no início de cada período letivo, uma planificação das unidades didáticas e um plano geral de distribuição de todos os conteúdos por aula.

No que concerne ao planeamento das aulas, o professor cooperante, representante do DEF, apresentou-nos um modelo a seguir, era acessível e respeitava a estrutura de uma aula (**ver anexo nº9**). O PA especificava corretamente os objetivos, apresentando uma seleção de atividades adequada. No entanto, a descrição de estratégias de trabalho era pouco minuciosa e as ilustrações representavam apenas as tarefas a realizar em cada exercício de aprendizagem. Devido ao à adoção do modelo de planeamento por blocos, o PA não contemplava fatores de variabilidade que possibilitassem a adaptação a níveis de desenvolvimento diferenciados.

Por período letivo eram lecionadas três matérias, distribuídas por uma aula de cinquenta e um minutos e ou de noventa minutos. As sessões de cinquenta e um minutos eram monotemáticas e as de noventa minutos eram politemáticas, envolvendo duas matérias distintas.

A operacionalização das sessões de ensino era facilitada pelo bom comportamento dos alunos do sexto ano, os momentos de informação encontravam, salvo raras exceções, condições propícias à comunicação. Os momentos de instrução foram normalmente claros, precisos e concisos, caracterizados por uma terminologia correta e adaptada ao nível de compreensão dos alunos, sempre apoiados por demonstrações que clarificavam os conteúdos e as tarefas a concretizar. Sem se identificarem problemas quanto ao posicionamento nos momentos de informação e acompanhamento de atividades, circulava pelo espaço de aula, preocupando-se em não virar as costas aos alunos em atividade. Porém, a capacidade de diagnóstico e controlo das necessidades nas ações de aprendizagem era ainda primária, sendo mais desenvolvida pela experiência do que pelo estudo.

A “taxa” de feedback era bastante elevada no acompanhamento da prática dos alunos. Um comportamento de ensino incidindo muito na componente estática da formação do professor estagiário, e com o qual sempre se preocupou. A quantidade

era acompanhada pela pertinência da correção, mas pecava pela quebra do ciclo de transmissão de informação aos alunos sobre as suas prestações motoras. A correção dos comportamentos não tinha critério nem consciência das diferenças entre comportamentos fora da tarefa e comportamentos desviantes, reprimindo os alunos com alguma rispidez, tentando manter com alguma obsessão, o respeito e a ordem na sala, desconhecendo por completo, os efeitos negativos que isso pode trazer para o clima relacional. Curiosamente, a gestão do tempo de aula sempre foi concretizada com muito afinco, e todas as atividades planeadas foram concretizadas, contrariamente ao que sucedeu com o início da intervenção no terceiro ciclo e secundário.

A avaliação implementada pelo DEF considerava o domínio psicomotor e o domínio socio-afetivo. O sucesso na disciplina era aferido pela soma dos dois domínios, cabendo setenta por cento ao domínio psicomotor e trinta por cento ao domínio socio-afetivo. Os objetivos e os conteúdos foram selecionados com base no programa da disciplina. Lecionados através de uma metodologia predominantemente analítica, a observação sobre as performances dos alunos, foi efetuada também sob uma perspetiva analítica e criterial.

A intervenção neste ciclo permitiram ao estudante da PES chegar à componente dinâmica do conhecimento do mestrado com alguns comportamentos já enraizados. No seu perfil, ausentava-se alguns erros comuns próprios da classe, tais como: a colocação da voz, posicionamento, capacidade de selecionar conteúdos pertinentes e operacionalizados de forma didaticamente correta. No entanto, a intervenção num contexto muito distinto ao que encontrou na PES, levaram-no a cometer alguns erros metodológicos que tinham origem num modelo, numa conceção do ensino e em uma organização diferente daquela que encontrou na ESSF.

A licenciatura concluída com este estágio curricular traduziu-se numa licença para ensinar e também para continuar a aprender.

4.3 - A construção da Identidade Profissional

A teoria subjetiva educacional ao entrar em contato com a componente dinâmica da formação abre o caminho para a construção de uma identidade profissional. A relação entre o sistema pessoal de conceções e conhecimentos e as múltiplas situações de prática que ocorrem no contexto B (estágio pedagógico) contribuem para a construção e reconstrução de um corpo de conhecimentos inerentes ao desenvolvimento da profissão docente (Borralho, 2002:30).

Os conhecimentos que se relacionam entre as duas componentes da formação docente e que dão origem a uma identidade profissional são os seguintes: o conhecimento do conteúdo da disciplina, conhecimento curricular, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento de organização e gestão de aula e conhecimento do contexto.

É a partir dos conhecimentos citados no parágrafo anterior, que vamos procurar organizar todas as apropriações e transformações que aconteceram no conhecimento do estudante ao longo da sua PES de forma a chegarmos a uma identidade profissional.

O conhecimento do conteúdo da disciplina “refere-se à matéria da área curricular a ensinar, os conceitos e os processos (...) O conhecimento do conteúdo da disciplina refere-se à quantidade e organização do conhecimento em si na mente do professor” (Shulman, 1986:9). Envolve mais do que o conhecimento de factos e conceitos de um determinado domínio; envolve o conhecimento das estruturas do conteúdo quer do modo como os vários conceitos básicos e os princípios da disciplina se organizam em factos, quer do modo como se estabelece a verdade, a falsidade e a validade dentro dessa disciplina.

O conhecimento do conteúdo da disciplina inicia-se enquanto aluno das aulas curriculares de EF. Antes de estar sujeito ao programa da formação inicial, o estudante da PES experienciou um conjunto de matérias que ainda hoje são uma referência obrigatória nas escolas, das quais retirou, como praticante, um vasto conhecimento específicos, tais como: regras, ações técnicas e táticas e valores. Com entrada na universidade, a submissão a um programa de formação inicial muito próprio (componente estática e dinâmica) proporcionou um conhecimento sobre as matérias mais profundo sobre os pressupostos teóricos, passando da mera compreensão para a essência e origens deste conteúdo específico.

Ao entrar na componente dinâmica do mestrado, o percurso desportivo permitia veicular um largo conjunto de conhecimentos sobre as matérias e conteúdos, que eram exigidos pelos currículos de EF das turmas onde interveio. No entanto, a intervenção nos ciclos nunca antes experienciados e mais exigentes, implicaram desde logo um estudo exaustivo sobre os conteúdos programáticos. A abordagem desta matriz de conteúdos, acrescentaram no professor estagiário novos conhecimentos de matérias nunca antes experienciadas: Ginástica acrobática, Patinagem, Orientação e Dança Moderna.

O conhecimento curricular inclui o conhecimento que o professor tem dos programas e das indicações metodológicas para a sua utilização (Shulman, cit. por Borralho, 2002:12). A consciencialização da existência de programas emana da capacitação do estudante da PES para o determino de objetivos. Foi-lhe transmitido que os objetivos gerais são da responsabilidade das escolas e constavam, juntamente com objetivos específicos nos programas oficiais de EF. Na altura, discriminava quase na totalidade, a organização curricular e os propósitos dos PNEF. Esta lacuna só foi suplantada com a participação ativa em todo o processo de ensino, implicando o aluno da PES a dominar conhecimentos de ordem curricular. As finalidades dos programas, os seus objetivos e as suas orientações metodológicas, constituem uma panóplia de conhecimentos fundamentais à organização do ensino.

O aluno da PES passou a conhecer mais aprofundadamente a organização curricular da disciplina de EF em Portugal. Tomou consciência que a ação educativa não é uma responsabilidade única do professor. Existem, por parte dos níveis superiores hierárquicos, deliberações que devem ser consideradas no campo das suas funções, “forçando” o professor a considerar este alargado conjunto de decisões e a adaptá-las a uma realidade muito específica. De todas as informações que retirou, destacam-se as missivas relativas à organização geral do ano letivo por etapas. O saber oriundo desta forma de planeamento, conferiu-lhe um alargado conjunto de pressupostos teóricos para projetar a atividade a longo prazo. Do saber ao fazer, vai um largo passo e a PES supervisionada serviu para completar esses conhecimentos. A aplicação dos fundamentos teóricos, aliados ao planeamento por etapas, permitiu romper com algumas práticas enraizadas, que são atualmente, consideradas erróneas. Particularmente, falamos da diferenciação do ensino, um aspeto não considerado no planeamento por blocos e não promovido pelo estudante da PES no período inicial da PES.

Shulman (1987) define o **conhecimento dos alunos** como a consciencialização dos saberes, dificuldades, necessidades, interesses e características dos alunos. O currículo académico do estudante da PES dotou-o de alguns conhecimentos padrão dos alunos, trespassados através da área da psicologia e da área do desenvolvimento motor, atitudes comportamentais normalmente explicitadas e categorizadas por estádios de desenvolvimento. Os conhecimentos retirados destas áreas são muito válidos para prever as características dos alunos, antes mesmo de os conhecer pessoalmente e dar explicações científicas a determinadas atitudes, que possam surgir de modo sistémico na operacionalização das sessões de ensino. Mas, como cada ser é uno, é impossível determinar com exatidão todos os saberes, interesses, características e qual o comportamento social que cada um adota em determinados contextos. Além disso, a grande disparidade de condições e de práticas que existe entre as escolas deste país, aliada às diferentes aptidões dos alunos, provocam uma grande heterogeneidade nas turmas, caracterizadas, muitas das vezes, por desempenhos longe dos que são expectáveis pelos PNEF.

Neste quadro, as competências de diagnóstico e prognóstico, promovidas pela avaliação inicial, revelaram-se fundamentais para o conhecimento dos alunos em atividade nos três domínios que compõem a disciplina: domínio motor, domínio cognitivo e socio-afetivo.

A competência de avaliar o perfil dos alunos em atividade, os interesses e os desinteresses no decorrer das aulas, converteram as decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas mais assertivas, aumentando deste modo a qualidade do processo de ensino.

Conhecimento didático do conteúdo, ou simplesmente conhecimento didático, “é a transformação que o professor faz do conhecimento científico para o tornar

ensinável e compreendido pelos alunos. Inclui, por isso, as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria de modo a torná-la compreensível aos alunos... Também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de um conceito específico, fácil ou difícil: as concepções e os conhecimentos que os alunos de diferentes idades manifestam na aprendizagem” (Shulman, 1986:9)

Esta noção de conhecimento didático, segundo Shulman (1993), é uma incorporação de conteúdo e pedagogia, formado de acordo com as concepções que se tem da profissão. Afigura-se como um interligação entre os conteúdos da disciplina e a pedagogia num encadeamento lógico dos temas particulares, expressados e adaptados tendo em conta as características, gostos e capacidades dos alunos expostos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Borralho (2002:30), o conhecimento didático de conteúdo tem particular importância no desenvolvimento da componente dinâmica. Recita que o conhecimento da gestão e organização da sala de aula assume um papel importante no estudo do conhecimento didático do professor. O mesmo autor evidencia o conhecimento dos alunos como o cerne do conhecimento didático, visto que este perspectiva transformar o conteúdo numa representação compreensível pelos interlocutores.

O estudante da PES usa e desenvolve esta mescla interativa de conhecimentos no momento em que assume integralmente o ensino. O modo de operar é perspectivado pelo regulamento e programa da PES e é, na prática, idêntico ao esquema avançado por Bento (1987:174). A lecionação das aulas incorre a três tarefas que se repetem em ciclos sucessivos até ao final do ano letivo: a planificação; a realização do ensino; a análise e avaliação.

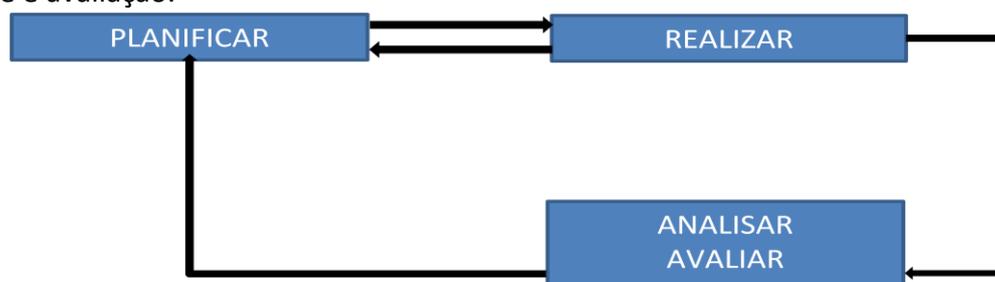


Figura nº3 – Tarefas centrais do professor (Retirado de Bento 1987:174)

A análise e avaliação implicam a posterior reprodução mental daquilo que se passou durante o ensino. A reflexão tem como objetivo avaliar o processo de ensino e o produto do ensino (rendimento dos alunos). Segundo Bento (1987:174), o processo de análise e avaliação desenvolve-se normalmente em três etapas: no decorrer da aula, na parte final da aula e após a aula. Foi através deste trabalho de reflexão sistemática e aprofundada, que conseguimos avaliar os alunos e a atividade do estudante da PES, garantido uma maior eficácia à sua prática pessoal.

O planeamento das sessões de ensino limitava-se à descrição sequencial das atividades de aprendizagem. Da necessidade em saber mais, resultou um

conhecimento científico sobre o planeamento das aulas, abrindo o caminho para uma construção mais elaborada das fichas de ensino. O acrescento de componentes, levaram o estudante da PES a pensar mais detalhadamente nas situações inerentes a uma sessão de ensino, tornando-se mais minucioso, menos ansioso e mais seguro das suas intervenções.

Continuando ainda no capítulo do planeamento das sessões, realçamos a seleção de atividades de aprendizagem. Inicialmente caracterizada por uma prescrição de exercícios de aprendizagem e aperfeiçoamento iguais para toda a turma, desconsiderava por completo a diferenciação do ensino. Um procedimento que desrespeitava o princípio da adequação do nível de complexidade aos exercícios dos alunos. A inconsistência foi levantada e o aluno da PES passou a incluir nos seus PA, exercícios diferentes para os dois grupos de nível, que derivaram dos resultados da avaliação inicial.

O aluno da PES passou a ser mais exaustivo nas decisões a tomar na fase pré-interativa, estudando e preparando o ensino, consoante o feedback oriundo das análises e avaliações (reflexões) do processo e produto de ensino.

A sistematização planejar, realizar e avaliar, contribuiu em muito para alterar a forma de liderar. O estudante da PES deixou de liderar autoritariamente de forma austera para passar a exercer uma liderança igualmente autocrática mas baseada na influência e na motivação. A contestação feita pelos alunos à liderança imposta, estava a quebrar a comunicação, a afetar a organização e a criar uma força de atrito ao natural desenvolvimento do ensino. As reações impetuosas a estas situações problemáticas estavam a quebrar essa força de atrito, contudo, não estavam a criar um clima positivo e favorável à aprendizagem dos conteúdos da disciplina, de maneiras que, a imposição teve de dar lugar à influência. Para a mudança se perpetuar, foram-se eliminando estrategicamente os fatores de conflito e criando situações motivantes para levar os alunos à concretização dos objetivos propostos. A melhoria significativa das decisões interativas e a evolução da utilização das técnicas de intervenção produziram efeitos positivos na condução do ensino, liderado pelo professor estagiário.

Olhando para as técnicas de intervenção pedagógica, na experiência letiva no sexto ano, os momentos de informação correram de feição, porém a intervenção no secundário (décimo CT1) não começou por correr da mesma forma. Além do comportamento impróprio dos alunos, a análise da situação identificou que a colocação dos alunos era desadequada, dispersa e desenquadrada com o professor e as tarefas propostas e a reação às interrupções dos alunos era intempestiva. Para resolver a situação problemática, deu-se especial atenção à organização dos estudantes nos momentos de instrução, colocando os alunos concentrados em locais propícios à comunicação e observação das demonstrações, mantendo-se sempre um contato visual permanente. Quando confrontado com interrupções do discurso passou a ser mais tolerante, recorrendo frequentemente à técnica do silêncio, para chamar a atenção dos alunos.

A organização foi também uma técnica de intervenção pedagógica que sofreu alterações. Com o passar do tempo, automatizaram-se rotinas, estabeleceram-se sinais de reunião, criaram-se referências para ordenar as transições e definiu-se uma estratégia capaz de agilizar a formação de grupos de trabalho.

No que concerne ao feedback, havia inicialmente uma quebra do ciclo e uma discriminação da função motivadora que se lhe impõe. A ponderação sobre este comportamento, levou à modificação deste comportamento de ensino, as informações de retorno passaram a ser mais estimulantes, focando e evidenciando individualmente os aspetos positivos das prestações motoras e, em casos de necessária correção, o estudante da PES passou a esperar pela resposta do aluno, apreciando se as prescrições foram ou não assimiladas pelos alunos.

O relacionamento com os alunos teve alguns problemas, devido às suas atitudes irreverentes e ao comportamento do professor estagiário.

Incidindo apenas nos erros cometidos pelo docente estagiário, verificou-se que este não agia em consciência, não manifestava grande entusiasmo perante a evolução dos alunos, nem mantinha conversa alheias aos temas educativos. O facto de não deter um conhecimento da diferença entre os comportamentos inapropriados fora da tarefa e comportamento inapropriados desviantes, fazia-o reagir de forma austera a qualquer ato menos adequado às regras impostas na disciplina e nos exercícios de aprendizagem e aperfeiçoamento. Depois de constatada a distinção, os comportamentos inapropriados eram ajuizados de forma diferente assim como as deliberações resolutivas para cada caso.

O domínio mais aprimorado das técnicas de ensino e uma maior capacidade para administrar os recursos humanos, teve repercussões positivas na gestão do tempo. Na disciplina de EF, a expressão “o tempo é ouro” faz ainda mais sentido. Considerado por muitos como demasiadamente escasso, nem sempre o tempo foi administrado adequadamente, causando problemas na programação das atividades. A erradicação da falta de pontualidade dos alunos da turma e as alterações executadas nas técnicas de ensino que mencionámos neste trabalho, acrescentaram largos minutos ao tempo de prática, produzindo um aumento do empenhamento motor dos alunos.

A avaliação do processo de ensino foi sempre assente na pesquisa e no descobrimento de soluções coerentes para os problemas, que emergiram no decorrer da prática.

Quanto à avaliação do produto, foi detetada uma inconsistência que o estudante não teve oportunidade de corrigir. A avaliação formativa deveria ter tido um carácter descritivo acerca dos êxitos e dificuldades dos alunos e apresentadas de forma explícita aos alunos e encarregados de educação.

O conhecimento do contexto corresponde às características dos grupos, cultura da escola e comunidade educativa (Shulman, 1987).

As várias atividades promovidas pelos elementos do núcleo de estágio, DEF e escola (GPS) despertaram o aluno para uma realidade extra aula (microcontexto).

Reduzido às funções docentes, respeitantes ao processo de ensino-aprendizagem, constatou perante a importância que a escola detém na comunidade educativa e meio onde se insere, que as denominações da dimensão da participação na escola e relação com a comunidade, avançadas pelo perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto) fazem muito sentido. Concluiu que a escola é uma identidade aberta e, perante comunidade, assume funções de intervenção social, pelo que se torna fundamental dinamizar a relação escola-meio. É dentro desta linha, que o projeto educativo encontra uma das suas justificações, o estudante a PES percebeu, que o professor é um profissional ativo da escola e tem a obrigação em cooperar na construção e na cooperação de projetos que assumam utilidade “pública”.

A este nível, o estudante da PES passou a ser mais conhecedor do projeto educativo e da sua importância, participando e desenvolvendo projetos pertinentes para a formação da população alvo. Com a conceção, implementação e participação em projetos desta natureza, o estudante da PES potenciou capacidades de planeamento, organização, condução e avaliação.

4.4 - A importância da investigação no desenvolvimento profissional do professor

O desempenho do papel do professor requer uma atuação a vários níveis e contextos: planeamento, condução do ensino, avaliação dos alunos e o contributo que confere ao projeto educativo da escola para o desenvolvimento da relação da escola com a comunidade. A todos os níveis e contextos, o docente deparasse recorrentemente com situações problemáticas (Ponte, 2002).

Os múltiplos problemas que emergem das funções docentes são, geralmente, tratados com motivação, *bom senso* e resolvidos com a experiência proveniente da prática, porém os resultados não são de todo satisfatórios (Ponte, 2002).

A complexidade dos problemas que emergem nos dias de hoje exige soluções menos baseadas no senso comum e caracterizadas por uma carga menos exacerbada de subjetivismo. Tal como refere Neto (2007) a experiência não dá resposta a todas as dúvidas e a todos os problemas (...). Além disso, o ensino contemporâneo reivindica métodos de trabalho inovadores que levem à concretização dos objetivos almejados. Para que tal suceda, é imprescindível entender corretamente a forma de pensar e as dúvidas dos estudantes. Um processo de ensino de sucesso implica que os docentes avaliem sistematicamente a sua “relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho” (Ponte 2002:6). Deste modo, a investigação assume um papel preponderante na construção da identidade dos professores (Lawrence cit. Ponte (2002).

A investigação é um meio favorável de produção de conhecimento sobre a prática de ensino, um instrumento de muito valor no desenvolvimento profissional dos que se dedicam ao ensino, das escolas e das imediações onde se insere, visto que, o seu

produto pode influenciar positivamente as formas de agir, a cultura que impera nas instituições e a consecução dos seus objetivos.

As vantagens supracitadas, Ponte (2002) evidencia quatro motivos fortes para os docentes estudarem a suas próprias práticas letivas: (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos.

Neste quadro, parece-nos imperial que o professor investigador construa e exponha o conhecimento, promovendo o debate sobre o mesmo, publicando-o e utilizando-o na sua prática profissional. (Cró, 1998).

Para participar ativamente na pedagogia, onde o professor se insere, como nos refere Thompson (1992) é necessário que o docente esteja capacitado para fundamentar as suas as suas instigações. Seguindo esta linha de raciocínio, Neto (2007) diz que é importante proporcionar aos professores e futuros professores conhecimentos sobre investigação, desenvolver perspectivas sobre temáticas e abordagens metodológicas e a oportunidade para criar, refletir e partilhar o conhecimento.

A componente estática do mestrado em ensino da EF nos ensinos básico e secundário passou-nos, através da cadeira de investigação educacional, algumas competências teóricas para questionamos no terreno educativo as nossas práticas de ensino.

A componente dinâmica do conhecimento, ou por outras palavras a PES, propôs-nos a conceção e o desenvolvimento de um trabalho de investigação ou investigação-ação centrado na prática de ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, ou sobre um determinado aspeto/temática da realidade educativa onde estavam a intervir.

O nosso núcleo de estágio, perante o cenário educativo com que se deparou no decorrer da avaliação inicial, deliberou realizar uma investigação sobre força e resistência superior. Um trabalho que passamos a apresentar, indicando a justificação da importância do estudo, objetivos, desenvolvimento, resultados e conclusões deste estudo.

Justificação da importância do estudo

No conjunto dos quatro testes da bateria *Fitnessgram* aplicados a todas as turmas do sétimo ano, durante o período de avaliação inicial, o teste de extensão de braços, que permite a avaliação da força do trem superior foi o que apresentou piores resultados (mais alunos/as na ZNSAF).

Sabemos que a força é um componente fundamental da aptidão física relacionado com a saúde, exercendo influência no desenvolvimento da musculatura e fortalecendo todo o aparelho locomotor. O desenvolvimento da força do trem superior tem um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades motoras de várias atividades desportivas (ginástica, andebol, basquetebol, etc).

As aulas de Educação Física constituem um contexto privilegiado para o desenvolvimento desta capacidade, sendo para muitos/as alunos/as o único local de prática de atividade física organizada.

Por todas as razões aqui apresentadas, deliberamos realizar um estudo sobre o desenvolvimento da força superior.

Objetivo Geral

Com o referido estudo pretendemos analisar se o efeito de um programa de intervenção específico para o desenvolvimento da força e resistência do trem superior, integrado nas aulas de Educação Física, poderia ter nos resultados do teste de extensão de braços. Nomeadamente, pretendemos averiguar, se um período de intervenção sistemática com momentos devidamente planeados no decurso das aulas de EF eram suficientes para produzir efeitos significativos na melhoria da dita capacidade.

Objetivos específicos do estudo

No que concerne aos objetivos específicos do nosso trabalho investigativo, este abrangeu 2:

1-Determinar a evolução da força e resistência superior, analisando comparativamente os resultados obtidos no teste de extensão de braços, pelos/as alunos/as da turma sujeita a esta intervenção (sétimo E), com os resultados dos/as alunos/as de uma outra turma do sétimo ano que não teve este tipo de intervenção.

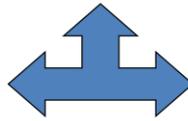
2-Determinar a eficácia deste programa de intervenção no que diz respeito à mudança/passagem de alunos/as da zona não saudável para a zona saudável de aptidão física.

Desenvolvimento

O estudo desenvolveu-se na ESSF, em duas turmas do sétimo ano do terceiro ciclo do Ensino Básico, num total de cinquenta e quatro alunos de ambos os sexos, dos quais trinta e sete eram do sexo masculino e dezassete do sexo feminino.

54 alunos

7ºano



Grupo experimental

7ºE

27 alunos = 19 rapazes e 8 raparigas

Submetidos a um programa de desenvolvimento da força e resistência do trem superior

Grupo Controlo – 27 alunos (18 rapazes e 9 raparigas)

Não Submetidos a um programa de treino de força e resistência do trem superior

Seleção da amostra: Método de conveniência .

Assim, o grupo experimental foi submetido a um programa de desenvolvimento da força e resistência do trem superior duas vezes por semana ao longo de três meses. A aplicação da bateria de exercícios começou a ser submetida seis de janeiro 2011 e terminou a oito de abril do mesmo ano.

Com duas sessões semanais demarcadas, uma de quarenta e cinco e uma de noventa minutos, prescrevemos 5 minutos de exercícios específicos de força superior para o final da primeira e dez minutos para o final da segunda.

No que se refere ao instrumento de medida, utilizamos o teste de extensão de braços do programa *Finessgram*, que consiste em executar o maior número de extensões/flexões rápidas e completas de braços (noventa graus), num ritmo aproximado de uma flexão em cada três segundos, partindo da posição facial, mantendo o corpo em extensão. Quanto à recolha e tratamento de dados, os alunos foram avaliados em dois momentos distintos: primeiro momento (pré-teste), no início de Outubro e o segundo momento (pós-teste), no início de Abril. Os dados provenientes das avaliações foram tratados em computador com o recurso ao software (“*Microsoft Excel 2007 SR-1*” e “*PASW 18 for Windows*”).

Conclusões do projeto

Depois de tratamos os dados recolhidos constatamos que:

-No contexto das aulas de Educação Física, com duas sessões semanais de intervenção específica, durante 13 semanas, parece ser possível promover um desenvolvimento significativo da força e resistência superior.

-Sem esta intervenção específica, sistemática e dirigida não se consegue promover um desenvolvimento significativo da referida capacidade motora.

-Os rapazes beneficiaram mais do que as raparigas deste programa de intervenção específico (evoluindo mais no que diz respeito ao número de execuções e conseguindo que mais alunos transitassem da zona não saudável para a zona saudável da aptidão física).

De acordo com Ponte (2002:9), “a investigação sobre a prática pode ter dois tipos principais de objetivos. Por um lado pode visar principalmente alterar algum aspeto da prática, uma vez estabelecida a necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior, de uma estratégia de ação”. Neste âmbito, dada a importância da força e resistência superior, julgamos que provamos que ausência de treino leva um défice da mencionada capacidade motora. Com o incremento de um programa específico direcionado para aumento dos índices de força superior conseguimos alterar a situação inicialmente preocupante.

Se olhássemos apenas para as conclusões, podíamos afirmar que a investigação promovida pelo núcleo de estágio tinha sido um êxito, porém as críticas a que o trabalho foi sujeito, leva-nos a pesquisar mais sobre este *handicap* da nossa PES.

Segundo Beillerot (2001) uma investigação deve satisfazer três condições: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública. Trata-se, sem dúvida, de três condições importantes.

Onde o núcleo de estágio evidenciou maiores dificuldades, foi na implementação de uma metodologia rigorosa, sendo por diversas vezes corrigida. Durante a sua consecução, revelou algumas incongruências bibliográficas, incapacidade na determinação de objetivos e dificuldades de tratar estatisticamente os dados reunidos.

Julgamos que a origem de todas as especificidades mencionadas está relacionada com o indevido tratamento ocorrido na disciplina de Investigação Educacional (componente estática do conhecimento).

No entanto, julgamos que a origem de todos os nossos incumprimentos, se devem principalmente à falta de entusiasmo que Lytle e Cochran-Smith (1990:4) dizem ser essencial: “uma pesquisa é algo que surge de questões ou gera questões e reflete a preocupação dos professores em atribuírem sentido às suas experiências, adotando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática. A ênfase na intencionalidade tem em vista marcar que a investigação requer algum planeamento e não se reduz a uma simples atividade espontânea. Finalmente, o acento que colocam no carácter sistemático refere-se aos procedimentos de recolha de dados e de documentação das experiências e ao modo como se analisam e interpretam os acontecimentos”.

Apesar da evolução evidenciada durante a implementação do projeto, julgamos que as lacunas patenteadas neste campo não foram totalmente debeladas, aconselhando-se os estudantes da PES a realizar formações especializadas na área da investigação que promovam as competências investigativas fundamentais à produção de conhecimento relativo às suas práticas de ensino.

CONCLUSÕES

O conhecimento do professor é o cerne deste relatório, podemos verificar que a sua estrutura gira à volta do paradigma explicativo de Borralho (2002), desenvolvido precisamente para o tema em questão.

O modelo representativo do saber docente constituiu uma referência para tentar descrever compreensivelmente o conhecimento idiossincrático do estudante da PES, proveniente particularmente da componente dinâmica (PES), sem excluir, lógica e coerentemente os outros períodos de formação antecedentes, que o autor acima designado nele inclui.

Através do referido esquema teórico, concluímos que a integração do estudante da PES no mestrado em ensino da EF nos ensinos básico e secundário, que se completa com a PES e com o relatório referente à mesma foi fundamental para adaptar, desenvolver, acrescentar conhecimentos e alterar atitudes. As competências teóricas e as experiências letivas anteriores confrontadas com as situações problemáticas emergentes de um contexto com características distintas dos que tinha vivenciado, despoletaram a necessidade de reaver conceitos, pesquisar, estudar e refletir, originando novas compreensões e soluções.

Sem representações, ninguém consegue executar um exercício reflexivo sobre qualquer assunto (Dewey, 1959). O incremento e aprofundamento do conhecimento disciplinar e curricular durante a componente estática do mestrado, solicitados pelas novas circunstâncias educativas proporcionadas pela PES, fizeram refletir o estudante da PES. Do constante “volta atrás” nos acontecimentos, resultaram novas conceções sobre a disciplina, despertaram-no para finalidades da EF que lhe eram desconhecidas, aprimoraram as competências relativas à aplicação dos preceitos promulgados pelos PNEF nos vários ciclos de ensino e, sobretudo, despertaram-no para a existência e operacionalização de uma metodologia de trabalho, que apesar de possuir onze anos de existência, ainda é totalmente ignorada por muitos cursos de formação de professores e instituições escolares localizadas em Portugal, mais concretamente, estamos-nos a referir ao modelo de planeamento por etapas.

Concluímos que antes de implementação do modelo por etapas no terreno pedagógico, há decisões de níveis superiores que devem ser respeitadas. As deliberações do poder político, direção geral pedagógica, direção pedagógica da escola e do grupo disciplinar são fundamentais para planear a longo prazo toda a atividade das turmas dentro dos trâmites legais e com a coerência que deve ser subjacentes as normas de ensino preceituadas.

No campo do professor, os conhecimentos advindos da aprendizagem e aplicação do planeamento por blocos confrontaram-se com os pressupostos da organização geral do ano letivo por etapas. Do exercício reflexivo efetuado sobretudo no início do ano letivo, com a adaptação a um novo método de trabalho, resultou uma nova compreensão sobre a aplicação da última forma de planeamento. Entre as muitas vantagens que podemos comprovar através da experiência, destacamos, porque levou-nos à problematização e a uma renovada compreensão, a diferenciação do ensino, a inclusividade que o modelo de planeamento por etapas nos oferece com a possibilidade de construção de um currículo composto por inúmeras matérias e estruturação de aulas politemáticas. Inovações que segundo Leal & Carreiro da Costa são muito positivas, (1997), uma vez que os alunos valorizam mais as aulas de EF que são variadas.

Além do mais, a multiplicidade de matérias e conteúdos, ajudou-nos a contrariar uma outra constatação evidenciada pelos mesmos autores: o interesse pela EF decresce com a idade. Uma teoria que também tivemos a oportunidade de confirmar através do estudo das turmas, constatamos que a classe de sétimo ano era mais entusiasta e disponível para as atividades físicas e desportivas do que a de décimo ano, recorrendo deste modo, a aulas compostas por mais que uma matéria para manter toda a turma do décimo CT1 em prática permanente.

As aulas politemáticas são mais difíceis de controlar, exigindo estações e circuitos com grande diversidade de atividades (Rosado (2003:10). Esta complexidade das aulas, juntamente com as exigências dos regentes da PES, fomentadores de conhecimento estimulado pela questionamento e reflexão, conduziram o estudante da PES à realização de um estudo mais profundo sobre os PA e seleção de tarefas de ensino aprendizagem, do qual podemos extrair elementos que adicionaram exaustividade e qualidade ao planeamento das sessões de ensino. A minuciosidade levada a cabo no planeamento, permitiram ao estudante da PES encarar as aulas com maior assertividade e autoconfiança (Mascarenhas & Carreiro da Costa 1995). A adição de estratégias de ensino e registo escrito do comportamento de ensino nos PA, permitiram controlar melhor as ações dos alunos, identificar possíveis situações problemáticas e corrigir mais facilmente atitudes menos formais do professor estagiário durante a condução do ensino.

No decorrer da concretização do ensino, averiguamos o perfil do professor estagiário e observamos que, passado o tempo em que a sua liderança foi contestada, este se caracterizava por ser demasiadamente autoritário, descurando alguns fatores primordiais de quem conduz seres humanos, tais como: a relação, a comunicação e a concretização dos objetivos pela via da motivação. A transformação surgida no modo de liderar deveu-se em parte, à evolução significativa de todas as técnicas de intervenção pedagógica que expusemos. A aplicação de todas as correções técnicas e

seleção de atividades adequadas aos alunos e ao mesmo tempo desafiantes, como nos prescreve Piéron (1992), transmitiram indiretamente aos alunos, a percepção de competência motora. Julgamos que o aumento motivacional se deveu em parte, à percepção de competência motora que transpassamos aos alunos, que de acordo com Corbin (2002), funciona como um catalisador do esforço, da persistência, do nível de realização e sucesso na atividade.

No que concerne à avaliação, deduzimos que esta pode alienar-se do preconceito interruptivo do processo de ensino que detém, caso os docentes incluam situações de prova semelhantes às tarefas de ensino aprendizagem que promovem nas suas aulas Matos & Braga (1989). Constatamos que os critérios definidos com exatidão dão origem a resultados mais equitativos (Rosado 1998). E no que diz respeito às modalidades de avaliação, verificamos que a avaliação formativa deve possuir um caráter descritivo, que informe de forma clara os alunos dos seus êxitos e insuficiências (Villar, 1996). Averiguamos também, que a avaliação sumativa pode perfeitamente ser articulada com avaliação formativa, diminuindo consideravelmente o número de avaliações pontuais, pois, segundo Cortesão, (2002), esta pode também assumir funções formativas.

Depois de um ano onde repetimos inúmeras vezes o ciclo planeamento, realização, análise e avaliação (tarefas centrais de cada professor). Concluímos e subscrevemos inteiramente as palavras de Bento (1998:174): “a reflexão posterior à aula, o controlo e análise do processo de ensino e do rendimento dos alunos, constituem um domínio no qual se passa em revista a planificação e realização do ensino. Através desta análise determina-se o grau de realização dos objetivos, das intenções educativas e metodológicas e inventariam-se os resultados mensuráveis da ação de aprendizagem dos alunos”.

A participação do aluno da PES em atividades abertas à comunidade educativa consciencializaram-no para o facto de que as funções de um professor não se encerram com as tarefas centrais avançadas por Bento (1998). Verificou, que é um dever de qualquer docente, participar ativamente na construção do projeto educativo, uma vez que a escola é parte da sociedade, assumindo-se como um “elemento mobilizador de dinâmicas, indutora de competências” (Pio 2007:48), dando resposta a variadas necessidades da comunidade.

Chegamos à conclusão que o aluno da PES estava demasiado confinado à sala de aula e a participação em atividades da escola, destinadas à comunidade, induziram-lhe, juntamente com a evolução do conhecimento curricular e disciplinar, a capacidade de refletir sobre temas fora do micro e mesocontexto, alcançando o patamar da reflexão crítica, apontada por Zeichener (1994:12), como um nível que “incorpora critérios morais e éticos no discurso da ação prática”.

O aluno estagiário realizou uma investigação bibliográfica sobre a sua prática, compreendendo os problemas oriundos da sua prática através da literatura científica, dando-lhe respostas baseadas na mesma, na experiência e criatividade (porque teve de as adaptar a um contexto específico). Porém, se tivemos em conta os requisitos de uma investigação avançada por Beillerot (2001), verificamos que o estudante da PES e os restantes elementos do seu núcleo de estágio, falharam no método e no rigor, motivos pelos quais se desconsidera a capacidade absoluta para serem (co) autores de conhecimento. Consideramos que o perfil do estudante da PES, tende para o professor ARTISTRY, uma noção avançada por Schon (1987), entendida como o produto de uma mistura integrada da ciência, da técnica e da arte, caracterizada pela criatividade.

BIBLIOGRAFIA

- Bento, J. (1987). *Desporto "Matéria de Ensino"*, Editorial Caminho
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*, Livros Horizonte, Lisboa
- Bento, J. (1989). *Para uma Formação Desportivo- Corporal na Escola*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1999). Contexto e Perspetivas. In J. Bento; R. Garcia & A. Graça (Eds): *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa
- Beillerot, J. (2001). *A "pesquisa": Esboço de uma análise*. In M. André (Ed.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 71-90). Campinas: Papirus.
- Borrvalho, A. (2002). *Didática da Matemática e Formação Inicial: Um Estudo com Três Futuros Professores*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- 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.
- Carreiro da Costa, F. e Onofre, M. (1994). *Formação de Formadores - Supervisão Pedagógica em Didáctica da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Colectânea de textos de apoio, Desporto Escolar, Ministério da Educação.

- Conceição, A. (2008). *Auto-eficácia mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Corbin (2002). *Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas correntes de avaliação*. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords). *Reorganização Curricular do Ensino Básico-Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Editorial do ME/DEB.
- Chen, A. R e Fink, S.L. (2003). *Comportamento Organizacional: Conceitos e Estudos de Caso*, Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Crespo, J. (1977). *História da Educação Física em Portugal, os antecedentes da criação do INEF*, Revista trimestral do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, Ludens, vol 2, nº 1, pp. 45-51
- Crespo, J. (1990). *A história do corpo*: Lisboa: Editel
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora
- Damião, M.; (1996). *Pré, inter e pós ação. A planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.

- DEB (2005). Curricular do Ensino Básico-Avaliação das Aprendizagens: das conceções às práticas (pp.37-42). Lisboa: Editorial do ME/DEB.
- Dewey, J. (1959). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós
- Doyle, W. (1990): *Themes in Teacher Education Research*. In *Handbook of Research Association*: R. Houston; M. Haberman & J. Sikula (Eds.). New York: MacMillan
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*. Nova Iorque: Nichols Publishing Company.
- Ferraz, M. et al. (1994). *Avaliação criterial/Avaliação normativa*. In D Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem (pp.1-5)*. Lisboa: IIE
- Esteves, M.M (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol*. Tese de Doutoramento em Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto- Universidade do Porto, Porto, 1997.
- Graça, A. (2001). *O conhecimento pedagógico do conteúdo: o entendimento entre a pedagogia e a matéria*. In: Gomes, P; Graça, A. (org). *Educação Física e desporto na escola: novos desafios, diferentes soluções*. Porto: fcdef-up, 2011. p.107-120.
- Garcia, R.; Queirós, P. (2000). *A Educação Física perante os Novos Valores Sociais*. No prelo da Praxis da Educação Física e dos Desportos.
- Gomes, (2004) *Planeamento em Educação Física - Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Monografia. Funchal: Universidade da Madeira.

Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. (Tese de doutoramento não publicada FMH-UTL).

Hadji C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto editora.

<http://www.desportoescolar.min-edu.pt/>

Januário, C. (1984). *Planeamento em Educação Física – Conceção de uma unidade didática*. Revistas Horizonte, Vol I(3).

Januário, C. (1996). *O pensamento do professor na sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina

Jacinto et al. (2001) *Programas de Educação Física*. Ministério da Educação.

Lalanda, M.C., & Abrantes, M.M. (1996). *O conceito de reflexão em J. Dewey. in I-Alarcão (Ed), Formação reflexiva de professores; Estratégias de supervisão pp.41-59*

Lee, H-J.; Kang, S-J.; Hume, D. (1999). Students' Attitudes Toward Physical Education in a Junior High School. *Research. Quarterly for Exercise and Sport*, A-94, March, Supplement.

Leal, J.& Carreiro da Costa,F. (1997). *A atitude dos alunos face à escola, à educação física e alguns comportamentos de ensino do professor*. BoletimSPEF, 15/16, 113-125.

Lytle, S. L., & Cochram-Smith, M. (1990). *Learning from teacher research: A working typology*. *Teachers College Records*, 92 (1), 83-103.

Matos, Z. & Braga, A. (1989). *A avaliação em Educação Física*. *Horizonte*, 5 (28), 166-169.

Martins, G. (2009). *Perfil Instrucional do Estudante Estagiário de Educação Física em Aulas de Atletismo. Análise das dimensões objetivo, direção e conteúdo*

do Feedback pedagógico. Porto: G. Martins. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Marques, A. (1992). *A Periodização do Treino em Crianças e jovens*. Porto: Universidade do Porto.

Mascarenhas, L. & Carreiro da Costa, (1995). *Planeamento em Educação Física – Que deliberações Pedagógicas?*. Monografia, Cruz-Quebrada.

Meinberg, E. (1991). *Die moral im Sport Bausteine einer neuen Sportethik*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Mellado, V. (1995). *Concepciones de los Profesores de Ciencias en Formación y Practica del Aula*. Em L. Nieto e V. Jiménez (Coord.), *La Formación del Profesorado de Ciencias y Matemáticas en España y Portugal* (pp. 309-325). Badajoz: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas de la Universidad de Extremadura.

Metzler (1990). *Instrucional Supervision for Physical Education*. Champaign. Illinois: Human Kinetics Publishers

Mota, C. (2010). *Belas Histórias da Educação (o tempo, a circularidade eterna) da Educação n.º 20*

Naege, M. (2011). *A liderança pedagógica e a auto-eficácia dos professores do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Neto, A. (2007). *Didáctica das Ciências Físico-Químicas*. Relatório de disciplina no âmbito das provas de Agregação (não publicado). Universidade de Évora.

Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da prática Pedagógico-didáctica*. Coleções Estruturas de Trabalho, Porto: Porto Editora.

Perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário (de acordo com Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto)

- Peralta, M.H. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords). *Reorganização Curricular do Ensino Básico-Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.27-33). Lisboa: Editorial do ME/DEB.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piéron (1992a). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Coleção Activites physiques et sports recherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.
- Pieron. (1992b). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico- deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron (1996). *Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*, Edições FMH
- Pieron, M. & Delmelle, R. (1983). *Le retour d'information dans l'enseignement des nactivités physiques*. Motricité Humaine.
- Pollard, A. e Tann.,S. (1987). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- Programas Nacionais de EF (2001). *Programa Nacional de Educação Física - do 3º ciclo e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p. 5-28). Lisboa: APM.
- Quina, J., (2009) *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Ramos, V.; Graça, A; Nascimento, J.V. (2008). *O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física*. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 5(2), 161-171,

- Ribeiro A. & Ribeiro L. (1990) *Planificação e Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Rink (1993) *Teaching physical education for learning*. St Loui: Mosby
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L: Consult 29 de Setembro de 2009 disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/>.
- Rosado (1998) *A Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Apontamentos não publicados. Lisboa: FMH - Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre planificação didáctica*. Pedagogia do Desporto. Estudos 7. Cruz Quebrada: Edições FMH
- Rosado, A. (2005) *Liderança. Comportamento organizacional*. Apontamentos não publicados. Lisboa: FMH - Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado & Mesquita (2009) *Pedagogia do Desporto: Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução*. Lisboa: Ed FMH, 69-130.
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). *Conceitos Básicos Sobre a Avaliação das Aprendizagens*. Monografia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão (p. 57).
- Sallis, J.F., Prochaska, J., Taylor, W. C. (2000) *A review of correlates of physical activity of children and adolescents*. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-965.
- Santos, F. (2001) *Da importância dos Conteúdos na atitude dos alunos Face à aula de Educação Física*. Tese de doutoramento. Porto. Universidade do Porto.

Sarmiento et al (2001). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa, FMH Cruz Quebrada

Serra, M. (2001) O comportamento de instrução do professor nas aulas de Educação Física durante a apresentação das tarefas e na emissão de feedbacks: estudo descritivo e comparativo abrangendo doze professores da cidade de Maputo. Porto: M. Serra. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

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

Silva, I. (1998) A instrução e a estruturação das tarefas no treino do Voleibol. Porto: Universidade do Porto.

Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de Estágio Pedagógico* - estudo de caso de um estudante-estagiário de Educação Física. Dissertação de Mestrado apresentada à faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Silverman et al. (1995) Communication and motor skill learning: What we learn from research in the gymnasium. *Quest*, 46, 345-355.

Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: CA Jossey-Bass.

Schon, D. (1991). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury: Aldershot Hants.

Shulman, L. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 4-14.
- Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. Em L. Montero e J. Vez (Eds.), *Las Didacticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Thompson, A (1992). Teachers beliefs and conceptions: A synthesis of research. In Grouws, D. A (org.) *Handbok of research on mathematics teaching and learning* (pp127-146).Neyork: Macmillan.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação infantil*. Madrid. Edições ASA
- Zabalza, Miguel A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2000) Como educar em valores na escola. *Revista Pátio Pedagógica*. Ano 4,nº 13, mai/jul. 2000.
- Zeichner, K.M.(1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa
- Zeichener, K.M. (1994). Research on the teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren; G. Andal; S. Vaage (Eds.), *Teachers mind and actions: Research on teachers thinking and practice*, pp.9-27. Falmer Press, London; Washington, D.C.
- Zeichner, K. e Liston, D. (1987). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexos

Anexo nº 1 - Modelo de planeamento por etapas

O modelo de planificação por etapas caracteriza-se, resumidamente, por se basear num período de avaliação inicial sobre todas as matérias, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de várias etapas¹³, utilizando, frequentemente, mas não exaustivamente, aulas politemáticas e conseguindo, na perspetiva dos seus defensores, entre outros aspetos, a inclusividade e a diferenciação do ensino e diversos outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da Educação Física (Rosado A. 2003:36).

As planificações anuais por etapas são frequentemente compostas por uma etapa de avaliação inicial, uma de aprendizagem e desenvolvimento, uma de desenvolvimento e aplicação e por fim, uma etapa de consolidação e revisão. Cada etapa tem uma duração variável em função da concretização dos seus próprios objetivos, não coincidindo necessariamente, com nenhum período e ciclo escolar, embora possa ser conveniente.

A unidade didática (ou etapa) de avaliação inicial é uma unidade 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 EF, permitindo obter informação acerca de quais os alunos e matérias críticas, orientar a formação de grupos de nível, definir as bases de diferenciação do ensino e decidir, assim, sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários. Para concretizar essa avaliação, utilizam-se protocolos de avaliação e outras formas de diagnóstico menos formalizadas. Realiza-se na parte inicial do 1º período letivo (Rosado 2003:33).

A etapa de aprendizagem e desenvolvimento, é o período após a 1ª etapa, que envolve o ensino e a aprendizagem dos conteúdos selecionados nos seus vários elementos. Envolve etapas ou unidades de ensino menores com as mais variadas funções associadas às aprendizagens e ao desenvolvimento. Unidades de assimilação e aperfeiçoamento (ex. técnico-analítico e de aplicação) são as mais frequentes em Educação Física mas podem existir também, unidades de verificação da aprendizagem (avaliação diagnóstica, formativa, sumativa) e de consolidação e de revisão. Ocupa, naturalmente, a maior parte do ano, sendo a unidade de ensino de maior extensão (Rosado 2003:33).

A etapa de desenvolvimento e a aplicação e um período de intervenção pedagógica de acompanhamento das aprendizagens, fazendo-as evoluir para novos níveis técnicos/ aplicação em competências simplificadas e cada vez mais formais. Deve-se dar experiências de maior autonomia e iniciativa pessoal, com possibilidade de maior responsabilidade pessoal e mais trabalho autónomo. Durante esta fase deve de haver uma avaliação formativa sistemática sobre o desempenho motor dos alunos.

¹³ Etapa é um período do ano que se distingue dos restantes por um contributo original, único, para a concretização dos objetivos anuais. Corresponde a uma unidade de ensino de grande extensão. As etapas são interligadas numa relação de interdependência onde as primeiras são de pré-requisito das segundas. Afirma, três grandes etapas são necessárias: Introdutória, de aprendizagem e desenvolvimento e de conclusão. São um elemento fundamental de planificação do ensino, nomeadamente, na construção do plano anual. Cada etapa poderá ser dividida em etapas menores. Dentro de cada etapa definem-se diversas unidades de ensino (agrupamentos de lições segundo diversos critérios de unificação) de menor extensão e com objetivos precisos.

A última etapa do plano anual, visa, essencialmente, a consolidação, a aplicação e a revisão do aprendido e a sua integração no quadro global das aprendizagens. Trata-se de um período para avaliar o que foi aprendido, rever aspetos menos conseguidos e lançar novos desafios, não excluindo a apresentação de novas aprendizagens, desejavelmente, a tratar em anos posteriores. Realiza-se no 3º período do ano letivo, um momento do ano ou ciclo escolar com características particulares. Na realidade, o 3º período caracteriza-se por muitas interrupções, por uma motivação crescente, pelo aproximar das férias e essas características devem ser consideradas na planificação desta etapa. Durante esta etapa deve proceder-se à avaliação final do mesmo modo que na etapa de introdução se considerou uma fase de avaliação inicial. A existência de um protocolo de avaliação final (avaliação sumativa) deve ser assegurada pela equipe docente.

Anexo 2 - Resumo dos critérios de Educação Física 2010-2011

Os Critérios de Avaliação assentam na conceção de avaliação vigente para o 3º Ciclo e o Ensino Secundário, prevista nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), aprovados pelo Despacho nº 124/ME/91, de 31 de Julho (publicado no Diário da República, 2ª série, nº 188, de 17 de Agosto) e reformulados em 2001. Conforme consta do capítulo subordinado à Avaliação, nos PNEF revistos, pretendeu-se com a atualização de 2001, estabelecer uma “referência externa... que defina o limite a partir do qual, em qualquer escola, se considera que o aluno deve ter sucesso em Educação Física”.

Na sequência do espaço de deliberação pedagógica reconhecido aos Departamentos Curriculares/Grupos Disciplinares, e visando adequar os critérios legais à realidade educativa desta escola, os critérios de avaliação concretizam os dispositivos legais anteriormente enumerados e procedem aos ajustamentos que, de seguida, se discriminam.

A - Relativamente às Atividades Físicas:

1. Selecionar as «7 melhores matérias» e as «6 melhores matérias» dos alunos no 3º Ciclo e no 10º ano de escolaridade, respetivamente. Adicionalmente, no 10º ano, serão bonificados os alunos mais ecléticos (particularmente no que se refere ao domínio das matérias de ginástica e atletismo). No 11º e 12º ano de escolaridade, a seleção reporta-se às 6 matérias lecionadas (de acordo com o critério dos PNEF).
2. Considerar referências de sucesso (níveis 3 a 5 para o 3º Ciclo, e 10 a 20 valores para o Ensino Secundário) em coerência com o preceituado nos PNEF, por ano de escolaridade e nível de ensino, adequando os critérios legais, necessariamente exigentes, ao nível de desenvolvimento dos alunos e às condições materiais, humanas e organizacionais da nossa escola. Os critérios de sucesso determinantes para diferenciar o nível de sucesso dos alunos nesta área de avaliação.
3. Ressalvar a possibilidade do DEF aprovar e validar, extraordinariamente, condições facilitadoras de sucesso, de acordo com a análise dos resultados dos balanços realizados no decurso do ano letivo (avaliação inicial e avaliações sumativas intercalares).
4. Paralelamente às Atividades Físicas propriamente ditas (tal como são caracterizadas nos PNEF) avaliar o aluno na sub-área Saber Ser/Estar, relativamente à forma como se dirige ao professor e segue as suas instruções, à assiduidade e pontualidade, ao porte do material necessário para as aulas, ao cumprimento de tarefas, ao respeito para com os colegas, à responsabilidade e autonomia e ao zelo pela conservação das instalações e materiais didáticos.

O cumprimento dos critérios de sucesso previstos para esta área de avaliação (Atividades Físicas), cumulativamente com o seu cumprimento nas áreas de Aptidão Física e Conhecimentos, permite a obtenção de sucesso em Educação Física.

B - Relativamente à Aptidão Física

1. Serão considerados 4 testes da bateria do *Fitnessgram* para o 3º Ciclo e para o Ensino Secundário: resistência aeróbia (teste vaivém), força e resistência abdominal (teste de abdominais), força e resistência da região superior do corpo (teste de extensões de braços) e flexibilidade dos músculos posteriores da coxa (teste senta e alcança).
2. A implementação na escola de todos os testes previstos no *Fitnessgram* será realizada de forma gradual, dado a morosidade inerente à realização de todos os testes preconizados nos PNEF, que pressupõem a aculturação prévia e progressiva dos alunos e professores neste domínio, bem como o apetrechamento de diversos requisitos materiais (computadores suficientes e dotados do *software* específico).
3. A aferição do sucesso dos alunos neste domínio efectua-se em conformidade com a ZSAF (e não de qualquer desempenho de excelência). Pretende-se reforçar a intenção dos especialistas responsáveis por esta inovação dos PNEF, relacionando a avaliação (*lato sensu*) dos alunos com critérios de saúde e de promoção de hábitos e referências de vida saudáveis e não com critérios de elevado desempenho atlético-desportivo dos alunos (ver Quadro 2).

Quadro 2 – Referências para o sucesso na área de avaliação Aptidão Física, com base nos valores da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) do *Fitnessgram*

IDADE	Teste VAI-VÉM				Teste de ABDOMINAIS				Teste SENTA E ALCANÇA		Teste de EXTENSÕES DE BRAÇOS				IDADE		
	(nº percursos)				(nº execuções)				(cm)		(nº execuções)						
	Rapazes		Raparigas		Rapazes		Raparigas		Rapazes	Raparigas	Rapazes		Raparigas				
	mín.	máx.	mín.	máx.	mín.	máx.	mín.	máx.			mín.	máx.	mín.	máx.			
5	Participação na corrida. Registo de percursos não recomendado.				2	10	2	10	20	23	3	8	3	8	5		
6					4	14	4	14			4	10	7				
7					6	20	6	20			5	13	5	13	8		
8					9	24	9	22			6	15	6	15	9		
9	12	24	12	26	7	20	7	15			10						
10	23	61	15	41	15	28					15	29	11				
11	32	72	23	51	18	36					18	32	10	20	12	25	12
12	41	83			21	40							12	25	13		
13	41	94	32	51	24	45					18	35	14	30	7	15	14
14	51				16	35							15				
15	61	94	41	51	24	47			18	35	16	35	16				
16	61	94	41	51	24	47			18	35	17	35	17				
17	61	94	41	51	24	47			18	35	18	35	17				
>17																>17	

4. Será considerada a idade do aluno à data de realização do último teste em cada aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram*.
5. Eventualmente, poderá haver adaptação dos valores definidos para o limiar de sucesso da ZSAF ou a realização de testes alternativos para os alunos que apresentem limitações especiais para a sua execução em condições de igualdade com a generalidade dos colegas, concretamente no caso de algumas situações de obesidade e de limitações funcionais de carácter permanente ou temporário, devidamente comprovadas.

O cumprimento dos critérios de sucesso previstos para esta área de avaliação (Aptidão Física), cumulativamente com o seu cumprimento nas áreas de Atividades Físicas e Conhecimentos, permite a obtenção de sucesso em Educação Física.

C - Relativamente aos Conhecimentos

1. Definição de conteúdos mínimos no âmbito do estipulado nos PNEF, reportando-se estes ao domínio das noções sobre: regras fundamentais para a aula de Educação Física; capacidades motoras condicionais e coordenativas; processos de desenvolvimento e manutenção da condição física; fenómenos sociais extra-escolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas.
2. Para a abordagem e a avaliação dos alunos no âmbito destes conteúdos de desenvolvimento, em cada um dos períodos letivos, de um conjunto de aulas (até 4). O instrumento de avaliação consiste na realização de um teste escrito, em cada período letivo.
3. A obtenção de sucesso pelos alunos, nesta área de avaliação, resulta da avaliação global positiva da participação dos alunos nos momentos lectivos de abordagem destes conteúdos e da classificação no instrumento de avaliação utilizado. O eventual insucesso dos alunos nesta área de avaliação poderá ser suprido mediante a realização, com sucesso, de uma nova avaliação proposta pelo professor.

O cumprimento dos critérios de sucesso previstos para esta área de avaliação (Conhecimentos), cumulativamente com o seu cumprimento nas áreas de Atividades Físicas e Aptidão Física, permite a obtenção de sucesso em Educação Física.

- Níveis de Insucesso

A discriminação do nível de Insucesso dos alunos em Educação Física decorrerá da não verificação das referências mínimas de sucesso em umas (ou mais) áreas de avaliação (Atividades Físicas, Aptidão Física ou Conhecimentos). Encontra-se especificada no quadro seguinte:

Quadro nº 3 – níveis de sucesso e insucesso na disciplina de EF.

		3º Ciclo (nível)	Ensino Secundário (valores)
Insucesso em Educação Física	Insucesso nas 3 áreas de avaliação	1	1 a 3
	Insucesso em 2 áreas de avaliação	1 a 2	4 a 6
	Insucesso em 1 área de avaliação	2	7 a 9
Sucesso em Educação Física	Sucesso nas 3 áreas de avaliação	3 a 5	10 a 20

NOTA 1: Áreas de Avaliação em Educação Física: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

NOTA 2: A discriminação do nível de Insucesso em Educação Física decorre da média final do aluno.

Anexo nº 3 – Protocolo de Avaliação

1- JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVO

1.1. FUTSAL

1.2. Situação de Prova: Jogo reduzido 4+GR x 4+GR (largura de meio-campo Exterior; 2 balizas) ou 3+GR x 3+GR (largura de meio-campo Interior; 2 balizas).

<u>Critérios de êxito/Introdução</u>	<u>Critérios de êxito/Elementar</u>
<p>No ataque:</p> <ul style="list-style-type: none">-Com bola, enquadra-se ofensivamente e realiza o passe/recepção, condução de bola e remate;- Sem bola, desmarca-se e aclara. <p>Na defesa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Marca o seu adversário directo. <p>G.R: enquadra-se correctamente com a bola e passa a um jogador desmarcado.</p>	<p>No ataque:</p> <ul style="list-style-type: none">-Com bola, enquadra-se ofensivamente e realiza o passe/recepção, condução de bola, remate e finta;- Sem bola, desmarca-se com fintas e aclara, em largura e profundidade. <p>Na defesa:</p> <p>Marca o seu adversário directo e procura dificultar a acção ofensiva.</p> <p>G.R.: enquadra-se correctamente com a bola e passa a um jogador desmarcado.</p>

1.2. BASQUETEBOL

Situação de Prova: Jogo reduzido 4x4 (campo inteiro; 2 tabelas; 1 bola/grupo)

<u>Critérios de êxito/Introdução</u>	<u>Critérios de êxito/Elementar</u>
<p>No ataque:</p> <ul style="list-style-type: none">- Com bola, realiza atitude ofensiva básica, passa, progride em drible e/ou realiza Lançamento na passada;- Sem bola, desmarca-se, criando linhas de passe ofensivas; participa no Ressalto. <p>Na defesa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Assume atitude defensiva, marcando o seu adversário directo, colocando-se entre este e o cesto; participa no Ressalto.	<p>No ataque:</p> <ul style="list-style-type: none">- Com bola, realiza atitude ofensiva básica, Passe, Desmarcação e Reposição; progride em drible, finta e realiza Lançamento na Passada;- Sem bola, desmarca-se, realiza trabalho de recepção e Aclara em corte para o cesto; participa no Ressalto. <p>Na defesa:</p> <ul style="list-style-type: none">- Assume atitude defensiva, dificultando o drible, o passe, o lançamento e a abertura de linhas de passe e participa no Ressalto

1.3. ANDEBOL

Situação de Prova: Jogo reduzido 4+GR x 4+GR (meio-campo; 2 balizas)

<u>Critérios de êxito/Introdução</u>	<u>Critérios de êxito/Elementar</u>
<p>No ataque:</p> <p>Com posse de bola, Desmarca-se garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo, passa</p>	<p>No ataque:</p> <p>Com posse de bola, Desmarca-se garantindo a ocupação equilibrada do espaço de jogo, passa ou progride em</p>

<p>ou progride em drible e finaliza com Remate em Salto.</p> <p>Na defesa: Em Marcação Individual, procura interceptar e impedir/difícultar o drible, o passe, o remate e a recepção.</p> <p>G.R.: enquadra-se com a bola e passa a jogador desmarcado.</p>	<p>drible, ultrapassa o seu adversário directo (Exploração Horizontal e Vertical), executa entradas e finaliza com Remate em Salto.</p> <p>Na defesa: Recua rápido para o seu meio-campo e em Marcação Individual, de Vigilância e de Controlo, procura recuperar a posse da bola e impedir/difícultar o drible, o passe, o remate e a recepção.</p> <p>G.R.: enquadra-se com a bola, inicia o contra-ataque directo e apoiado, e colabora com os colegas na defesa.</p>
---	--

1.2. VOLEIBOL

Situação de Prova: Jogo reduzido 3+3 (campo 11m x 5 m/Campo de Badmington linha interiores; 1 bola/grupo) – Serviços por baixo ou por cima; 2 a 3 toques por equipa.

<p>Critérios de êxito/Introdução</p> <p>No ataque: Realiza serviço por baixo, passe e manchete, com coordenação global e posicionamento correcto/oporuno e finaliza o ataque com Passe.</p> <p>Na defesa: Recebe a bola com as duas mãos por cima ou em manchete, com correcção e oportunidade.</p>	<p>Critérios de êxito/Elementar</p> <p>No ataque: Serve por baixo ou por cima, passa com correcção e oportunidade e finaliza o ataque com Passe colocado ou Remate (em apoio).</p> <p>Na defesa: Posiciona-se com oportunidade, para receber o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima, dando continuidade às acções da sua equipa.</p>
--	---

2- GINÁSTICA

2.1. GINÁSTICA NO SOLO

Situação de Prova A: NÍVEL INTRODUÇÃO							
Sequência de A (A1 ou A2) - B - C - D (D1 ou D2) com Elementos de Ligação e 1 de Flexibilidade							
A1		A2		B	C	D1	D2
Rolam. Frente	Rolam. Trás	Rolam. Frente	Rolam. Trás	Roda	Pino de Cabeça	Pino Plinto + Rol. Fren.	Pino Espaldar + Rol. Fren.
M.I.Unid. Flect	M.I.Afas. Extens.	M.I.Afas. Extens. (Plano Inclin.)	M.I.Unid. Flect.				

Situação de Prova A: NÍVEL ELEMENTAR						
Sequência de 1 Rolamento Trás e Roda do 1º Nível e ainda: A (A1 ou A2) - B - C - D -E com Elementos de Ligação e 1 de Flexibilidade						
A1	A2	B	C	D	E	
Rolam. Frente	Rolam. Frente	Pino Braços + Rol. Fren	Avião	Rolam. Frente	Rolam. Trás	
M.I.Afast. Extens.	M.I.Unid. Extens.			Saltado após corrida	M.I.Unid. Extens	

2.2. GINÁSTICA DE APARELHOS

Situação de Prova:

Parte do Nível Introdução

1- Saltos no Minitrampolim:

- 1.1- Engrupado;
- 1.2- Meia Pirueta Vertical.

2- Saltos no Plinto:

- 2.1- Salto entre-mãos no plinto transversal;
- 2.2- Cambalhota à frente no plinto longitudinal.

3- Trave Baixa (ou Banco Sueco invertido) com Sequência:

- 3.1- Marchar sobre a ponta dos pés (frente e atrás);
- 3.2- Meia Volta com balanço de 1 M.I.;

2.3. GINÁSTICA ACROBÁTICA

Situação de Prova (1ª parte): Parte do Nível Introdução

Os alunos combinam numa Coreografia, a par, os seguintes elementos técnicos, com elementos de ligação diversos e com coordenação e fluidez de movimentos:

- 1- Base com Joelho no chão e outro M.I. flectido, suporta Volante que de costas se equilibra num dos pés sobre sua coxa;
- 2- Cambalhota à frente a dois (Tank);
- 3- Base sentado, M.I. afastados e em extensão, segura pelas mãos o Volante em Pino de Braços ou de Cabeça, com apoio das mãos entre as coxas do Base.

Situação de Prova (2ª parte):

Em situação de exercício em trios, realizam os seguintes elementos técnicos com coordenação e fluidez:

- 1- Dois bases em posição de deitado dorsal em oposição e os membros superiores em elevação, com um dos bases a segurar o volante nas omoplatas e o outro a segurá-lo nos gêmeos, suportando assim o volante que se encontra em prancha dorsal, com o corpo em extensão;
- 2- Dois bases, com pega de cotovelos, suportam o volante em prancha facial que mantém a tonicidade necessária para evitar oscilações dos seus segmentos corporais. Após impulso dos bases, o volante efectua um voo, mantendo a mesma posição, para recepção equilibrada nos braços dos bases.

3- ATLETISMO

Situação de Prova: Parte do Nível Introdução

Os alunos realizam as seguintes provas:

- 1- Corrida de Estafetas (4 x 50m): Receber Testemunho na Zona de Transmissão com controlo visual e em movimento; passá-lo com segurança e sem acentuada desaceleração;

2- Corrida de Obstáculos: Transpor pequenos obstáculos com distâncias variáveis; coordenação com a corrida;

3- Lançamento do Peso (2Kg / 3Kg): Lançar de Lado e sem balanço o Peso apoiado nos dedos junto ao pescoço; flexão do M.I. do lado do peso; empurrar peso para a frente e cima; extensão do M.I. e M.S. do lado do lançamento e avanço da bacia com o cotovelo afastado em relação ao tronco;

4- Salto em Comprimento (Técnica de «Vôo na Passada»): Aceleração Progressiva, Apoio Activo e Extensão completa da Perna de Impulsão; elevação do M.I. de balanço, projectando-o para a frente e mantendo-o em elevação durante o voo (M.I. de impulsão atrasado); queda a pés juntos.

4- RAQUETAS: BADMINTON

Situação de Prova: Nível Introdução (com rede; Grupos de 2 alunos: 1 com 1)

Descrição: Cooperam com o companheiro (distanciados cerca de 6 metros), batendo e devolvendo o volante e evitando que este toque no chão:

- Mantêm a posição base;
- Deslocam-se com oportunidade;
- Colocam o volante ao alcance do companheiro, com Serviço, executando correctamente, as acções motoras, Clear e Lob.

5- PATINAGEM ARTÍSTICA

Situação de Prova: Nível Introdução (1 par de patins/aluno)

Descrição: Realiza um percurso, em patins, com equilíbrio e segurança, combinando as habilidades seguintes:

- 1- Arrancar para a frente, simular Queda atrás, Levantar e voltar a Arrancar para a frente;
- 2- Deslizar para a frente com impulso alternado de um e outro pé, colocando o peso do corpo sobre o patim de apoio, movimentando os braços em harmonia com o deslocamento;
- 3- Deslizar para a frente sobre um apoio («Quatro»);
- 4- Deslizar para trás com os patins paralelos, após impulso inicial na parede;
- 5- «Meia-Volta», em deslocamento para a frente ou para trás, invertendo a orientação corporal e continuando o deslize no mesmo sentido;
- 6- Travar utilizando 1 das 3 técnicas: «T», com ½ volta ou com 1 volta.

6- DANÇA MODERNA

Situação de Prova: Nível Introdução (individualmente, a pares ou em grupo)

Descrição: com ambiente/marcação musical adequados, trabalham uma Frase de Movimento dada pelo Professor (conveniência na continuidade dos critérios definidos pelo docente do ano lectivo anterior), com fluidez de movimentos e em sintonia com a música e integrando as acções motoras definidas no ano lectivo transacto, ou as acções motoras definidas pelo Professor.

Anexo nº 4 – Fichas de caracterização individual

Escola Secundária de Severim de Faria

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL

EDUCAÇÃO FÍSICA

Ano Lectivo 2010/11

Nome: _____ Ano: ____ Turma: ____ N.º: ____

Data de nascimento: __/__/____ Morada (localidade): _____

E-mail: _____

Nome do pai: _____ Profissão: _____

Nome da mãe: _____ Profissão: _____

Tens irmãos? ____ Se sim, com que idades? ____ Com quem vives? _____

Nome do Encarregado de Educação: _____ Parentesco: _____

Profissão: _____ Morada (localidade): _____ Telefone: _____

Meio de transporte para a escola: _____ Tempo (médio) de viagem: _____

Quais são as tuas disciplinas preferidas? _____

Quais são as disciplinas em que tens sentido maiores dificuldades? _____

És repetente? ____ Que escola frequentaste no ano passado? _____

Praticas desporto nos teus tempos livres? _____

Se sim, que modalidade(s)? _____ Quantas vezes por semana? ____

Como costumam ocupar o (resto do) teu tempo livre? _____

Que profissão (ou profissões) gostarias de exercer no futuro? _____

Tens algum tipo de limitação física que entendas poder condicionar a prática das aulas de Educação Física? ____ Se sim, qual (ou quais)? _____

Anexo nº5 – Plano anual de turma do 10ºCT1 (síntese)

Prioridade das Matérias/Objetivos/Calendarização

Escola Secundária de Severim de Faria
Educação Física - 2010/2011

PLANO ANUAL DE TURMA - 10º CT1

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
Avaliação Inicial	Aprendizagem (e Desenvolvimento)	Desenvolvimento e Aplicação	Revisão e Consolidação
21/10/2010 - 28/10/2010	9/11/2010 - 24/02/2011	1/3/2011 - 19/05/2011	24/05/2011 - 21/06/2011
Actividades físicas avaliadas	Actividades físicas Mais PRIORITÁRIAS (níveis de realização)		
Andebol	Basquetebol (nível introdutório)	Basquetebol (parte do elementar)	Basquetebol (parte do elementar)
Basquetebol	Ginastica Solo (parte do nível introdutório)	Ginastica Solo ((nível introdutório)	Ginástica de solo (nível introdutório)
Futsal	Actividades físicas Menos PRIORITÁRIAS (níveis de realização)		
Voleibol	Atletismo (nível introdutório)	Atletismo (nível introdutório)	Atletismo (nível introdutório)
Ginástica de solo	Andebol (nível introdutório)	Andebol (parte do elementar)	Andebol (parte do elementar)
Ginástica de aparelhos	Dança Moderna (parte do elementar)	Dança Moderna (parte do elementar)	Dança Moderna (parte do elementar)
Atletismo	Badminton (nível introdutório)	Badminton (parte do nível elementar)	Badminton (parte do nível elementar)
Badminton	Ginástica de Aparelhos (nível introdutório)	Ginástica de Aparelhos (nível introdutório)	Ginástica de aparelhos (nível introdutório)
Patinagem	Voleibol (nível introdutório)	Voleibol (parte do elementar)	Voleibol (parte do elementar)
Orientação	Ginástica acrobática (nível introdutório)	Ginástica acrobática (nível Introdutório)	Ginástica Acrobática (nível introdutório)
Avaliação da aptidão física	Futsal (nível introdutório)	Futsal (parte do nível elementar)	Futsal (parte do nível elementar)
Teste de abdominais	Patinagem Artística (nível introdutório)	Patinagem Artística (nível introdutório)	Patinagem Artística (nível introdutório)
Teste de extensões de braços	Jogos Tradicionais Populares (nível introdutório)	Jogos Tradicionais Populares (parte do nível elementar)	Jogos Tradicionais Populares(parte do nível elementar)
Teste senta e alcança	Actividades físicas NÃO PRIORITÁRIAS (níveis de realização)		
	Corfebol, (parte do nível introdutório)	Corfebol, (parte do nível introdutório)	Corfebol, (parte do nível introdutório)
	Ténis(parte do nível introdutório)	Ténis(parte do nível introdutório)	Ténis(parte do nível introdutório)
	Ténis Mesa (parte do nível introdutório)	Ténis Mesa (parte do nível introdutório)	Ténis Mesa (parte do nível introdutório)
	Actividades de Aptidão Física		
	Mais Prioritárias	Extensões de Braços (Força e resistência do trem superior)	
	Menos Prioritárias	Vaivém (Resistência Aeróbia) Abdominais (Força e resistência abdominal) Senta e alcança (Flexibilidade dos músculos posteriores da coxa)	
	Objectivos transversais PRIORITÁRIOS		
	1. Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: relacionando-se com cordialidade e respeito (...); aceitando o apoio dos		
	Objectivos gerais Mais PRIORITÁRIOS		
	8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo do Basquetebol , realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas, em todas as funções,		
	9. Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica Solo , aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação das destrezas, e		
	Objectivos gerais Menos PRIORITÁRIOS		
	8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo do Andebol e Voleibol , realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas, em todas as		
	9. Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica de Aparelhos , aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação das		
	11. Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de		
	12. Realizar com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas de jogos de Raquetas (badminton) , garantindo a iniciativa e ofensividade em participações		
	10. Realizar e analisar provas combinadas do Atletismo (saltos, lançamentos, corridas e marcha) em equipa, cumprindo correctamente as exigências técnicas e do regulamento, não só como praticante mas também como juiz.		
	9. Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica Acrobática , aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação das		
	8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo do Futsal , realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro.		
	14. Utilizar adequadamente os patins, em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, em composições rítmicas individuais e a pares (Patinagem)		
	15. Praticar Jogos Tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos.		
	Objectivos gerais Não PRIORITÁRIOS		
	12. Realizar com oportunidade e correcção as acções técnico-tácticas de jogos de Raquetas (Ténis e Ténis de mesa) , garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais e a pares, aplicando as regras não só como jogador mas também como árbitro.		
	Objectivos da Aptidão Física Mais PRIORITÁRIOS		
	O maior número possível (até aos 75) de flexões do tronco (até ao limite definido), partindo da posição de deitado dorsal, com os membros superiores junto ao corpo e os membros		
	Objectivos da Aptidão Física Menos PRIORITÁRIOS		
	Corrida numa direcção e na oposta (Vai-Vem), percorrendo de cada vez uma distância de 20 m, aumentando o ritmo da passada em cada minuto, atingindo ou ultrapassando o número de percursos de referência (Zona Saudável de Aptidão Física - ZSAF).		
	O maior número possível (até aos 75) de flexões do tronco (até ao limite definido), partindo da posição de deitado dorsal, com os membros superiores junto ao corpo e os membros		
	Chega com as duas mãos à frente, o mais longe possível, sentado no chão (seat-and-reach), alternadamente com uma e outra perna flectida, deixando a outra estendida, mantendo		
	Área de Conhecimentos		
	1º Período	2º Período	3º Período
	Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas: Bateria dos testes de Fitnessgram	Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física: Aptidão Física e Saúde.	Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física: Estilos de vida.

Estratégias de ensino

- Áreas: É uma forma privilegiada de diferenciar a actividade dos alunos, proporcionando-lhes experiências motoras muito variadas, aumentando o tempo de prática da turma.
- Vagas: Permite ao professor observar de forma simplificada a actividade realizada pelos alunos, proporcionando uma melhor qualidade de feedback.
- Circuito: Permite a realização de diferentes execuções técnicas de uma determinada matéria.
- Estação: Permite a realização de diferentes execuções técnicas de uma determinada matéria.
- Jogo: Através de formas reduzidas é possível simplificar a estrutura complexa do jogo, tornando mais fácil a percepção do mesmo.

Estratégias de optimização do espaços:

- Pavilhão (1): No pavilhão serão leccionadas preferencialmente as matérias de basquetebol, voleibol, badmington e andebol. No entanto, poderão também ser abordadas as matérias de futebol e andebol para os alunos com mais dificuldade de modo a atingirem o nível pretendido. Este espaço permite que os alunos possam realizar uma qualquer matéria (polivalência), permitindo ao professor desenvolver as capacidades dos alunos de uma forma global.
- Ginásio (2): No espaço 2 serão leccionadas uma das matérias mais prioritárias, a ginástica de solo. O atletismo (salto em altura e comprimento, porque a escola não tem caixa de areia), podendo também ser realizadas algumas matérias não prioritárias (ginástica acrobática e ginástica de aparelhos). Este espaço estará um pouco condicionado devido ao seu tamanho reduzido.
- Exterior (3): O espaço exterior permite leccionar todas as matérias à excepção da ginástica solo e aparelhos, badmington e ténis de mesa.

Estratégias por modalidade:

- **Futebol:** esta modalidade poderá ser trabalhada no pavilhão e no exterior. Dever-se-á optar por dividir a turma em dois grupos nível. Esta divisão tem como base a avaliação inicial, onde se observou uma alguma dificuldade na prática da modalidade num identificado grupo de alunos da turma. Dever-se à realizar exercícios a pares e exercícios em grupo, no entanto os exercícios deverão ser distintos para os dois grupos.

- **Voleibol:** o voleibol, tal como o futebol, poderá ser trabalhado no pavilhão e no exterior, havendo no entanto há uma preferência pelo pavilhão. A turma apresentou um nível razoável. No entanto, houve alguns alunos que se destacaram por alguns aspectos técnicos menos conseguidos, que ao serem corrigidos facilmente atingem um nível pretendido. Esta modalidade deverá ser trabalhada a pares ou individualmente ou e, grupos de 3 alunos. Situações de jogo reduzido para haver um grande número de contactos com a bola por aluno.

- **Basquetebol:** Trata-se de uma actividade mais prioritárias e portanto foi-lhe atribuída um maior número de aulas para suprimir lacunas técnico-tacticas. Esta modalidade ira ser inteiramente abordada no pavilhão na 2 etapa. Nesta modalidade dever-se-á trabalhar individualmente, a pares ou em pequenos grupos e inicialmente situações de jogo 3x3.

- **Andebol:** matéria menos prioritária, a turma domina-a com alguma perícia. As aulas destinadas a matéria andebol está programada para ser abordada no pavilhão. Perspectiva-se um trabalho individual, um trabalho a pares ou em grupos.

-**Ginástica de solo:** Matéria mais prioritária que só poderá ser abordada no interior, normalmente trabalhada no ginásio da escola. Nesta modalidade dever-se-á trabalhar em pequenos grupos distribuídos por estações, dando privilégio a exercícios de progressões, devido ao baixo nível da turma.

-**Ginástica de aparelhos** matéria menos prioritárias podendo ser abordada juntamente com as aulas de ginástica de solo, havendo uma estação destinada à pratica dos conteúdos desta matéria. As sessões irão funcionar pequenos grupos de alunos.

- **Atletismo:** matéria menos prioritária que deverá ser abordada preferencialmente no exterior, podendo no entanto ser abordada também no pavilhão ou no ginásio, como por exemplo o salto em altura e o salto em comprimento. Esta última será obrigatório trabalhar num dos espaços interiores porque a escola encontra-se sem caixa de areia. Turma pouco homogénea na modalidade, apresentando algumas dificuldades de execução. Optar por trabalhar a pares ou em pequenos grupos definidos posteriormente.

-**Badminton:** matéria menos prioritária que poderá ser abordada nos três espaços destinados para as aulas de Educação Física, contudo e preferível trabalhar no pavilhão uma vez que o volante muda de direcção com facilidade e apresenta melhores condições materiais para a pratica. Turma bastante homogénea na modalidade. Deverá ser trabalhada em pares ou individualmente.

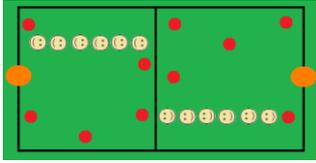
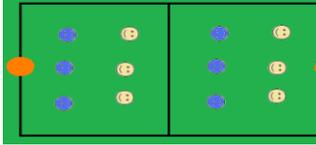
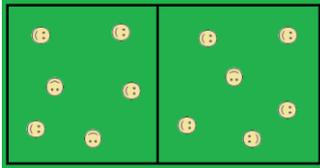
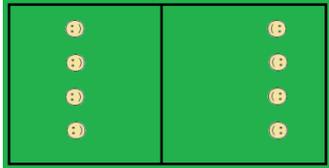
-**Patinagem artística:** Matéria não prioritária onde há alunos que deslizam e executam com grande facilidade. Tendo isso em conta, será uma matéria mais direccionada para os alunos que não atingiram o nível introdutório. Quando abordada deverá ser em pequenos grupos, e havendo sempre um colega sem patins a acompanhar os alunos com patins. Poderá ser realizada nos três espaços destinados para a educação física.

-**Dança:** Matéria menos prioritária. Poderá ser abordada apenas nos espaços interiores, ou seja no pavilhão ou no ginásio. Deverá ser realizada individualmente, em pares ou em pequenos grupos.

Anexo nº 6 - A ficha de aula utilizada pelo DEF da Escola Secundária Severim de Faria, proposta pelo professor orientador da escola

Professor: Gilberto Diogo (estagiário)	Ano: 10º Turma: CT1	Data: 30/11/2010 Aula nº: 29	Nº de alunos: 26	
2ª Etapa Função Didáctica: Aprendizagem e Desenvolvimento Sessão nº7	Espaço: Interior Hora: 8h15 – 9h45 Duração: 90´	Material: 13 bolas de basquetebol, 6 coletes, 13 raquetes, 7 volantes; Sinalizadores; rede de badminton.		
Matérias e Objectivos da Aula: Basquetebol: Melhorar o Drible de progressão, o Passe de peito, o passe de picado, o lançamento parado e situação de jogo 3x3. Badminton: Melhorar a Pega Universal, o Serviço cumprido e o Lob.				

Parte Aula	T.T	T.P	Tarefa	Organização das Situações de Aprendizagem	Critérios de Êxito
I N I C I A L	8h20 8h25	5´	Diálogo com os alunos sobre o desenvolvimento da aula.	- Os alunos estarão colocados à frente do professor.	Ouvir com atenção e interiorizar as informações fornecidas pelo professor.
	8h25 8h35	10´	Aquecimento	- Corrida à volta do campo complementada com alguns exercícios dirigidos pelo professor. - Mobilização das principais articulações e exercícios de flexibilidade.	Preparação do organismo para a actividade física da aula e prevenção de possíveis aparecimentos de lesões.
F U N D A M E N T A L	8h35 8h40	5´	Basquetebol <u>Drible de progressão/ Passe de peito/Passe picado</u>	<u>Com as duas matérias a funcionar em simultâneo</u> - Filas de 2 alunos colocadas ao longo da linha lateral do campo de futebol realizaram drible de progressão com a mão direita em direcção a linha lateral oposta, realizam passe de peito contra a parede e regressaram a posição inicial realizando drible de progressão com a mão esquerda e realizaram passe picado para o colega que realizara o mesmo percurso.	Drible de Prog. - Controla a bola apenas com uma mão; Empurra e amortece a bola com os dedos afastados, flectindo e estendendo o pulso; Bate a bola no solo à frente e ao lado do pé, sem ultrapassar a altura da cintura; Mantém a cabeça levantada, evitando olhar para bola, de forma a observar todos os movimentos, quer dos teus companheiros, quer dos teus adversários; Passe de Peito - Segura a bola à frente do peito com as duas mãos e os cotovelos junto ao tronco; Estende os braços e roda as palmas das mãos para fora; Atira a bola na direcção do peito do companheiro, ao mesmo tempo que dás um passo em frente. Passe Picado - Coloca um pé à frente e outro atrás; Segura a bola com as duas mãos à frente do peito; Faz a extensão dos braços e atira a bola em direcção do companheiro, fazendo-a ressaltar no solo; Desloca o pé que está atrás para a frente;
	8h40 8h50	10´	Basquetebol <u>Lançamento parado</u>	- O grupo de alunos irá dividir-se em 2 grupos, colocar-se-ão em frente a um dos cestos de basquetebol, cada grupo realizara lançamento parado para um dos 2 cestos disponíveis, após o lançamento recuperaram a bola e realizam drible em progressão por um percurso definido previamente até chegar a fila correspondente.	Coloca-se em posição frontal ao cesto, com as pernas ligeiramente flectidas, o pé do lado do braço que lança ligeiramente adiantado e a bola à frente do peito; Fixa o olhar no cesto; Estende simultaneamente as pernas e o braço; Impulsiona a bola na direcção do cesto com uma só mão, através de acção do pulso e dos dedos.

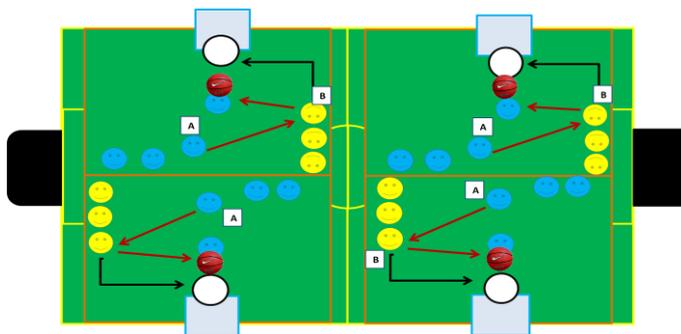
	8h50 9h00	10'	<p>Basquetebol <u>Jogo reduzido 3x3</u></p>	 <p>- Formar-se-ão equipas de 3 alunos que jogaram um jogo de basquetebol numa das metades do campo de basquetebol e um dos cestos disponíveis</p>	<p>No ataque: Com bola, realiza atitude ofensiva básica, passa, progride em drible e/ou realiza Lançamento na passada; - Sem bola, desmarca-se, criando linhas de passe ofensivas; participa no Ressalto. Na defesa: Assume atitude defensiva, marcando o seu adversário directo, colocando-se entre este e o cesto; participa no Ressalto.</p>
	9h00 9h10	10'	<p>Badminton Pega Universal /Toques de sustentação</p>	 <p>- Após uma breve recapitulação da pega da raqueta cada aluno, executará batimentos sucessivos de baixo para cima e alternando as faces da raqueta, para que o volante, adoptando sempre a posição base. <u>Caso de não existam volantes suficientes o grupo realiza o mesmo exercício em grupos de 2 alunos.</u></p>	<p>Segura a raquete com a mão direita, a palma da mão esquerda encostada ao encordoamento; Desliza a mão esquerda ao longo da raquete até ao cabo; O dedo indicador (mais avançado) e o polegar (vai ao encontro do dedo médio) formam um "v"; A mão direita aperta ligeiramente o cabo, deixando o pulso livre para se movimentar;</p>
	9h10 9h20	10'	<p>Badminton <u>Serviço Comprido</u></p>	 <p>-Alunos 2 a 2, irão efectuar o serviço comprido para o uma zona proxima do companheiro e vice versa.</p>	<p>Coloca-te com o pé oposto, à mão hábil, mais adiantado segurando a raquete com a pega universal;Roda o tronco e coloca a cabeça da raquete à retaguarda; Bate o volante para cima e para a frente em chicotada de pulso, terminando o movimento com o avanço do ombro. Coloca o volante no fundo da área de campo.</p>
	9h20 9h30	10'	<p>Badminton <u>Lob</u></p>	 <p>- Grupos de 2 alunos executaram o maior numero de toques sem deixar cair o volante no chão utilizando a tecnica de Lob,</p>	<p>Parte da posição base, faz os deslocamentos necessários para o local da recepção;Avança o pé do lado da raquete em afundo para executar o batimento; Batimento forte e contínuo para cima e para a frente acompanhado de um movimento forte do pulso na mesma direcção; Volta de imediato para o centro do campo</p>
F I N A L	9h30 9h35	5'	Retorno à calma, breve balanço da aula.	Ocupação do espaço ou local indicado pelo professor. Breve diálogo acerca dos conteúdos abordados.	Atenção e compreensão dos conteúdos abordados.

Anexo nº 7 - Plano de aula reestruturado pelo estudante da PES

Professor: Gilberto Diogo (estagiário)	Ano: 7º	Data: 16-03-2011	Nº de alunos: 27
3ª Etapa	Turma: E	Aula nº: 59-60	
Função Didáctica: Desenvolvimento e Aplicação	Espaço: Pavilhão	Material: 27 bolas de basquetebol, 5 bolas de futebol, 3 barreiras, 13 coletes, pinos.	
Sessão nº 8	Hora: 11:45 – 13:15		
Duração: 90'			
Matérias e Objectivos da Aula:			
1ª Parte: Basquetebol - melhorar o lançamento parado, o lançamento em salto, o lançamento na passada; jogar em situação 3x3.			
2ª Parte: Futsal – aperfeiçoar a técnica de condução de bola, a finta e o passe e recepção.			



Parte Aula	T.T	T.P	Tarefa	Organização das Situações de Aprendizagem	Crítérios de Êxito
I N I C I A L	11h50 11h55	5'	Diálogo com os alunos sobre o desenvolvimento da aula.	- Os alunos estão colocados à frente do professor.	Ouvir com atenção e interiorizar as informações fornecidas pelo professor.
	11h55 12h05	10'	Aquecimento Específico	Cada aluno, com uma bola de basquetebol, realiza: - Drible de progressão à volta do pavilhão; - Drible de protecção, juntamente com um colega; - Manipulação da bola, parados e em frente ao professor. - Os alunos fazem 10 flexões/extensões de braços em apoio facial. Professor: explica verbalmente e demonstra as acções motoras que os alunos devem executar durante o aquecimento. Nota: para uma rápida distribuição do material, as bolas de basquetebol são colocadas uma a uma, ao longo da linha lateral do campo de futebol.	Preparação do organismo para a actividade física da aula e prevenção de possíveis aparecimentos de lesões.
F U N D A M E N T A L	12h05 12h15	10'	1ª Parte Basquetebol <u>Lançamento parado/Lançamento em salto</u>	Exercício de lançamento parado Descrição do exercício: os alunos realizam o lançamento parado. Nível I - Dois alunos, um com bola e o outro sem bola. O aluno A passa ao aluno B e desloca-se para a linha de lance livre, enquadra-se para receber a bola e executa o lançamento parado. O aluno B vai ao ressalto da bola e, posteriormente, troca de funções com o aluno A. Nível II – realizam as mesmas acções que o grupo de nível I, substituindo a técnica de lançamento parado pela técnica de lançamento em salto. Organização: 2 colunas de 3 elementos cada, colocadas na linha central, à frente do cesto de basquetebol. Professor: no momento de instrução, explica verbalmente o exercício e demonstra todas as acções a efectuar. Durante o acompanhamento, circula pela periferia, controla e emite feedbacks individuais ou colectivos, consoante as prestações dos alunos.	Basquetebol Lançamento Parado Coloca-se em posição frontal ao cesto, com as pernas ligeiramente flectidas, o pé do lado do braço que lança ligeiramente adiantado e a bola à frente do peito; Fixa o olhar no cesto; Estende simultaneamente as pernas e o braço; Impulsiona a bola na direcção do cesto com uma só mão, através de acção do pulso e dos dedos. Lançamento em salto Semelhante ao lançamento parado, eleva-se do solo e lança a bola no ponto mais alto do salto. Lançamento na passada Após o drible ou recepção, controla a bola com as duas mãos e apoia o pé direito/esquerdo à frente; De seguida apoia o pé esquerdo/direito e salta na vertical; Estende o braço portador da bola; Empurra a bola em direcção ao cesto ou contra a tabela, através da acção do pulso e dos dedos;



12h15
12h25

10'

Basquetebol

Lançamento na passada

Exercício de lançamento na passada

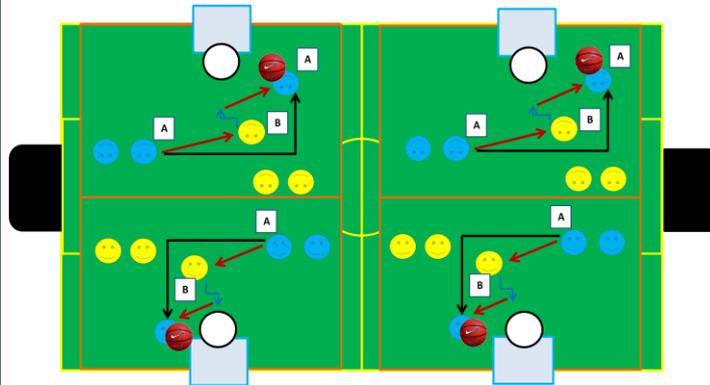
Descrição do exercício: os alunos executam o lançamento na passada.

Nível I – Dois alunos, um com bola e outro sem bola. O aluno A passa a bola ao aluno B, este dribla a bola até à linha de lance livre, enquanto o aluno A se desmarca em direcção ao cesto e se enquadra para receber a bola novamente para lançar na passada, colocando cada um dos apoios nos 2 círculos desenhados no chão. No final do exercício trocam de funções.

Nível II - executam as mesmas acções que o grupo de nível I, mas sem a ajuda dos dois círculos desenhados no chão.

Organização: 2 colunas de 3 elementos cada, colocadas na linha central à frente do cesto de basquetebol.

Professor: no momento de instrução, explica verbalmente o exercício e demonstra todas as acções a efectuar. Durante o acompanhamento, circula pela periferia, controla e emite feedbacks individuais ou colectivos, consoante as prestações dos alunos.



Situação de jogo 3x3

No ataque

Recepção com 2 mãos e Enquadramento Ofensivo; Passa a companheiro desmarcado. Desmarcação Ofensiva e com Equilíbrio;

Na defesa

Assume atitude defensiva, marcando o seu adversário directo.

12h25
12h40

15'

Basquetebol

Situação de jogo 3x3/Situação de jogo 4x4

Jogo de oposição

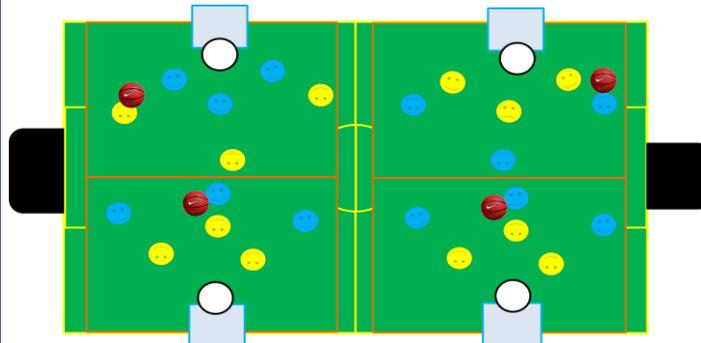
Descrição do Exercício: as equipas realizam um jogo de basquetebol.

Nível I – os alunos realizam um jogo 3x3 numa das duas metades do campo de basquetebol.

Nível II- Duas equipas realizam um jogo 3x3 numa metade do campo de basquetebol, as duas equipas que sobram, realizam um jogo 4x4 na metade do campo de basquetebol disponível.

Organização: a turma forma 6 equipas de 3 elementos e 2 equipas de 4 alunos. Jogam duas equipas por cada uma das metades dos dois campos de basquetebol existentes no pavilhão, utilizando 1 dos 4 cestos disponíveis.

Professor: no momento de instrução, explica verbalmente o jogo, focalizando alguns aspectos críticos mais pertinentes. Durante o acompanhamento, circula pela periferia, controla e emite feedbacks individuais ou colectivos, consoante as prestações dos alunos.



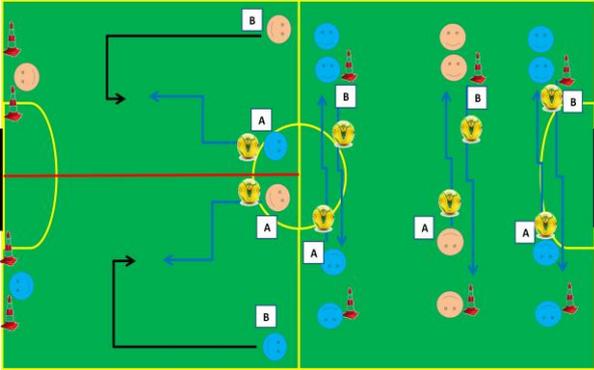
Constituição dos grupos relativamente à matéria de basquetebol:

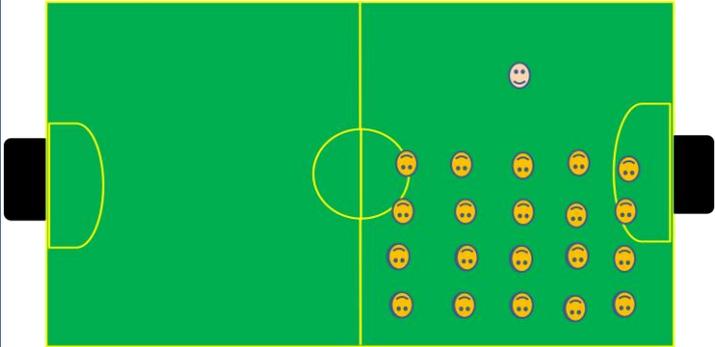
Nível I (alunos que estão entre os níveis NI e I-)

- Grupo 1-** [Redacted]
- Grupo 2 -** [Redacted]
- Grupo 3-** [Redacted]
- Joker -** [Redacted]
- Grupo 4 -** [Redacted]

Nível II (alunos que se situam entre os níveis I- e E-)

- Grupo 5 -** [Redacted]
- Grupo 6-** [Redacted]
- Grupo 7 -** [Redacted]
- Grupo 8-** [Redacted]

	<p>12h40 12h50</p> <p>10'</p>	<p>2ª Parte</p> <p>Futsal <u>Condução de bola/finta.</u></p>	<p>Transição: os alunos da turma arrumam as bolas de basquetebol e os pinos dentro do carro que transportou o material para o pavilhão. Posteriormente todos os alunos se colocam à frente do professor e ouvem as instruções relativas à 2ª parte da aula.</p> <p>Exercício de condução de bola/finta Descrição do Exercício: os alunos exercitam a condução de bola e a finta. Nível I – duas filas, frente a frente. O aluno A conduz a bola até ao aluno B e dirige-se para o fim da fila onde este se encontra, o aluno B, depois de receber a bola, efectua o percurso inverso efectuando as mesmas acções que o aluno A. Organização: 3 grupos de 4 alunos, dividem-se e formam 2 filas de 2 elementos colocadas frente a frente a uma distância de aproximadamente 10 metros. Nível II – dois alunos, um com bola e outro sem bola. O aluno A conduz a bola em direcção à baliza, o aluno B corre ao seu encontro tentando impedir que o aluno A consiga bater o guarda-redes. No final, trocam de posição e de função. Organização: 4 colunas de 3 elementos, duas colunas colocadas na linha central de frente para uma das 2 balizas. Posicionamento de 2 alunos, um por cada uma das duas balizas, que assumem as funções de guarda-redes. Professor: no momento de instrução, explica verbalmente o exercício e demonstra todas as acções a efectuar. Durante o acompanhamento, circula pela periferia, controla e emite feedbacks individuais ou colectivos, consoante as prestações dos alunos.</p>  <p>Exercício de passe e recepção Nível I – duas filas, frente a frente. O aluno A passa a bola ao aluno B, fazendo-a passar entre dois sinalizadores colocados à frente e ao centro das 2 filas e, dirige-se para o fim da fila onde este se encontra, enquanto o aluno B passa a bola ao aluno C em condições idênticas e dirige-se para o fim da fila oposta. Organização: 3 grupos de 4 alunos, dividem-se e formam 2 filas de 2 elementos colocadas frente a frente a uma distância de aproximadamente 10 metros. Nível II – os alunos realizam o jogo da rabia. Os alunos formam um círculo, que realizam passes entre si, no seu centro, encontra-se um aluno que tenta interceptar os passes. O aluno que falhar o passe vai para o centro do círculo e o que se encontra no centro vai para o local deixado pelo colega. São permitidos no máximo 3 toques. Organização: 2 grupos de 7 alunos. 6 alunos dispõem-se em círculo e um aluno no meio. Professor: no momento de instrução, explica verbalmente o exercício e demonstra todas as acções a efectuar. Durante o acompanhamento, circula pela periferia, controla e emite feedbacks individuais ou colectivos, consoante as prestações dos alunos.</p> <p>Constituição dos grupos relativamente à matéria de Futsal: Nível I (alunos que estão entre o níveis NI e I-) Grupo 1 - [REDACTED] Grupo 2 - [REDACTED] Grupo 3 - [REDACTED] Nível II (alunos que se situam entre os níveis I e E-) Grupo 5 - [REDACTED] Grupo 6 - [REDACTED]</p>	<p>Futsal</p> <p>Condução de bola Conduzir a bola com a parte interna ou externa do pé; tocar levemente a bola para a frente; mantê-la junto ao pé que a conduz.</p> <p>Passo e recepção Coloca o pé de apoio ao lado da bola; Roda para fora a ponta do pé com que vai passar; Fixa os olhos na bola; Bate a bola com a parte interior do pé, executando um movimento de trás para a frente; Continua o movimento da perna que executa o passe, deixando-a seguir atrás da bola sem travar o movimento da perna; Imprime uma trajectória à bola, na direcção de um companheiro</p> <p>Condição Física</p> <p>Força Superior Realiza 10 flexões-extensões dos membros superiores, até formarem um ângulo de 90º, entre o braço e o antebraço.</p>
	<p>12h50 13h00</p> <p>10'</p>	<p>Futsal <u>Passo e recepção</u></p>		

	13h00 13h03	3'	<p>Condição Física <u>Força Superior</u></p>	<p>Transição: os alunos arrumam as bolas de futebol, as barreiras e os pinos, dentro do carro que transportou o material para o pavilhão e colocam-se à frente do professor para executarem o exercício de força de braços.</p> <p>Exercício de força superior (<i>tricipetes</i>) Descrição do exercício: os alunos fazem 10 flexões/extensões de braços em apoio facial. Organização: os alunos colocam-se à frente do professor. Professor: o professor coloca-se à frente dos alunos e efectua com estes a contagem de cada execução. Corrige, em caso de necessidade, a postura dos alunos.</p> 	
F I N A L	13h03 13h08	5'	Retorno à calma, breve balanço da aula.	<p>Ocupação do espaço ou local indicado pelo professor. Breve diálogo acerca dos conteúdos abordados e antecipação das matérias a desenvolver na próxima aula (Basquetebol e atletismo)</p>	Atenção e compreensão dos conteúdos abordados.

Nota 1: Os tempos indicados para as tarefas da aula já incluem os tempos de instrução e de organização.

Nota 2: Caso haja alunos que não realizem a prática da aula, fazem um relatório sobre a aula. Alguns podem eventualmente ajudar na arrumação do material.

Anexo nº 8 – Plano Anual de turma realizado pelo departamento de Educação Física da Escola Ensino Básico 2º e 3º ciclo cidade de Castelo Branco

Departamento de Educação Física

Ano Lectivo 2007/2008

DISTRIBUIÇÃO ANUAL DE MODALIDADES/CONTEÚDOS POR ANOS DE ESCOLARIDADE/PERÍODO

2º CICLO

P	MODALIDADES		CONTEÚDOS	
			5ºAno	6º Ano
1º	Ginástica	Solo	Rolamento à frente engrupado; Rolamento à frente com pernas afastadas; Rolamento atrás com pernas juntas e engrupadas; Rolamento atrás com pernas afastadas; Pino de cabeça; Roda.	Rolamento à frente engrupado; Rolamento à frente com pernas afastadas; Rolamento atrás com pernas juntas e engrupadas; Rolamento atrás com pernas afastadas; Pino de cabeça; Roda.
			Atletismo	Velocidade Salto em comprimento Resistência
	Badminton	Objectivo do jogo Regulamentação básica Posição Base/Pega da raquete (esquerda e direita) Deslocamentos; Serviço comprido; Clear;Lob Formas jogadas 1x1 a meio campo	Objectivo do jogo Regulamentação básica (serviço, pontuação e faltas na rede) Posição Base/Pega da raquete (universal e de esquerda) Deslocamentos; Serviço comprido; Clear; Lob Formas jogadas 1x1 a meio campo	
2º	Basquetebol		<i>Objectivo do jogo; Principais regras: Pega na bola, Posição base, Passe de peito/picado, Recepção e rotação sobre o pé eixo. Drible: progressão/protecção Lançamentos em apoio e na passada Atitude base defensiva (HxH) e passe e corte. Jogo 3x3</i>	<i>Objectivo do jogo; Principais regras: Posição base, Passe de peito/picado, Recepção, Drible Progressão/protecção Lançamentos em apoio /suspensão/passada Paragens e rotações sobre o pé eixo, Ressonância Defesa individual (HxH) e passe e corte Jogo 3x3</i>
	Atletismo		Salto em altura (técnica de tesoura)	Salto em comprimento Salto em altura (técnica de tesoura)
	Ginástica	Solo	Avião, ponte, Espargata lateral e frontal; Pino de cabeça Roda	Avião, ponte, espargata lateral e frontal; Pino de cabeça; Roda.

		<i>Aparelhos</i>	Salto ao eixo; Rolamento à frente engrupado no plinto longitudinal.	Salto ao eixo; Salto entre mãos. Rolamento à frente engrupado no plinto longitudinal
3º	Ginástica	<i>Solo</i>	Pino de braços	Pino de braços
		<i>Aparelhos</i>	Salto em extensão; Salto engrupado; Meia pirueta; Pirueta.	Salto em extensão; Salto engrupado; Salto encarpado com pernas afastadas; Meia pirueta e Pirueta.
	Voleibol		<p><i>Objectivo do jogo</i> <i>Regras: Transporte</i> <i>Posição base fundamental e deslocamentos</i> <i>Passe</i> <i>Formas jogadas (só com utilização do passe), com regras adaptadas e espaço reduzido)</i></p>	<p><i>Objectivo do jogo</i> <i>Regras: transporte; violações da rede e linha divisória; bola fora</i> <i>Posição base fundamental e deslocamentos</i> <i>Passe</i> <i>Jogo (só com utilização do passe 1x1 e 2x2 com regras adaptadas, serviço em passe, e espaço reduzido)</i> <i>Manchete em situação de exercício critério</i> <i>Serviço por baixo em situação de exercício critério</i></p>
	Futebol		<p>Objectivo do jogo; Principais Regras Passe: parte interna ; Recepção: parte interna Condução de Bola (Parte interna e externa do pé) Drible Remate; Marcação/Desmarcação Jogo 2x2; 3x3 ; 5x5</p>	<p>Objectivo do jogo; Principais Regras Passe (parte interna) Recepção (parte interna/planta) Condução de Bola (Parte interna e externa) Remate (Parte exterior/peito/bico do pé) Drible/Finta Marcação/Desmarcação Jogo 2x2; 3x3 ; 5x5</p>

Anexo nº 9 – Plano de aula do DEF da Escola Ensino Básico 2º e 3º ciclo cidade de Castelo Branco



Escola E.B. 2, 3 Cidade de Castelo Branco

PLANO DE AULA – ANO LECTIVO 2007/2008

Unidade Didáctica: Atletismo/Basquetebol	Lição n.º: 14/4	Duração: 90'	Data: 8/02/2008	Ano: 6.º	N.º Alunos Previsto: 24	Aluno Praticante: Gilberto Diogo		
						Aluno Praticante Observador: Liliana Dias		
Tipo de Aula: Iniciação/Aquisição	Aula n.º: 41/42	Espaço: 3/2	Hora: 12:00h 13:30h	Turma: B	Material: Arco, Bolas de Basquetebol, Coletes, Sinalizadores, Pinos.			
Objectivos Operacionais: o aluno salta o mais longe possível. Percorre 1 km o mais rapidamente possível. Coloca-se em posição frontal ao cesto, com as pernas ligeiramente flectidas, o pé do lado do braço que lança ligeiramente adiantado e a bola à frente do peito; Fixa o olhar no cesto; Estende simultaneamente as pernas e o braço; Impulsiona a bola na direcção do cesto com uma só mão, através de acção do pulso e dos dedos. Após o drible ou recepção, controla a bola com as duas mãos e apoia o pé direito/esquerdo à frente; De seguida apoia o pé esquerdo/direito e salta na vertical; Estende o braço portador da bola; Empurra a bola em direcção ao cesto ou contra a tabela, através da acção do pulso e dos dedos;					Objectivos Comportamentais: Ocupa o espaço ou local atribuído à turma; escuta atentamente e aceita as informações fornecidas pelo professor; escuta e observa as informações apresentadas; intervém quando solicitado.			
CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ÊXITO	ACTIVIDADES/ORGANIZAÇÃO				MATERIAL	T.P.	T.T.
		<p style="text-align: center;">PARTE INICIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Efectuar a chamada; ● Breve diálogo com os alunos sobre o conteúdo a abordar na aula. <p style="text-align: center;">AQUECIMENTO:</p> <p>Mobilização geral: Jogo da bola ao capitão.</p> <p>Mobilização específica: Mobilização das principais articulações e exercícios de flexibilidade.</p> <p style="text-align: center;">PARTE PRINCIPAL</p> <p>Circuito com 2 estações mas uma: cada grupo irá estar numa estação (cada grupo será constituído por 12 elementos). Ao sinal do professor trocarão de estação.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estação 1: os alunos realizarão primeiro salto em comprimento e posteriormente realizarão uma prova de corrida que consistirá em percorrer 1 Km em menor tempo possível. <p style="text-align: right;"></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estação 2: os 12 elementos que irão ficar nesta estação irão realizar 4 equipas de 3 elementos e realizarão um jogo de basquetebol 3x3. Duas equipas irão disputar um jogo numa metade do campo e as outras duas na outra metade do campo de basquetebol. 						
	-Salta o mais longe possível. Corre 1 Km o mais rápido possível.						5'	
	-Participa activamente no jogo, realizando todas as acções permitidas para a sua equipa ganhar.						10'	15'
							5'	20'
							10'	30'
							10'	40'

CONTEÚDOS	CRITÉRIOS DE ÊXITO	ACTIVIDADES/ORGANIZAÇÃO	Material	T.P.	T.T.
Lançamento em apoio	<p>Coloca-se em posição frontal ao cesto, com as pernas ligeiramente flectidas, o pé do lado do braço que lança ligeiramente adiantado e a bola à frente do peito;</p> <p>-Fixa o olhar no cesto;</p> <p>-Estende simultaneamente as pernas e o braço;</p> <p>-Impulsiona a bola na direcção do cesto com uma só mão, através de acção do pulso e dos dedos.</p>	<p>● Exercício 1: os alunos realizarão o lançamento em apoio. Irão formar-se grupos de 6 elementos que se colocarão num dos 4 cestos existentes.</p> 	- Bolas - Sinalizadores - Pinos	10'	50'
Lançamento na passada	<p>Após o drible ou recepção, controla a bola com as duas mãos e apoia o pé direito/esquerdo à frente; De seguida apoia o pé esquerdo/direito e salta na vertical; Estende o braço portador da bola; Empurra a bola em direcção ao cesto ou contra a tabela, através da acção do pulso e dos dedos;</p> <p>- Tenta impedir a acção do colega de acordo com a situação (marcar ou defender).</p>	<p>● Exercício 2: idêntico ao exercício anterior mas os alunos efectuarão o lançamento na passada com a ajuda de arcos colocados perto do cesto de basquetebol.</p> 	- Bolas - Sinalizadores - Pinos - Arcos	10'	60'
		<p>● Exercício 3: os grupos de 6 elementos formados nos exercícios anteriores irão dividir-se em 2 grupos de 3 elementos que se colocarão em fila frente a frente. O 1º aluno de cada fila irá tentar impedir que o colega que se encontra em frente marque ponto.</p>	- Bolas	10'	70'
		<p>● Jogo 3x3 : Os alunos efectuem equipas de 3 elementos que irão medir "forças" entre si.</p> <p style="text-align: center;">PARTE FINAL</p>	- Bolas - Coletes	10'	80'
		<p>● Retorno à calma utilizando exercícios de flexibilidade (Anexo I).</p> <p>● Breve diálogo acerca dos conteúdos a abordar na próxima aula.</p>	- Bolas - Sinalizadores	5'	85'
Bibliografia		Observações:			

