



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
realizada por Vítor Manuel Coelho Carvalheira na  
Escola Secundária André de Gouveia, em Évora**

Orientação: Professora Doutora Clarinda Pomar

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Relatório de Estágio

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
realizada por Vítor Manuel Coelho Carvalheira na  
Escola Secundária André de Gouveia, em Évora**

Orientação: Professora Doutora Clarinda Pomar

**Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Relatório de Estágio

Évora, 2015



## AGRADECIMENTOS

Tenho a agradecer, a todas as pessoas que das diversas formas comigo colaboraram para a concretização do meu estágio pedagógico e conclusão do relatório da prática de ensino supervisionada, para o grau de Mestre em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários. A todos, expresso o meu profundo agradecimento.

- Ao professor cooperante, Vítor Barbosa da Escola Secundária André de Gouveia de Évora pela sua orientação e críticas construtivas ao longo de todo o ano letivo.
- A todos os colegas do departamento de Educação Física da Escola Secundária André de Gouveia, pela forma como me receberam e integraram no departamento.
- Aos meus colegas de núcleo de estágio, Marisa Sousa e Filipe Freire, pelo apoio, cooperação e amizade no decorrer do estágio pedagógico.
- Ao professor orientador da Universidade de Évora, Mestre António Monteiro e à professora Doutora Clarinda Pomar, pela disponibilidade, conhecimentos transmitidos e experiências que me proporcionaram enquanto aluno do Mestrado de Ensino da Educação Física.
- Um especial agradecimento à Ângela Silvério, por toda a disponibilidade e cooperação na realização do presente relatório de estágio.
- À minha família, por todo o apoio ao longo da minha vida académica e que sem eles nada teria sido possível.



**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Vítor  
Manuel Coelho Carvalheira, na Escola Secundária André de Gouveia, em  
Évora**

## **RESUMO**

Neste relatório descrevo minuciosamente e de forma fundamentada as principais reflexões, aprendizagens e dificuldades resultantes da prática de ensino supervisionada, realizada na Escola Secundária André de Gouveia em Évora no ano letivo 2012/2013. Elaborei um enquadramento teórico relativamente à Educação Física e aos respetivos programas nacionais, bem como a caracterização do contexto escolar e das turmas lecionadas. Estas características foram marcantes na elaboração do plano anual de turma, o qual revelou toda a complexidade com que me deparei ao planear, lecionar e avaliar os alunos. Posteriormente, apresento as considerações resultantes da observação do 2º ciclo do ensino básico, revelo as atividades desenvolvidas, pelo núcleo de estágio na escola e menciono as constatações resultantes da investigação-ação relativamente ao ensino dos jogos desportivos coletivos na turma de 7º ano.

Ao longo do relatório apresento a conclusão das aprendizagens e competências desenvolvidas no estágio e que foram cruciais na minha formação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Física; Prática de Ensino Supervisionada; Estagiário; Ensino Básico; Ensino Secundário.



## **Report of Supervised Teaching Practice conducted by Vítor Manuel Coelho Carvalheira at André de Gouveia Secondary School, in Évora**

### **ABSTRACT**

In this report, I describe thoroughly and justified the main reflexions, learning and difficulties associated to the supervised teaching practice, performed in *Secondary School André de Gouveia* in *Évora*, in the academic year 2012/2013. I present the Physical Education state of the art, national academic program, as well as the characterisation of the school environment and the classes taught. These characteristics were crucial in the annual plan class, revealing all the complexity of planning, teaching and to evaluate students. Subsequently, I present some considerations resulting from the observation of the 2nd cycle of basic education, evidencing the activities developed by the training group in the school. Some final remarks obtained in the research-action, during the teaching of collective sports performed on 7th class year were also summarised.

Throughout the present report, several concluding remarks about the learning and skills developed on training were performed, which were determinant for my professional qualification.

**Keywords:** Physical education; Supervised Teaching Practice; Trainee; Basic education; High school.



## **ÍNDICE**

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	iii
<b>RESUMO</b> .....	v
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....	xii
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	xiii
<b>LISTA DE ABREVIATURAS</b> .....	xiv
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Objetivos .....	2
Enquadramento do trabalho .....	3
<b>CAPÍTULO I – A Função da Educação Física, do Professor e dos Programas</b> ..5	
1.1. Expetativas Iniciais.....	5
1.2. A Educação Física .....	6
1.3. O Professor de Educação Física.....	10
1.4. Programas Nacionais de Educação Física.....	11
<b>CAPÍTULO II - Desenvolvimento do Processo Ensino e Aprendizagem</b> .....	15
2.1. Caracterização do Contexto Escolar: Escola Secundária André de Gouveia	15
2.1.1. Caracterização do Contexto Escolar: Recursos Espaciais.....	16
2.2. Caracterização do Contexto da Intervenção: Turmas .....	18
2.2.1. Terceiro Ciclo do Ensino Básico: Turma 7º Ano.....	18
2.2.2. Ensino Secundário: Turma 12º Ano .....	19
2.3. Plano Anual de Turma: Primeira Etapa .....	20
2.3.1. Resultados da Avaliação Inicial: Turma 7º Ano .....	24

2.3.2. Resultados da Avaliação Inicial: Turma 12º Ano.....	28
2.4. Elaboração do Plano Anual de Turma.....	32
2.4.1. Plano por Etapas: Segunda Etapa na Turma 7ºB .....	35
2.4.2. Plano por Etapas: Terceira Etapa na Turma 7º Ano.....	39
2.4.3. Plano por Etapas: Segunda Etapa na Turma 12º Ano .....	43
2.4.4. Plano por Etapas: Terceira e Quarta Etapa no 12º Ano .....	45
2.5. Plano de Aula .....	49
2.6. Condução do Ensino .....	54
2.6.1 Instrução.....	55
2.6.2. Organização .....	58
2.6.3. Disciplina .....	60
2.6.4. Clima Relacional.....	62
2.7. Avaliação na Educação Física .....	63
2.8 Observação do 2º Ciclo do Ensino Básico .....	72
<b>CAPÍTULO III - Participação na Escola e Relação com a Comunidade .....</b>	<b>77</b>
3.1. Participação no Grupo de Educação Física .....	77
3.1.1. Passeio BTT .....	78
3.1.2. Ação de Formação: A Flexibilidade e Educação Postural .....	81
<b>CAPÍTULO IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida .....</b>	<b>85</b>
4.1. A investigação e o Professor reflexivo.....	85
4.2. Investigação-Ação: “ A influência da variável Dimensão de Jogo, no Jogo Reduzido, para o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos” .....	87
4.2.1. Resumo .....	87
4.2.2. Introdução .....	88

4.2.3.Enquadramento Teórico .....	90
4.2.4. Desenho Metodológico.....	94
4.2.5.Resultados .....	96
4.2.6.Conclusão .....	99
<b>5. Considerações Finais.....</b>	<b>101</b>
<b>6. Referências Bibliográfias.....</b>	<b>103</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>107</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Aptidão física da avaliação inicial na turma de 7º B. ....	25
<b>Quadro 2</b> - Avaliação Diagnóstica das Atividades Físicas na Turma de 7º B.....	26
<b>Quadro 3</b> – Níveis diagnosticados e prognosticados na turma 7º B.....	27
<b>Quadro 4</b> - Aptidão física na avaliação inicial na turma 12º ano.....	29
<b>Quadro 5</b> - Avaliação Diagnóstico e Prognóstica na turma 12º Ano.....	30
<b>Quadro 6</b> - Aulas previstas e lecionadas na 2ª etapa na turma de 7º Ano .....	36
<b>Quadro 7</b> - Evolução da turma de 7º ano na aptidão física .....	40
<b>Quadro 8</b> – Evolução do nível de desempenho na 3ª etapa na turma de 7º ano ...	42
<b>Quadro 9</b> - Evolução da turma 12º ano na aptidão física na 3ª etapa .....	46
<b>Quadro 10</b> – Evolução do nível de desempenho na 4ª etapa na turma 12º ano ....	47
<b>Quadro 11</b> - Itens observados no jogo reduzido.....	96
<b>Quadro 12</b> - Resultados dos indicadores tático-técnicos no jogo de menor dimensão.....	97
<b>Quadro 13</b> - Resultados dos indicadores tático-técnicos no jogo de maior dimensão.....	98
<b>Quadro 14</b> - Comparação dos indicadores tático-técnicos nas duas dimensões de jogo. ....	99
<b>Quadro 15</b> - Elementos do protocolo da avaliação diagnóstica.....	110

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I</b> - Sistema de rotação das instalações desportivas.....	108
<b>Anexo II</b> - Ficha de caracterização do aluno.....	109
<b>Anexo III</b> – Protocolo de avaliação inicial .....	110
<b>Anexo IV</b> – Folha de registo das atividades físicas desportivas .....	118
<b>Anexo V</b> - Avaliação inicial da aptidão física na turma de 7º ano .....	119
<b>Anexo VI</b> - Avaliação inicial das atividades físicas na turma de 7º ano .....	120
<b>Anexo VII</b> - Avaliação prognóstica na Turma 7º ano .....	121
<b>Anexo VIII</b> – Avaliação inicial da aptidão física na turma de 12º ano .....	122
<b>Anexo IX</b> - Avaliação inicial das atividades físicas na turma de 12º ano .....	123
<b>Anexo X</b> - Avaliação prognóstica na turma 12º ano .....	124
<b>Anexo XI</b> - Plano anual de turma do 7º ano.....	125
<b>Anexo XII</b> – Plano anual de turma do 12º ano.....	127
<b>Anexo XIII</b> – Número de abordagens por matérias na turma de 7º ano .....	129
<b>Anexo XIV</b> – Número de abordagens por matérias na turma de 12º ano .....	130
<b>Anexo XV</b> – Alteração do plano anual de turma no 7º ano.....	131
<b>Anexo XVI</b> – Exemplo de plano de aula .....	132
<b>Anexo XVII</b> – Folhas de registo de avaliação formativa .....	135
<b>Anexo XVIII</b> - Grelha de classificação do aluno.....	136
<b>Anexo XIX</b> - Grelha de registo dos indicadores técnico-táticos .....	137
<b>Anexo XX</b> - Monograma geral de performance desportiva.....	138

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AF** - Atividades Físicas

**AI** - Avaliação Inicial

**ApF** - Área da Aptidão Física

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**CTD** - Curso Tecnológico de Desporto

**EF** - Educação Física

**ESAG** - Escola Secundária André de Gouveia

**FB** – *Feedback*

**GEF** - Grupo de Educação Física

**IE** - Índice de Eficiência

**IMC** - Índice de Massa Corporal

**JDC** - Jogos Desportivos Coletivos

**JF** - Jogo Formal

**JR** - Jogo Reduzido

**MEEF** - Mestrado de Ensino da Educação Física

**NE** - Núcleo de Estágio

**PAT** - Plano Anual de Turma

**PB** - Volume de Jogo

**PES** - Prática de Ensino Supervisionada

**PNEF** - Programas Nacionais de Educação Física

**PP** - Performance Desportiva

**TGFU** - *Teaching Games For Understanding*

**TSAP** - *Team Sport Assessment Procedure*

**UE** - Universidade de Évora

**ZNSAF** - Zona Não Saudável de Aptidão Física

**ZSAF** - Zona Saudável de Aptidão Física

## INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora (UE), e que decorreu na Escola Secundária André de Gouveia (ESAG) no ano letivo 2012/2013.

A PES foi desenvolvida nos ensinos básico e secundário, pelo estudante estagiário e acompanhada, de forma mais direta e frequente, pelo professor cooperante Vítor Barbosa, tendo sido supervisionada pelo orientador da Universidade, António Monteiro, em todo o trabalho desenvolvido no contexto escolar. Durante o desenvolvimento da PES lecionei uma turma de 7º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e uma turma de 12º ano, correspondente ao Ensino Secundário, sendo esta partilhada com a colega Marisa Sousa.

De modo a garantir a qualidade do ensino e as aprendizagens dos alunos, é necessário que o professor faça uma reflexão cuidada e crítica da sua prática profissional, de forma a maximizar os seus conhecimentos. Segundo Borralho (2002) "a atenção dos investigadores centra-se nas atividades cognitivas e no conteúdo que os professores geram como resultado da sua experiência profissional, ou seja, o que os professores utilizam explícita ou implicitamente para fundamentar a sua prática e a forma como o utilizam" (p.28). A PES na escola cooperante e a elaboração deste relatório permitiram esta fundamentação, possibilitando a permanente construção do conhecimento pedagógico do professor.

Além da componente de aprendizagem, o estágio é um momento determinante na carreira de um professor, pois considera-se o ponto de viragem, no

qual o aluno tem oportunidade de exercer funções de professor e está sujeito a uma série de mudanças e exigências. Crum (2002) defende que a competência vital do professor de educação física se centra na formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo, razão pela qual este estágio se revelou tão essencial e suscita à partida expectativas elevadas, pois o aluno, no lugar do professor, irá enfrentar a realidade do ensino e colocar à prova todos os conteúdos adquiridos ao longo do percurso académico.

### **Objetivos**

A elaboração deste relatório tem como principal finalidade refletir de forma crítica e fundamentada sobre a PES. Além deste objetivo relativamente à elaboração do relatório, os seguintes objetivos gerais permitiram todo o desenvolvimento da PES (c.f. Programa da PES do ano letivo 2012/2013):

- Conhecer e analisar reflexivamente o funcionamento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- Desenvolver competências no domínio da interação entre a escola e a comunidade;
- Desenvolver competências subjacentes à ação educativa: capacidade relacional e de comunicação bem como o equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional;
- Conceber, planificar e desenvolver atividades pedagógicas significativas no quadro do conhecimento científico, pedagógico e didático da Educação Física;
- Organizar e implementar projetos de intervenção na comunidade escolar;
- Conceber e utilizar instrumentos de avaliação. Utilizar a avaliação nas suas

diversas modalidades (inicial, formativa e sumativa), como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da escola;

- Participar ativamente em processos de inovação da escola e revelar uma atitude de responsabilidade no cumprimento dos compromissos estabelecidos, no desenvolvimento das várias atividades da prática de ensino supervisionada.

Após a perceção dos objetivos anteriores constatei que a PES pretendeu colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido nas outras unidades curriculares do Mestrado em Ensino da Educação Física (MEEF) e na licenciatura em Ciências do Desporto. Todas as aprendizagens, didáticas e pedagógicas conseguidas ao longo do percurso académico foram confrontadas com as características próprias da escola, do Grupo de Educação Física (GEF) e dos alunos, ao transmitir conhecimentos e competências teóricas adaptados à realidade encontrada no contexto escolar.

### **Enquadramento do trabalho**

O relatório encontra-se organizado em 5 grandes capítulos, dos quais surgem tópicos chave. O primeiro capítulo é referente à *Função da Educação Física (EF), do Professor e dos Programas*. Neste ponto são fundamentados teoricamente os conceitos primordiais para o desenvolvimento de todo o trabalho. O capítulo seguinte é relativo ao *Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem*, onde será descrito o contexto escolar, nomeadamente as características, funcionalidades e a população escolar da ESAG. Seguidamente surge um dos pontos mais extensos deste capítulo o qual contempla a forma e a respetiva fundamentação na realização do Plano Anual de Turma (PAT), no qual serão

apresentados os resultados obtidos na Avaliação Inicial (AI) em ambas as turmas, bem como, uma observação e estudo pormenorizado dos mesmos. Ainda neste capítulo é descrita a elaboração do plano de aula, a avaliação na EF, nomeadamente a avaliação formativa e a sumativa, sendo os resultados discutidos e comparados com a AI obtida e a forma como o ensino foi abordado de acordo com as diferentes dimensões, ou seja, a condução do ensino. O terceiro capítulo é denominado de *Participação na Escola e Relação com a Comunidade*, descreve as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Estágio (NE) e/ou individualmente nas quais houve um envolvimento de toda a comunidade escolar. O quarto capítulo apresenta a temática do *Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida* e dá a conhecer o processo de investigação-ação realizado, relativo à melhor forma de realizar os Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Por fim, o último capítulo revela as *Considerações Finais* de todo o relatório.

A estrutura anteriormente descrita sumariza a estratégia delineada para o desenvolvimento da metodologia de organização e de execução da PES.

Deste modo, procuro relatar de forma rigorosa, contextualizada e justificada toda a complexidade na realização da PES e a elevada exigência na elaboração deste relatório, ao expor as dificuldades encontradas e competências adquiridas para um bom desempenho profissional.

## **CAPÍTULO I – A Função da Educação Física, do Professor e dos Programas**

### **1.1. Expetativas Inicias**

A PES foi uma das etapas mais importantes da minha formação académica, pois pela primeira vez, desempenhei o papel que sempre sonhei: ser professor de EF. Dado este facto, as expectativas e a ansiedade iniciais foram muito elevadas sendo os objetivos pessoais e profissionais ambiciosos, com o intuito de desenvolver as competências necessárias para a minha posterior prática profissional.

As expectativas inicias que surgiram foram inúmeras e enquadraram-se em diversos âmbitos. Em primeiro lugar, esperava ao longo do ano letivo aprender a relacionar o conhecimento teórico adquirido no mestrado com as aulas práticas lecionadas e a realidade escolar existente. Ao mesmo tempo, pretendia melhorar assim os meus conhecimentos, através da aquisição de novas competências, técnicas e métodos de ensino.

Na fase inicial procurei entender como lidar com os diversos alunos, perceber como ser um profissional o mais correto e justo possível, que garantisse a aprendizagem dos alunos, independentemente das suas aptidões e capacidades. Outra das expectativas estava relacionada com a forma de educar os alunos, bem como encontrar estratégias motivadoras para os cativar para a aula. Cujas questões mais pertinentes foram: Qual a melhor técnica para trabalhar em grupo? E para trabalhar individualmente? Como repreender? E congratular? Qual a melhor forma de explicar o exercício para que todos os alunos percebam?

Se por um lado tinha grandes expectativas em relação à melhor forma de atuar, por outro lado sabia que a resposta de todas as questões e dúvidas me

tornariam um profissional mais competente e preparado para esta responsabilidade como é lecionar numa turma de EF.

A notícia de ficar responsável por uma turma e participar nas diferentes atividades escolares teve um enorme impacto a nível pessoal, assim, esperava aprender técnicas de ensino e progressões pedagógicas nas diversas modalidades, através da observação do ensino, da possibilidade de consulta de bibliografia variada, da interação com diversos profissionais da área de ensino e, concretamente, da área de EF.

A frisar também que a elaboração do PAT era um grande desafio e suscitava várias incertezas mas, esperava desenvolver competências de organização e metodologias de trabalho para uma adequada interligação com o calendário escolar e as atividades correspondentes. Ainda no que diz respeito a este âmbito pretendia conhecer todo o funcionamento de uma escola a sua organização e o trabalho que era desenvolvido pelo GEF.

Terminado o estágio pedagógico, esperava obter e desenvolver ao máximo conhecimentos e capacidades de forma a conseguir ser um profissional de excelência, com a capacidade de atuar em diversas condições de ensino da melhor forma possível e, transmitir aos meus alunos as aprendizagens essenciais para a sua vida futura.

## **1.2. A Educação Física**

A palavra Educação foi, desde sempre, tema de discussão na sociedade ao longo das diversas épocas. A Educação, por si só, pretende através das suas diversas formas, que as pessoas consigam criar vínculos sociais que tenham origem em referências comuns (UNESCO, 1996). Já a EF é uma disciplina com conteúdos

pedagógicos que constituem o currículo educacional, pelo que, não deve ser encarada pela sociedade como um intervalo lúdico de âmbito escolar. Esta não se limita apenas à melhoria da aptidão física dos jovens, pois deverá ser vista como promotora do processo ensino-aprendizagem, na transmissão de conhecimentos, de competências e atitudes, numa cultura de movimento, tal como refere Crum (2002).

Com referência no corpo e na atividade física, a EF procura o desenvolvimento humano dos alunos, no combate ao analfabetismo motor. Este analfabetismo pode ser ultrapassado através da conceção e apropriação de habilidades e conhecimentos, do desenvolvimento de capacidades e aptidões, bem como de atitudes e valores, quando os jovens exploram as suas possibilidades de atividade física.

Para ultrapassar esta barreira motora, é necessário a aquisição de competências nos vários domínios e matérias da EF. Deste modo, a EF como disciplina constitui "a forma mais fundamental e importante da formação corporal das crianças e dos jovens na qual o respetivo professor conduz um processo de educação e aprendizagem motora e desportiva" (Bento, 1998, p.41). Deste modo, uma prática regular de atividade física de qualidade, que vá de encontro com as possibilidades e necessidades de cada aluno e também o recurso ao esforço físico, à aprendizagem, à descoberta e ao desafio pessoal e coletivo, proporcionará aos alunos a possibilidade de atingirem as competências neste domínio.

No seu percurso educativo, os alunos adquirem diversas competências nos diferentes domínios e matérias, através de experiências motoras, onde coexistem atividades de superação e aperfeiçoamento pessoal, e de atividades de demonstração de competências.

Como competências no âmbito da disciplina curricular de EF, destaca-se

a cooperação em tarefas comuns, sendo considerada uma competência intrínseca; a autonomia e a responsabilidade na procura dessa mesma superação; o aperfeiçoamento pessoal, numa atitude de empenho, de perseverança, de esforço e de autodisciplina, e o respeito pelas regras de participação, como é referenciado em documentos normativos do Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica (ME-DEB, 2003).

Além das competências referidas anteriormente, as competências de tratamento de informação, tomada de decisão, de resolução de problemas e de comunicação, têm que ser potenciadas num clima de desafio e descoberta, centradas na valorização da criatividade de cada aluno. Também um clima relacional e de prazer, com o apelo à participação dos alunos, visa a procura da melhoria do desempenho individual. Relativamente à competência de resolução de problemas, tão importante neste domínio, tem a possibilidade de ser atingida com recurso ao pensamento estratégico; já a comunicação é desenvolvida na EF através de diferentes formas, com recurso a terminologia específica da cultura física e das diferentes matérias, como é o caso da utilização da comunicação gestual específica das modalidades, como por exemplo, as atividades rítmicas expressivas (ME-DEB,2003).

Em todo o percurso educativo do aluno, as competências da EF acima referidas, devem estar bem presentes, pois estas devem obedecer a um conjunto de finalidades definidas nos programas nacionais de EF, com vista a melhoria da qualidade de vida, da saúde e bem-estar do aluno:

- Melhorar a aptidão física elevada as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno;

- Promover aprendizagens dos conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas;
- Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno através da prática de atividades físicas, expressivas, de exploração da natureza e jogos tradicionais e populares;
- Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância com os fatores de saúde e componente de cultura, na dimensão individual e social;
- Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as atitudes físicas, valorizando:
  - A iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;
  - A ética desportiva;
  - A higiene e a segurança pessoal e coletiva;
  - A consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente.

*(ME-DEB, 2003, p. 219-220)*

Os ciclos de ensino, de forma a atingir as finalidades anteriormente referidas, estão organizados em torno da diferenciação e relação entre os diferentes tipos de atividade, mas todos eles devem assegurar as características da aprendizagem que garantam o ecletismo no desenvolvimento da multilateralidade das crianças e jovens, bem como a promoção da saúde e a aptidão física, na procura de estilos de vida ativos.

### 1.3. O Professor de Educação Física

De forma a entender melhor a complexidade da EF como disciplina curricular, é essencial falar sobre o papel do seu professor. O perfil geral de desempenho profissional do professor integra as dimensões profissionais, social e ética, assim como, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a participação na escola e a relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida (c.f. Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto). Tendo em atenção o perfil atrás descrito, o professor de EF não deve ser visto como treinador ou preparador físico, com intuito de promover atletas de alta competição, mas sim como um educador profissional.

No seu processo de ensino-aprendizagem o professor de EF tem algumas metas, tais como: a definição de objetivos de aprendizagem; o desenvolvimento de planos de aula; a definição de tarefas e de situações de aprendizagem apropriadas aos alunos num clima pedagógico de segurança; a promoção de *feedback* adequados e a avaliação da aprendizagem dos alunos; e a avaliação das suas próprias ações de ensino. Todas estas etapas são cruciais na formação do professor, de forma a se tornar um profissional competente.

É então exigido ao professor, um elevado conjunto de técnicas de ensino, conhecimentos, objetivos educacionais e competências na sua aplicação e adaptação, de forma que este se torne um professor reflexivo e competente, tal como defende Crum (2002). Ainda segundo este autor, existem três níveis de funções do professor de EF: i) o nível micro e mais central onde estão contempladas as funções de planear, avaliar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem; ii) o nível meso que se relaciona com o enquadramento da escola na comunidade e, por último, iii) o nível macro que se relaciona com as funções sociais e com ligações a instituições a

ter em conta durante a atividade profissional.

Cabe também ao professor compreender as constantes mudanças de cultura do movimento, se adaptar às diferentes situações de aprendizagem, de instrução e *feedback*, através da avaliação dos seus conhecimentos e da sua prática pedagógica. Segundo Jófili (2002) o professor deve garantir um ambiente propício ao reconhecimento e reflexão do aluno, aceitando diferentes pontos de vista, igualmente válidos numa avaliação e comparação com as suas próprias teorias.

O professor de EF deve portanto ser um profissional flexível, criativo, reflexivo e com formação pedagógica em termos de conteúdo, para que consiga dominar diferentes matérias e formas eficazes de as transmitir, ajustadas às capacidades dos alunos e às circunstâncias envolventes, num clima saudável de relações motivando-os a atingirem as competências previstas no âmbito da EF.

#### **1.4. Programas Nacionais de Educação Física**

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) funcionam como um guião para os professores, numa perspetiva de desenvolvimento do aluno e da EF. É o documento orientador das ações pedagógicas do professor e a sua exequibilidade depende da capacidade de mobilizar os objetivos da disciplina e desenvolver estratégias pedagógicas e metodológicas mais adequadas para os efeitos pretendidos. Bento (1998) refere que “o programa é obrigatório, mas não é nenhum dogma” (p.35). Estes programas procuram fomentar a qualidade da disciplina, numa organização em torno da diferenciação das diversas atividades e pretendem uma harmonização entre as linhas orientadoras definidas nos mesmos e as respetivas escolas, turmas e alunos.

Para cada ciclo e ano escolar, os programas sintetizam as competências

a desenvolver e definem os objetivos transversais a todas as áreas e atividades da EF, para as áreas e subáreas que se consideram obrigatórias e para as subáreas de opção dos alunos do 11º e 12º ano.

Tanto no ensino básico (2º e 3º ciclo) como no ensino secundário, os programas estão organizados por áreas e matérias nucleares. Estas áreas integram o desenvolvimento das capacidades motoras e a aprendizagem dos seus processos de desenvolvimento, a manutenção da condição física, os conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, e ainda as Atividades Físicas (AF) constituídas por matérias nucleares que a generalidade das escolas apresenta nos seus planos curriculares e por matérias alternativas que são definidas por opção da escola, em função das características da escola e do espaço envolvente.

Em ambos os níveis de ensino, os conteúdos de cada uma das matérias estão especificados em três níveis diferenciados, o nível introdutório, o nível elementar e o nível avançado, tendo em conta o desempenho do aluno no cumprimento dos objetivos de compreensão e realização para cada matéria (ME-DEB, 2001).

No 1º ciclo de ensino, o PNEF apresenta uma estrutura por blocos, que visa o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas dos alunos, a sua cooperação com os colegas nas diferentes tarefas na compreensão e aplicação das regras definidas na turma, bem como a participação ativa no aperfeiçoamento das suas habilidades motoras (ME-DEB, 2001).

As competências psicomotoras, a desenvolver nas diferentes matérias de cada um dos sete blocos, apresentam uma progressão harmoniosa e flexível do 1º ao 4º ano de escolaridade. Esta flexibilidade respeita a evolução do desenvolvimento

motor (postural, locomotor e manipulativo) tendo mesmo o 1º e 2º ano de escolaridade incidência espacial sobre as áreas de deslocamentos e equilíbrios, perícia e manipulações no trabalho de ações motoras fundamentais, sendo esta uma fase de grande exploração e experimentação das capacidades e habilidades motoras.

Com uma estrutura organizacional diferente é desenhado um bloco estratégico, do 5º ao 9º ano de escolaridade (2º e 3º CEB), onde se garante o tratamento do conjunto de matérias de EF na sua forma característica. Com uma progressão lógica do ciclo de ensino anterior, o PNEF prevê para o 2º e 3º ciclo a iniciação das modalidades desportivas onde a criança refina as competências fundamentais e entra na fase especializada do desenvolvimento motor, capaz de realizar atividades motoras complexas, sendo mesmo no 9º ano dedicado à revisão das matérias, aperfeiçoamento ou recuperação dos alunos, tendo em conta as competências previstas (ME-DEB, 1998).

No ensino secundário, o programa prevê para o 10º ano que o aluno consolide ou complete a formação diversificada no ensino básico, e, que para o 11º e 12º ano, o aluno aperfeiçoe as matérias da sua preferência, num regime de opções de matérias. O ensino secundário vê assim aumentada a carga horária semanal face aos outros ciclos de ensino, numa organização diferenciada mas coerente nas estruturas dos PNEF, desde o 1º ao 12º ano de escolaridade.

No que respeita aos critérios de sucesso da EF, os programas preveem uma avaliação em três grandes áreas: i) nas AF, em que o aluno é situado em cada matéria por níveis, não atinge o Nível Introdutório (NI), Nível Introdutório (I), Nível Elementar (E) e Nível Avançado (A); ii) na Área da Aptidão Física (ApF), na qual o aluno se encontra na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF) ou na Zona Não

Saudável de Aptidão Física (ZNSAF) e iii) na área dos conhecimentos.

Para determinar o sucesso na área das AF são selecionadas um conjunto de matérias, que podem ser diferentes de aluno para aluno, mas que respeitam a regras de seleção determinadas para cada ciclo de ensino. Assim, para o 2º ciclo são selecionadas as seis matérias em que o aluno revelou melhor nível de desempenho, sendo que, apenas se pode considerar uma matéria de cada categoria (A a G): A (jogos); B (futebol, voleibol, andebol, basquetebol); C (ginástica de solo, ginástica de aparelhos); D (atletismo); E (patinagem); F (dança); G (orientação, natação).

No que respeita ao 3º ciclo, as regras de seleção de matérias, para avaliação na AF são selecionadas as sete matérias onde o aluno revelou melhor desempenho, entre as matérias de cinco ou seis categorias. Obrigatoriamente são escolhidas duas matérias da categoria A (futebol, andebol, basquetebol e voleibol). Caso se escolha apenas cinco categorias, para além das duas matérias da categoria A, devem escolher-se duas matérias da categoria B (ginástica de solo, acrobática e aparelhos).

Num regime de especialização, o ensino secundário possibilita ao aluno a escolha de matérias para avaliação, de acordo com as condições de composição do currículo dos PNEF e da respetiva escola. Deste modo, na ESAG, a turma do ensino secundário, os alunos escolheram seis matérias, duas nos JDC, uma matéria alternativa (râguebi ou corfebol), ginástica ou atletismo, uma dança (latino-americanas) e duas entre o grupo de outras matérias (orientação, badminton e patinagem). Estes programas foram, sem dúvida, ótimos instrumentos de trabalho e orientação, pelo que a exequibilidade dos mesmos será confrontada mais à frente com a realidade da PES realizada na escola cooperante.

## **CAPÍTULO II - Desenvolvimento do Processo Ensino e Aprendizagem**

### **2.1. Caracterização do Contexto Escolar: Escola Secundária André de Gouveia**

Neste ponto serão apresentados de forma descritiva os dados relativos à caracterização do contexto e a sua comunidade envolvente, a caracterização das turmas, no que respeita às suas particularidades sociais, culturais e de aprendizagens dos alunos, bem como os recursos disponíveis.

Num contexto histórico, a ESAG foi fundada em 1841 com o nome de Liceu Nacional de Évora e funcionou no edifício principal da Universidade de Évora (Colégio do Espírito Santo) até 1979 quando se mudou para as atuais instalações, situadas na união de freguesias de Malagueira e Horta das Figueiras.

De acordo com o seu projeto educativo, a ESAG pretendia tornar-se numa escola de referência em termos de promoção do sucesso escolar e educativo. Para tal, procurou afirmar a identidade da escola através da sua história, competência e da capacidade de intervenção, bem como através do melhoramento do sucesso educativo dos alunos e da qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Com uma população escolar constituída por 560 discentes e 120 docentes, o GEF neste ano letivo de 2012/2013 era constituído por 15 professores de EF e três estagiários. A ESAG apresentava uma vasta oferta educativa e formativa: terceiro ciclo do ensino básico, curso de educação e formação e ensino secundário diversificado, com os cursos científico-humanístico e ainda cursos profissionais. Esta era, no respetivo ano letivo, a única escola da cidade de Évora com o Curso Tecnológico de Desporto (CTD).

Ao longo de todo o ano letivo a ESAG desenvolveu projetos e atividades e promoveu o desporto escolar nas mais variadas modalidades e escalões etários. Destacam-se a ESAG TV, onde se podem visionar entrevistas e documentários sobre atividades desenvolvidas na escola, os projetos de educação para a saúde através de palestras e os projetos europeus (*Comenius* e *Leonardo da Vinci*). Também a Tuna Académica do Liceu de Évora e o teatro GATAPUM contribuem para a identidade da escola e ajudaram a projetar a sua imagem.

### **2.1.1. Caracterização do Contexto Escolar: Recursos Espaciais**

Capacitada de inúmeras instalações, ainda que algumas delas não se encontrassem nas melhores condições, a escola estava organizada por seis blocos. Estes seis blocos integravam salas de aula, anfiteatros, salas de informática e reprografia. A escola dispunha ainda de serviços administrativos, serviços de psicologia e orientação, refeitório, papelaria e biblioteca.

Relativamente às instalações desportivas foi inicialmente necessário um conhecimento sobre a quantidade e a qualidade das instalações e do material desportivo de modo a planear e adaptar as matérias lecionadas, uma vez que, a existência, o estado e o número de instalações e materiais influencia a qualidade do ensino. Tal como refere Bento (1998) “ As condições materiais desfavoráveis dificultam uma realização satisfatória da aula e exigem um maior grau de competência do professor” (p.122).

Como instalação desportiva coberta, a ESAG tinha à disposição um pavilhão gimnodesportivo, com marcação de um campo de andebol e futsal, três campos de voleibol e basquetebol na sua transversal, um campo de voleibol, basquetebol e ténis na sua longitudinal, bem como um balneário feminino e

masculino, duas salas para funcionários, sala de professores e uma arrecadação de material desportivo.

Entre as instalações desportivas descobertas, foi possível usufruir de uma pista de atletismo de terra batida (200 m), com uma caixa de saltos, dois campos de pequenos jogos (1 de terra batida e outro de alcatrão) um campo de voleibol e dois campos de basquetebol.

Face ao elevado número de turmas, o GEF estruturou um sistema de rotação das instalações desportivas (*roulement*) e que condicionou a utilização dos espaços pelas turmas (Anexo I). Com rotações semanais, as instalações desportivas foram divididas em quatro espaços:

**Exterior 1-** campo de terra, pista de atletismo e caixa de saltos. Este espaço não estava cuidado, coberto de ervas, a pista de atletismo apresentava um corredor muito estreito, o que dificultou a corrida de estafetas;

**Exterior 2-** campos de voleibol, basquetebol e andebol;

**Pavilhão 1-** lado esquerdo do pavilhão, com prioridade para a matéria de ginástica. Este espaço revelou-se muito reduzido, quando utilizado por turmas muito numerosas e com grande dificuldade ao lecionar duas matérias em simultâneo;

**Pavilhão 2-** ocupação de 1/3 central do lado direito do pavilhão.

No caso de condições climatéricas adversas para a prática desportiva em espaços exteriores, era possível utilizar o polivalente da escola para a prática do ténis de mesa, o qual dispunha de cinco mesas de jogo.

Considero portanto, que a escola dispunha de espaços amplos e luminosos e com recursos suficientes em termos de quantidade e com alguma qualidade, o que foi uma mais-valia para a promoção da EF e para o cumprimento das metas com sucesso. Outra das vantagens, em termos organizacionais era a

autonomia do GEF na gestão dos recursos materiais e espaços desportivos, o que proporcionou uma melhor adaptação dos mesmos às turmas e conteúdos a lecionar.

## **2.2. Caracterização do Contexto da Intervenção: Turmas**

A PES foi desenvolvida em dois ciclos de ensino: o 3º CEB, na turma de 7º B, de forma individual e no ensino secundário na turma de 12º ano do CTD, mas de forma partilhada (em cooperação) com uma colega do NE.

As informações seguintes relativas à caracterização da turma foram obtidas recorrendo a um questionário de preenchimento individual realizado no início do ano letivo (Anexo II). Após o tratamento de dados e uma análise rigorosa dos mesmos, foi possível obter uma perceção geral da turma, o que contribuiu para planear as matérias e adaptar os recursos envolventes.

### **2.2.1. Terceiro Ciclo do Ensino Básico: Turma 7º Ano**

A turma onde realizei a prática de ensino individual (7º B) era constituída por 17 alunos (11 rapazes e 6 raparigas) com uma média de idade de 15 anos, sendo a maioria dos alunos residentes na cidade de Évora. Recorrendo à análise de dados efetuada relativamente às características socioculturais dos alunos, constatei que alguns deles apresentavam dificuldades sociais, três deles viviam mesmo numa instituição e sete não apresentam agregados familiares com padrões tradicionais (pais e filhos) vivendo apenas com a mãe e irmãos. Com um elevado número de reprovações, dois alunos estavam perto de atingir a maioridade e a maioria deles admitiu não gostar da escola e que não possuíam qualquer método de estudo. Ainda assim, a EF foi referida como a disciplina favorita e a matemática como a menos apreciada pela maioria dos alunos.

No que concerne à EF os alunos enumeraram as modalidades de futebol,

râguebi e o badmínton como sendo as preferidas e a dança como a menos desejada pelos rapazes, mas de grande agrado por parte das raparigas. Com baixos níveis de prática de atividade física, os alunos revelaram não realizar qualquer tipo de prática desportiva extra-escolar, à exceção de um aluno que praticava futebol de forma federada.

### **2.2.2. Ensino Secundário: Turma 12º Ano**

A turma 12º ano do CTD era constituída por 19 alunos (15 rapazes e 4 raparigas) com uma média de idades de 18 anos e com os dois alunos mais velhos a apresentarem 20 anos de idade. Destes, 14 dos alunos residem na cidade de Évora, três no Redondo, um em Montemor-o-Novo e um aluno na Torre dos Coelheiros.

Esta turma tinha sido lecionada, no ano letivo anterior, pelo orientador cooperante que nos destacou o bom comportamento e a grande autonomia na realização das tarefas, como sendo, as maiores qualidades dos alunos da turma.

Quanto aos seus métodos de estudo, todos os alunos revelaram que estudavam em casa e de forma individual, à exceção de um aluno que era acompanhado pelo encarregado de educação. À semelhança da turma de 7º ano os alunos escolhem a EF como a sua disciplina de preferência e a matemática a menos apreciada pela maioria dos alunos.

Relativamente à disciplina de EF, a turma apresenta grande variedade nas modalidades da sua eleição, sendo que, nove alunos da turma praticavam modalidades desportiva de forma federada, o que lhes proporcionava maior tempo de prática e provavelmente melhor performance desportiva.

Por fim, gostaria de referir a existência de dois alunos que mencionaram ter asma, o que desencadeou a necessidade de dar uma atenção redobrada, uma

vez que esta doença pode condicionar a prática desportiva.

Após o conhecimento detalhado dos alunos foi possível constatar que a situação sociocultural e familiar de alguns alunos de 7ºB associada ao seu mau desempenho e desinteresse escolar, revelou-se ao início um pouco desanimadora e problemática mas, ao mesmo tempo, desafiante. O esforço, dedicação e o planeamento adotados tiveram em conta não só o conhecimento pedagógico do conteúdo da área específica da EF, mas também uma sensibilidade extra, para que de alguma maneira tentasse manter um bom clima de ensino e uma adesão dos alunos. Já na turma de 12º ano as expectativas sempre foram muito altas porque, como referido, foi sempre uma turma exemplar com boas perspetivas de evolução.

### **2.3. Plano Anual de Turma: Primeira Etapa**

Para a elaboração do PAT foi necessário desenvolver uma avaliação diagnóstica ou AI dos alunos que constituíam as respetivas turmas, tendo sido esta a primeira etapa do planeamento. A identificação de potencialidades e dificuldades possibilitou, por sua vez, a definição de objetivos a concretizar para cada aluno. Nesta perspetiva, a AI constitui-se como fundamental no planeamento do processo ensino-aprendizagem. Carvalho (1994) refere que a AI apresenta uma dimensão diagnóstica ao identificar as limitações dos alunos, mas também uma dimensão prognóstica, na medida em que são definidos objetivos e aprendizagens a alcançar.

De acordo com os Documentos Normativos (ME-DEB, 2001), dois dos principais objetivos da AI são a identificação de competências do aluno e a sua colocação em níveis de aprendizagem, definidos no PNEF. Ainda Carvalho (1994) é da opinião que os dados recolhidos durante esta fase permitirão a organização das prioridades de aprendizagem ao longo do ano letivo. A meu ver é também um bom

instrumento de organização pessoal, pois define o ponto de partida no trabalho a realizar entre professor e aluno e adequa-se perfeitamente no desenvolvimento de metodologias de trabalho, competência que pretendia desenvolver ao longo da minha prática profissional.

Com o intuito de adotar práticas corretas, os resultados obtidos na AI devem ser interpretados de forma temporária, correspondendo ao início do processo ensino-aprendizagem e não devem ser vistos como um resultado que acompanha o aluno ao longo do ano, como um “rótulo”, tal como defende Cortesão (2002). Ainda de acordo com esta autora, o professor deve evitar fazer previsões seguras do que os alunos poderão fazer, pois a aprendizagem depende de inúmeros fatores.

A AI efetuada nas duas turmas teve a duração de cinco semanas e baseou-se no protocolo da AI (Anexo III) para avaliação das áreas da ApF e AF. Neste período de tempo foi possível conhecer os alunos, apresentar o programa da disciplina e desenvolver rotinas de aula.

Na área da ApF foi avaliado o Índice de Massa Corporal (IMC) e as capacidades motoras dos alunos, classificando-os na ZSAF ou ZNSAF, tendo por base a tabela de referência de *fitnessgram*. Na avaliação das capacidades motoras foram realizados seis testes: o teste de vaivém na avaliação da resistência, o teste de abdominais e flexão de braços na capacidade motora de força muscular e os testes de extensão de tronco, flexibilidade de ombros e o teste de senta e alcança na avaliação da flexibilidade.

Na realização dos diferentes testes foi definido uma organização por grupos de trabalho permitindo maior observação, controlo e registo dos resultados nos exercícios efetuados. Deste modo, para os testes de força foram definidos grupos de trabalho constituídos por quatro alunos, enquanto que os testes de

flexibilidade foram realizados individualmente e, no teste de vaivém metade dos alunos da turma realizaram este teste e os restantes alunos contabilizaram o número de percursos, trocando posteriormente as atividades.

Posteriormente foram avaliadas as matérias que integram as AF, através dos exercícios critérios para cada matéria e os respetivos critérios de êxito definidos no protocolo de AI (Anexo III).

Relativamente ao sistema de registo, quanto mais informações se recolher melhor e, se assim forem, mais simples será também a forma de organizar e elaborar o plano de aula, tal como refere Carvalho (1994). As folhas de registo utilizadas definiam duas situações, a situação A e situação B. A situação A avaliou conteúdos do nível introdutório, já a situação B avaliou conteúdos do nível elementar e avançado. O aluno só era avaliado na situação B, caso tivesse cumprido com sucesso os conteúdos da situação A (Anexo IV). Como exemplo, verificou-se que no jogo de andebol, o aluno só foi avaliado na situação B (contra-ataque com desmarcação, circulação da bola e marcação individual) se tivesse tido sucesso na situação A (passe-receção, remate e desmarcação).

Algumas das dificuldades com as quais me deparei durante a fase de AI foi a organização e conteúdo das folhas de registo desenvolvidas pelo GEF. Estas não apresentavam clareza quanto à obtenção dos resultados e propiciavam uma certa subjetividade. Verifiquei que o sistema de registo adotado, apesar de ter o significado de cada um dos símbolos de registo (S: cumpre com sucesso; S- : cumpre com dificuldade e N: Não cumpre), não definia exatamente o modo de utilização, sendo assim muito geral, não individualizando concretamente resultados. Por exemplo, não conseguia perceber se um aluno que na situação A obteve um resultado de S,S- e N se estava apto para ser avaliado na situação B. Desta forma,

defini que o aluno só era avaliado na situação B, se não obtivesse nenhum N na situação A. Outro exemplo desta dificuldade foi o nível intermedio (S-) não caracterizava exatamente o tipo de dificuldades. No entanto, de forma a poder fazer uso do mesmo, optei por considerar os resultados S- para passar à situação B, numa perspetiva de potenciar a aprendizagem do aluno. Assim, na minha opinião, este sistema de registo foi muito ambíguo, tendo sido necessário ponderar sobre as situações verificadas e ajustar os métodos de registo à realidade com que trabalhei, de forma a superar os obstáculos encontrados, respeitando os princípios do protocolo de AI. Apesar destas dificuldades, a definição do exercício critério nas folhas de registo foi uma vantagem destes protocolos, pois caracterizava o tipo de jogo e como se devia desenrolar, o que facilitou a organização e planeamento das aulas.

De forma organizativa, na turma de 7º ano foi possível envolver todos os alunos nos exercícios das diferentes matérias, face ao reduzido número de presenças. Já na turma de 12º ano, com um elevado número de alunos, foi possível realizar avaliações de duas matérias em simultâneo, com a ajuda da colega estagiária, sendo esta uma turma partilhada. Nesta, apesar dos alunos escolherem seis matérias nas quais foram avaliados no final do período, na fase de AI, todos os alunos foram avaliados em todas as matérias.

No decorrer de cada exercício critério, não foi estabelecido uma ordem de avaliação, mas sim uma observação sobre todo o exercício e um registo da ação tática ou técnica realizada pelo aluno, daí a importância da organização em grupos de trabalho mais reduzidos. Contrariamente a turma de 12º ano, senti dificuldade ao avaliar as raparigas de 7º ano nos conteúdos dos JDC, onde os rapazes foram mais individualistas e seletivos, ao não lhes passarem a bola, o que dificultou a prática

efetiva das raparigas.

Após a análise dos dados da AI, defini um diagnóstico da turma em cada matéria de acordo com os níveis Não Introdutório (NI), Introdutório (I), Elementar (E) ou Avançado (A). Depois de ter somado a avaliação obtida por cada aluno, em cada um dos diferentes níveis de desempenho nas diferentes matérias, estabeleci a média de percentagens da turma para cada matéria. Assim se, por exemplo, a turma tinha mais de 50 % dos alunos no futebol no nível NI, o nível da turma nessa matéria foi N.I. Este método permitiu-me de uma forma simples definir se a matéria é prioritária ou não, depois de comparados os resultados com os níveis estabelecidos nos PNEF. Consideraram-se matérias prioritárias, aquelas em que os resultados obtidos na AI se afastaram mais do que está estabelecido nos programas.

### **2.3.1. Resultados da Avaliação Inicial: Turma 7º Ano**

Neste ponto são descritos os resultados da AI da turma de 7º ano e feita uma crítica reflexiva aos mesmos, tendo em consideração os critérios estabelecidos no PNEF. Analiso também, criticamente todo o conjunto de resultados e de dificuldades com as quais me deparei ao longo da execução desta AI.

De uma forma geral, relativamente à área de ApF (Quadro 1), os alunos apresentaram piores resultados na força de braços e flexibilidade do tronco, com 58% e 57% dos alunos avaliados na ZNSAF, respetivamente (Anexo V). Constituíram-se então estas vertentes como muito prioritárias no trabalho a desenvolver na turma e a extensão do tronco como prioritária. Por sua vez, as capacidades motoras de resistência, força abdominal e flexibilidade de ombros, pelo reduzido número de alunos com testes negativos, foram identificadas como as capacidades menos prioritárias. Através desta análise, classifiquei a turma de 7º ano,

com índices de ApF muito reduzidos.

### Quadro 1

Aptidão física da avaliação inicial na turma de 7º B

Testes <i>Fitnessgram</i>	Nº Alunos	Nº Alunos ZNSAF	% Alunos ZNSAF	Prioridade
IMC	14	3	20%	
VAIVÉM	11	2	18%	-
ABDOMINAIS	11	1	9%	-
FLEXÃO DE BRAÇOS	12	7	58%	++
EXTENSÃO DO TRONCO	14	4	29%	+
FLEXIBILIDADE DO TRONCO	14	8	57%	++
FLEXIBILIDADE DE OMBROS	14	1	7%	-

**LEGENDA:** Menos Prioritária (-); Prioritária (+); Muito Prioritária (++)

A AI na área das AF foi realizada em 11 matérias e nas suas respetivas subáreas: os JDC (voleibol, andebol, basquetebol e o futebol); a ginástica (de solo e aparelhos); raquetes (badmínton); o atletismo (peso, comprimento e velocidade); patinagem, as atividades rítmicas expressivas (danças tradicionais) e as atividades de exploração da natureza (orientação pedestre).

Após a observação dos resultados obtidos nas AF (Anexo VI), constatei que a turma apresentou níveis de desempenho muito reduzidos, com um elevado número de níveis NI, reduzido número de níveis E e ausência do nível de desempenho A. Entre as 11 matérias avaliadas, oito revelaram mais de 50% dos alunos avaliados no nível NI, não existindo uma relação direta entre o fraco desempenho dos alunos nas matérias coletivas e nas individuais. Foi evidente a identificação de dificuldades de execução e compreensão tanto dos aspetos táticos como técnicos, evidenciando-se também, a falta do cumprimento das regras de jogo nas diferentes modalidades.

Com o apoio do diagnóstico da turma (Quadro 2) e depois de comparados

os níveis de cada matéria definidos nos programas para o 7º ano, classifiquei como matérias muito prioritárias o basquetebol, o futebol e a ginástica de solo, devido às elevadas percentagens de alunos nos níveis NI. Considerei as restantes matérias prioritárias, à exceção da orientação, que apresentou a maioria dos alunos avaliados no nível de desempenho estabelecido para o respetivo ano de escolaridade.

## Quadro 2

### Avaliação Diagnóstica das Atividades Físicas na Turma de 7º B

MATÉRIA	Alunos Avaliados	N.I		I		E		Diagnóstico da Turma	Nível 7º Ano	Níveis de Prioridade
		Nº Alunos	%	Nº Alunos	%	Nº Alunos	%			
Basquetebol	11	7	64%	4	36%	0		NI	E	MP
Futebol	9	6	67%	3	33%	0		NI	E	MP
Voleibol	12	9	75%	3	25%	0		NI	PE	P
Andebol	10	7	70%	3	30%	0		NI	I	P
Atletismo	13	10	77%	3	23%	0		NI	P.E	P
Badmínton	9	6	67%	3	33%	0		NI	I	P
G. Solo	11	11	100%	0	0%	0		NI	E	M. P
G. Aparelhos	9	2	22%	7	78%	0		I	E	P
Dança	6	2	33%	2	33%	2	33%	NI/ I/E	PE	P
Patinagem	5	3	60%	2	40%	0		NI	I	P
Orientação	5	0	0%	4	80%	1	20%	I	I	NP

**LEGENDA:** NI- Não Introdutório; I - Introdução; E- Elementar; P – Prioritária, MP- Muito Prioritária; NP- Não Prioritária

Com uma dimensão projetiva, como referido anteriormente, o processo de AI permitiu não só diagnosticar o nível de desempenho dos alunos, mas também, prever e definir o nível e os objetivos que cada aluno podia alcançar (Quadro 3). Deste modo, foi prognosticado nas diferentes matérias o nível de desempenho dos alunos da turma (Anexo VII), a partir dos resultados diagnosticados. Este prognóstico permitiu direcionar e melhorar as aprendizagens dos alunos. Face às grandes dificuldades apresentadas, defini como meta de aprendizagem o mesmo nível inicialmente diagnosticado em alguns dos alunos, ou seja, o nível de desempenho

prognosticado foi o mesmo que o diagnosticado na avaliação inicial. Esta decisão foi tomada em função dos reduzidos índices de desempenho e por necessidade de mais tempo de aprendizagem e não por falta de ambição nos objetivos a alcançar. Pretendi, deste modo, que os alunos melhorassem as dificuldades apresentadas e, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, procedi ao reajustamento do nível, de acordo com a evolução das aprendizagens dos alunos.

### Quadro 3

Níveis diagnosticados e prognosticados na turma 7º B

MATÉRIA	Avaliação Diagnóstica			Avaliação Prognóstica		
	N.I	I	E	I	E	A
Basquetebol	7	4	0	7	4	0
Futebol	6	3	0	6	3	0
Voleibol	9	3	0	9	3	0
Andebol	7	3	0	7	3	0
Atletismo	10	3	0	10	3	0
Badmínton	6	3	0	6	3	0
G. Solo	11	0	0	11	0	0
G. Aparelhos	2	7	0	4	7	0
Dança	2	2	2	2	2	2
Patinagem	3	2	0	5	0	0
Orientação	0	4	1	3	2	0

**LEGENDA:** N.I- Não Introdutório; I - Introdução; E- Elementar; A – Avançado

### Reflexão crítica

Ao longo da realização da AI deparei-me com várias dificuldades, duas delas relativas às características individuais dos elementos da turma, que dificultaram todo o processo. Uma das características foi o elevado número de faltas de presenças e a outra foi a desmotivação dos alunos na realização das tarefas. Como foi evidenciado nos resultados da AI, a falta de presenças dos alunos impossibilitou a sua avaliação, além disso, foi necessário adaptar os exercícios critério dos JDC no que ao espaço e número de jogadores diz respeito. Já na

avaliação da ApF foi necessário repetir a realização dos testes para os alunos que não tinham sido avaliados.

A desmotivação na realização das tarefas foi observada com maior grau na avaliação das capacidades motoras, nomeadamente nos testes de vaivém, abdominais e flexões de braços. Com a obtenção dos resultados mínimos exigidos para cada teste, os alunos paravam a execução dos mesmos, sem procurar a melhoria pessoal ou tentar superiorizar-se ao colega. Tal como refere Nicholls (1984, citado por Pereira, Costa e Diniz (2009) os objetivos na procura do êxito são perspetivados segundo duas orientações, o envolvimento na tarefa relacionado com a avaliação do êxito e a melhoria pessoal, na procura de melhorar o processo de aprendizagem e obter melhor desempenho na realização e, o envolvimento orientado para o ego onde os indivíduos comparam a sua competência com os quais interatuam.

Por outro lado, a ausência de avaliações não se deveu exclusivamente à falta de presenças. Também a ausência de equipamento desportivo adequado e a recusa de alguns alunos na prática de determinadas matérias, por vergonha dos colegas nas danças tradicionais e, com medo de cair na patinagem, foram fatores que caracterizaram a desmotivação dos alunos. Enquanto responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos procurei estabelecer estratégia que contornassem as dificuldades encontradas, uma vez que a motivação com que são realizadas as tarefas influencia as aprendizagens das mesmas, tal como refere Pereira et al (2009).

### **2.3.2. Resultados da Avaliação Inicial: Turma 12º Ano**

Na turma 12º ano, a área da ApF foi avaliada nos 19 alunos que constituem a mesma e os seus resultados foram referenciados individualmente

(Anexo VIII). Numa análise global da turma (Quadro 4), verifiquei que os alunos apresentaram níveis muito satisfatórios, pois apenas um dos alunos apresentou três dos seis testes negativos e oito alunos (42% dos alunos da turma) apresentaram os seis testes positivos. Na realização de cada teste, os alunos do género masculino apresentam resultados muito acima do mínimo exigido, o que comprova não só a sua boa capacidade física, bem como, a grande competitividade entre eles, tal como constatou Pereira et al (2009) em que os alunos do sexo masculino apresentavam níveis de orientação para o ego superiores ao sexo feminino, em contexto de EF.

#### Quadro 4

Aptidão física na avaliação inicial na turma 12<sup>o</sup> ano

Testes	Nº Alunos Avaliados	Nº Alunos ZNSAF	% Alunos ZNSAF	Níveis de Prioridade
IMC	19	2	11%	-
VAIVÉM	18	2	11%	-
ABDOMINAIS	19	0	0%	-
FLEXÃO DE BRAÇOS	19	2	11%	-
EXTENSÃO DO TRONCO	19	3	16%	+
FLEXIBILIDADE DO TRONCO	19	4	21%	+
FLEXIBILIDADE DE OMBROS	19	4	21%	+

**Legenda:** Menos Prioritária (-); Prioritária (+); Muito Prioritária (++)

Com foi referido anteriormente, a fase de AI permitiu que os alunos da turma 12<sup>o</sup> ano escolhessem seis matérias para avaliação final, de acordo com os critérios definidos nos PNEF. Deste modo, o quadro 5 representa o número de alunos por matéria, bem como o diagnóstico e prognóstico dos alunos em todas as matérias lecionadas nesta AI. Entre as matérias lecionadas, destacam-se a dança (19 Alunos) o rãguebi (15 Alunos) e o voleibol (14 alunos) como as matérias com maior número de alunos. Já o basquetebol e a patinagem, com apenas dois alunos foram as duas matérias menos escolhidas pelos alunos da turma.

## Quadro 5

### Avaliação Diagnóstico e Prognóstica na turma 12º Ano

Matérias	Escolha de Matérias Nº alunos	Av. Diagnóstica						Av. Prognóstica		
		I	%	E	%	A	%	I	E	A
Andebol	9	4	44%	5	56%	0		2	2	5
Basquetebol	2	2	100%	0		0		0	2	0
Voleibol	14	6	43%	8	53%	0		2	4	8
Futebol	13	7	54%	6	46%	0		1	6	6
Râguebi	15	7	47%	7	47%	1	6%	0	7	8
Corfebol	4	2	50%	2	50%	0		0	2	2
G. Solo	4	2	50%	2	50%	0		0	2	2
G. Aparelhos	4	2	50%	2	50%	0		2	0	2
Acrobática	3	2	67%	0		1	33%	2	0	1
Atletismo	15	8	53%	7	47%	0		3	12	0
Badminton	13	8	62%	5	38%	0		2	6	5
Dança	18	14	78%	4	22%	0		0	14	4
Patinagem	2	1	50%	1	50%	0		0	1	1
Orientação	3	2	67%	1	33%	0		0	2	1

LEGENDA: I- Nível Introdução; E - nível Elementar; A - Nível Avançado

Numa análise global da turma no que às AF diz respeito constatei, que nenhum aluno foi diagnosticado no nível NI nas 14 matérias, contudo, face ao ano de escolaridade aqui referenciado, os resultados apresentados não evidenciaram um elevado número de alunos no nível A (Anexo IX).

Com alunos aparentemente mais ecléticos e competitivos foram obtidos melhores resultados nas matérias coletivas, comparativamente às matérias individuais, com grande compreensão tático-técnica do jogo. Considero que o nível de performance apresentado por alguns alunos nas matérias de andebol, futebol e râguebi se deve, em grande parte à sua prática desportiva federada, o que na minha opinião podia contribuir de forma positiva, para as aprendizagens dos colegas, num trabalho de cooperação entre eles.

De acordo com os PNEF, o nível de desempenho dos alunos definido para as matérias lecionadas, na turma de 12º ano, é o nível A, assim, considero com

piores resultados obtidos, as matérias que apresentaram grande percentagem de alunos no nível I, como por exemplo o basquetebol (100%), a ginástica acrobática e a orientação (67%), o badmínton (62%) e a dança Latino-Americanas (78%).

Com base no diagnóstico dos alunos, foram prognosticados os níveis dos alunos nas diferentes matérias (Anexo X), com a maioria dos alunos da turma a ser prognosticado no nível seguinte ao inicialmente diagnosticado. Face à grande dificuldade sentida em matérias que integram várias disciplinas, como o atletismo e a ginástica, optei por não prognosticar em alguns alunos o nível superior ao diagnosticado, uma vez que, a aprendizagens e consolidação das mesmas, necessitava de maior tempo de prática. Com claras dificuldades de execução, o basquetebol e o atletismo foram as únicas matérias em que não prognostiquei alunos para o nível A, como pode ser observado na tabela 5.

Na minha opinião, a AI é um momento de aprendizagem nos alunos, de forma que procurei corrigir a execução táctico-técnica de alguns alunos em vários momentos de prática, sem que essa mesma intervenção deturpasse os resultados apresentados. As aulas destinadas à AI não se devem reger apenas na avaliação dos alunos, pretendendo-se que sua aplicação seja um desafio permanente e possibilite as aprendizagens, como refere Carvalho (1994).

A não referência à prioridade entre matérias deveu-se ao facto de no planeamento na turma de 12º ano procurar uma homogeneidade na prática das matérias, face à escolha de matérias dos alunos, estratégia que considerei a mais adequada no processo de ensino-aprendizagem para a turma.

## **2.4. Elaboração do Plano Anual de Turma**

No processo ensino-aprendizagem, o PAT constituiu-se como determinante, neste, foram definidas as metas de aprendizagem dos alunos de forma organizada, enquadrada e justificada. Segundo Bento (1998), no ensino deve realizar-se um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um período lato de tempo e é a partir dele que se definem e estipulam pontos e momentos nucleares. Este autor defende ainda que o planeamento elaborado pelo professor deve ordenar metodologicamente as indicações programáticas (objetivos, tarefas e conteúdos), tendo em conta as condições locais (materiais, pessoais e temporais).

De acordo com o referido anteriormente, para a elaboração do PAT foi imprescindível o auxílio de vários elementos como o modelo de lecionação eleito (Modelo por Etapas), os PNEF, o projeto educativo e de EF da escola e os resultados obtidos na AI. Além destas componentes determinantes, também alguns fatores condicionantes foram importantes: o calendário escolar, o mapa de rotações de espaços, as possibilidades dos espaços de aula, as características das turmas e o ciclo das estações do ano, uma vez que a ESAG dispõe de espaços exteriores.

O modelo de lecionação por etapas primou pela individualização e respeito por ritmos diferenciados nas aprendizagens e possibilitou uma maior distribuição dos conteúdos, adequando-se também às necessidades de rotação dos espaços. O modelo possibilitou ainda que no âmbito de uma turma específica e na mesma matéria se trabalhassem níveis diferentes de desempenho, revelando ser um método bastante flexível, no reajustamento, progressão e alteração das aprendizagens, a partir das avaliações formativas. Bento (1998) defende que para a existência de um ensino progressivo deve definir-se por diversos momentos, numa

inter-relação de etapas intermédias, que promovam a melhoria do ensino, o que vai de encontro ao já referido. A seleção deste modelo demonstrou-se igualmente determinante na concretização de aulas politemáticas, e no respeito pelos princípios da diferenciação, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem. Já o PNEF refere que o PAT deve organizar-se em períodos de tempo reduzidos, simplificando a orientação e a regulação do processo ensino-aprendizagem. Deste modo, e tendo em atenção estas considerações, visualizei a melhor forma de organizar o ano letivo e de planear as atividades, o que me proporcionou, também, maior segurança ao lecionar aulas.

Na minha opinião, um dos componentes que maior influência teve na estruturação do PAT foram os resultados da AI. Com base nos mesmos foi possível selecionar objetivos adequados às dificuldades dos alunos, prever o número de abordagens por matéria, de acordo com as prioridades da turma, definir grupos de trabalho e organizar os respetivos tempos de prática.

Em termos organizativos decidi elaborar a PAT segundo 3 níveis de planeamento, para cada uma das turmas, que se encontram intimamente interligados: o plano anual, o plano por etapas e o plano de aula. Assim, a partir dos resultados obtidos na AI, elaborei o plano anual de cada turma, posteriormente discriminei as diferentes etapas do planeamento e, por fim, preparei os respetivos planos de aula de acordo com as estratégias e a organização para as diversas matérias em busca dos objetivos definidos.

No plano anual de cada turma, turma 7º ano (Anexo XI) e turma 12º ano (Anexo XII), encontram-se calendarizadas as diferentes etapas ao longo dos três períodos letivos, bem como, a durabilidade das mesmas em termos de semanas, o número de aulas, os espaços em que as mesmas pretendiam ser realizadas, as

matérias, as capacidades motoras e os conhecimentos, de acordo com os objetivos dos programas e as necessidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos.

O plano por etapas foi constituído por quatro etapas onde se definiram os objetivos para cada matéria de forma detalhada: a 1ª etapa - Avaliação Inicial; a 2ª etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento; a 3ª etapa – Desenvolvimento e Aplicação e a 4ª etapa - Consolidação e Aplicação. Devo frisar que a estruturação das etapas seguintes esteve dependente dos objetivos alcançados nas etapas anteriores. Desta forma, excluí a última etapa na turma do 7º B pois, em função do reduzido nível de desempenho dos alunos e das enormes dificuldades apresentadas na AI, optei por prolongar a segunda etapa, com a função didática de aprendizagem e desenvolvimento, em detrimento da quarta etapa, destinada à consolidação e revisão das matérias. Decidi então planear um maior número de abordagens nas matérias inicialmente diagnosticadas como muito prioritárias (Anexo XIII).

Já na turma do 12º ano o número de abordagens por matérias pelas diferentes etapas (Anexo XIV) não teve por base apenas a avaliação diagnóstica, mas a escolha das matérias, uma vez que os alunos foram avaliados nas matérias escolhidas procurei que todas as matérias tivessem um número de abordagem homogenia, independentemente do número de alunos que a escolheram.

Relativamente a área da ApF foram desenvolvidos exercícios específicos para cada capacidade. As capacidades motoras de força e flexibilidade foram planeadas para os espaços interiores e a resistência nos espaços exteriores de maior dimensão.

Para as aprendizagens da área dos conhecimentos, relativos ao desenvolvimento e manutenção da ApF lecionadas nas aulas práticas de EF, foram definidas três sessões teóricas com a definição de conteúdos específicos. Estas

sessões foram realizadas em aulas de 90 minutos, estruturada em duas partes (a transmissão de conhecimentos teóricos nos primeiros 45 minutos e o teste escrito na segunda parte da aula).

O último nível de planeamento foi o plano de aula, e que segundo Pieron (1996) constitui-se como a fase pré-interativa, onde são selecionados os objetivos, as estratégias, os estilos de ensino e as formas de organização, antes mesmo de estar com o grupo, já a condução do ensino corresponde a fase interativa da ação pedagógica.

Após, o esclarecimento das características adotadas para a elaboração do meu primeiro PAT, são descritas nos subtópicos seguintes as diferentes etapas do planeamento.

#### **2.4.1. Plano por Etapas: Segunda Etapa na Turma 7ºB**

A segunda etapa do planeamento anual, com uma função didática de aprendizagem e desenvolvimento, permitiu que os alunos adquirissem novas aprendizagens e melhorassem o seu desempenho nas diferentes matérias que constituem o plano curricular do GEF da escola. Nesta etapa procurei a transmissão de conhecimentos relativos à EF, bem como o desenvolvimento e promoção das capacidades motoras dos alunos.

Relativamente à turma de 7º ano, a segunda etapa decorreu entre 31 de outubro de 2012 e 15 de março 2013, constituindo-se como a etapa mais longa do planeamento. O período de férias que se seguiu permitiu-me uma reflexão e análise dos resultados obtidos e um reajustamento dos objetivos a alcançar.

Das 52 aulas previstas, apenas 33 foram lecionadas (Quadro 6). Para este facto contribuíram vários fatores como as condições climatéricas, a impossibilidade

do professor cooperante, greve dos funcionários e a realização da semana olímpica. As aulas planeadas que não se realizaram devido às más condições climatéricas foram substituídas pela prática da modalidade de ténis de mesa, não contabilizando para o desempenho dos alunos, pois esta modalidade não constava do plano curricular da escola. A impossibilidade de realizar as aulas inicialmente definidas alterou, conseqüentemente, o número de abordagens por matérias, destacando-se a ginástica de aparelhos, a dança, a patinagem e a orientação, entre as menos lecionadas, influenciando desta forma o desenrolar da etapa seguinte.

#### Quadro 6

Aulas previstas e lecionadas na 2ª etapa na turma de 7º Ano

AULAS	ATIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS- MATÉRIAS										
	J.D.C				GINÁSTICA		BAD	ATL	DAN	PAT	ORI
	FUT	AND	BAS	VOL	SOL	APA					
Aulas Previstas	9	8	9	7	6	5	4	7	5	5	6
Aulas lecionadas	7	6	7	5	5	3	4	5	3	3	3

Na organização por grupos de trabalho, previ a elaboração de dois grupos diferentes, consoante o nível de desempenho identificado (NI e I+E). Apesar da diferenciação de grupos, estes trabalhavam a mesma matéria em simultâneo, no entanto, em algumas das aulas previstas não foi possível realizar a estratégia definida anteriormente devido ao elevado número de faltas de presença optando, nestes casos, por trabalhar só com um grupo de alunos.

Relativamente à área da ApF, os testes de *fitnessgram* foram realizados em dois dias diferentes, para que o cansaço dos alunos não influenciasse os resultados obtidos. Nesta perspetiva, optei também por intercalar os testes de resistência e força com os testes de flexibilidade, o que se mostrou ser uma

estratégia positiva, pois esta evidenciou uma evolução do desempenho dos alunos.

De forma a promover estratégias em algumas matérias específicas, nas quais os alunos sentiram dificuldades, acabei por estudar as melhores opções de lecionação, a fim de manter os discentes interessados. Assim, para promover a evolução do desempenho dos alunos na orientação, organizei a turma no trabalho a pares, entre o aluno com melhor desempenho e o aluno com maior dificuldade, procurando uma motivação mútua entre eles. Apesar disso, considero que o principal motivo desta não evolução foi o reduzido número de aulas lecionadas. Já nas matérias de dança e patinagem, devido à vergonha e ao medo dos alunos nestas aulas, não foi fácil planear as melhores estratégias. Ainda assim, na dança tentei que ocorresse em dias de menor ocupação do pavilhão por parte de outras turmas e, quando ocupado, sugeri que os alunos dançassem de costas para as outras turmas, evitando o sentimento de constrangimento. Já na patinagem, coloquei colchões ao longo do percurso definido, de forma a transmitir uma maior segurança aos alunos.

A estratégia adotada para lecionar os JDC e a matéria de Badminton foi o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games For Understanding – TGFU*). Tendo os JDC uma grande envolvência tática, o modelo do TGFU possibilitou o foco didático nos aspetos constituintes do jogo, permitindo assim, que o aluno construa ativamente a sua própria aprendizagem, numa consciência tática, com tomadas de decisão sobre o que e como fazer e, exercita habilidades motoras que promovam o seu desenvolvimento tático e técnico como referenciaram Graça e Mesquita (2007).

Apesar de considerar este um método bastante específico e motivador no ensino dos JDC, senti necessidade de, em alguns momentos, fragmentar o jogo nos seus elementos técnicos (modelo analítico), onde centrei atenção essencialmente na

técnica de determinados conteúdos. Após uma análise reflexiva, conclui que foi importante o recurso a estas duas estratégias, de forma complementar, permitindo-me desta feita uma evolução positiva e maiores níveis de motivação na turma, por exemplo nas matérias de futebol e andebol.

De forma a perceber a reorganização dos níveis prognosticados, estes tiveram em conta os resultados obtidos no final desta 2ª etapa. Assim, o nível inicialmente prognosticado, apesar de atingido, não foi alterado porque apesar de alguns alunos terem atingido o nível previsto, os conteúdos referentes ao mesmo não estavam totalmente consolidados, optando desta forma, por melhor as aprendizagens adquiridas, pois, é através de constantes consolidações que se consegue dominar de forma solida conteúdos apreendidos (Bento, 1998).

Na área dos conhecimentos, após uma análise aprofundada sobre as melhores estratégias a adotar, concluí que a realização do teste escrito no mesmo dia da aula teórica, não beneficiou as aprendizagens dos alunos. Procedi então à alteração do planeamento, para que a área de avaliação dos conhecimentos ocorresse em dois dias diferentes, na mesma semana, permitindo aos alunos um período de preparação para o teste.

De frisar ainda, que a elevada ausência dos alunos nas aulas dificultou imenso a realização das tarefas e obrigou a uma constante alteração nos planos de aula. Este problema mereceu especial atenção dos responsáveis da turma, do professor cooperante e da diretora de turma, não sendo esta situação exclusiva das aulas de EF, mas de todas as disciplinas.

#### **2.4.2. Plano por Etapas: Terceira Etapa na Turma 7º Ano**

Este subtópico é relativo aos resultados obtidos na 3ª etapa e última do planeamento da turma de 7º ano. A 3ª etapa visou a consolidação de algumas aprendizagens já desenvolvidas e permitiu uma análise conclusiva da evolução dos alunos em relação aos níveis prognosticados e aos níveis existentes nos PNEF. A etapa decorreu entre 3 de Maio e terminou dia 14 de Junho (19 aulas de 45 minutos), coincidindo com o final do 3º período.

Esta turma requereu uma atenção especial e uma dedicação extra da minha parte. Como já referido, numa visão geral da turma, os alunos demonstraram-se desde sempre desmotivados e desinteressados, o que levou a um aumento excessivo de faltas de presença e, conseqüentemente, reprovações. Devido a este fato, no final da 2ª Etapa, a turma de 7º ano ficou reduzida a seis alunos (4 rapazes e 2 raparigas), alterando de forma marcada as estratégias inicialmente planeadas. Assim, procedi a uma reorganização e alteração do planeamento, adotando duas estratégias que foram aprovadas pelo professor orientador cooperante: o prolongamento da 2ª Etapa por mais um mês (Anexo XV) e a redução das matérias lecionadas de 11 para oito.

Considerarei ser preferível que os alunos obtivessem níveis de desempenho satisfatórios e aproximados aos níveis apresentados nos PNEF e aos níveis por mim prognosticados, de forma a atingirem uma nota positiva na avaliação sumativa. Coloquei de parte uma lecionação mais abrangente, em termos de matérias, pois tive em atenção os critérios definidos para avaliação, as motivações e capacidades dos seis alunos, de forma a cativá-los para a aula de EF. Excluí, deste modo, o voleibol, a patinagem e a orientação por serem as matérias nas quais os alunos se sentiam completamente desmotivados e, também, por serem matérias muito

técnicas com grandes dificuldades de execução dos alunos.

Na ApF pude observar que os alunos realizaram o mínimo de esforço físico durante as tarefas, sem qualquer interesse em alcançar objetivos pretendidos ou em melhorar a sua performance desportiva.

A evolução do desempenho da turma na área da ApF está retratada no quadro 7. Numa análise final é possível verificar que os resultados finais são positivos pois, existem apenas alunos na ZNSAF na flexão de braços e no teste do vaivém, identificando-se neste último uma evolução negativa.

### Quadro 7

Evolução da turma de 7º ano na aptidão física

Testes Fitnessgram	1ª ETAPA		3ª ETAPA		Evolução
	Nº Alunos ZNSAF	Nº Alunos ZSAF	Nº Alunos ZNSAF	Nº Alunos ZSAF	
IMC	0	6	0	6	Manteve
VAIVÉM	2	4	4	2	Negativa
ABDOMINAIS	0	6	0	6	Manteve
FLEXÃO DE BRAÇOS	5	1	3	3	Positiva
EXTENSÃO DO TRONCO	1	5	0	6	Positiva
FLEXIBILIDADE DO TRONCO	4	2	0	6	Positiva
FLEXIBILIDADE DE OMBROS	0	6	0	6	Manteve

No que diz respeito às três grandes áreas da EF, as AF foi a área na qual senti maior dificuldade, nomeadamente ao lecionar as matérias coletivas, devido ao reduzido número de alunos. Para ultrapassar esta dificuldade adotei duas estratégias influenciadas pelas características da turma e as suas necessidades: Utilizei alguns jogos pré-desportivos (por exemplo, bola ao capitão na matéria de andebol) e utilização do Jogo Reduzido (JR). O método de JR propõe no ensino-aprendizagem exercícios de jogo simples, de fácil compreensão e realização, com redução do número de jogadores e do seu espaço, o que permite melhor visualização das linhas

de força (bola, campo, adversário e equipa) tal como refere Silva (2008).

A escolha deste método de ensino, por mim utilizado, deveu-se à necessidade de promover aprendizagens contextualizadas, de envolvência tática e de momentos de decisão ainda que tendo um grupo tão reduzido, pois, este tipo de exercício contém aspetos essenciais do jogo, como a cooperação, oposição e finalização o que evitam ações pré-determinadas, tal como referem Tavares e Veleirinho (1999). Numa reflexão sobre o ensino do jogo concluí, que era fundamental ensinar aos meus alunos as ações táticas de cada jogo, não apenas ensinar conteúdos descontextualizados para meras avaliações.

Encontrada uma dificuldade evidente, como foi o ensino dos JDC numa turma tão reduzida, tive a necessidade de encontrar e promover as melhores estratégias na procura de aprendizagens efetivas nos alunos, pelo que, realizei uma investigação-ação sobre esta minha carência.

Realizado todo o trabalho junto da turma de 7<sup>o</sup> ano é possível observar no quadro seguinte (Quadro 8), os níveis de desempenho finais obtidos pelos seis alunos nas atividades físicas e estabelecer uma análise comparativa do número de alunos que alcançaram os seus níveis prognosticados inicialmente.

## Quadro 8

Evolução do nível de desempenho na 3ª etapa na turma de 7º ano

MATÉRIA/ Nº Alunos	Níveis 3ª ETAPA			Nível Prognosticado	
	N.I	I	E	Não Alcançou	Alcançou
Basquetebol	2	4	0	4	2
Futebol	4	1	1	4	2
Andebol	3	3	0	6	0
Atletismo	1	5	0	3	3
Badmínton	4	2	0	6	0
G. de Solo	4	2	0	4	2
G. Aparelhos	2	4	0	4	2
Dança	4	1	1	6	0

**LEGENDA:** N.I- Não Introdutório; I - Introdução; E- Elementar

Como é possível verificar na tabela anterior, o número de alunos que alcançou o nível prognosticado é muito reduzido e com níveis de desempenho muito baixos, maioritariamente no nível I, existindo apenas um aluno no nível E, nas matérias de futebol e dança. Entre os seis alunos avaliados, o atletismo foi a matéria com mais alunos a atingirem o nível prognosticado, já o andebol, badmínton e danças tradicionais não identificam qualquer aluno nos respetivos níveis.

Os seis alunos da turma apresentaram na ginástica de aparelhos melhores resultados na AI em relação à 2ª e 3ª etapa, uma vez que a avaliação diagnóstica foi realizada apenas na trave baixa e no minitrampolim, por decisão do professor cooperante, já o trabalho nas duas etapas seguintes desenrolou-se noutros aparelhos, nomeadamente no boque e plinto.

Já na área dos conhecimentos, os resultados obtidos foram surpreendentemente positivos, pelo que, na minha opinião a estratégia de lecionar os conteúdos em dias diferentes do teste escrito apresentou grandes vantagens.

Após uma análise comparativa entre os níveis de desempenho final dos

alunos e os níveis sugeridos nos PNEF, concluo que apesar de alguns alunos terem alcançado o nível prognosticado na área das AF, estes não estão em consonância com os definidos nos programas. Nestes está explícito que o aluno deveria para quase todas as matérias obter o nível E ou A, pelo que, esta turma ficou muito aquém dos resultados teóricos.

Assim, relativamente ao 7º ano, constatei que face ao tão reduzido número de alunos na terceira etapa, não foi possível aplicar a estratégia de trabalho por grupos de nível, o qual entendo ter sido um dos fatores para uma evolução pouco significativa, com dois alunos a sobreporem-se aos restantes relativamente ao desempenho motor, impossibilitando uma competitividade entre alunos. Ainda assim, considero que as estratégias adotadas para esta etapa do planeamento contribuíram positivamente na motivação dos alunos da turma.

Por fim, as dificuldades que encontrei na turma de 7º ano revelaram-se uma experiência bastante enriquecedora, na qual me senti obrigado não só a reorganizar novas estratégias de trabalho, mas também, ter em atenção algumas problemáticas específicas em relação a alunos com alto grau de desinteresse escolar e desmotivação devido, sobretudo, a problemas pessoais e familiares.

#### **2.4.3. Plano por Etapas: Segunda Etapa na Turma 12º Ano**

A 2ª etapa do planeamento, na turma de 12ºano, ocorreu entre 29 de outubro e 13 de março, constituindo a etapa de maior dimensão. Inicialmente planeei esta etapa até 27 de Fevereiro, mas devido à semana olímpica e à impossibilidade de utilizar os espaços a esta destinados, optei por prolongar a etapa mais uma semana, procedendo a uma readaptação do planeamento inicial.

Tal como ocorreu na turma de 7º ano, a ApF avaliada a partir dos testes

de *Fitnessgram* foi realizada em dois dias diferentes com uma metodologia semelhante à da AI. Os testes foram organizados por grupos de trabalho, com níveis homogêneos de performance, nos quais se pretendeu uma competitividade na superação das capacidades individuais.

Na área das AF, em função das aulas politemáticas e do elevado número de alunos com grande autonomia na realização das tarefas, eram lecionadas duas matérias diferentes em simultâneo. A organização dos grupos de trabalho teve em consideração as escolhas das matérias pelos alunos e os grupos de nível identificados na AI. No entanto, nas matérias com reduzido número de alunos, optei por formar grupos de trabalho com alunos que selecionaram outras matérias, mas que nesse dia não foram lecionadas. Já a metodologia adotada na leção das matérias coletivas e Badminton baseou-se no modelo de TGFU, tal como já foi referido para a turma de 7º ano. Ainda em relação às aulas politemáticas, deparei-me com algumas dificuldades, nomeadamente na observação e controlo das tarefas, em que foram abordadas duas matérias individuais em simultâneo. O que acabei por alterar posteriormente, ao lecionar uma matéria coletiva em simultâneo com uma matéria individual.

No que diz respeito à dança, por ter notado uma evolução do desempenho dos alunos do nível I para o nível E, considerei importante referir a estratégia utilizada. Deste modo, formei grupos de quatro alunos com a integração de uma rapariga por grupo, contribuindo de forma positiva para aprendizagem dos seus colegas. Por outro lado, esta estratégia pode ter prejudicado a evolução das quatro alunas, pois mantiveram nesta segunda etapa o nível inicialmente diagnosticado. Destaco a matéria de orientação que se constituiu como uma modalidade muito autónoma por parte dos alunos, na qual foi utilizado o percurso balizado na escola. Após a atividade

era realizado uma reflexão final acerca das opções adotadas e das dificuldades sentidas. A estratégia utilizada passou pela formação de pares nos alunos diagnosticados com o nível I e de forma individual pelo aluno com nível E.

Face aos desempenhos apresentados na turma, houve a necessidade de reajustar o “percurso” inicialmente definido, ou seja, redefinir os objetivos intermédios e finais, uma vez que, alguns dos alunos atingiram nesta fase o seu nível prognosticado, alterando-se o mesmo nas etapas seguintes para o nível superior. Assim, o reajustamento do processo ensino-aprendizagem de acordo com os resultados apresentados obrigaram a alterações do PAT nomeadamente nas áreas da ApF e AF, privilegiando a melhoria do desempenho dos alunos.

#### **2.4.4. Plano por Etapas: Terceira e Quarta Etapa no 12º Ano**

Relativamente à turma de 12º ano, a 3ª etapa teve início a 4 de Março e terminou a 8 de Maio, num total de 28 aulas (45 minutos). A duração desta etapa primou pela homogeneidade na ocupação de cada espaço desportivo, permitindo aos alunos desenvolverem as suas competências consoante as suas escolhas. De referir que o fator diferencial que existiu entre 3ª e a 4ª etapas foi a adoção do jogo formal nos JDC. Assim, com função didática de aplicação e consolidação, a 4ª etapa decorreu no período entre 13 de Maio e 5 de Junho, num total de 16 aulas. Realço ainda que no final da 2ª etapa a turma ficou reduzida a 17 alunos, devido ao abandono escolar de dois alunos.

Tal como aconteceu na turma de 7º ano, foi necessário o reajuste das estratégias nas diversas áreas e matérias, de acordo com os resultados obtidos. Assim, na ApF a atenção recaiu sobre a capacidade de resistência, face à evolução negativa apresentada na etapa anterior. Desenvolvida nos espaços exteriores, esta

capacidade teve por base o método de *fartlek* entre 15 a 20 minutos, possibilitando a variação de ritmos e pisos, numa intensidade e volume variados que estimularam o metabolismo aeróbio dos alunos. Numa reflexão final, considero que a adoção desta estratégia se revelou bastante eficaz, uma vez que, no final da etapa, os alunos atingiram uma avaliação positiva, na qual apenas um aluno foi identificado na ZNSAF, como se pode constatar (Quadro 9).

### Quadro 9

Evolução da turma 12<sup>o</sup> ano na aptidão física na 3<sup>a</sup> etapa

Testes Fitnessgram	1 <sup>a</sup> ETAPA	3 <sup>a</sup> ETAPA	
	Nº Alunos ZNSAF	Nº Alunos ZNSAF	Evolução
IMC	2	2	Manteve
VAIVÉM	2	1	Positiva
ABDOMINAIS	0	0	Manteve
FLEXÃO DE BRAÇOS	2	0	Positiva
EXTENSÃO DO TRONCO	3	1	Positiva
FLEXIBILIDADE DO TRONCO	4	3	Positiva
FLEXIBILIDADE DE OMBROS	4	4	Manteve

Verificou-se também que a força de braços e força abdominal constituíram as capacidades motoras com melhores desempenhos, com os 17 alunos avaliados na ZSAF, tendo mesmo ocorrido uma evolução significativa na capacidade de força de braços da 2<sup>a</sup> para a 3<sup>a</sup> etapa. Deste modo, à exceção da flexibilidade de ombros, todos os testes apresentaram no final uma redução do número de alunos na ZNSAF, sendo este, fundamentalmente um dos objetivos finais pretendidos.

No que diz respeito às AF, face aos bons resultados obtidos, foi possível o desenvolvimento de tarefas muito próximas do jogo formal, no que à dimensão de jogo e número de jogadores diz respeito, utilizando apenas algumas restrições na 3<sup>a</sup> etapa, por exemplo, a limitação do número de toques por jogador nos JDC. Nesta 3<sup>a</sup>

etapa, as diferentes matérias foram praticadas por grupos de alunos que selecionaram essas mesmas matérias para avaliação, já na 4ª etapa, procurei implementar uma consolidação das aprendizagens em situações de jogo sem manipulação de constrangimentos e com a participação de todos os alunos da turma. A definição destas duas últimas características possibilitou a comparação do nível de performance entre os alunos que escolheram e praticaram determinada matéria ao longo do ano letivo, em relação aos restantes alunos.

Relativamente às matérias coletivas, o andebol destacou-se entre as demais, pois os oito alunos avaliados atingiram o nível prognosticado com quatro alunos a atingirem o nível A. Já nas matérias individuais, o badminton foi a matéria com melhores resultados, com a maioria dos alunos a atingir o nível prognosticado, existindo mesmo um aluno que superou esse nível (Quadro 10).

#### Quadro 10

Evolução do nível de desempenho na 4ª etapa na turma 12º ano

Matérias	4ª ETAPA			Prognóstico		
	I	E	A	Não Alcançou	Alcançou	Superou
Andebol	2	2	4	0	8	0
Basquetebol	2	0	0	2	0	0
Voleibol	2	8	2	6	6	0
Futebol	2	7	3	6	6	0
Râguebi	5	5	3	9	4	0
Corfebol	1	1	2	1	3	0
Ginástica	Solo	0	2	1	0	3
	Aparelhos	2	0	1	0	3
	Acrobática	2	0	1	0	3
Atletismo	4	10	0	9	4	1
Badminton	2	6	4	2	9	1
Dança	10	4	3	11	6	0
Patinagem	0	2	0	1	1	0
Orientação	0	3	0	1	2	0

**LEGENDA:** N.I- Não Introdutório; I - Introdução; E- Elementar; A- Avançado

Após uma análise conclusiva verifiquei que as matérias de andebol, corfebol e a ginástica foram as matérias em que mais alunos atingiram o nível de desempenho prognosticado. Ainda a referir que as matérias de rãguebi, dança, ginástica e basquetebol apresentaram um elevado número de alunos no nível I, pelo que a evolução nestas matérias foi insignificante, não se verificando também diferença de resultados entre as matérias individuais e coletivas.

A formação dos grupos de trabalho na área das AF contribuiu significativamente para a evolução do desempenho dos alunos, no entanto, mostrou-se restrita em determinadas matérias, pois em função do reduzido número de alunos (basquetebol e corfebol), foi necessário integrar outros alunos, alunos estes em que as suas matérias de seleção não foram lecionadas nessa mesma aula. Outra das estratégias que permitiram esta evolução foi o elevado tempo de prática nas matérias escolhidas, desenvolvida pela realização de aulas politemáticas.

Em algumas matérias foi necessário alterar o nível prognosticado de alguns alunos e reajustar estratégias a adotar. Foram alterados o nível de nove alunos em quatro matérias diferentes. Este facto demonstra o que foi descrito na AI, não se deve restringir e definir um aluno para um nível de acordo com os resultados da AI, mas sim, potenciar as suas capacidades a fim de atingir os objetivos pretendidos. Desta forma foi gratificante constatar que estes reajustamentos foram necessários, o que significa que as estratégias foram eficazes e, conseqüentemente surtiram bons resultados.

No que diz respeito à área dos conhecimentos, que abordou a matéria de hábitos e estilos de vida saudáveis, apenas 4 alunos obtiveram nota negativa. Estes alunos elaboraram, posteriormente, um trabalho escrito no qual conseguiram uma nota positiva. À semelhança do 7º ano, a lecionação desta área em dias diferentes

também se tornou vantajosa.

Apesar do elevado número de alunos no nível I, considero que os resultados apresentados no final da 4ª etapa foram satisfatórios. Numa comparação entre os níveis obtidos pelos alunos e os níveis definidos pelos PNEF concluo que, apesar de ter ocorrido uma evolução geral positiva do desempenho dos alunos da turma no que diz respeito à área das AF, estes resultados ficaram muito aquém dos descritos nos PNEF, nos quais se preconiza que neste ano de escolaridade o nível a atingir para as diferentes matérias seja o nível A. Assim, os resultados obtidos não estão em consonância com as metas normativas existentes, verificando-se mesmo uma enorme discrepância entre a teoria e os resultados da turma em questão.

Após uma reflexão, concluo que o desempenho geral dos alunos nas diferentes áreas foi positivo, o que significa que as estratégias adotadas também se demonstraram adequadas à turma em questão. Posso concluir ainda que, através de uma comparação entre a análise geral final da turma de 7º ano e a de 12º ano, a motivação, a dedicação, o empenho e a ausência de problemas sociais e familiares graves, facilitam, de certa forma a evolução do desempenho dos alunos, auxiliado pelo desenvolvimento de estratégias para superar as dificuldades relativas à atividade física e à adoção de estilos e hábitos de vida saudáveis.

## **2.5. Plano de Aula**

O último nível de planeamento e o mais operacional da conceção e organização das atividades foi o plano de aula. Considerei, a elaboração deste mesmo plano como fundamental para um ensino de qualidade, na procura dos efeitos educativos pretendidos, bem como a recusa de situações de improvisação nas minhas ações pedagógicas. Assim, para cada aula foi necessário a planificação

criterosa e reflexiva das decisões didáticas, tendo por base o conhecimento e competência, as necessidades locais, as condições do ensino e a capacidade e disponibilidade dos alunos, tal como refere Bento (1998).

Para este nível de planeamento adotei, uma estrutura de aula tripartida, organizada em parte inicial, parte principal e parte final, também ela defendida por Bento (1998), por considerar que as aulas de EF apresentam funções específicas nos seus diferentes momentos. Deste modo, descrevo em que consistia cada parte da aula:

**Parte Inicial-** Nesta parte da aula eram realizados o controlo das presenças e equipamentos desportivo, mencionadas as matérias e objetivos para a aula, bem como reforçadas algumas das regras. Procurei também, nesta fase, promover nos alunos uma estimulação fisiológica e motivacional, através de um aquecimento progressivo e de grande envolvimento muscular, mas que, ao mesmo tempo fosse específico das matérias e objetivos para a aula, uma vez que “ a escolha de exercícios para a parte preparatória deve corresponder às exigências dos exercícios principais” (Bento, 1998, p.155).

**Parte Principal –** Considero, que a esta parte da aula é determinante no processo de aprendizagem do aluno. Aqui, procurei ensinar os conteúdos, desenvolvendo as ações motoras, as estratégias e a organização mais adequada para obtenção dos objetivos propostos. Com maior dispêndio do tempo total de aula, Bento (1998) refere que “ é na parte principal que o professor tem a tarefa de realizar os objetivos e de transmitir os conteúdos da disciplina” (p.158).

**Parte Final –** Com um tempo ligeiramente inferior ao da parte inicial, pretende-se que o aluno realize o retorno à calma, na redução de intensidade e através de exercícios de recuperação. Nesta fase era realizada uma análise global

da aula e esclarecidas algumas das dúvidas que tenham surgido, podendo também antecipar a aula seguinte.

Considerarei que o plano de aula (Anexo XVI) devia conter toda e apenas a informação necessária no auxílio da ação educativa do professor, é preciso perceber que o ensino apenas alcança eficácia quando não se perde em coisas secundárias e de pouca relevância (Bento, 1998). Assim, procurei focar cada aula no essencial e referenciar no plano de aula parâmetros que me auxiliaram na minha ação educativa e que podiam ter influência na qualidade do ensino, entre eles refiro:

Instalação e Material - É essencial que para lecionar cada aula se tenha a noção do espaço e de todo o material que dispomos, ambas as situações podem condicionar a organização da aula de EF.

Ano, Turma e Níveis de Desempenho - Esta informação caracteriza a quem se destina o plano, conhecer os alunos e as suas capacidades é determinante para que se faça um plano consciente e de encontro com as necessidades a trabalhar.

Tempo - O plano de aula procura distribuir o tempo necessário para cada tarefa. De acordo com Pereira (1988) para o cumprimento dos objetivos é necessário uma organização temporal das ações. Aqui, o professor deve despender maior tempo em tarefas pedagogicamente justificadas e evitar ao máximo situações de desvio.

Conteúdos e Objetivos da Aula - O professor tem de ter uma noção clara dos objetivos para cada aula, é através deste que se definem as tarefas e os conteúdos, para Bento (1998) se o professor não souber do que a aula trata e o que pretende alcançar, o seu tempo de aula não será eficaz. A seleção dos conteúdos a abordar deve ser analisada, na tentativa de abordar conteúdos idênticos dentro de

cada aula, num trabalho de *transfere* de aprendizagens de conteúdos entre matérias. Bento (1998) refere que a capacidade do professor de inter-relacionar todos os conteúdos aumenta o interesse dos seus alunos.

Ações Motoras, Variantes e Objetivos da tarefa - Na planificação das diferentes tarefas deve-se ter por base os objetivos a que se pretende, são estes que guiam as ações e indicam o que se pretende alcançar pelo executante (Pereira 1988). Assim, era referenciado o que os alunos deviam fazer em cada tarefa e os objetivos da mesma. As ações motoras tinham ordem sequencial e com uma diferenciação da complexidade, através da inclusão de variantes que as tornam hierarquicamente inferiores ou superiores.

Organização e Estratégias de Intervenção - No combate a situações inapropriadas, a organização para os diferentes momentos de aula, em função do espaço ocupado revelou-se fundamental. Assim, foi definido a organização a utilizar nos momentos de informação, na colocação do material, na formação dos grupos de trabalho e da tarefa, bem como, a melhor estratégia ao intervir nestes momentos, ou seja, como devia agir perante os vários momentos (onde observar, como controlar, como falar).

CrITÉrios de Êxito - Na procura do sucesso das diferentes ações, quer dos alunos quer do professor, foram descritas as informações objetivas de cada realização, pois, os “critério de êxito permitem apurar diretamente o resultado efetivo do desempenho motor” (Pereira, 1988, p.162).

Na elaboração do plano de aula, de acordo com a estrutura e parâmetros acima referidos, pretendi organizar o ensino de maneira a conseguir os mais elevados resultados na aprendizagem dos alunos. De encontro com este objetivo realizei ainda reflexões críticas, no final de cada aula, tanto do plano de aula como

no desenvolvimento da mesma. Desta forma, procurei descrever as ações pedagógicas mais deficitárias, de maior dificuldade e a forma de as melhorar em aulas futuras, mas também, evidenciar os aspetos positivos. A ausência de reflexão e avaliação crítica do trabalho de docência, planificação, preparação e realização das aulas pode influenciar negativamente os resultados da aprendizagem, tal como defende Bento (1998).

Nas primeiras aulas lecionadas não conseguia uma reflexão tão clara do meu desempenho, pela grande envolvimento nas tarefas e com grande preocupação em cumprir com rigor o plano de aula. Entre outras dificuldades, o tempo definido previamente para cada tarefa e a intensão quase obsessiva de o cumprir de forma rigorosa, não se mostrou uma estratégia adequada e que posteriormente alterei, através de uma maior flexibilidade do plano, ao promover maior tempo de prática nas tarefas em que obtinha maior envolvimento dos alunos.

Outra das alterações ao longo da minha prática ocorreu na turma de 7º ano, ao “cortar” alguns momentos importantes de aula, como por exemplo a conversa inicial sobre os objetivos propostos para a aula, face aos constantes atrasos dos alunos. Foi nesta mesma turma, que maiores adaptações fiz no plano de aula ao longo das diferentes etapas, foi necessário estabelecer maior tempo para os momentos de organização e informação e maior intervenção pedagógica ao nível do feedback. O elevado número de faltas de presença impossibilitou na maioria das aulas a concretização de algumas tarefas previamente definidas.

Contrariamente, na turma de 12º ano, foram realizadas aulas com elevado tempo de empenhamento motor devido ao elevado nível de autonomia dos alunos, nos momentos de organização e de prática efetiva, bem como momentos de informação e transição reduzidos.

Ao longo da minha PES melhorei as minhas competências, tanto a nível de planeamento como na condução do ensino, no qual contribuíram as reflexões da aula e o feedback do professor cooperante, nas observações que realizou sobre a minha intervenção pedagógica.

## **2.6. Condução do Ensino**

O ensino não promove diretamente a aprendizagem, os níveis de aprendizagem alcançados advêm das atividades dos alunos e são influenciados pelo comportamento do professor (Costa, 1991). Assim, é perceptível a responsabilidade que este profissional tem no desempenho integral dos alunos ao nível da aquisição de conhecimentos e habilidades motoras.

O professor deve ser proficiente no ensino, ao possuir recursos cognitivos e técnicos para saber ensinar e atingir os melhores resultados na aprendizagem dos alunos. O sucesso na aprendizagem dos alunos está assim dependente de um professor eficaz, que consiga transmitir e criar condições para que os seus alunos assimilem conteúdos, em boas condições, independentemente do contexto em que ocorre (Marques, 2004; Onofre, 1995).

Sendo o objetivo do professor, criar condições adequadas para as aprendizagens dos alunos, este deve ter em conta um conjunto de princípios de intervenção que se revelem potenciadores de um ensino eficaz. Neste sentido, passo a descrever e refletir sobre os princípios de intervenção pedagógica na minha PES tendo em conta as quatro dimensões de ensino: Instrução, Organização, Disciplina e Clima Relacional, identificadas por Siedentop (citado por Onofre, 1995).

### 2.6.1 Instrução

É através da instrução que o professor apresenta as atividades aos alunos e os ajuda no decorrer do seu envolvimento, pelo que a transmissão da informação deve ser objetiva, adequada e clara (Marques, 2004; Onofre, 1995).

Segundo Onofre (1995), nos momentos de informação, o professor deve procurar cumprir duas regras importantes: reduzir o tempo nos momentos de informação e procurar transmitir uma informação clara e objetiva para que todos os alunos a compreendam. Apesar de parecer um pouco contraditório, a ideia defendida pelo autor faz todo o sentido, uma vez que demasiado tempo de informação vai reduzir o tempo de prática dos alunos, sendo, desta forma, necessário que o professor tenha uma boa capacidade de comunicação.

Assim, na minha prática pedagógica procurei junto de ambas as turmas promover uma linguagem objetiva e de fácil compreensão. Contudo, tendo em conta a capacidade de compreensão de cada uma das turmas, senti necessidade de adotar estratégias diferentes nesta dimensão pedagógica.

De acordo com Onofre (1995) a transmissão da informação pode ocorrer sobre a forma visual (demonstrações, desenhos, imagens, etc.) ou verbal. Neste sentido, os momentos de instrução promovidos na turma de 7º ano tiveram maior duração comparativamente à turma de 12º ano e uma forma de atuar diferente, pois recorri à utilização de formas de comunicação verbal, com o apoio de informação visual, com recurso a demonstrações, que na minha opinião facilitou a compreensão de algumas ações e tarefas pelos alunos. As diversas demonstrações antecedentes às atividades de aprendizagem foram realizadas por mim e nalgumas ocasiões recorri ao aluno com melhor competência em determinada tarefa. Considerei, posteriormente, que ao solicitar o aluno para executar uma demonstração seria uma

estratégia adequada, pois a ocorrência do erro nessa mesma demonstração permitiu a identificação e correção do mesmo perante a observação de todos os alunos. Constatei desde cedo que a linguagem utilizada com os alunos tinha de ser muito motivante e perceptível, para que direcionasse a sua atenção para o que estava a ser explicado.

Contrariamente, os momentos de instrução ocorridos na turma de 12º ano foram realizados de forma breve e verbal, privilegiando uma terminologia mais técnica e específica. Onofre (1995) refere que a informação visual apresentar maior eficácia comparativamente à informação verbal, contudo considerei que através de formas de informação verbal transmitiria o essencial aos alunos de forma compreensível, contudo, em determinadas matérias (ginástica acrobática), recorri a imagens e desenhos para expor o que pretendia.

Nas primeiras aulas, ao surgirem constantes dúvidas por parte dos alunos no decorrer das tarefas, concluí que transmitia demasiada informação e com muitas referências o que dificultava a assimilação dos alunos. Posteriormente a esta reflexão, foquei-me apenas nos aspetos essenciais da tarefa e nos objetivos de aprendizagem. Uma das reflexões críticas, de uma das aulas, foi referente a esta característica e que passo a transcrever: “ *Demorei demasiado tempo na explicação do exercício de basquetebol 3x3, ao expor os objetivos, posicionamento ao atacar e defender, o que reduziu substancialmente o tempo de prática do respetivo exercício*” (Plano de aula nº 10, 12º Ano).

A importância da informação não se esgota na apresentação das tarefas de aprendizagem. Tão importante como a informação inicial é o acompanhamento da prática dos alunos, através de observações e intervenções nos momentos de aprendizagem. Assim, o posicionamento no espaço e os deslocamentos periféricos

que permitissem um campo visual sobre a grande maioria dos alunos tornou-se um aspeto essencial para o mim. Ainda que estas estratégias utilizadas fossem importantes para todos, na minha opinião revelaram-se muito eficientes para os alunos identificados com maior dificuldade, e desta forma, tentei colocar-me mais próximo destes para que a visualização do exercício e a interação com estes alunos possibilitasse a aquisição de informação adequada.

As interações com os alunos no decorrer das atividades foram realizadas sobre a forma de Feedback (FB) pedagógico, na procura do melhor desempenho de cada aluno, tendo em conta que “ o feedback pedagógico pretende ajudar o aluno a ultrapassar uma dificuldade” (Onofre, 1995, p.84). De acordo com o objetivo do FB (Costa, 1995), este pode ser avaliativo, prescritivo, descritivo e interrogativo. Assim, apesar de recorrer um pouco a todos, em função da turma, privilegiei maioritariamente o FB avaliativo, prescritivo e descritivo na turma de 7º ano e o avaliativo e interrogativo no 12º ano, onde procurei questionar e saber se o aluno tinha consciência do erro e da forma de o ultrapassar, uma vez que “ a maneira mais rápida de aperfeiçoar as habilidades dos praticantes é promover *feedbacks* adequados” (Siedentop, 2008, p.21).

Face às características de cada turma, o recurso ao FB individual foi mais frequente na turma de 7º ano, com correções mais técnicas, tal como defende Pieron (1996) o FB não se deve limitar à simples informação sobre o sucesso ou insucesso, mas indicar ao aluno a forma de melhorar a sua prestação. Já na turma de 12º ano com intervenções mais táticas, o FB foi direcionado para o coletivo, ainda que em determinados momentos fosse individualizado. Com elevados níveis de desmotivação foi importante realizar um FB positivo na turma de 7º ano sempre que o aluno corrigisse e melhorasse uma dificuldade anteriormente identificada. Outra

caraterística por mim adotada no que ao FB se refere foi a liberdade que dei a cada aluno para se expressar com um comentário ou ideia sobre o FB recebido.

### **2.6.2. Organização**

As aprendizagens dos alunos devem ser, para os professores, a sua principal preocupação, garantindo estas condições de elevado tempo de empenho motor e cognitivo, para Pieron (1996) o tempo de empenhamento motor consiste no tempo efetivo que o aluno passa em atividade motora nas aulas de EF. De acordo com Marques (2004, p.24) “ o tempo de empenhamento motor assume-se como o fator de sucesso mais significativo”. Desta forma, parece-me evidente que o professor rentabilize ao máximo o seu tempo de aula, minimizando os tempos de instrução, transição e organização, o que revela a importância de um plano de aula devidamente preparado, de modo a prevenir situações inapropriadas e tempo perdido.

Os professores mais eficazes demonstram maior capacidade na gestão do seu tempo de aula, ao qual corresponde uma adequada rentabilização do tempo despendido com a gestão dos espaços, materiais e grupos de trabalho, desta forma, estes profissionais promovem um maior tempo de prática efetiva (Costa, 1996; Onofre, 1995). Relativamente a esta ideia, Onofre (1995), contribuindo para uma boa organização da aula, defende que o professor deve garantir rotinas organizativas nos alunos ao estabelecer tarefas organizadas e dinâmicas e que promovam hábitos de responsabilidade nos mesmos.

Logo nas primeiras aulas, no contato com os alunos de 7º e 12º ano, procurei criar rotinas e regras de aula mas com comportamentos e autonomias diferentes em cada uma das turmas, decidi estabelecer uma organização adequada

e também diferente que correspondesse às necessidades de controlo de cada turma. Assim, aquando do toque de entrada, todos os alunos tinham de estar no pavilhão devidamente equipados, sendo que cada atraso foi contabilizado na folha de presença e por cada 3 atrasos, foi marcada uma falta de presença.

No que respeita à organização do material, orientei para a forma de o transportar e arrumar corretamente e estipulei que metade dos alunos da turma ficavam responsáveis por ir buscar o material e os outros restantes pela sua arrumação. Com esta estratégia pretendi não despender muito tempo a definir quem ficava responsável pelo material, tarefa não muito motivante para os alunos.

Relativamente à organização das tarefas de aprendizagem, esta teve um maior cuidado da minha parte. Como referido anteriormente, a turma de 7º ano teve uma organização por níveis de desempenho, enquanto no 12º ano, além dos níveis de desempenho, tive em conta a escolha dos alunos. Em função de cada matéria que lecionei e respeitando as características de cada espaço, adotei diferentes formas de organização, procurando uma organização por áreas sempre que lecionava duas matérias em simultâneo, com especial atenção em obter segurança e controlo visual, sendo que uma das áreas era destinada a grupos com maior autonomia e sem grande preocupação no que respeita à sua evolução. Optei por uma organização por estações destinada essencialmente ao trabalho de ApF, com regras bem definidas e utilizando um sinal sonoro (apito) para transição de cada estação. Outra das organizações de tarefas adotadas foi uma organização por percurso, destinada maioritariamente à ginástica, onde se procurava uma realização individual, ainda que a ajuda do professor nesta organização seja um pouco limitada, pelo facto de não permanecer perto de todos os alunos. Realço assim, uma das análises críticas que retirei desta organização por percursos: “*No percurso de ginástica de aparelhos, apesar*

*de procurar um posicionamento que visualizasse todos os alunos, a minha colocação não foi a mais correta ao distanciar-me do plinto, tarefa que requeria maior segurança e que evidenciou maior dificuldade de execução” (Plano de aula nº 44, 12º ano).*

### **2.6.3. Disciplina**

Ao abordar a questão da disciplina refiro-me à intervenção que o professor deve ter no sentido de promover ou controlar o comportamento dos alunos, de acordo com as regras que se devem ter numa sala de aula. A dimensão relacionada com a disciplina pode tornar-se um pouco subjetiva, pois o que para mim pode ser um comportamento disciplinado, pode ao mesmo tempo ser indisciplinado para um colega meu.

Segundo Onofre (1995) a disciplina remete-se para as formas que o professor encontra para promover e ajudar os alunos a obter satisfação e vantagens nas tarefas, com empenho e respeito pelo espaço dos outros, sem se inibir nas suas formas de se expressar nas aulas. Com o conhecimento que o professor tem das suas turmas e alunos, cabe a este, a função de promover tarefas suficientemente complexas e motivantes, evitando assim comportamentos inapropriados e elevados tempos de espera. Esta estratégia é, no meu ponto de vista, uma estratégia preventiva de indisciplina e que se deve privilegiar em detrimento de uma abordagem remediativa.

Quando queremos estabelecer nas nossas aulas comportamentos adequados de disciplina, não devemos apenas intervir sobre o ponto de vista da indisciplina, mas também, realçar e motivar os alunos quando este demonstram comportamentos apropriados (Onofre, 1995). De facto, senti maior necessidade de uma atitude preventiva de indisciplina na turma de 7º ano e procurei evidenciar

comportamentos adequados, e sempre que estes não eram cumpridos, tinha a preocupação de alertar para os mesmos e modificá-los.

O comportamento foi sem dúvida a característica com maior disparidade entre as duas turmas que lecionei, tendo sido confrontado ao longo da minha prática com realidades bastante distintas. Sem evidenciar grandes comportamentos de indisciplina, a abordagem junto da turma de 12º ano em momentos que considerei desadequados foi realizada para todo o grupo, contrariamente à turma de 7º ano na qual procurei isolar o aluno e corrigi-lo em privado, esta estratégia é reforçada por Onofre (1995) ao referir que “ a modificação do comportamento inapropriado é mais rápida e consistente, quando o professor o faz em privado” (p.92).

Quando ocorriam constantes atos de indisciplina, que interferissem ou prejudicassem os restantes colegas, nas tarefas que desempenhavam retirava esse mesmo aluno da respetiva atividade o qual se deveria sentar e esperar, regressando sobre compromisso de modificar o seu comportamento, uma vez que o “castigo eficaz corresponde à suspensão do alunos na atividade em que esta envolvido e no momento em que ocorre” Onofre (1995, p. 92). Apesar da ocorrência de indisciplina por parte de alguns alunos, nunca promovi castigos punitivos, como por exemplo, obrigar o aluno a fazer flexões ou abdominais, com a existência de desmotivação pelas aulas de EF por parte dos alunos de 7º ano, considero que o castigo punitivo em nada contribui para a alteração de comportamentos. Assim, sempre que detetei um comportamento menos próprio procurei variar ou aumentar a complexidade das tarefas, para evitar comportamentos desviantes da ação.

#### **2.6.4. Clima Relacional**

Um contexto de aprendizagem produtivo é caracterizado por apresentar um clima de aula onde os alunos têm sentimentos positivos, sobre si mesmo, em relação aos colegas e à turma enquanto grupo (Arends, 1995). Deste modo, a minha atitude nas aulas foi sempre de simpatia, proximidade, confiança e motivação para com os alunos, numa tentativa de transmitir estas características nas relações entre eles, ao evidenciar um bom clima relacional e evitar uma atitude autoritária no cumprimento das minhas decisões.

Segundo Onofre (1995) o clima de bem-estar na sala de aula, a boa relação entre professor e aluno e a relação entre alunos do grupo é influenciado pelo trabalho pedagógico do professor. Neste sentido, no decorrer da minha prática pedagógica, procurei demonstrar gosto pelo que estava a ensinar, ter uma atitude de paciência nos momentos de maior dificuldade dos alunos, tentar tratar todos os alunos de igual forma e privilegiar uma atitude de amizade através de conversas constantes.

Tal como nas dimensões pedagógicas anteriormente abordadas, também o clima relacional foi bem diferenciado nas duas turmas. Na minha relação enquanto estagiário, obtive maior proximidade, confiança e amizade com os alunos da turma de 12º ano e entre estes verifiquei uma grande capacidade de cooperação e interajuda, o que na minha opinião, beneficiou as suas aprendizagens.

Contrariamente, mas sem deixar de existir um clima saudável e promotor de aprendizagem, a relação com a turma de 7º ano não obteve a cumplicidade que pretendia, facto que associo também ao elevado número de faltas de presença. Já na relação entre os alunos da turma, foi evidente a ausência de cooperação em algumas das tarefas. Para contornar as dificuldades evidenciadas, a estratégia

passou pelo trabalho em grupo, pela adoção de regras de cooperação dentro da própria atividade, pela realização de atividades coletivas diversificadas e com um grau de complexidade um pouco exigente, realçando assim a importância do trabalho em equipa para alcançar os objetivos propostos. Esta mesma estratégia surgiu da análise crítica de uma aula, cujo excerto da reflexão passo a apresentar: “ *O exercício de voleibol evidenciou a ausência de cooperação ou confiança entre alunos, tendo sido evidente a recusa do passe. Devo então promover o passe entre 3 alunos diferentes como regra para transpor a bola para o campo adversário*” (Plano de aula nº 19, 7º ano).

Considero que os níveis de confiança e proximidade entre alunos e professor é um fator determinante para um ensino-aprendizagem de sucesso, pois, sendo o professor o responsável por ajudar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades terá, obrigatoriamente, uma relação que permita essas interações e cooperações. Admito mesmo que o reduzido nível de desempenho de alguns dos alunos de 7º ano foi influenciado por esta ausência de proximidade.

## **2.7. Avaliação na Educação Física**

A avaliação é uma das tarefas centrais do professor e considerada como imprescindível em quase todas as didáticas. Peralta (2002) numa definição mais geral, refere que “ a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (p.27). Na PES foram inúmeras as decisões que tive de tomar, muitas delas na incerteza se seriam as melhores, foi necessário verificar e concluir através de avaliações se as medidas adotadas guiavam os alunos para o seu sucesso ou se era necessário alterá-las ou reajustá-las.

Segundo o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, a avaliação tem como finalidade, integrar e regular a ação educativa, ao recolher e analisar informação para apoiar as decisões adequadas à promoção de aprendizagens de qualidade. Assim, foi imperativo avaliar bem e de encontro com o que foi ensinado, só assim pude direcionar a avaliação para as aprendizagens não sendo de todo justo avaliar aspetos não trabalhados na aula (Araújo, 2007).

A tarefa de avaliar deve realizar-se quando o professor quer saber o que os alunos podem aprender, se se caminha na direção dos objetivos propostos e o grau de realização dos mesmos, tal como refere Carvalho (1994). Deste modo, considerei que a avaliação devia possibilitar-me uma orientação do meu trabalho visando o sucesso dos alunos, centrado nas aprendizagens a alcançar e a direção a seguir e não apenas avaliar o que já foi adquirido.

A avaliação apresenta diferentes finalidades, de acordo com o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, visa “ apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos (...)”, “certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno (...) através da avaliação sumativa”, bem como “ contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando as tomadas de decisões” (p.3). No seguimento desta mesma ideia, realizei diferentes tipos de avaliação, com características e objetivos distintos em função da necessidade em obter resultados, análises ou feedbacks em determinados momentos do ano.

De acordo com o mesmo Despacho Normativo, constitui-se objeto da avaliação as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional e que na disciplina de EF incide essencialmente sobre as áreas da ApF, conhecimentos e as AF. Segundo Peralta (2002), para se avaliar competências deve-se ter em conta duas perspetiva, a analítica, em que se avalia comportamentos pré-definidos e

relacionados com um saber-fazer de carácter cognitivo e por outro lado uma perspetiva holística ao se avaliar a parte pelo todo e que integra varias componentes como os conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores.

Considero a EF uma disciplina impar no seu processo avaliativo, ao apresentar um método de avaliação tao adaptado e individualizado quando possível. Todo o processo de avaliação que realizei não foi simples, mas tornou-se mais fácil ao definir o queria avaliar, a quem avaliar, como avaliar e porquê avaliar. Procurei nos diferentes momentos avaliativos, apresentar rigor e sistematicidade, ou seja, observar e avaliar conteúdos e situações trabalhadas nas aulas, descrever de forma clara os critérios adotados e as dificuldades apresentas, avaliar diversas vezes para perceber se é efetiva a dificuldade apresentada pelo aluno e perceber melhor o erro, quantas mais vezes observava melhor era a minha analise.

Referenciada já neste relatório, a primeira avaliação realizada foi a avaliação diagnostica, a qual determinou o ponto de partida de toda a minha ação educativa. Com uma dimensão projetiva, os resultados da avaliação diagnostica possibilitaram estabelecer prioridades e objetivos para o desenvolvimento dos alunos. De acordo o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro, “ a avaliação diagnostica conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógicas e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma” (p.4).

A definição de prioridades e objetivos estabelecidos, no início do ano, foi analisada e regulada ao longo das aulas e etapas com recurso à avaliação formativa, numa perspetiva de reorganização do trabalho planeado, através de uma recolha de informação sobre aprendizagens ainda não adquiridas, entenda-se que, “ os professores atuam como mediadores entre os alunos e os conhecimentos que se

vão trabalhando e explorando na sala de aula” como menciona Sadler (1998, citado por Fialho e Fernandes, 2011,p.174).

Para Cortesão (2002) a avaliação formativa procura reorientar o processo ensino-aprendizagem ao colher dados exprimidos em apreciações ou comentários e não através de uma nota. As ilações recolhidas deste tipo de avaliação levou-me a adotar uma atitude de questionamento do meu próprio trabalho, numa reflexão sobre as estratégias estabelecidas e se as mesmas eram ajustadas às necessidades dos alunos.

Direcionado para o trabalho do professor, mas focado no desenvolvimento do aluno, a avaliação formativa é entendida como “ um processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos” (Carvalho, 1994, p. 135).

Também o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro faz referência ao carater contínuo e sistemático da avaliação formativa, na regulação do ensino e da aprendizagem, tendo em conta a natureza e contexto que essas mesmas aprendizagens ocorrem. Desta forma, procurei nas avaliações formativas observar a qualidade das aprendizagens dos alunos e registar as dificuldades sentidas nos diferentes objetivos de realização. Estas avaliações decorreram em situações reais de aula, apesar dos alunos terem conhecimento das avaliações, não quis tornar as mesmas num momento formal e isolado.

De acordo com as perspetivas de avaliação de competências, referidas anteriormente, devo referir que avaliei os meus alunos numa perspetiva holística, em situação de jogo mais formal ou muito aproximada na procura de competências complexas, onde é preciso agir de forma integrada e equilibrada, uma vez que “avaliar uma atuação competente pressupõe, nesse caso, uma situação que permita

observar o modo como o aluno a enfrenta” (Peralta, 2002, p.29). Em determinados momentos e em função das tarefas planeadas para a aula, realizei avaliações formativas de carácter mais analítico na turma de 7º ano.

Sendo a avaliação direcionada para as aprendizagens foi de todo importante dar tempo para que as mesmas fossem adquiridas pelos alunos, com a noção de que alunos diferentes podem apresentar ritmos diferentes de aprendizagem. Deste modo, avalei grupos reduzidos de alunos a partir da segunda aula em que determinados conteúdos foram trabalhados e apenas em alguns momentos da aula, pois, considerei não fazer sentido passar a aula inteira a realizar registos. Os instrumentos de avaliação elaborados foram as folhas de registo de avaliação formativa (Anexo XVII) com 3 a 4 conteúdos para avaliar em cada nível de desempenho, com um carácter qualitativo, em que se pretendia registar de forma objetiva e simples. O registo do desempenho do aluno era realizado após duas ou mais observações da execução do aluno, com recurso a uma simbologia dicotómica: Não Faz (NF) e Faz (F). Sempre que o aluno não realizava de forma correta o critério pretendido era descrito o erro ou dificuldade apresentado, pois era sobre este que se pretendia atuar posteriormente.

Sendo a avaliação formativa um meio essencial para a promoção de aprendizagens e que permite ajudar o aluno e professor a ultrapassar dificuldades ao longo das aulas, senti necessidade em alguns momentos específicos de avaliar os resultados obtidos, passando assim de uma avaliação qualitativa para a avaliação quantitativa. Assim, no final de cada período letivo e nas duas últimas aulas de cada matéria efetuei uma avaliação sumativa que, segundo Cortesão (2002) a avaliação sumativa prende sumariar uma apreciação de resultados obtidos.

Neste sentido pode-se dizer, de uma forma simples, que a avaliação formativa é uma avaliação para as aprendizagens e a sumativa é a avaliação das aprendizagens. De acordo com Harlen e James (1997, citado por Fialho e Fernandes 2011), a distinção entre a avaliação formativa e sumativa depende da utilidade das informações recolhidas, dos seus propósitos e dos momentos em que ocorreram.

De acordo com o Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro a avaliação sumativa formula um juízo de valor, das aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, para cada disciplina ou área curricular. Refiro portanto, que a avaliação sumativa classifica o aluno de acordo com a consecução de objetivos definidos, pelo que é extremamente importante a seleção de critérios para a mesma.

Ao considerar a avaliação sumativa uma avaliação das aprendizagens, recorri ao protocolo da AI (Anexo III) e respetivas folhas de registo para a avaliação da ApF (exemplo anexo V) e AF (Anexo IV) descritas na primeira etapa, uma vez que estas definiam os critérios e conteúdos trabalhados nas aulas e de acordo com os níveis de desempenho, além de que a definição de critério para obtenção dos níveis tinha sido corrigida por mim e estava adequada ao objetivos pretendidos. Ao definir os objetivos no PAT era de todo importante garantir as condições de realização para a sua avaliação final. Também na área dos conhecimentos foi realizada avaliação sumativa, com recurso a um teste escrito em cada período letivo, sendo que, caso o aluno obtivesse nota negativa tinha de realizar um trabalho escrito sobre o tema.

Na avaliação sumativa avalei os alunos nas diferentes matérias (coletivas e individuais) das AF e obtive o respetivo nível de desempenho (NI, I, E e A), identifiquei o aluno na ZNSAF ou na ZSAF para os seis testes de ApF e classifiquei

no teste escrito com uma classificação qualitativa na escala desde “não satisfaz” a “excelente” na turma de 7º ano e quantitativa (0-20 pontos) na turma de 12º ano.

Apesar de ter apresentado metodologias diferentes quer na avaliação formativa quer sumativa, devo referir que procurei uma articulação entre elas. As informações e análises, provenientes da avaliação contínua, permitiram melhor conhecimento das dificuldades de cada aluno no momento de avaliação sumativa e avaliar se essas mesmas dificuldades tinham sido ultrapassadas, bem como, caso algum aluno não realizasse avaliação sumativa por algum motivo, tinha “conteúdo” que me permitia avaliar o aluno. Não quero com isto dizer que a avaliação formativa corresponde a um conjunto de avaliações sumativas, mas do meu ponto de vista podem e devem ajudar e sustentar a avaliação final.

Segundo as avaliações aqui referidas, estas podem ainda ser perspectivadas de acordo com um critério ou norma. Para Gonçalves e Aranha (2008) a avaliação normativa compara desempenho de alunos entre si por relação a uma norma e posiciona-os uns em relação aos outros, sem distinguir níveis de sucesso em função de critérios pré-estabelecidos. Considerei que esta avaliação não era de toda justa, depende do contexto em que ocorre, um aluno pode ser o melhor em relação ao restante grupo, mas ainda assim não conseguir atingir os níveis de desempenho pretendidos para o seu ano de escolaridade, tal como ocorreu na turma de 7º ano.

Outra perspetiva é a avaliação criterial, que na minha opinião foi a mais adequada de se aplicar, esta avaliação reporta-se ao desempenho dos alunos relativamente aos objetivos de aprendizagem, comparando o seu desempenho com critérios já estabelecidos e que vai de encontro com a organização do processo ensino aprendizagem, pois com critérios pré-definidos é possível ter uma noção mais

exata da distância a que o aluno se encontra dos objetivos propostos Gonçalves e Aranha (2008).

Outra das avaliações a que recorri na minha prática pedagógica foi a autoavaliação, como um momento privilegiado para e de análise e reflexão do aluno e importante no seu processo de aprendizagem. Deste modo, elaborei uma ficha de autoavaliação que apliquei no final de cada período letivo, no qual o aluno avaliou o seu comportamento e atitude, em questões como a assiduidade e pontualidade nas aulas, empenho e cooperação nas tarefas propostas. Considero, que esta avaliação poderia e devia ter sido focada mais para as matérias lecionadas, numa consciencialização dos próprios erros e dificuldades dos alunos e que facilitasse a sua correção e melhoria futura.

As avaliações realizadas permitiram, analisar as aprendizagens adquiridas face às inicialmente planeadas, identificado assim o desempenho final de cada aluno e transportar posteriormente essa informação para uma escala de valores que permitisse classificar os alunos nos diferentes períodos letivos. Esta classificação é obtida com o recurso à grelha de classificação do aluno (Anexo XVIII) em *Excel*, desenvolvida pelo GEF. A classificação obtida correspondeu a uma ponderação entre as avaliações sumativas das áreas de AF, ApF e dos conhecimentos correspondendo a 90% da nota, em que os restantes 10 % foram relativos aos fatores de apoio à reflexão do professor (empenho, relacionamento, assiduidade e comportamento) que, na minha opinião apresentou um caráter muito subjetivo.

Na aplicabilidade desta mesma grelha e conseqüente classificação do aluno foi preciso ter em conta os seguintes parâmetros:

- Introduzir os níveis de desempenho nas AF relativamente às 7 “melhores matérias”, de acordo com critérios definidos nos PNEF, para o 3º ciclo do ensino básico e nas 6 matérias escolhidas para avaliação na turma do 12º ano, segundo os critérios estabelecidos.
- Introduzir na componente de ApF o número de testes em que o aluno se encontra na ZSAF (relativamente aos seis que constituem a bateria de testes de *fitnessgram* utilizados pela Escola).
- Nos conhecimentos colocar a percentagem obtida no teste escrito ou trabalho realizado, numa escala de 0-100.
- Classificar numa escala de 0-5 o empenho e relacionamento e a assiduidade e pontualidade do aluno, sendo que 0 representa Insuficiente e 5 Bom.
- A grelha de *Excel* permite ainda introduzir a nota de autoavaliação, sem que esta influencie a nota obtida.

Devo referir que as atitudes e valores, que também se constituem como objetos de avaliação da EF, como bem referem os Programas, não são aqui mencionados nos critérios de classificação final, uma vez que estes estão implícitos na avaliação das diferentes matérias, constituindo-se como uma avaliação de forma integrada (Araújo, 2007).

A discriminação do nível de insucesso do aluno, em EF, decorre da não obtenção das referências mínimas de sucesso para as três grandes áreas de avaliação. Deste modo, o aluno obtém sucesso quando alcança o nível 3, numa escala de 1 a 5 para o 3º ciclo e nível 10 numa escala de 1 a 20 no ensino secundário. De acordo com a grelha apresentada, a referência mínima para obter sucesso é o

aluno não apresentar mais de duas matérias com nível NI, mais de três testes na ZNSAF na ApF e menos de 50 pontos na área dos conhecimentos.

## **2.8 Observação do 2º Ciclo do Ensino Básico**

O plano de trabalho da PES previa que cada estagiário realizasse observações (oito aulas de 45 minutos) em ciclos de escolaridade diferentes daqueles em que decorria a sua prática. Assim, as observações por mim realizadas decorreram no 2º CEB, na turma de 6º A, da Escola Básica Conde de Vilalva. Com o apoio dos respetivos planos de aula, as observações foram realizadas de forma direta em três blocos de 90 minutos e dois de 45 minutos. O foco da minha atenção recaiu sobre os seguintes temas: motivação e comportamento dos alunos; linguagem adotada; organização da aula e tarefas.

Antes de analisar os temas observados realizei uma breve caracterização da turma e do respetivo ciclo de ensino. Desta caracterização surgiram alguns aspetos que passo a destacar: a turma apresentava um elevado número de alunos (num total de 28 alunos, 16 rapazes e 12 raparigas) e entre os alunos da turma, 16 alunos admitiram apresentar hábitos de prática desportiva, oito dos quais de forma federada. Contrariamente aos alunos das turmas que lecionei, os alunos desta turma não identificaram a EF como sendo a disciplina da sua eleição.

No que respeita ao ciclo de ensino, o 2º CEB apenas estipula um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos por semana para a aula de EF. Os respetivos PNEF preveem um trabalho direcionado para os níveis de desempenho introdutório e elementar. Relativamente à avaliação, cabe ao professor da turma selecionar as matérias nas quais os alunos são avaliados no final de cada período. A não referencia à área da ApF e conhecimentos deve-se ao facto dos seus critérios de

avaliação variarem de escola para escola.

Com base nas observações e dados recolhidos passo a descrever e analisar algumas considerações sobre a informação recolhida:

### Comportamento e Motivações

- Ao longo das oito aulas, a turma apresentou elevados níveis de pontualidade e assiduidade, estando, antes da presença do professor na sala, já devidamente equipados;
- Com o elevado número de alunos foi evidente a dificuldade do professor em manter a turma em silêncio, com comunicações constantes a turma mostrou-se bastante ruidosa. Ainda assim, a turma no bloco de aula de 90 minutos com início às 8:15 horas, evidenciou melhor comportamento comparativamente ao bloco de 45 minutos realizado a meio da manhã.
- Na realização das tarefas, os alunos apresentavam comportamentos adequados e elevados níveis de motivação, evidenciou-se bons níveis de intensidade de prática com grande envolvimento de todos os alunos.
- Os alunos cooperavam entre si em prol dos objetivos de equipa, ainda que de forma desorganizada. Foi evidente, a ausência da organização tática, onde a procura do objeto de jogo por parte de todos os alunos tornou o jogo desorganizado e confuso.
- Os alunos mostraram ser pouco autónomos: sempre que ocorreu um “problema” na tarefa ao nível das regras de jogo, estes não o conseguiram resolver sozinhos e solicitaram de imediato a ajuda do professor.

### Linguagem Utilizada:

- Nos diferentes momentos de comunicação pude constatar duas características

na turma: uma é que todos os alunos falavam ao mesmo tempo com inúmeras questões e dúvidas. Outra das características foi o uso do calão, com ausência de uma linguagem mais técnica.

- O professor, não se dirigia aos alunos com uma terminologia mais técnica, tanto nos momentos de informação como nos FB: o professor procurava adotar a linguagem apropriada à capacidade de compreensão dos seus alunos.

#### Organização e caracterização das tarefas:

- As aulas respeitaram a estrutura de uma aula de EF, onde o professor procurou iniciar com um aquecimento vigoroso, seguido de uma parte de maior intensidade com tarefas específicas, de acordo com os objetivos a cumprir e terminava com tarefas de retorno à calma.

- As aulas apresentaram um elevado tempo de prática: ao definir três grupos de trabalho o professor possibilitou a prática efetiva de dois grupos, enquanto comunicava com o terceiro grupo. Esta organização permitiu potenciar o tempo de prática, devido ao facto de reduzir ao máximo o tempo de informação e transição.

- O professor estipulou que o material utilizado seria transportado e arrumado pelos alunos que integravam em determinado momento, uma determinada atividade, o que na minha opinião se revelou bastante eficaz.

- No que respeita às tarefas, as mesmas não evidenciaram diferença na sua complexidade de realização e em alguma delas a sua complexidade não se mostrou adequada às capacidades dos alunos, com estes a realizarem com relativa facilidade as ações propostas.

Após a observação das aulas, procedi a análise, comparação e obtenção de conhecimentos sobre aspetos e situações de um ciclo de ensino que desconhecia e isso permitiu-me compreender quais as ações pedagógicas adotadas perante uma turma do 2º CEB.

Conclui que a turma de 6º A apresentou, na generalidade, pouca autonomia na realização das tarefas, esta característica pareceu-me ser transversal às turmas onde a idade é menor, aspeto a ter em conta pelo professor. Além disso, a turma não apresenta um comportamento satisfatório, devendo-se este ao elevado número de alunos, no qual o controlo e a organização das tarefas requerem maiores cuidados, tornando-as assim mais complexas e motivantes prevenindo-se assim comportamentos desviantes. Ao serem apresentadas nas suas tarefas uma organização por grupos de trabalho, o professor procurou um maior controlo, tanto das tarefas como do comportamento dos seus alunos, ainda que com algumas debilidades, no que respeita à diferença de complexidade entre as mesmas.

Considero ainda que a organização da estrutura dos momentos de aula (Informação, transição e organização do material) estava devidamente pensada, possibilitando assim o elevado tempo de prática para uma turma com o elevado número de alunos, se assim não fosse, o elevado número de alunos seria um obstáculo à lecionação. Face à capacidade de compreensão e idade dos alunos, a linguagem menos técnica utilizada pelo professor pareceu-me compreensível, sendo que, aos poucos e em cada aula, me parece recomendável que o professor recorra, em algumas situações, a uma terminologia mais técnica para que os seus alunos a adquiram e assimilem.

Uma das maiores diferenças entre a turma que observei (6º ano) e a turma que lecionei (7ºano) foi a não distinção entre géneros no decorrer das atividades,

onde algumas raparigas nestas idades apresentam maior desenvolvimento (altura e força) e a sua cooperação nas diferentes matéria entre raparigas e rapazes decorreu com elevado grau de entreajuda.

## **CAPÍTULO III - Participação na Escola e Relação com a Comunidade**

Este Capítulo é referente à participação no GEF, ou seja, pretende descrever a ligação estabelecida com a comunidade educativa. Neste ponto, pretendo analisar a colaboração nos eventos desenvolvidos e a sua contribuição para o GEF, para os alunos e, também, para a minha aprendizagem.

### **3.1. Participação no Grupo de Educação Física**

A dimensão de participação na escola e relação com a comunidade pretendia que fossem desenvolvidas competências relacionadas com a conceção e dinamização de atividades de complemento curricular ou iniciativas de abertura da escola à participação da comunidade. Segundo Crum (2002) a escola integra uma comunidade bastante vasta, onde o professor têm funções nessa rede social de enquadramento da escola com a comunidade e não se deve apenas restringir às aulas formais, como se a escola fosse uma instituição isolada.

Em parceria com os meus colegas de NE e enquanto membros do GEF, contribuimos para o desenvolvimento de algumas atividades, demonstrando sempre uma atitude proactiva e responsável. Visto que esta temática teve menor relevância no MEEF, procurei participar nas diferentes reuniões (departamento, GEF e reunião de turma), de forma a otimizar as minhas competências nesta área.

Das atividades desportivas promovidas pelo GEF destacam-se o Corta-Mato e os Megs, nas quais o NE foi convidado a colaborar. A participação nas atividades demonstrou-se à partida desafiante, pois estava a ser visto como verdadeiro colega.

Além da colaboração prestada junto do GEF, no desenvolvimento da PES

foi sugerido que o NE realizasse de forma autónoma atividades/eventos com envolvimento de toda a comunidade escolar. Por sugestão do professor cooperante foram realizadas duas atividades, uma com envolvimento de todos os elementos do NE e outra de forma individual. A primeira atividade foi o passeio de BTT, integrado no projeto curricular da ESAG e já com alguns anos de existência e a segunda atividade consistiu na realização de uma ação de formação, ficando a sua temática ao critério de cada estagiário.

### **3.1.1. Passeio BTT**

O passeio BTT, designado “*Pedalar até Valverde*” realizou-se no dia 15 de Março de 2013, culminando com o último dia de aulas do 2º período letivo. Esta atividade pretendeu mobilizar a participação de toda a comunidade escolar, desde os alunos e seus familiares, bem como professores e funcionários da escola, na promoção de uma manhã inteiramente desportiva. Os objetivos que delineámos para esta atividade foram os seguintes:

- Mobilizar a participação de toda a comunidade escolar, através da prática desportiva;
- Inculcar hábitos e estilos de vida saudáveis, no combate ao sedentarismo;
- Promover momentos desportivos lúdicos, de saúde e bem-estar;
- Realizar uma prática desportiva diferente da que é desenvolvida habitualmente na ESAG;
- Promover interações socializadoras entre o NE, os professores, alunos e os seus familiares.

Com o apoio do professor cooperante foi necessário projetar a atividade em três fases (pré-atividade, atividade e pós-atividade) para que, de uma forma

organizada e sequencial, fossem asseguradas todas as condições necessárias para o seu sucesso.

Pré-Atividade – Considerada como a preparação da atividade, foi nesta fase que analisámos os recursos materiais e humanos (necessários e os disponíveis) e divulgámos a mesma, através de cartazes e da página Web da escola. A entrega da ficha de inscrição ao professor de EF de cada turma possibilitou a divulgação da atividade e a participação dos seus alunos. Realizamos o conhecimento de todo o percurso, com identificação das eventuais zonas de perigo e definimos os locais específicos da atividade (secretariado, entrega do material, partida).

No que respeita as condições de segurança, foram garantidos seguros dos participantes para este tipo de atividades e solicitadas a presença da polícia de segurança pública e dos bombeiros voluntários de Évora.

De referir, que nesta fase que se pretendia de parceria e cooperação, entre todos os elementos organizativos, um dos três elementos do NE não se mostrou muito proactivo, o que dificultou a concretização de algumas tarefas.

Atividade – Com início às 9 horas e término às 13:30 horas, o passeio de BTT teve partida e chegada na ESAG, com deslocação até à Vila de Valverde, num percurso total de 20 km. Foi realizada uma palestra inicial, para todos os participantes, na qual foram reforçadas as regras a cumprir, informação sobre o percurso e as atividades realizadas na vila de Valverde.

Em Valverde, junto ao campo de futebol, foram organizadas três estações com atividades distintas, jogos tradicionais, tiro ao arco e uma aula de aeróbica orientada pela instrutora do ginásio *Everybody*. Os alunos com melhor condição física tiveram a possibilidade de pedalar até ao Castelo do Giraldo (Serra de Valverde), com vista sobre a cidade de Évora.

O passeio teve a participação de 44 alunos (33 rapazes e 11 raparigas) e oito professores da ESAG, que desfrutaram de um percurso maioritariamente de terra batida à exceção dos quilómetros iniciais pela cidade de Évora.

Ao longo de todo o percurso, os três elementos da organização e o professor cooperante estavam devidamente identificados e ocuparam uma posição estratégica no pelotão que contou ainda com a colaboração de uma carrinha de apoio a todos os participantes.

Pós - Atividade – Na chegada a ESAG o trabalho não estava concluído, foi necessário recolher e limpar o material disponibilizado e verificar o estado do mesmo. Procedemos ao agradecimento das entidades e aos professores que colaboraram nas diversas atividades e reunimos com todos os professores participantes, recolhendo destes, um feedback sobre a organização e desenvolvimento das atividades promovidas.

#### Aspetos Positivos

- Cooperação e dinamismo dos membros da organização no dia da atividade;
- Bom funcionamento do secretariado o que possibilitou um reduzido tempo de espera;
- Foram garantidas todas as condições de seguranças;
- Cumprido o horário estabelecido;
- Diversidade de atividades em Valverde;
- Satisfação e grande participação na aula de aeróbica;
- Aumento do número de participantes em relação anos anteriores;
- Satisfação dos participantes.

#### Aspetos Negativos

- Queda de um dos participantes;
- Reduzida adesão de professores de outras áreas disciplinares;
- Ausência de participação de familiares e funcionários;
- Ausência de alguns alunos que estavam inscritos;

- Fraca participação dos alunos nos jogos tradicionais.

#### Sugestões de Melhoramento

- Solicitar a mais professores da ESAG a colaboração ao longo do passeio;
- Promover uma maior comunicação entre os diferentes pontos do pelotão (Frente, meio e final) através de rádios ou telemóveis para manter o grupo mais unido;
- Definir a meio do percurso locais de abastecimento, tendo em conta que alguns participantes podem estar menos preparados para esforços físicos.

#### **3.1.2. Ação de Formação: A Flexibilidade e Educação Postural**

A segunda atividade consistiu numa ação de formação, com um caráter teórico-prático, cujo tema foi “*A Flexibilidade e Educação Postural*”. A ideia de realizar uma ação de formação deveu-se à importância das formações contínuas no desenvolvimento profissional dos professores, independentemente da área curricular.

Os problemas posturais, muito evidenciados nos adultos, manifestam-se também em larga escala na infância e na adolescência. Deste modo, pretendi com a escolha deste tema, sensibilizar o público para a importância de uma deteção precoce das alterações posturais, nas crianças e jovens, originadas por desequilíbrios na musculatura corporal resultantes de atividades diárias. Segundo Condotti, Roch e Noll (2011) a educação postural procura modificar maus hábitos posturais, na prevenção de dores e doenças músculo-esqueléticas, ao preconizar a aquisição de conceitos e comportamentos em práticas pedagógicas. Estes desequilíbrios posturais podem ser corrigidos e evitados com realização de exercícios de alongamentos e flexibilidade, motivo pelo qual o tema se debruçou sobre a flexibilidade e educação postural. Esta ação de formação possibilitou também, esclarecer alguns dos conceitos e métodos de trabalho relacionados com

a flexibilidade e alongamento, na medida em que a flexibilidade é uma das variáveis da aptidão física, responsável pela execução de movimentos de amplitude angular máxima pelas articulações e o alongamento é a forma de trabalho que visa a manutenção dos níveis de flexibilidade como diferenciou Dantas (2001).

Destinada essencialmente aos professores de EF e a todos os colegas do MEEF, a ação de formação teve como principais objetivos:

- Transmitir conhecimentos teóricos de educação postural e flexibilidade;
- Identificar desequilíbrios posturais e a forma de os trabalhar;
- Apresentar diferentes métodos de treino de alongamentos e flexibilidade;
- Identificar e corrigir os erros mais comuns na realização dos exercícios de alongamento e flexibilidade.

Pré-Atividade - Antes do processo de planeamento realizei uma reflexão sobre as minhas competências para abordar os temas propostos, optando por lecionar o tema da flexibilidade, face aos conhecimentos adquiridos em outras formações e convidei uma instrutora de pilates que lecionou o tema da educação postural. A preparação da ação de formação passou ainda pela divulgação e convite aos professores de EF, não apenas da ESAG, mas de algumas escolas de Évora, a solicitação do espaço e ainda a elaboração de certificados de participação.

Atividade - Realizada no dia 2 de Maio de 2013 a ação de formação contou com a presença de 14 participantes, sete professores da ESAG e sete estagiários do MEEF.

A sessão teórica direcionada à capacidade motora de flexibilidade revelou-se muito participativa ao serem colocadas questões, partilha de experiências e algumas discussões sobre o tema, o que enriqueceu a sessão através da

intervenção ativa de todos os participantes. Como preletor da sessão, senti algum nervosismo inicial e que foi naturalmente ultrapassado com o decorrer da mesma, transmitindo segurança e conhecimento pelo tema.

A sessão prática decorreu no pavilhão gimnodesportivo da escola, com a instrutora de pilates a expor alguns conceitos e técnicas de alongamento e flexibilidade para correções posturais específicas. Com a realização de dois exercícios de alongamentos e flexibilidade para cada grupo muscular, pretendeu-se identificar os erros mais comuns praticados nas aulas de EF e apresentar novas técnicas de alongamento para esses mesmos grupos musculares.

Pós-Atividade – Terminada a ação de formação coube-me a mim com responsável e organizador agradecer a participação de todos e em especial da preletora convidada. Posteriormente e em forma de análise e reflexão da atividade reuni com o professor cooperante, o qual me transmitiu sugestões de melhoramento, mas também alguns elogios, nomeadamente na escolha e abordagem do tema. Ainda assim, há sempre aspetos que podiam ser melhorados, entre eles ter realizado toda a ação de formação num só espaço e promover assim sessões mais integradas e motivantes, ao abordar as questões teóricas com exemplo prático imediato.

Numa análise global conclui, que a colaboração e promoção das atividades anteriormente descritas tornou-se uma experiência bastante enriquecedora, na medida que desenvolvi aprendizagens importantes para a minha vida profissional. Destaco a forma como o GEF me encarou, como um verdadeiro colega, demonstrando-se esta atitude muito gratificante depois de todo o trabalho efetuado, permitindo-me o desenvolvimento de competências ao nível da organização e dinamização neste tipo de eventos. Considero ainda, que a participação do NE no GEF poderia ter maior contributo e ocorrer de forma diferente

e motivadora. Por exemplo, ser entregue ao estagiário ou NE a responsabilidade de acompanhar uma equipa do desporto escolar, assim como todo o processo que a envolve (planeamento, organização e orientação das unidades de treino e respetivos jogos).

Na minha opinião, os professores de EF devem continuar a realizar eventos e atividades desportivas práticas na escola e não se restringir apenas às “salas de aulas”, numa perspetiva de consciencialização e mobilização dos alunos e de toda a comunidade escolar, pelos benefícios que a prática desportiva regular apresenta.

Relativamente a ação de formação, o facto de alguns professores já com vários anos de experiência, colocarem muitas questões na sessão teórica e prática sobre a realização de determinados exercícios, permitiu-me concluir que a temática abordada foi pertinente e enriquecedora para as suas intervenções, nas suas turmas, sendo este um dos principais objetivos da sessão.

## **CAPÍTULO IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida**

De forma clara, o profissional de EF pretende melhorar a sua prática e isso diz respeito à melhoria da qualidade das suas ações. Desta forma, este capítulo trata o processo de investigação-ação desenvolvido, no qual, inicialmente me debruço sobre o papel do professor-investigador, bem como o que é a investigação-ação e, posteriormente, descrevo a investigação realizada.

### **4.1. A investigação e o Professor reflexivo**

*“Todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”* (Alarcão, 2000, p.24).

Atualmente exige-se do professor uma otimização da sua prática, no que diz respeito a um elevado conhecimento dos conteúdos e a devida experiência curricular. Como é de conhecimento geral, esta elevada exigência só se atinge através de uma prática reflexiva com o devido apoio teórico e prático, pelo que “os professores não devem ser meros executores de currículos previamente definidos, mas decisores, gestores de decisões reais e críticos das orientações globais” (Alarcão, 2000, p.21).

Os professores de EF devem desenvolver um espírito de pesquisa, contribuindo para o conhecimento sobre a educação e, conseqüentemente para a evolução da qualidade do ensino da EF e das escolas em que se encontram inseridos. Para a elevação desta qualidade é necessário que o professor reconheça e reflita sobre o que sucedeu durante a sua ação educativa e encontre as melhores estratégias para melhorá-la, através de uma investigação cuidada na procura de uma

melhor qualidade da sua prática.

Assim, é de todo importante que o professor se questione sobre as suas ações educativas, sobre o insucesso dos alunos e que analise criticamente os seus manuais educativos, sendo esta atitude de professor intelectual e crítico que questiona e se questiona, que lhe confere um estatuto de professor-investigador (Alarcão, 2000).

Este autor menciona ainda que o professor deve procurar investigar de acordo com o seu contexto específico, uma vez que o seu papel de professor investigador está relacionado como o papel de professor enquanto professor. É no confronto com diversas problemáticas da prática educativa que o professor deve ser capaz de planejar ações, aplicá-las e avaliá-las com recurso a uma prática reflexiva e à investigação sobre o acontecimento.

Ao sermos confrontados com tais problemáticas é nosso dever e intenção compreendê-las e ultrapassá-las, tal como ocorreu ao longo da minha PES que face ao reduzido número de alunos, considere necessário desenvolver uma investigação-ação sobre as melhores estratégias para lecionar os JDC. De acordo com Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, (2009, p.362) “ a investigação-ação trata-se de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicável, na procura de resolver problemas reais”. Estes autores realçam ainda a interdependência da prática com a reflexão, no âmbito educacional, pois, é através da prática educativa que ocorrem os problemas, questões e oportunidades que merecem reflexão.

Estas problemáticas podem acontecer porque, geralmente, o professor é orientado a seguir determinados esboços associados a diversas teorias, no entanto, para resolver essas mesmas dificuldades, este é induzido a desempenhar o papel de investigador quando questiona essas mesmas teorias, não estando estas

ajustadas à realidade dos seus alunos e, assim, à realidade em questão.

As ações pedagógicas promovidas ao longo das aulas foram ensinamentos e ideias normalizadas, adquiridas ao longo do meu percurso académico, pois, procurei no estágio pedagógico aplicar conceitos e aprendizagens teóricas. Contudo, face à realidade encontrada, nomeadamente, a turma e os alunos que a constituem foi necessário questionar-me se esses mesmos ensinamentos pré-formatados e por mim adquiridos eram de facto os adequados. Percebi, ao longo da minha prática que, enquanto responsável de um determinado contexto, tenho de analisar, refletir e pesquisar sobre as minhas estratégias de ensino-aprendizagem. Para Coutinho et. al (2009) O papel do investigador é olhar criticamente para ideias normalizadas e pré-formatadas e perceber que essas normalizações têm, por vezes, de ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas.

Deste modo, na realização desta investigação-ação e ao longo de todo o ano letivo, ao promover uma observação crítica sobre as minhas ações pedagógica, penso ter potenciado em mim as características de professor investigador, na medida em que procurei proporcionar e assegurar as melhores condições de trabalho para os alunos e potencializar as suas aprendizagens com recurso à pesquisa e reflexão.

## **4.2. Investigação-Ação: “ A influência da variável Dimensão de Jogo, no Jogo Reduzido, para o Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos”.**

### **4.2.1. Resumo**

Este estudo teve em conta os seguintes objetivos: recolher e analisar informação para avaliar a performance desportiva dos alunos no exercício de jogo reduzido, em duas dimensões de jogo diferente; analisar e avaliar a dimensão de jogo que melhor potencia a performance desportiva dos alunos; verificar se ocorre

melhoria de performance de aula para aula, com a utilização do jogo reduzido, com recurso a um instrumento de caracterização tático-técnico validado (*Team Sport Assesment Procedure*).

A amostra do estudo foi constituída por seis alunos, com uma média de 15 anos de idade. A recolha de dados foi realizada de forma direta, em situação de jogo reduzido (GR+3x3+GR) com finalização sobre duas balizas pequenas.

Os resultados evidenciam maiores ocorrências nos índices de eficiência, volume de jogo e melhor performance desportiva no exercício de menor dimensão, bem como uma evolução positiva de aula para aula.

**Palavras-Chaves:** Futebol, Jogos Desportivos Coletivos, Jogo reduzido, Dimensão de jogo, Performance desportiva.

#### **4.2.2. Introdução**

Na leitura deste relatório é possível constatar algumas das dificuldades por mim sentidas ao longo da PES e, que de uma forma ou de outra, influenciaram a minha intervenção pedagógica.

Com características próprias, como a desmotivação pelas aulas de EF e a elevada falta de presenças, a turma de 7º ano foi a que mais constrangimentos me proporcionou. O elevado número de faltas levou à reprovação de 12 alunos da turma, no final do 2º período letivo, o que conseqüentemente proporcionou a constituição desta mesma turma com um reduzido número de alunos, apenas seis. Esta característica, tão pouco evidenciada para uma turma do ensino básico, consistiu para mim uma particular preocupação ao lecionar as matérias que integram os JDC.

Face à dificuldade encontrada e admitindo algum desconforto pessoal, ao lecionar para uma turma tão reduzida, procurei transportar o que inicialmente para

mim eram limitações para uma situação de oportunidade de investigação, reflexão e aprendizagens enquanto estagiário, mas principalmente para os meus alunos, pois era sobre estes que devia criar situações que promovessem e potenciasses competências.

Com uma redução de alunos tão acentuada, procurei para o processo de ensino dos JDC a utilização de formas de JR e que para Tavares e Velerinho (1999) são formas que integram aspetos essenciais da unidade de jogo, como a cooperação, oposição e finalização.

De acordo com Castelo (2003) os JR são meios de ensino do jogo, onde se adapta a complexidade em função das capacidades de cada jogador, através da manipulação das condicionantes estruturais do exercício. Desta forma, considero a perspetiva de JR bastante interessante, pois, enquanto responsável posso condicionar as variáveis de jogo (Tempo, forma, dimensão, número de jogadores, etc.) e que de acordo com alguns estudos, esta mesma manipulação pode influenciar o desempenho e resultados obtidos. Para Garganta e Pinto (1998) um contexto menos complexo, com redução do espaço e números de jogadores, permite maior compreensão das linhas de força do jogo (bola, campo, adversário, equipa, etc.) e cumprimentos das ações e regras de jogo.

Devido à constante rotatividade das instalações desportivas na ESAG, senti necessidade de avaliar nos exercícios de JR, qual a dimensão de jogo que melhor potenciava as aprendizagens dos alunos. Assim, para a modalidade de futebol e perante uma situação de jogo GR+3x3+GR procurei investigar uma condicionante estrutural de jogo: Dimensão do terreno de jogo.

Desta forma, era pertinente definir um referencial tático-técnico que através de princípios racionais e lógicos avaliasse o desempenho dos alunos, tendo

recorrido ao *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP) proposto e validado por Gréhaigne et al (1997) e adaptado por Silva (2008). Este modelo de avaliação procura obter uma pontuação final da performance desportiva, através da combinação de dois indicadores de performance complementares, o índice de eficiência e do volume de jogo.

Tendo em consideração, outra das características da turma, a desmotivação pelas aulas, a investigação-ação realizou-se sobre a matéria de futebol, pois foi esta a matéria que maior preferência teve por parte dos alunos.

Com caráter investigativo, o presente estudo direciona-se para fins didáticos e integra os seguintes objetivos:

- 1- Recolher informação, analisar e avaliar a performance desportiva dos alunos, num exercício de JR em duas dimensões de jogo diferentes;
- 2- Analisar e avaliar a dimensão de jogo que melhor potencia a performance desportiva dos alunos;
- 3- Verificar se ocorrem melhorias da performance de aula para aula, através da aplicação do JR.

#### **4.2.3. Enquadramento Teórico**

No contexto desportivo contemporâneo devemos sem dúvida evidenciar o futebol, onde a sua expressão não se reflete apenas no espetáculo desportivo, mas também, na EF e no campo de intervenção científica. Segundo Garganta (2002) o jogo de futebol caracteriza-se como uma relação de oposição entre elementos de duas equipas em confronto e a relação de cooperação com elementos da mesma equipa, num contexto aleatório.

Com características próprias e comuns, o futebol integra um conjunto de

modalidades, que se designam de JDC. Assim, e antes de abordarmos o ensino das modalidades que constituem estes jogos, é preciso perceber e compreender como estes se estruturam. De acordo com Oslin et al (1997, citado por Silva, 2008) os JDC dividem-se em três categorias:

- Invasão (Futebol, basquetebol, andebol, etc.);
- Rede (Voleibol);
- Campo/corrída/marcação (softball).

Segundo Hernandez Moreno (1994, citado por Silva, 2008) os JDC podem ainda ser classificados em função dos espaços e características de participação do praticante:

- Espaços separados, participação alternada (Voleibol e ténis);
- Espaços comuns, participação alternada (squash);
- Espaços comuns e participação simultânea sobre o objeto (Futebol, Andebol, Basquetebol).

Na procura de maior eficácia nos JDC, através da conceção do conteúdo do jogo e as características do ensino e treino, os JDC tem merecido investigação sobre diferentes perspetivas. Sendo o futebol a modalidade em que recai a minha investigação-ação, passo de seguida a abordar alguns fatores que mereceram investigação e que contribuíram para a evolução do ensino da modalidade, quer em contexto de ensino ou treino.

Assim, ao abordar o ensino do futebol é preciso ter a noção que este consiste no ensino do jogo das componentes e fatores que o constituem, sendo a componente tática o expoente máximo da exigência da modalidade, suportada pelos fatores técnicos, físicos e psíquicos (Garganta, 2002). Dada a importância desta

componente tática, especialistas defendem uma pedagogia de situação problema no ensino do futebol, passando-se a assistir a uma mudança de modelos analíticos para modelos sistémicos, em que os pressupostos cognitivos do praticante e equipa são fundamentais. Desta forma e referenciado por este mesmo autor, no ensino do futebol devem adaptar-se as situações de jogo à capacidade motora e cognitiva do praticante, numa transmissão e assimilação de conteúdos específicos em contextos que não desvirtuem as características essenciais do jogo.

Devido à enorme complexidade ao nível da tomada de decisão, no ensino dos JDC deve-se aplicar exercícios contextualizados e com problemas de jogo, como a presença do adversário e alteração de parâmetros que salientem padrões de comportamento desejados e de elevadas possibilidades de inovação e criação, tal como referencia Sá (2001).

Para Garganta (2002) o recurso ao jogo acessível, de fácil compreensão e realização, com regras simples, menos jogadores e espaços reduzidos, favorece a evolução do praticante, pois proporciona um maior contacto com a bola, constantes situações de finalização e continuidade das ações de jogo. Este tipo de exercícios, usados para o ensino e treino do futebol e outras modalidades coletivas são designados por jogos condicionais (Garganta, 1998), jogo reduzido (Oliveira e Graça, 1998) ou exercícios complexos de treino (Sá, 2001).

Também eu, nesta minha investigação-ação recorri à terminologia de JR, pois considero, tal como Silva (2008) que estes exercício de JR se caracterizam pela redução do número de jogadores e adaptação do espaço, permitindo grande participação dos alunos/atletas no jogo, ao se manter as ações do mesmo. A utilização deste tipo de exercício é defendido por diversos autores, como Castelo (2003) que admite existir vantagens na aplicação do JR relativamente ao Jogo

Formal (JF), na medida em que este último tem maiores probabilidades do praticante permanecer inativo. Também Tavares e Veleirinho (1999) concluíram num estudo comparativo, que o JR possibilita maior participação do jogador, elevada frequência de contactos na bola e maior sucesso de finalização, em ações ofensivas, comparativamente ao JF.

Na utilização do JR, o professor pode manipular constrangimentos no exercício de jogo (tempo, espaço, número de jogadores, tarefa, etc.) que influencia o desempenho do aluno. Segundo alguns autores, a variável por mim investigada apresenta uma grande influência nos resultados obtidos, como concluiu Sá (2001), num dos seus estudos, ao verificar que a redução da dimensão de jogo promove aumentos de índices de frequência cardíaca. Noutro estudo comparativo foi possível concluir que exercícios de JR (3x3) se realizam mais ações de jogo, se percorreu maior distância e apresentou superioridade nos níveis de frequência cardíaca comparativamente ao JF (5x5) na modalidade de basquetebol (Bastos, Graça e Santos, 2008)

Considero que, enquanto responsável do processo ensino-aprendizagem, devo clarificar e estruturar indicadores que promovam a aprendizagem dos meus alunos e recorrer assim a uma avaliação tático-técnica, que permita orientar e regular as diferentes tarefas, a fim de as potenciar. Desta forma, o TSAP surge no âmbito de ensino-aprendizagem e permite avaliar os alunos em situações reais de jogo nos indicadores tático-técnico ao refletir os *skills* técnico e motores em contextos pedagógicos.

#### **4.2.4. Desenho Metodológico**

A presente investigação-ação foi centrada na observação, análise e respetiva reflexão das ações do jogo de futebol, de forma a perceber o número de indicadores de jogo por jogador em função da dimensão do terreno de jogo.

Foram avaliados os seis alunos que constituíam a turma de 7º ano do ensino básico da ESAG, entre os quais duas raparigas e quatro rapazes. Destes, nenhum praticava qualquer modalidade desportiva de forma federada.

Realizadas no pavilhão gimnodesportivo, as oito observações decorreram nas aulas de EF, quatro em cada dimensão de jogo e apenas uma por aula e exercício.

Com recurso a balizas pequenas (barreiras de atletismo) os exercícios decorreram sobre a forma de GR+3x3+GR, onde cada rapariga integrava uma equipa e mantendo as mesmas em todas as observações. Assim, defini um exercício de JR de futebol, com as regras de futsal, aplicado em duas dimensões de jogo diferente, um de menor dimensão (9mx12m) e outro (12mx19m). A definição destas dimensões de jogo deveu-se às marcações existentes no pavilhão e que, na minha opinião, facilitava a compreensão do espaço de jogo pelos alunos.

Cada JR teve a duração de 8 minutos e um intervalo entre exercícios de 20 minutos, de forma, a que os alunos descansassem e recuperassem para o segundo jogo. Inicialmente a estratégia consistia em avaliar apenas um JR em cada aula, mas devido ao reduzido tempo da investigação-ação foram avaliados o exercício de JR nas duas dimensões de jogo na mesma aula. O primeiro exercício avaliado foi o de menor dimensão.

Com o objetivo de avaliar a performance desportiva dos alunos na modalidade de futebol, em dois espaços diferentes, recorri ao TSAP desenvolvido

por Gréhaigne et al (1997) e adaptado por Silva (2008). Este modelo de avaliar apresenta uma grelha de registo dos indicadores tático-técnicos (Anexo XIX) com caráter quantitativo e um monograma geral de performance desportiva (Anexo XX) de caráter qualitativo. O TSAP permite calcular a Performance Desportiva (PP), ao combinar dois indicadores, o Índice de Eficiência (IE) e o Volume de Jogo (PB).

O primeiro passo consistiu na observação de cada aluno durante cada exercício e no registo das diferentes ocorrências para poder estabelecer os dois indicadores de performance complementar, o IE e PB. Os itens observados correspondem a ações tático-técnicos de aprendizagem dos alunos, quer ofensivos quer defensivos e encontram-se descritos (Quadro 11).

O volume de jogo representa o número de vezes que o aluno ganha a posse de bola e pode ser determinado com a seguinte fórmula:  $PB = CB + RB$ .

Para o cálculo do índice de eficiência é preciso utilizar uma das seguintes fórmulas:  $IE = (CB + AB) / (10 + LB)$  ou  $IE = (CB + OB + SS) / (10 + LB)$ .

Para obter a performance desportiva do aluno é preciso combinar os dois indicadores, com recurso à seguinte fórmula:  $PP = (IE \times 10) + (PB / 2)$  ou utilizar o monograma geral da performance desportiva (Anexo XX) em que se traça uma linha que une o valor do IE ao valor de PB, em que a sua interceção define a performance do aluno.

No decorrer desta investigação deparei-me com algumas limitações, uma das quais a ausência de um aluno, que impossibilitava que nessa mesma aula recorresse ao exercício, o que impediu a realização de um maior número de observações e que inicialmente seriam sete em cada exercício. Outra das dificuldades encontradas foi a pouca motivação e envolvimento das duas raparigas nos exercícios propostos.

## Quadro 11

Itens observados no jogo reduzido

<b>CB- Conquista da Bola</b>	Rouba-a do seu opositor/ Recaptura-a depois de um remate/ perda de bola de outra equipa
<b>RB- Recepção de Bola</b>	Recebe de um colega e não perde de imediato o seu controlo
<b>NB- Bola Neutra</b>	Passe de rotina sem perigo para adversário
<b>LB- Perda de Bola</b>	Perda de bola para adversário sem sofrer golo
<b>OB- Bola ofensiva</b>	Passe de um colega causa pressão na equipa adversária/ termina com remate à baliza
<b>SS- Remate com sucesso</b>	Remate com golo ou a equipa fica com bola
<b>AB- Bolas atacantes</b>	Resulta de uma bola ofensiva (OB) e de um remate com sucesso (SS)

### 4.2.5. Resultados

Com a recolha e análise dos indicadores tático-técnicos das oito observações é possível descrever e interpretar os resultados obtidos, não de forma minuciosa nos sete indicadores tático-técnicos (CB, RB, NB, LB, OB,SS,AB) mas sim, nos resultados obtidos dos indicadores IE,PB e PP.

Assim, são apresentados os resultados obtidos no exercício ocorrido em menor dimensão (Quadro 12) em que nenhum aluno obteve os valores máximos na escala de índice de eficiência, sendo esta de 0 a 1,5 valores. É possível observar, nesta mesma dimensão de jogo, que os alunos apresentaram melhor frequência de IE na quarta observação comparativamente à primeira, ainda que esta evolução não tenha ocorrido de forma progressiva em todos os alunos.

Relativamente ao volume de jogo, com uma escala de valores de 0 a 30, também apresenta por parte dos alunos uma evolução da primeira para a quarta observação, ainda que não sejam valores significativos e sem qualquer aluno a atingir o valor máximo.

## Quadro 12

Resultados dos indicadores tático-técnicos no jogo de menor dimensão

INDICADORES	ALUNOS AVALIADOS						
	1	2	3	4	5	6	
IE	1,34	1,14	0,11	0,7	0,71	0,6	Observações
	1,25	1,23	0,1	0,64	0,7	0,73	
	1,35	1,3	1,11	0,73	0,84	0,8	
	1,4	1,4	0,2	0,8	1	0,8	
Média (4 Observações)	<b>1,33</b>	<b>1,26</b>	<b>0,13</b>	<b>0,71</b>	<b>0,8</b>	<b>0,73</b>	
PB	19	13	2	9	12	9	Observações
	14	14	3	7	11	9	
	21	16	4	9	10	10	
	21	20	4	10	13	10	
Média (4 Observações)	<b>19</b>	<b>16</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	
PP	23	16,5	1,5	11,5	13	9,5	Observações
	20	17	2,5	10	12,5	12	
	24	21	2,5	12	13	13	
	25	24	4	13,5	16,5	13	
Média (4 Observações)	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	

**LEGENDA:** IE- Índice de eficiência; PB- Volume de Jogo; PP- Performance desportiva

No que respeita aos resultados obtidos no exercício de maior dimensão (Quadro 13) constato, que os alunos não apresentaram uma evolução da primeira para a última observação no índice de eficiência, ocorrendo mesmo em 50% dos alunos uma redução de frequência de ocorrência na quarta observação. Quanto aos resultados obtidos no indicador volume de jogo, este não evidenciou alunos com valores próximos dos valores máximos, ainda que tenham ocorrido aumentos não significativos da primeira para a última observação.

Relativamente à performance desportiva e sendo esta influenciada pelos restantes indicadores, os alunos promoveram uma melhoria significativa no exercício de menor dimensão entre a primeira e última observação, contrariamente ao exercício de maior dimensão, onde apenas três alunos melhoraram a sua performance e dois alunos apresentam mesmo piores resultados na quarta observação.

### Quadro 13

Resultados dos indicadores tático-técnicos no jogo de maior dimensão

INDICADORES	ALUNOS AVALIADOS						
	1	2	3	4	5	6	
IE	1,23	1	0	0,42	0,64	0,53	Observações
	1	0,92	0,06	0,4	0,63	0,33	
	1,25	0,92	0,12	0,5	0,53	0,64	
	1	1,15	0,11	0,46	0,61	0,42	
Média (4 Observações)	<b>1,12</b>	<b>0,99</b>	<b>0,07</b>	<b>0,45</b>	<b>0,6</b>	<b>0,48</b>	
PB	15	13	3	7	10	9	Observações
	12	12	4	9	9	7	
	15	15	3	9	10	11	
	16	15	4	8	11	9	
Média (4 Observações)	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>3,5</b>	<b>8,3</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	
PP	20	16,5	1,5	7,5	11,5	10	Observações
	16,5	15,5	2,5	9	11	6,5	
	20	16,5	2,5	9,5	10	12	
	18	19	3	8,5	11,5	8,5	
Média (4 Observações)	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>2,5</b>	<b>9,2</b>	<b>11</b>	<b>9,3</b>	

**LEGENDA:** IE- Índice de eficiência; PB- Volume de Jogo; PP- Performance desportiva

Ao estabelecer uma comparação direta dos resultados dos indicadores tático-técnicos nas duas dimensões de jogo (Quadro 14), verifico que o exercício em menor dimensão de jogo evidenciou melhores resultados nos três indicadores avaliados, comparativamente ao jogo de maior dimensão, ainda que estes, não sejam significativos. Ao analisar os resultados dos alunos de forma individual em cada exercício e comparando-os, o exercício realizado no espaço de menor dimensão apresentou maior frequência de índice de eficiência, cinco dos seis alunos obtiveram maiores índices de ocorrência no indicador de volume de jogo e todos evidenciam melhores performances desportivas comparativamente ao exercício realizado no espaço de maior dimensão.

#### Quadro 14

Comparação dos indicadores tático-técnicos nas duas dimensões de jogo

Dimensões	IE	PB	PP
9m x 12 m	0,82	12	14
12m x 19 m	0,62	10	11

LEGENDA: IE- Índice de eficiência; PB- Volume de Jogo; PP- Performance desportiva

#### 4.2.6. Conclusão

Nesta investigação, em que pretendi avaliar a performance desportiva dos alunos no exercício de JR em duas condições espaciais diferentes, são evidenciadas conclusões nas quais respondem às minhas dúvidas iniciais e aos objetivos a que me propus.

Constatai primeiramente que a utilização de formas de jogo reduzidas, no ensino da matéria de futebol promovem e melhoram a performance desportiva nos alunos, ainda que em ritmos diferentes em função do envolvimento que cada aluno coloca nas tarefas. Pois, o exercício de menor dimensão (9mx12m) promoveu aprendizagem nos alunos ao evidenciar melhorias de performance de exercício para exercício, devendo ser esta uma das preocupações do professor no seu processo ensino-aprendizagem, melhorar o desempenho dos alunos de aula para aula.

Com base nos resultados apresentados anteriormente, concluo também, que o JR realizado em espaço de menor dimensão apresentou melhores performances desportivas por parte dos alunos comparativamente ao jogo de maior dimensão (12mx19m), uma vez que, a redução do espaço possibilita maior regularidade de participação em jogo e mais solicitações por parte dos colegas. De facto, estas solicitações constantes em que o centro de jogo é o próprio jogo permite que o aluno seja confrontado a decidir com frequência o que fazer e como fazer, no

qual, considero promover de forma contextualizada aprendizagens tanto na componente tática em que analisa e escolhe a melhor situação, bem como nos aspetos técnicos ao executar repetidamente diversas habilidades motoras.

Desta forma, o estudo aqui apresentado permitiu-me, nas aulas seguintes, na ocupação de diferentes instalações desportivas da ESAG recorrer ao ensino dos JDC com recurso a forma de jogo reduzidas, ao delimitar o espaço de jogo em dimensão adequadas e promotoras e potenciadoras de aprendizagens nos meus alunos.

## 5. Considerações Finais

A elaboração do presente relatório permitiu refletir de forma crítica e construtiva sobre o que foi realizado ao longo do estágio, pois a sua concretização representou um ponto de referência na minha formação académica. A soma de experiências vivenciadas traduziram-se em aprendizagens marcantes em termos pessoais e profissionais.

Os objetivos e as expectativas iniciais foram atingidos e até superados, por exemplo, no que concerne à obtenção de conhecimentos teóricos e práticos adquiridos devido à constante pesquisa bibliográfica, às aulas em si e à disponibilidade dos professores intervenientes e colegas de estágio. Ainda a referir que a boa integração e ambiente desenvolvidos com os colegas, orientadores, GEF e comunidade escolar foram essenciais no desenrolar de todas as atividades desenvolvidas.

No que diz respeito às turmas lecionadas, senti diferença em termos de evolução e obtenção dos resultados, sendo que a turma de 12º ano se mostrou desde o início mais disponível para aprender e melhorar o seu desempenho. Como foi referido ao longo do relatório, a turma de 7º ano com características marcantes relativamente às suas atitudes, valores e problemas sociais e familiares, obrigou-me a procurar e adequar as melhores estratégias, de forma a conseguir anular comportamentos desfavoráveis à aprendizagem e de modo a atender às necessidades dos alunos. Apesar das dificuldades encontradas, a constante alteração do planeamento e da forma de lecionar as aulas permitiram-me melhorar também as minhas competências no que diz respeito ao estabelecimento de prioridades, à gestão de comportamentos por parte dos alunos, à gestão da

autoridade e condução do ensino e estar atento ao aluno como um todo, com capacidades, potencialidades e problemas.

Considero que as dificuldades ou limitações com que me deparei foram para mim, momentos efetivos de aprendizagem e que me permitiram analisar, pesquisar e ultrapassar, como por exemplo as grelhas de registo da AI da escola. Esta situação permitiu-me recorrer ao sentido criativo, baseado em conteúdos teóricos adquiridos e a adequar estratégias para melhorar o meu processo de ensino aprendizagem e contribuir assim para GEF, ao desenvolver e melhorar alguns dos instrumentos referentes a área da EF.

De referir que a realização do Passeio de BTT e a Ação de Formação foram de extrema importância na compreensão da dinamização de atividades deste âmbito, pois consegui perceber todo o processo que envolve a consecução e a organização destas atividades, caso pretenda organizar este tipo de eventos.

Relativamente a investigação-ação, veio realçar a importância de um profissional reflexivo e investigador na procura de atualizar e desenvolver constantemente os meus conhecimentos, com o objetivo de me tornar um profissional de excelência, percebendo assim que perante uma situação de maior limitação devo procurar soluções adequadas e que potencializem as capacidades e habilidades dos alunos.

Por fim, gostaria de frisar a importância de toda a reflexão desenvolvida neste relatório para a minha vida profissional futura, na medida em que a mesma foi um meio precioso de aprendizagem e aquisição de competências e que, apesar de ter sido um período desgastante e exigente em termos pessoais, foi sem dúvida uma etapa repleta de vantagens para a minha bagagem profissional.

## 6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2000). Professor-Investigador: que sentido? Que formação? In Campos, Bártolo (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores (pp.21-30). Porto: Porto Editora.
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física- Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, 32, 121-136.
- Arends. R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill.
- Bastos, M., Graça, A., Santos, P (2008).Análise da complexidade do jogo formal versus jogo reduzido em jovens do 3º ciclo de ensino básico. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 8, 355-364.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Borrvalho, A. (2002). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial: Um Estudo com Três Futuros Professores*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Candotti, C.T., Rohr J. e Noll, M. (2011) A Educação Postural como conteúdo curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II nas escolas da Cidade de Montenegro/RS, *Movimento* 17 (3), 57-77.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.
- Castelo, J. (2003). *Futebol: Guia prático de exercícios de treino*. Lisboa. Edição Visão e Contextos.
- Cortesão, L (2002). Formas de Ensinar, Formas de Avaliar. in P. Abrantes & F. Araújo (coords), *Reorganização Curricular: Avaliação das aprendizagens – Das Concepções às práticas* (pp.35-42). Lisboa: ME/DEB
- Costa, F. (1991). A Investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, 4 (1), 9-27.

- Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em Educação Física: estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Costa, F.C. (1996). Condições e fatores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal. *Boletim SPEF*, 14, 7-32.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380.
- Crum, B. (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76
- DANTAS, E. H. M. (2001) Apontamentos da disciplina Aptidão Relacionada à Saúde, ao Fitness e ao Wellness: Rio de Janeiro: Curso de Mestrado em Ciência da Motricidade Humana da Universidade Castelo Branco, Notas de aula. Mimeografado. 3º Quadrimestre.
- Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação (1998). *Programa de Educação Física do 2º ciclo do ensino básico: Plano de organização do ensino-aprendizagem*. Vol.II. Lisboa. Editorial do ME.
- Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação (2001). *Programa de Educação Física do 3º ciclo do ensino básico (Reajustamento)*. Lisboa. Editorial do ME.
- Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação (2003). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Editorial do ME. (pp. 219-229 - Competências específicas da Educação Física).
- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de educação física no contexto da avaliação inicial numa escola secundária do concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3 (8), 168-191.

- Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *Revista Digital, 45*
- Garganta, J. & Pinto, J. (1998). O ensino do Futebol. In O ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: A. Graça & J. Oliveira (eds) Centro de estudos dos jogos desportivos. FCDEF-UP.
- Gonçalves, F. & Aranha, Á. (2008). Avaliação/Classificação da Disciplina Seminário: Métodos e Técnicas de Avaliação, estudo realizado no curso de Desporto da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, vol.4, n.4, pp. 91-100. ISSN 1646-107X.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007) A Investigação sobre os Modelos dos Jogos Desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7*, 401-421.
- Gréhaigne, J., & Godbout, P. (1997). Performance Assessment in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education, 16(4)*, 500–516.
- Jóifili, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas, nº 2*, 191-208.
- Marques, A (2004) O Ensino das Atividades Físicas e Desportivas: Fatores determinantes de eficácia: *Horizonte, 19 (111)*. 24-27.
- Oliveira, J.& Graça, A. (1998). O ensino do basquetebol In: A. Graça, J. Oliveira (Eds), *O ensino dos jogos desportivos*, pp 61-94. Centro de estudos dos Jogos Desportivos, FDCEF-UP.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF, 12*: 75-97.
- Peralta, H. (2002). Como avaliar competências? in P. Abrantes & F. Araújo (coords), *Reorganização Curricular: Avaliação das aprendizagens – Das Concepções às práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Pereira, F (1988). O que devemos saber sobre tarefa motora. *Horizonte, 4 (23)*: 162.

Pereira, P. ; Costa, F; Diniz, J. (2009). A Motivação dos Alunos em Educação Física: Um Estudo na Perspetiva da Orientação de Objetivos de Realização. *Boletim SPEF*, 34, 109-120.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores- Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Cruz Quebrada. Edições FMH.

Sá, P. (2001). *Exercícios Complexos de Treino. Influência das variáveis espaço, tempo e número de jogadores na intensidade do esforço de um exercício de treino*. Dissertação de Mestrado. FCDEF-UP

Siedentop, D. (2008). *Aprender a ensinar la Educación Física (2.ª Edição)*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Silva, J (2008): *Caracterização técnico-tática de jogos reduzidos em futebol*. Avaliação do impacto produzido pela alteração das variáveis espaço e número de jogadores. Dissertação de mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Tavares, F.& Veleirinho, A. (1999). Estudo comparativo das ações ofensivas desenvolvidas em situação de jogo formal e de jogo reduzido numa equipa de basquetebol de iniciados. *Movimento*, Ano V, nº 11, 57-64.

UNESCO. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. (Eufrázio, J. Trad) Edições Asa

### Outra Documentação

Despacho normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º3/2005, de 10 de Fevereiro – Finalidades da Avaliação. Diário da República, Lisboa, 2005. Série 1-B.

Despacho normativo nº 201/2001 de 30 Agosto – Perfil geral de desempenho. Diário da Republica, Lisboa, 2001. Série 1-A.

# 7. ANEXOS

### Anexo I - Sistema de rotação das instalações desportivas

MAPA DE OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS (EF) 2012 / 2013																				
R 1	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2
R 2	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	
R 3	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1
R 4	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2	P2	E1	P1	E2
Blocos	2ª Feira				3ª Feira				4ª Feira				5ª Feira				6ª Feira			
8 :15 / 9:00	10°CT2		10°CT1	1PTGD2	1°PTGEI					1PTGD1 (PAFD)		12°CT1	10°CT2	8°B	11°H1	2°IRC			10°H1	11°CT1 11°CT2
9 :05 / 9:50		9°C				9°B											7°B	9°A		
10:05 / 10:50	12°TD2	2PTGD2 (PAFD)	2°PTAI		7°A	9°A		2PTGD2	12°TD1	8°A		10°CT1								1PTGD1 (PAFD)
10:55 / 11:40													IOSI	12°H1		8°C				
11:50 / 12:35	2°PAEI	12°H1		12°CT1			10°H1	8°C	7°B	8°B	11°CT1 11°CT2	2PTGD1 2°PTM								
12:40 / 13:25													7°A	2PTGD1 (PAFD)			12°TD2	9°C	3°PTM	8°A
14:25 / 15:10																				
15:15 / 16:00							11°H1													
16:10 / 16:55	12°TD1	2PTGD1 (PAFD)		1PTGD2 (PAFD)															2PTGD2 (PAFD)	
17:00 / 17:45																				
	Vitor Barbosa	Artur Rodrigues	Joaquim Linhol	Lidio Fernandes	Vitor Barros	Pedro Silva	Rui Batista	David Silva	Paulo Ourives											

**Notas:**

- As rotações são semanais, a cada semana letiva corresponde uma régua, iniciando-se o ano letivo com a régua **R1**.
- Tem prioridade na ocupação de um espaço livre a turma que na rotação seguinte vá ocupar esse espaço.
- Excepto situações de mau tempo, uma turma que por qualquer razão se encontre sózinha no ginásio tem prioridade para ocupar todo o espaço do mesmo.
- Caso não haja condições para realizar aulas nos espaços habituais terá prioridade para ocupação do ténis de mesa a turma do ano de escolaridade mais baixo, sendo que as restantes turmas devem estar enquadradas pelos respetivos professores numa sala de aula ou na biblioteca.

**P1** - lado esqº do ginásio com prioridade no material de ginástica  
**P2** - lado dtº do ginásio, com prioridade no uso do 1/3 central  
**E1** - Campo de terra, pista de atletismo e caixa de saltos  
**E2** - Campos de voleibol, andebol e basquetebol

## Anexo II - Ficha de caracterização do aluno

<b>ALUNO</b>		
Nome:	D. Nasc:	Contacto:
Ano:	Turma:	Nº:
Nacionalidade:	Localidade:	Morada:
<b>ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO</b>		
Nome:		Grau de parentesco:
Contacto:	Profissão:	Escolaridade:
<b>AGREGADO FAMILIAR</b>		
Quantas pessoas constituem o A.F:		Quais são:
Com quem vive:		
<b>Vida SOCIO ESCOLAR</b>		
Quanto tempo demora de casa a escola:		
Qual o meio de transporte utilizado:		
Em que local estuda:		
Número de vezes que estuda por semana:		
Estuda sozinho ou tem acompanhamento		Quem:
Qual a disciplina que mais gosta:		
Qual a disciplina que menos gosta:		
<b>VIDA DESPORTIVA</b>		
Qual a modalidade desportiva favorita:		
Entre as matérias lecionadas na escola, qual a favorita:		
A que menos gosta:		
Pratica modalidade desportiva de forma federada:		Quantas vezes por semana:
Têm hábitos tabagísticos:		
Apresenta algum problema de saúde, qual:		

### Anexo III – Protocolo de avaliação inicial

Deve ser utilizado o sistema de registo “S” ou “N”, consoante o aluno realiza com sucesso ou sem sucesso a tarefa.

Na interpretação das informações um aluno que não tem sucesso na primeira situação (A) é prognosticado para nível Introdução, enquanto o sucesso na referida situação A significa realizar a segunda situação (B), na qual poderá ser prognosticado Avançado ou Elementar, conforme aqui obtenha sucesso ou insucesso, respetivamente.

Consideramos que as competências de cada nível apenas estão apropriadas pelo aluno quando demonstra sucesso em todos os objetivos propostos para cada situação.

Relativamente às fichas de notação, estas apresentam duas situações A e B, objetivos e prognóstico.

A duração é de aproximadamente 4 a 5 semanas, permitindo dessa maneira que os alunos sejam observados mais do que uma vez em cada situação e que (alguns) alunos sejam observados nas duas situações de avaliação.

#### Quadro 15

Elementos do protocolo de avaliação diagnóstica

Matéria	Nível	Ações	Condições realização	Crítérios êxito
Aptidão física	ZSAF	Vaivém em 20m.	Exercício, campo 20m + 2m, ½ turma.	Ver valores FITNESSGRAM.
		Flexão/extensão dos membros superiores.	Exercício, ½ turma.	Ver valores FITNESSGRAM.
		Abdominais.	Exercício, ½ turma.	Ver valores FITNESSGRAM.
		Senta e alcança.	Exercício, ½ turma, 1 a 1.	Ver valores FITNESSGRAM.
		Flexibilidade ombros.	Exercício, 1 a 1	Ver valores FITNESSGRAM.
		Extensão tronco.	Exercício, 1 a 1.	Ver valores FITNESSGRAM.
Futebol	Introdução	Jogo 3x3.	Jogo reduzido, ½ campo/2 balizas, 6 alunos.	No ataque, remata se tem a baliza ao seu alcance; conduz a bola de forma controlada sem a mesma sair do seu campo de ação; receciona a bola de forma a facilitar a próxima ação, passa com intencionalidade e objetividade.

	Elementar	Jogo 5x5.	Jogo formal, campo inteiro/2 balizas, 10 alunos.	No ataque, controla a bola e enquadra-se ofensivamente para rematar, passar ou conduzir a bola; desmarca-se utilizando fintas oferecendo linhas de passe; aclara o espaço de penetração de um colega; na defesa, marca o seu atacante.
<b>Voleibol</b>	Introdução	Jogo 2x2.	Jogo reduzido, 1/3 campo/1 rede, 4 alunos.	Posiciona-se corretamente para impulsionar a bola para cima e para a frente, dando continuidade ao jogo; realiza serviço por baixo colocando a bola em profundidade; recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima, de acordo com a trajetória da bola.
	Elementar	Jogo 4x4.	Jogo reduzido, 2/3 campo/1 rede, 8 alunos.	Serve por cima, colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade; remata ao passe do companheiro; desloca-se e posiciona-se para defesa baixa do remate.
<b>Basquetebol</b>	Introdução	Jogo 3x3.	Jogo reduzido, ½ campo/1 cesto, 6 alunos.	No ataque, lança em apoio ou suspensão, se tem situação de lançamento; pratica o drible ou passe para um colega de forma controlada e oportuna, demonstrando controlo sobre a bola e em todas as suas ações.
	Elementar	Jogo 5x5.	Jogo formal, campo inteiro/2 cestos, 10 alunos.	Na transição de defesa ataque, desmarca-se para oferecer uma linha de passe ou corta para o cesto; no ataque, aclara em corte para o cesto; participa no ressalto; na defesa, acompanha o seu adversário direto.
<b>Andebol</b>	Introdução	Jogo 5x5.	Jogo reduzido, ½ campo/2 balizas, 10 alunos.	Desmarca-se oferecendo a linha de passe; realiza o passe e receção oportunamente e intencionalmente controlando bem a bola finaliza em remate.
	Elementar	Jogo 7x7.	Jogo formal, campo inteiro/2 balizas, 14 alunos.	Na transição defesa-ataque, desmarca-se oferecendo linhas de passe; no ataque, colabora na circulação da bola; na defesa faz marcação individual.

<b>Ginástica de solo</b>	Introdução	Avião, pino cabeça, rolamento à frente, roda, rolamento à retaguarda.		Sequência, 3 colchões no campo, 1 aluno.	Avião, com o tronco paralelo ao solo e os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio; pino de cabeça aproximando-se da vertical, com ou sem ajuda de um colega; cambalhota à frente, terminando com as pernas fletidas e unidas; roda, com apoio alternado de mãos, passando as pernas o mais alto possível com a receção equilibrada e apoio alternado dos pés, cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços, terminando com os pés juntos na direção da partida.
	Elementar	Pino de braços, rolamento à frente, rodada, ponte.		Sequência, 3 colchões no campo, 1 aluno.	Pino de braços, com alinhamento e extensão do corpo, terminando em cambalhota à frente com braços em elevação anterior e em equilíbrio; rodada, com chamada e ritmo de apoios impulsão de braços e fecho rápido das pernas em relação ao tronco, para receção equilibrada e braços em elevação superior; ponte com acentuada amplitude;
<b>Ginástica de aparelhos</b>	Introdução	Boque	Salto ao eixo.	Elemento, 1 boque, 1 aluno.	Salto ao eixo no boque, após corrida de balanço e chamada a pés juntos, passando com a bacia elevada e membros inferiores afastados, com a receção equilibrada.
		Minitrampolim	Salto em extensão.	Elemento, 1 minitrampolim, 1 aluno.	Salto em extensão, após corrida de balanço, colocando a bacia em retroversão durante a fase aérea.
		Banco sueco	Marcha frente, marcha atrás, ½ volta, marcha frente e saída em salto.	Elemento, 1 banco sueco, 1 aluno.	Marcha à frente e atrás a olhar para a frente; ½ volta, com balanço de 1 perna.

		Plinto	Salto de coelho	Elemento, 1 plinto, 1 aluno.	Salto de coelho para o plinto longitudinal, após corrida de balanço e chamada a pés juntos, com apoio na extremidade mais próxima, seguida de salto de eixo com o apoio das mãos na outra extremidade.
	Elementar	Plinto	Salto entre mãos.	Elemento, 1 plinto transversal, 1 aluno.	Salto entre mãos, apoiando as mãos com a bacia acima da linha dos ombros, transpondo o aparelho com os joelhos junto ao peito.
		Minitrampolim	Salto em carpa.	Elemento, 1 minitrampolim, 1 aluno.	Carpa de pernas afastadas, após corrida de balanço, realizando o fecho das pernas, pouco antes de atingir o ponto mais alto, seguido de abertura rápida.
		Trave	Entrada 1 pé, marcha frente, avião, marcha atrás, ½ pivot, salto.	Elemento, 1 trave sueco, 1 aluno.	Entrada a um pé, com chamada do outro; marcha à frente e atrás a olhar para a frente; avião mantendo o equilíbrio; salto a pés juntos, com flexão das pernas durante o salto.
		Plinto	Salto ao eixo.	Elemento, 1 plinto, 1 aluno.	Salto de eixo (no plinto longitudinal), com o primeiro voo longo para apoio das mãos na extremidade distal com a bacia e pernas acima da linha dos ombros (no momento de apoio das mãos).
<b>Ginástica acrobática</b>	Introdução	Tank, equilíbrio a 1 pé em joelho, pino.	Sequência, campo, 2-3 alunos.	Tank, iniciando o movimento com o volante a segurar os tornozelos da base, colocando de seguida a cabeça entre os pés da base, que executa a cambalhota; o base com o joelho no chão a outra perna fletida, suporta o volante que de costas, sobe para a sua coxa e se equilibra num dos pés; o base sentado, com pernas afastadas e estendidas, segura pelas ancas o volante que executa pino, com apoio das mãos entre coxas do base, mantendo o alinhamento dos segmentos.	

	Elementar	Prancha sobre os pés, equilíbrio sobre as coxas, equilíbrio nas coxas e pino.	Sequência, campo, 2-3 alunos.	Base em posição deitada dorsal com as pernas em extensão, o volante executa prancha facial, apoiando pela bacia na base dos pés; o base com os joelhos fletidos, suporta o volante que se equilibra de pé sobre as suas coxas, com os segmentos do corpo alinhados; com o base em pé, o volante realiza a partir de monte lateral simples, equilíbrio de pé, equilíbrio de pé nos seus ombros, mantendo o alinhamento do par.
<b>Corrida de velocidade</b>	Introdução	Corrida de 40 metros, com partida em pé.	Forma de competição, pista, 4 alunos.	Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos e termina sem desaceleração nítida.
	Elementar	Corrida de 40 metros, com partida agachada.	Forma de competição, pista, 4 alunos.	Acelera até à velocidade máxima, mantendo uma elevada frequência de movimentos e termina com inclinação do tronco à frente.
<b>Corrida de estafetas</b>	Introdução	Corrida de estafetas 4x50m.	Forma de competição, pista, 4 alunos.	Recebe o testemunho em movimento, na zona de transição e termina sem acentuada desaceleração.
<b>Lançamento do peso</b>	Introdução	Lançamento de lado sem balanço.	Forma de competição, pista, 1 aluno.	Lança apoiado na parte superior dos metacarpos e nos dedos, junto ao pescoço, com flexão da perna do lado do peso e inclinação do tronco sobre essa perna, empurrando o peso para a frente e para cima com extensão da perna e braço.
	Elementar	Lançamento de costas com duplo apoio.	Forma de competição, pista, 1 aluno.	Roda e avança a bacia do lado do peso com extensão total, para empurrar o engenho para a frente e para cima, mantendo o cotovelo afastado em relação ao tronco.
<b>Salto em altura</b>	Introdução	Salto com técnica de tesoura.	Forma de competição, fasquia a 80 cm, 1 aluno.	Apoio ativo e extensão completa da perna de impulsão, transposição com pernas em extensão e receção equilibrada.

	Elementar	Salto com técnica de Fosbury Flop.	Forma de competição, fasquia a 1,30cm, 1 aluno.	Apoia ativamente o pé de chamada no sentido da corrida, com elevação enérgica da coxa da +perna livre, transpõe a fasquia com o corpo arqueado e flete as coxas e estende as pernas na fase descendente do voo, caindo de costas com os braços afastados lateralmente.
<b>Salto em comprimento</b>	Introdução	Salto com técnica de voo na passada.	Forma de competição, caixa saltos, 1 aluno.	Extensão completa da perna de impulsão, elevação enérgica da coxa da perna livre para a frente, mantendo-a elevação no voo, com queda a pés juntos na caixa de saltos.
<b>Badminton</b>	Introdução	Jogo 1+1.	Exercício, campo/1rede, 2 alunos.	Mantêm uma posição base com os joelhos fletidos e com a perna direita avançada, regressando à posição inicial após cada batimento; desloca-se com a oportunidade, para conseguir o posicionamento correto dos apoios e uma atitude corporal favorável ao batimento; clear, batendo o volante num movimento contínuo por cima da cabeça e à frente do tronco; lob, batendo o volante num movimento contínuo avançando a perna do lado da raqueta, utilizando em conformidade os diferentes tipos de pega.
	Elementar	Jogo 1x1.	Jogo formal, campo/1rede, 2 alunos.	Serviço tanto para o lado esquerdo como para o direito, colocando corretamente os apoios e dado continuidade ao movimento do braço após o batimento; amorti, controlando a força do batimento de forma a colocar o movimento junta à rede; drive, executando o batimento à frente do corpo, com a cabeça da raquete paralela à rede e imprimindo uma trajetória tensa; remata batendo o volante acima da cabeça e à frente do corpo com rotação do tronco num movimento amplo e contínuo, imprimindo uma trajetória descendente e rápida.

<b>Dança</b>	Introdução	Jogo Lúdico	Em situação lúdica com estruturas rítmicas diversificadas realizar as situações solicitadas em grupo, individual e pares.	<p>Exploração movimento – segue a movimentação do (s) companheiro (s), realizando as mesmas ações com qualidades de movimento idênticas.</p> <p>Em situação de <i>Line Dance ou pares</i> com a organização espacial definida, iniciando no 1º tempo do compasso e fazendo coincidir cada passo a um tempo, realizando sequências de <b>passos</b> que combinem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-passos no lugar e progredindo à frente e atrás;</li> <li>-passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios;</li> <li>-passos cruzados pela frente ou por trás;</li> <li>-passos à frente e atrás com o mesmo apoio, alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar;</li> </ul>
	Elementar	Salsa	Situação formal executa o solicitado com a organização espacial definida, ou em situação de dança a pares. Apresenta coreografia em pequenos grupos.	<p>Dança a salsa (progressões), em situação de “Line Dance”, fazendo coincidir os passos ao 1º, 2º e 3º tempos do compasso e o “Tap” ao 4º tempo do compasso, com o ritmo 1,2,3, “Tap”, realizando sequências de três passos e um “Tap”, que combinem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Passos no lugar e progredindo à frente e atrás;</li> <li>- Passos laterais à direita e à esquerda alternados com junção de apoios;</li> <li>- Passos cruzados pela frente ou por trás;</li> <li>- Passos atrás ou à frente alternados com transferências de peso do outro apoio no lugar e junção de apoios;</li> <li>- Voltas à direita e à esquerda;</li> </ul>
<b>Orientação</b>	Introdução	Percurso a pares de orientação simples na escola.	Exercício, exterior da escola, todos alunos.	Identifica no percurso a simbologia básica; orienta o mapa corretamente; identifica a sua localização no espaço e no mapa; escolhe e aplica a melhor opção de percurso.
<b>Jogos Tradicionais</b>	Escolhidos pelo professor ou propostos por grupos da turma.			
<b>Luta</b>	Introdução	Dupla prisão de pernas.	Luta em pé e no solo, nos colchões, 2 alunos.	Na luta no solo, faz dupla prisão de pernas em rotação, com as mãos a agarrar a perna da defesa junto

	Elementar	Dupla prisão de braços, finalização com controlo da cabeça e braço, dupla prisão de pernas; projeção anterior.	Luta em pé e no solo, nos colchões, 2 alunos.	Na luta no solo, realiza com oportunidade e correção a dupla prisão de braços de modo a finalizar controlando a cabeça e o braço do adversário; na luta em pé, realiza com correção a dupla prisão de pernas de modo a que o adversário seja projetado para a frente e seja possível continuar com a luta no solo.
<b>Râguebi</b>	Introdução	Jogo 5x5.	Jogo reduzido, ½ campo, 10 alunos.	Na posse da bola, avança no terreno se dispõe de espaço sem oposição ou, se não tem condições para avançar no terreno, passa a um companheiro em melhor posição; apoia o portador da bola, oferecendo-lhe uma linha de passe; se é da equipa sem posse da bola, pressiona o jogador com bola, quando é o jogador mais próximo para o fazer.
	Elementar	Jogo 10x10.	Jogo reduzido, campo inteiro, 20 alunos.	Na posse da bola, opta pela forma de progressão mais adequada (jogo em penetração, jogo ao largo ou jogo ao pé), tentando finalizar sempre que possível; oferece linha de passe aos companheiros e participa nas disputas de bola; em situação defensiva tenta impedir a progressão do portador da bola quando é o mais próximo.
<b>Corfebol</b>	Introdução	Jogo 4x4.	Jogo reduzido, com 1 cesto, 8 alunos.	No ataque, lança em parado ou na passada, se tem situação de lançamento; passe para um colega de forma controlada e oportuna; desmarca-se para se libertar do defesa e criar linha de passe.
	Elementar	Jogo 8x8.	Jogo formal, campo inteiro com 2 cestos, 16 alunos.	Passa e corta para o cesto, perante uma maior pressão do adversário direto, garantindo linha de passe para finalizar na passada; participa no ressalto; na defesa, acompanha o seu adversário direto.
Conhecimentos		Ficha escrita.	Ficha, na sala, todos os alunos.	Ver anexo.

## Anexo IV – Folha de registo das atividades físicas desportivas

ANDEBOL	Situação A			Situação B			Diagnóstico
	Passé Receção	Remate	Desmarcação	Contra-ataque c/ desmarcação	Circulação de bola	Marcação Individual	
ALUNO 1	S	S	S	S-	S-	S-	E
ALUNO 2	-	-	-	-	-	-	-
ALUNO 3	S	S	S	N	S	S	E
ALUNO 4	S	S	N	-	-	-	I
ALUNO 5	S	S	S-	N	S	S	E
ALUNO 6	S	S	S-	N	S-	S-	I
ALUNO 7	S	S	S	S-	S-	S-	E
ALUNO 8	S	S	S	N	S	S	E
ALUNO 9	S	S	N	-	-	-	I
ALUNO 10	S	S	S	S-	S	N	E
ALUNO 11	S	S	S	S-	S-	S-	E
ALUNO 13	S	S	S	S-	S-	S-	E
ALUNO 14	S	S	S	N	S	N	I
ALUNO 15	S	S	S	S-	S-	S-	E
ALUNO 18	S	S	S	N	S	S	E
ALUNO 19	S	N	S	-	-	-	I
ALUNO 20	S	S	S	S-	S-	S-	E
ALUNO 21	S	S	S	N	S	N	I
Situação A	Situação B	Critério na definição de Níveis				Diagnóstico	
Ex. Critério		Não cumpre nenhum dos critérios				NÃO INTRODUTÓRIO	
1+4x4+1	1+6x6+1	Não cumpre todos os critérios da situação A				INTRODUÇÃO	
		Cumpre os critérios da situação A e nenhum da situação B				INTRODUÇÃO	
		Cumpre os critérios da situação A e mais 50% da situação B				ELEMENTAR	
		Cumpre todos os critérios com sucesso da situação A e B				AVANÇADO	

Avaliação prognóstica: NI – Nível Não Introdutório; I – Nível Introdução; E – Nível Elementar; A – Nível Avançado

Sistema de registo: S – cumpre com sucesso; S- ; Cumpre com dificuldade; N- Não cumpre o critério

Andebol	Introdução	Ex. Critério Jogo 5x5.	Análítico – individual, 2 a 2 ou pequenos grupos. Jogo reduzido, ½ campo/2 balizas, 10 alunos.	Realização de elementos técnicos descritos de seguida em cooperação. Desmarca-se oferecendo a linha de passe; realiza o passe e receção oportunamente e intencionalmente controlando bem a bola finaliza em remate.
	Elementar	Jogo 7x7.	Jogo formal, campo inteiro/2 balizas, 14 alunos.	Na transição defesa-ataque, desmarca-se oferecendo linhas de passe; no ataque, colabora na circulação da bola; na defesa faz marcação individual.

### Anexo V - Avaliação inicial da aptidão física na turma de 7º ano

ALUNOS	IMC	VAIVÉM	ABDOMINAIS	EXT. DE BRAÇOS	EXT. TRONCO	FLEXIBILIDADE DO TRONCO		Flex. Ombros	Nº testes positivos
						Direita	Esquerda	Dir/Esq	
Aluno 1	20.7	15	72	3	24	30	30	SS	4
Aluno 2	19	76	57		24	28	24	SN	5
Aluno 4	30.4							SS	
Aluno 6	20.2	74	27	16	22	13	15	SS	4
Aluno 7	17.9	41	80	7	28	30	28	SS	6
Aluno 9	24.7	61	70	21	31	22	24	SS	6
Aluno 10									
Aluno 11	20.9	67	60	18	21	14	15	SS	4
Aluno 15	19.3		18	2	25	29	27	SS	3
Aluno 16	20.8	41	50	10	24	14	11	SS	4
Aluno 17	21.5	55	79	19	24	18	17	SS	5
Aluno 18	22.5	43	32	10	20	15	17	SS	3
Aluno 19	26.2				22	27	20		1
Aluno 20	22.8	4		2	23	17	19	SS	2
Aluno 22	19.7	79		15	32	12	16	SS	3
Aluno 26	22		18	5	27	29	26	SS	3
Aluno 27									
<b>Nº Alunos ZNS</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	
<b>% Alunos ZNS</b>	<b>20%</b>	<b>18%</b>	<b>9%</b>	<b>58%</b>	<b>29%</b>	<b>57%</b>	<b>57%</b>	<b>7%</b>	
<b>Prioridade</b>		-	-	++	+	++		-	

Legenda: Menos Prioritária (-); Prioritária (+); Muito Prioritária (++); S- sim; N- Não

**Anexo VI - Avaliação inicial das atividades físicas na turma de 7º ano**

Alunos	Atividades Físicas Desportivas											Níveis por Alunos		
	BAS	FUT	VOL	AND	G.SOLO	G. APA	BAD	ATL	DANÇA	ORI	PAT	N. I	I	E
Aluno 1	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	E	I	N.I	9	1	1
Aluno 2			I										1	
Aluno 4														
Aluno 6	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	I	N.I	I	N.I	I	N.I	8	3	
Aluno 7	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	I		N.I	I		I	6	3	
Aluno 9	I	I	I	I	N.I	I	I	I		E		1	7	1
Aluno 10								N.I				1		
Aluno 11	I	I	I	I	N.I	I	I	I				2	7	
Aluno 15			N.I			I			I			1	2	
Aluno 16	N.I	N.I	N.I	I	N.I	I	I	N.I		I		5	4	
Aluno 17	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I		N.I	N.I	N.I	I	N.I	9	1	
Aluno 18	N.I		N.I	N.I	N.I		N.I	N.I				6		
Aluno 19	N.I		N.I	N.I	N.I		N.I	N.I				6		
Aluno 20								N.I				1		
Aluno 22	I	I			N.I	I		N.I				2	3	
Aluno 26	I	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	N.I	E		I	7	2	1
Aluno 27														

**LEGENDA: N.I- Não Introdutório; I - Introdutório; E- Elementar**

**Anexo VII - Avaliação prognóstica na Turma 7º ano**

Alunos	Atividades Físicas Desportivas											Nº Níveis por Alunos		
	BAS	FUT	VOL	AND	G.SOLO	G. APA	BAD	ATL	DANÇA	ORI	PAT	I	E	A
Aluno 1	I	I	I	I	I	I	I	I	A	I	I	10		1
Aluno 2			E										1	
Aluno 4														
Aluno 6	I	I	I	I	I	E	I	E	I	I	I	9	2	
Aluno 7	I	I	I	I	I	E		I	E		I	7	2	
Aluno 9	E	E	E	E	I	E	E	E		E		1	8	
Aluno 10								I						
Aluno 11	E	E	E	E	I	E	E	E				2	7	
Aluno 15			I			E			E			1	2	
Aluno 16	I	I	I	E	I	E	E	I		E		5	4	
Aluno 17	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	11		
Aluno 18	I		I	I	I	I	I	I				7		
Aluno 19	I		I	I	I		I	I				6		
Aluno 20								I				1		
Aluno 22	E	E			I	E		I				2	3	
Aluno 26	E	I	I	I	I	I	I	I	A		I	8	1	1
Aluno 27														

**LEGENDA:** N.I- Não Introdutório; I - Introdução; E- Elementar; A -Avançado

### Anexo VIII – Avaliação inicial da aptidão física na turma de 12<sup>o</sup> ano

ALUNOS	IMC	VAIVÉM	ABDOMINAIS	Ext. Braços	Ext. Tronco (cm)	Senta e Alcança	Ombros	Nº teste Positivos
Aluno 1	17,1	94	80	19	29	30; 27	P; P	6
Aluno 2	24,7		50	18	35	30; 30	P; N	4
Aluno 3	22,2	87	63	40	21	19; 13	P; P	4
Aluno 4	19,2	55	51	9	30	30; 30	P; P	6
Aluno 5	23,9	62	80	12	17	28; 25	N; P	3
Aluno 6	21,4	120	80	30	25	30; 30	N; N	5
Aluno 7	23,9	102	60	18	28	30; 30	P; P	6
Aluno 8	23,3	52	80	20	29	30; 30	P; P	5
Aluno 9	25,7	62	41	18	32	30; 30	P; N	5
Aluno 10	24,9	62	31	19	27	30; 23	P; P	6
Aluno 11	19,4	102	80	27	23	26; 25	P; P	6
Aluno 13	18,9	69	80	14	22	23; 20	P; P	4
Aluno 14	18,1	41	46	7	35.5	30; 30	P; P	6
Aluno 15	20,1	94	80	19	24.5	5; 5	P; P	5
Aluno 16	21,7	70	80	30	24	16; 15	P; P	5
Aluno 18	23,3	70	80	38	32	30; 30	P; P	6
Aluno 19	21	46	51	7	23.5	27; 28	P; P	5
Aluno 20	21,5	61	33	19	35	21; 21	P; P	6
Aluno 21	19,6	35	36	7	35.5	30; 30	P; P	5
Nº Alunos ZNSAF	2	2	0	2	3	4	4	
% Alunos ZNSAF	11%	11%	0	11%	16%	21%	21%	

**Legenda:** P- Teste Positivo; N- Teste Não Positivo

**Anexo IX - Avaliação inicial das atividades físicas na turma de 12º ano**

Alunos	Atividades Físicas Desportivas														Níveis por Aluno		
	AND	BAS	VOL	FUT	RÂG	COR	G. S	G. AP	G. AC	BAD	ATL	DAN	PAT	ORI	I	E	A
Aluno 1	E	I	E	E	E	E	E	E	A	E	E	I			4	9	1
Aluno 2			I	E	A					E	I	I			3	2	1
Aluno 3	E	I	I	I	I	E	I	I		I	E	I			9	3	
Aluno 4	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	E			11	1	
Aluno 5	E	I	E	I	I	E	I	I		I	E	I			8	4	
Aluno 6	I	I	E	I	I	I	I	I		I	E	I		E	10	3	
Aluno 7	E	I	E	E	E	E	I	I		I	I	I			6	5	
Aluno 8	E		E	E	E		I	I		I	I	I			5	4	
Aluno 9	I	I	E	I	I	I	I	I		I	I	I	E		10	2	
Aluno 10	E	I	E	I	E	I	I	I		I	I	I			8	2	
Aluno 11	E	E	E	E	I	E	I	I		E	E	I			5	7	
Aluno 13	E	I	E	I	I	E	I	I		E	I	I			7	4	
Aluno 14	I	I		I	I	I	I	I	I	I	I	E		I	11	1	
Aluno 15	E	I	I	I	E	I	I	I		I	E	I	I		10	3	
Aluno 16		E	E	E	E	E	I	E		E	E	I			3	8	
Aluno 18	E	E	E	I	E	E	E	E		I	E	I			4	8	
Aluno 19	I	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E		I	11	1	
Aluno 20	E	I	E	I	E	I	E	E		I	I				5	5	
Aluno 21	I	I	I	I	I	I	I	I		I	I	E			10	1	

**Legenda: I- Introdução; E -Elementar; A - Avançado**

**Anexo X - Avaliação prognóstica na turma 12<sup>o</sup> ano**

ALUNOS	Atividades Físicas Desportivas														Níveis por Aluno		
	AND	BAS	VOL	FUT	RÂG	COR	G. S	G. AP	G. AC	BAD	ATL	DANÇA	PAT	ORI	I	E	A
Aluno 1	A	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	E			0	2	10
Aluno 2			A	A	A					A	E	E			0	2	4
Aluno 3	A	E	E	E	E	A	I	E		E	A	E			1	7	3
Aluno 4	I	E	I	I	E	E	E	I	I	I	E	A			6	5	1
Aluno 5	A	E	A	A	E	A	I	E		E	A	E			1	5	5
Aluno 6	E	E	A	I	E	E	I	A		E	A	E		A	2	6	3
Aluno 7	A	E	A	A	A	A	I	E		E	E	E			1	5	5
Aluno 8	A		A	A	A		I	E		E	I	E			2	3	4
Aluno 9	E	E	A	E	E	E	I	I		E	E	E	A		2	8	2
Aluno 10	A	E	A	E	A	E	I	E		E	I	E			2	6	3
Aluno 11	A	A	A	A	A	A	E	E		A	A	E			0	3	7
Aluno 13	A	E	A	E	E	A	I	E		A	E	E			1	6	4
Aluno 14	I	E	E	I	E	E	E	I	I	I	E	A		E	5	8	1
Aluno 15	A	E	E	A	A	E	I	E		E	A	E	E		1	7	4
Aluno 16		A	A	A	A	A	E	A		A	A	E			0	2	8
Aluno 18	A	A	A	E	A	A	A	A		E	A	E			0	3	8
Aluno 19	I	E	I	I	E	E	I	E		I	E	A		E	5	6	1
Aluno 20	A	E	A	E	A	E	A	A		E	E	E			0	6	5
Aluno 21	I	E	E	I	E	E	I	E		I	E	A			4	6	1

**Legenda:** I- Introdução; E -Elementar; A- Avançado; Cor Amarela – Alteração do Nível Prognosticado a partir da 2<sup>a</sup> etapa

## Anexo XI - Plano anual de turma do 7º ano

PERÍODO	ETAPA	DATA	DIA	T. AULA	ESPAÇO	MATÉRIA	APTIDÃO FÍSICA
1ª Período	1ª ETAPA	19-Set	4ª	90´	P1	Fitnessgram	
		21-Set	6ª	45´	P1	Fitnessgram	
		26-Set	4ª	90´	P2	Fitnessgram	
		28-Set	6ª	45´	P2	Fitnessgram/ Voleibol	
		10-Out	4ª	90´	P1	Basquetebol / Ginástica de Solo	
		12-Out	6ª	45´	P1	Andebol	
		17-Out	4ª	90´	E1	Atletismo / Futebol	
		19-Out	6ª	45´	E1	Atletismo	
		24-Out	4ª	90´	P1	Badminton/ Basquetebol	
		26-Out	6ª	45´	P1	Ginástica Aparelhos	
	2ª ETAPA	31-Out	4ª	90´	E2	Futebol/ Andebol	
		02-Nov	6ª	45´	E2	Futebol/ Andebol	
		07-Nov	4ª	90´	P2	Atletismo/ Voleibol/ Badminton/Patinagem	
		09-Nov	6ª	45´	P2	Atletismo/ Voleibol	
		14-Nov	4ª	90´	E1	Atletismo/ Futebol	
		16-Nov	6ª	45´	E1	Orientação/ Futebol	
		21-Nov	4ª	90´	P1	Basquetebol/ G. de Solo/ Badminton	Força Abdominal/Flexibilidade
		23-Nov	6ª	45´	P1	Basquetebol/ Ginástica de Aparelhos	Força M. Superiores
		28-Nov	4ª	90´	E2	Conhecimentos	
		30-Nov	6ª	45´	E2	Andebol/ Basquetebol	
2ª PERÍODO	05-Dez	4ª	90´	P2	Patinagem/ Ginástica de Solo/ Voleibol	Força Abdominal / Flexibilidade	
	07-Dez	6ª	45´	P2	Dança	Força M. Superiores / Força Lombar	
	12-Dez	4ª	90´	E1	Orientação/ Atletismo/ Futebol	Resistência	
	14-Dez	6ª	45´	E1	Futebol/ Auto - Avaliação	Flexibilidade	
	04-Jan	6ª	45´	P1	Ginástica de Solo / Badminton	Força M. Superiores /Flexibilidade	
	09-Jan	4ª	90´	E2	Andebol/ Basquetebol/ Orientação	Resistência	
	11-Jan	6ª	45´	E2	Andebol/ Basquetebol	Flexibilidade	
	16-Jan	4ª	90´	P2	Dança/Voleibol/ Patinagem/ G. Solo	Flexibilidade/ Força M. superior	
	18-Jan	6ª	45´	P2	Voleibol/ Ginástica de Solo	Força Abdominal /Força lombar	
	23-Jan	4ª	90´	E1	Orientação/ Atletismo	Resistência	
25-Jan	6ª	45´	E1	Atletismo / Futebol			
30-Jan	4ª	90´	P1	Dança/Basquetebol/G. Aparelhos	Força M. Superiores / Força lombar		

		01-Fev	6ª	45`	P1	Basquetebol/ G. Aparelhos	Força Abdominal / Força Lombar / Flexibilidade
		06-Fev	4ª	90`	E2	Andebol/ Basquetebol	
		08-Fev	6ª	45`	E2	Basquetebol/ Andebol	Flexibilidade
		13-Fev	4ª	90`	P2	Fitnessgram/ Badminton/Futebol	
		15-Fev	6ª	45`	P2	Fitnessgram /Andebol	Força M.superiores / Força Lombar /Flexibilidade
		20-Fev	4ª	90`	E1	Orientação/ Atletismo/futebol	Resistência
		22-Fev	6ª	45`	E1	Futebol/ Orientação	
		27-Fev	4ª	90`	P1	Dança/ Patinagem/G. Aparelhos	Força Abdominal /Flexibilidade
		01-Mar	6ª	45`	P1	Dança / G. Solo	Força M. Superiores /Força Lombar
		06-Mar	4ª	90`	E2	Área dos Conhecimentos	
		08-Mar	6ª	45`	E2	Área dos Conhecimentos	Resistência
		13-Mar	4ª	90`	P2	Voleibol/Patinagem/ G. Aparelhos	Força Abdominal e Lombar / Flexibilidade
		15-Mar	6ª	45`	P2	Voleibol/ Autoavaliação	
		3º PERÍODO	3ª ETAPA	03-Abr	4ª	90`	E1
05-Abr	6ª			45`	E1	Futebol/ Atletismo	
10-Abr	4ª			90`	P1	G. Solo/ Patinagem/ Badminton	Força Abdominal e Lombar / Flexibilidade
12-Abr	6ª			45`	P1	Badminton/ Ginástica de Aparelhos	Força M. Superiores /Flexibilidade
17-Abr	4ª			90`	E2	Basquetebol/ Andebol/Orientação	Resistência
19-Abr	6ª			45`	E2	Andebol/ Basquetebol	
24-Abr	4ª			90`	P2	Dança/ G. Solo/ Patinagem	
26-Abr	6ª			45`	P2	G. solo/ Dança	
03-Mai	6ª			45`	E1	Atletismo/ Futebol / Orientação	Resistência /Flexibilidade
08-Mai	4ª			90`	P1	Aparelhos / Patinagem/ Badminton	Força Abdominal/ Força Lombar
10-Mai	6ª			45`	P1	G. Solo / Badminton	Força M. Superiores/Flexibilidade
15-Mai	4ª			90`	E2	Voleibol/ Basquetebol/Atletismo	
17-Mai	6ª			45`	E2	Basquetebol/Voleibol	
22-Mai	4ª			90`	P2	Fitnessgram/ Patinagem/Dança	Força Abdominal/Força Lombar
24-Mai	6ª			45`	P2	Fitnessgram/ G. solo	Força M. Superiores /Flexibilidade
29-Mai	4ª			90`	E1	Conhecimentos	
31-Mai	6ª			45`	E1	Futebol/Atletismo	Resistência
05-Jun	4ª			90`	P1	Dança/Voleibol/Patinagem/ G. Solo	Força M. Superiores / Força lombar/
07-Jun	6ª			45`	P1	Dança/ G. Aparelhos	Força Abdominal /Flexibilidade
12-Jun	4ª			90`	E2	Futebol/Basquetebol	
14-Jun	6ª	45`	E2	Autoavaliação			

## Anexo XII – Plano anual de turma do 12º ano

Período	Etapa	Mês	Dia do Mês	Dia da Semana	Carga Horária	Espaço	Atividades da Escola	Matérias	Aptidão Física
1º PERÍODO	1ª Etapa - Avaliação Inicial	Setembro	17	2ª	90	E1		Fitnessgram - peso e altura	
			19	4ª	90	E1		Fitnessgram - Vaivém e senta e alcança	
			24	2ª	90	P1		Avaliação Inicial de Ginástica de Solo e Badminton	
			26	4ª	90	P1		Avaliação Inicial de Voleibol	
		Outubro	1	2ª	90	E2		Avaliação Inicial de Futebol e Basquetebol	
			3	4ª	90	E2			
			8	2ª	90	P2		Avaliação Inicial de Ginástica de Aparelhos e conclusão do Futebol	
			10	4ª	90	P2		Avaliação Inicial de Corfebol e conclusão da G. de Aparelhos	
			15	2ª	90	E1		Avaliação Inicial de Rêguebi e Atletismo	
			17	4ª	90	E1		Avaliação Inicial de Estafetas e Rêguebi	
			22	2ª	90	P1		Avaliação Inicial de Andebol	
			24	4ª	90	P1		Ginástica de Solo e Basquetebol	
			29	2ª	90	E2		Basquetebol e Futebol	
	31		4ª	90	E2		Andebol e Futebol		
	Novembro	5	2ª	90	P2		Voleibol, Corfebol e Badminton		
		7	4ª	90	P2		Badminton, Voleibol e Andebol		
		12	2ª	90	E1		Rêguebi e Atletismo		
		14	4ª	90	E1		Atletismo e Rêguebi		
		19	2ª	90	P1		Ginástica de Solo e Aparelhos e Basquetebol		
		21	4ª	90	P1		Basquetebol, Ginástica de Aparelhos e Badminton		
		26	2ª	90	E2		Futebol, Basquetebol e Atletismo - velocidade		
		28	4ª	90	E2		Área dos Conhecimentos		
	Dezembro	3	2ª	90	P2		Corfebol, Dança, Ginástica de Aparelhos e Fitnessgram		
		5	4ª	90	P2		Orientação, Patinagem e Ginástica de Solo		
		10	2ª	90	E1		Rêguebi, Atletismo - Salto em comprimento e Futebol		
		12	4ª	90	E1		Futebol, Rêguebi e Autoavaliação		
	2º PERÍODO	Janeiro	7	2ª	90	E2		Andebol, Futebol e Orientação	
			9	4ª	90	E2		Andebol, Futebol e Orientação	
			14	2ª	90	P2		Voleibol, Corfebol e Patinagem	Flexibilidade
			16	4ª	90	P2		Voleibol, Corfebol e Patinagem	Abdominais
			21	2ª	90	E1		Rêguebi e Atletismo	Resistência
23			4ª	90	E1		Rêguebi e Atletismo	Resistência	
28			2ª	90	P1		Dança, Atletismo - Salto em Altura, e Ginástica de Solo e Aparelhos	Ext. Braços	
30			4ª	90	P1		Dança, Ginástica acrobática e Basquetebol	Ext. Tronco	
Fevereiro		4	2ª	90	E2		Área dos Conhecimentos		
		6	4ª	90	E2		Área dos Conhecimentos / Futebol e Andebol	Resistência	
	11	2ª	90	P2		Fitnessgram/ Patinagem	Abdominais		
	13	4ª	90	P2		Fitnessgram/Dança	Ext. Braços		
18	2ª	90	E1		Rêguebi e Atletismo/ Orientação	Resistência			

3º PERÍODO	3ª Etapa - Desenvolvimento e Aplicação	Março	20	4ª	90	E1	MEGAS	Râguebi /Atletismo/Orientação	Resistência
			25	2ª	90	P1		Corfebol, Ginástica Acrobática e Badminton	Abdominais
27	4ª	90	P1		Ginástica Acrobática e de Aparelhos e Basquetebol	Flexibilidade			
4	2ª	90	E2		Voleibol, Andebol e Atletismo				
6	4ª	90	E2		Futebol, Andebol e Basquetebol				
11	2ª	90	P2	FIT/ AR LIVRE	G. Acrobática, Corfebol, Badminton e Patinagem.	Flexibilidade			
13	4ª	90	P2	HEP/ BASQ 3 x 3	Dança, Corfebol e Autoavaliação	Resistência			
3	Abril	4ª	90	E1		Atletismo e Râguebi	Resistência		
8		2ª	90	P1		Ginástica de Aparelhos e Solo, Basquetebol e Patinagem	Abdominais		
10		4ª	90	P1		Ginástica Acrobática, Voleibol e Badminton	Ext. Braços		
15		2ª	90	E2		Andebol e Futebol	Flexibilidade		
17		4ª	90	E2		Andebol e Futebol	Flexibilidade		
22		2ª	90	P2		Fitnessgram	Flexibilidade		
24		4ª	90	P2		Fitnessgram e Orientação	Resistência		
29		2ª	90	E1		Orientação, Futebol e Râguebi	Resistência		
6	Maio	2ª	90	P1		Atletismo - Salto em Altura, Dança e Ginástica de Solo e Acrobática	Abdominais		
8		4ª	90	P1		Orientação, Basquetebol, Patinagem e Badminton	Ext. Braços		
13		2ª	90	E2		Área dos Conhecimentos / <b>Orientação</b>	Resistência		
15		4ª	90	E2		<b>Área dos Conhecimentos</b> / Andebol e Basquetebol			
20		2ª	90	P2		G. Acrobática, Corfebol, Patinagem e Dança	Ext. Braços		
22		4ª	90	P2		G. Acrobática, Corfebol, Patinagem e Dança	Ext. Braços		
27		2ª	90	E1		Atletismo, Futebol e Râguebi	Resistência		
29		4ª	90	E1		Orientação, Râguebi e Atletismo			
3	Junho	2ª	90	P1		Basquetebol, Ginástica de Solo e Badminton			
5		4ª	90	P1		Voleibol, Ginástica de Aparelhos, Badminton e Autoavaliação			

**Anexo XIII – Número de abordagens por matérias na turma de 7<sup>o</sup> ano**

Atividades Físicas Desportiva		Matérias Prioritárias	Etapas			
			1 <sup>a</sup> Etapa- Avaliação Inicial	2 <sup>a</sup> Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento	3 <sup>a</sup> Etapa - Desenvolvimento e Aplicação	Total
M. Coletivas	Futebol	Muito Prioritária	1	9	5	15
	Andebol	Prioritária	1	8	2	11
	Basquetebol	Muito Prioritária	2	9	5	16
	Voleibol	Prioritária	1	7	3	11
M. Individuais	Ginástica	Solo	1	6	6	13
		Aparelhos	1	5	3	9
	Atletismo	Prioritária	2	7	5	14
	Badmínton	Prioritária	1	4	4	9
	Patinagem	Prioritária	0	5	5	10
	Dança	Prioritária	0	5	5	10
	Orientação	Não prioritária	0	6	3	9
Área da Aptidão Física		Resistência	1	5	4	10
		Força Abdominal	1	6	4	11
		Força de Braços	1	7	4	12
		Força Tronco	1	7	4	12
		Flexibilidade	1	10	6	17
Área dos Conhecimentos			0	2	1	3
Dia	Quarta-Feira (45')		10	34	20	64
	Sexta-Feira (45')		5	18	11	34

**Anexo XIV – Número de abordagens por matérias na turma de 12º ano**

Matérias		Períodos				Etapas				
		1º Período	2º Período	3º Período	Total	2ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento	3ª Etapa - Desenvolvimento e Aplicação	4ª Etapa - Aplicação e Consolidação	Total	
M. Coletivas	Futebol	5	4	4	13	8	4	1	13	
	Andebol	2	4	3	9	5	4	1	10	
	Basquetebol	4	3	4	11	6	3	2	11	
	Voleibol	2	3	2	7	4	2	1	7	
	Corfebol	2	5	2	9	5	2	2	9	
	Râguebi	4	4	4	12	8	2	2	12	
M. Individuais	Ginástica	Solo	2	1	3	6	3	2	1	6
		Aparelhos	3	2	2	7	5	1	1	7
		Acrobática	0	4	4	8	3	3	2	8
	Atletismo	4	6	4	14	9	3	2	14	
	Badmínton	3	2	4	9	4	3	2	9	
	Patinagem	1	3	4	8	3	3	2	8	
	Dança	1	3	3	7	3	2	2	7	
	Orientação	1	2	5	8	3	3	2	8	
	Conhecimentos	1	1	1	3	2	0	1	3	
Fitnessgram	2	2	2	6	2	2	0	4		

Anexo XV – Alteração do plano anual de turma no 7º ano

PERÍODO	ETAPA	DATA	DIA	T. Aula	ESPAÇO	Matéria
3º PERÍODO	2ª ETAPA	03-Abr	4ª	90`	E1	Futebol/ Atletismo/ <b>Orientação</b>
		05-Abr	6ª	45`	E1	Futebol/ Atletismo
		10-Abr	4ª	90`	P1	G. Solo/ <b>Patinagem</b> / Badminton
		12-Abr	6ª	45`	P1	Badminton/ Ginástica de Aparelhos
		17-Abr	4ª	90`	E2	Basquetebol/ Andebol/ <b>Orientação</b>
		19-Abr	6ª	45`	E2	Andebol/ Basquetebol
		24-Abr	4ª	90`	P2	G. Solo/Dança/ Futebol
		26-Abr	6ª	45`	P2	Dança/ G. Solo
	3ª ETAPA	03-Mai	6ª	45`	E1	Atletismo/ Futebol / <b>Orientação</b>
		08-Mai	4ª	90`	P1	G. Aparelhos / <b>Patinagem</b> /Badminton
		10-Mai	6ª	45`	P1	G. Solo / Badminton
		15-Mai	4ª	90`	E2	<b>Voleibol</b> / Basquetebol/Atletismo
		17-Mai	6ª	45`	E2	Basquetebol/ <b>Voleibol</b>
		22-Mai	4ª	90`	P2	Fitnessgram/ Futebol/ Dança / <b>Patinagem</b>
		24-Mai	6ª	45`	P2	Fitnessgram/ G. Solo
		29-Mai	4ª	90`	E1	Área dos Conhecimentos/ <b>Futebol/ Atletismo</b>
		31-Mai	6ª	45`	E1	Área dos Conhecimentos
		05-Jun	4ª	90`	P1	Dança/ <b>Voleibol</b> /Patinagem/G. Solo
		07-Jun	6ª	45`	P1	Dança/G. Aparelhos
		12-Jun	4ª	90`	E2	Futebol/Basquetebol
14-Jun	6ª	45`	E2	Auto -Avaliação		

## Anexo XVI – Exemplo de plano de aula

<b>Professor:</b>	Vítor Carvalheira Marisa Sousa	<b>Ano Letivo</b>	2012/2013	<b>Turma</b>	12º DT 1	<b>Data</b>	05-11-2012	<b>Hora</b>	16:10	<b>Espaço</b>	P2
-------------------	-----------------------------------	-------------------	-----------	--------------	----------	-------------	------------	-------------	-------	---------------	----

<b>Período</b>	1º	<b>Nº Aula</b>	27 e 28	<b>Nº alunos</b>	18	<b>Etapas</b>	2ª
----------------	----	----------------	---------	------------------	----	---------------	----

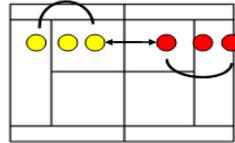
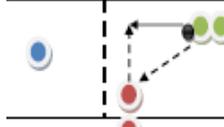
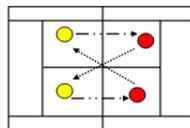
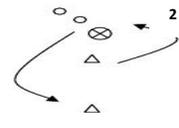
<b>Matéria (s):</b>	Badminton, Voleibol e Corfebol	<b>Nível de Aprendizagem</b>	B - Elementar; V – P. Avançado; C – P. Avançado	<b>Funções Didáticas:</b>	Aprendizagem/ desenvolvimento
---------------------	--------------------------------	------------------------------	---	---------------------------	-------------------------------

<b>Conteúdos:</b>	<b>Badminton:</b> Lob, Clear e Serviço. <b>Voleibol:</b> Passe, manchete, o passador passa em condições para finalização e finalização (remata, passa ou amorti); <b>Corfebol:</b> lançamento parado ao na passada, ressalto, desmarcação.
-------------------	--

<b>Objetivos da Aula:</b>	<b>Badminton:</b> Trabalhar os batimentos de clear e lob com gestos técnico corretos, com preocupação de uma ocupação racional em campo. Realizar o serviço longo, numa posição adequada de batimento. Corrigir os alunos no que respeita à sua posição base no badminton <b>Voleibol:</b> aperfeiçoamento do gesto técnico do passe e manchete; na situação de <i>passador</i> , posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro, de modo a facilitar-lhe a finalização ou finalizar com passe colocado, remate ou <i>amorti</i> se tem condições vantajosas (surpresa ou desequilíbrio da outra equipa); quando a bola lhe é dirigida em condições favoráveis à finalização, remata, passa colocado ou faz amorti, para o espaço vazio, de acordo com o posicionamento da outra equipa e a trajetória da bola. <b>Corfebol:</b> aperfeiçoamento da técnica de lançamento ao cesto (parado ou na passada); após lançamento, participa no ressalto, colocando-se entre o objetivo e o cesto, mantendo a visão da bola na sua trajetória aérea; desmarca-se constantemente, garantindo uma ocupação equilibrada no espaço de jogo, procurando criar linhas de passe mais ofensivas ou de apoio ao jogador com bola
---------------------------	--

<b>Recursos Materiais:</b>	2 Bolas de Voleibol, 2 cestos de Corfebol, 4 bolas de Corfebol, 4 coletes, 10 raquetes badminton, 5 volantes.
----------------------------	---

Tempo		Objetivos da tarefa/ Ações motoras	Organização/ Estratégias de Intervenção	Critérios de êxito
Total	Parcial			
<b>PARTE INICIAL (Aquecimento)</b>				
16h10	8'	- Chamada inicial (no pavilhão) e verificação do equipamento; Recolha do material necessário para a aula e deslocação para o espaço exterior. - Conversa com os alunos sobre os objetivos da aula.	- Os alunos esperam pelos professores no pavilhão.  - Alunos dispostos em meia-lua à frente do professor. Professor verifica o material.  -correr junto das linhas laterais e finais, de maneira a que o professor organize os campos de voleibol e badminton.	- Professor dever ser o mais breve e claro possível.  - Professor dever ser o mais breve e claro possível.
16h18	7'	- Corrida lenta e constante na sua velocidade, que permita aumentar a sua frequência cardíaca para valores não muito elevados.  - Realizar aquecimentos articular.	- Os alunos organizados em meia-lua e um aluno escolhido pelo professor à frente do grupo, executa o aquecimento articular.	- Realizar mobilização geral de cima para baixo
16h25	4'			

		PARTE CENTRAL							
16h29	3'	- Dividir a turma por grupos, grupo 1 no badminton e 2 no voleibol - Grupo 1 (nº 3,4,6,9,14,15,19,21)/ Grupo 2 (nº1,5,7,8,1º,11,13,16,18,20) - Cada grupo desloca-se para o seu campo. - Explicação do exercício.	- Alunos dispostos em meia-lua à frente do professor						
16h32	6'	<b>Exercício 1 de Badminton:</b> - Metade da turma em cada lado da rede, frente a frente. Os alunos executam o batimento de lob para o jogador que esta na sua diagonal, sendo que o ultimo jogador a receber o volante apanha-o e vai para o início da sua fila. O exercício é realizado com 2 volantes - Realizar batimento de lob e clear.	<b>Voleibol</b>  <b>Badminton</b> 						
		<b>Exercício 1 de Voleibol:</b> - Os alunos de joelhos no chão formam um círculo e estão virados para o centro, onde está um colega de pé no meio. O jogador do centro ao mesmo tempo que passa a bola grita o nome de um colega e desloca-se para o lugar deste. O que foi nomeado, corre para o meio, bate a bola ao mesmo tempo que grita o nome de um colega, e desloca-se para o lugar deste e assim sucessivamente. <i>Hierarquização Inferior:</i> quem vai realizar o passe, primeiro recebe a bola em manchete ou passe e só depois de controlada a bola é que diz o nome do colega; jogadores em pé a formarem o círculo.	<table border="1"> <tr> <td><b>Espaço:</b></td> <td><b>Espaço:</b>1/3 do pavilhão</td> </tr> <tr> <td><b>Organização:</b></td> <td><b>Organização:</b> 3+ 1 no centro/ 3+ 1 no centro</td> </tr> <tr> <td><b>Material:</b></td> <td><b>Material:</b> Duas bolas de Voleibol</td> </tr> </table>	<b>Espaço:</b>	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão	<b>Organização:</b>	<b>Organização:</b> 3+ 1 no centro/ 3+ 1 no centro	<b>Material:</b>	<b>Material:</b> Duas bolas de Voleibol
<b>Espaço:</b>	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão								
<b>Organização:</b>	<b>Organização:</b> 3+ 1 no centro/ 3+ 1 no centro								
<b>Material:</b>	<b>Material:</b> Duas bolas de Voleibol								
16h38	1'		- Alunos disposto em meia-lua à frente do professor.						
16h39	5'	- Explicação do exercício seguinte.	<b>Badminton</b>  <b>Voleibol</b> 						
		<b>Exercício 2 de Badminton:</b> Um dos lados inicia o jogo com o batimento de clear, para o jogador à sua frente, sem que o volante caia no chão. Este batimento é sucessivo, sendo que o jogador que realiza o batimento vai para o fim da sua fila. -Realizar batimento de clear e lob.	<table border="1"> <tr> <td><b>Espaço:</b> 2/3 ndo pavilhão</td> <td><b>Espaço:</b>1/3 do pavilhão</td> </tr> <tr> <td><b>Organização:</b> 4 grupos de 2 alunos</td> <td><b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos</td> </tr> <tr> <td><b>Material:</b> 8 raquetes e 2 volantes</td> <td><b>Material:</b> Duas bolas de Voleibol</td> </tr> </table>	<b>Espaço:</b> 2/3 ndo pavilhão	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão	<b>Organização:</b> 4 grupos de 2 alunos	<b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos	<b>Material:</b> 8 raquetes e 2 volantes	<b>Material:</b> Duas bolas de Voleibol
<b>Espaço:</b> 2/3 ndo pavilhão	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão								
<b>Organização:</b> 4 grupos de 2 alunos	<b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos								
<b>Material:</b> 8 raquetes e 2 volantes	<b>Material:</b> Duas bolas de Voleibol								
16h44	2'	<b>Exercício 2 de Voleibol:</b> - Um aluno passa a bola para o distribuidor e corre para a rede, finalizando o passe do distribuidor com um passe colocado para o campo adversário. O jogador que está no outro campo terá de receber a bola com um passe ou manchete controlando a bola e devolvendo-a para o campo contrário. A rotação é no sentido dos ponteiros do relógio. O aluno que está à espera está na fila com bola.	- Alunos disposto em meia-lua à frente do professor.						
16h46	5'		- Alunos disposto em meia-lua à frente do professor.						
16h51	1'		- Alunos dispostos em meia-lua à frente do professor						
16h52	5'								
16h57	3'		<b>Badminton</b>  <b>Corfebol</b> 						
17h00	2'	- Troca dos grupos. Explicação do exercício. <b>Exercício 1 de Badminton e exercício 1 de Voleibol.</b> - Explicação do exercício. <b>Exercício 2 de Badminton e exercício 2 de Voleibol.</b>							
	6'	- Pausa para Hidratação. - Dividir a turma por grupos, 1 no badminton e 2 no corfebal							

17h02		- Grupo 1 (nº 1,3,6,8,9,11,12,22)/ Grupo 2 (nº 4,5,7,10,14,15,16,17,19,21) - Cada grupo desloca-se para o seu campo. - Explicação do exercício.	<table border="1"> <tr> <td><b>Espaço:</b> 2/3 do pavilhão</td> <td><b>Espaço:</b>1/3 do pavilhão</td> </tr> <tr> <td><b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos</td> <td><b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos</td> </tr> <tr> <td><b>Material:</b> 8 raquetes e 4 volantes</td> <td><b>Material:</b> 2 cestos e 4 bolas de Corfebol</td> </tr> </table>	<b>Espaço:</b> 2/3 do pavilhão	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão	<b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos	<b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos	<b>Material:</b> 8 raquetes e 4 volantes	<b>Material:</b> 2 cestos e 4 bolas de Corfebol	- O professor deve ser o mais breve e claro possível.		
<b>Espaço:</b> 2/3 do pavilhão	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão											
<b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos	<b>Organização:</b> 2 grupos de 4 alunos											
<b>Material:</b> 8 raquetes e 4 volantes	<b>Material:</b> 2 cestos e 4 bolas de Corfebol											
17h08	1'	<b>Exercício 3 de Badminton:</b> - Em grupos de 4 alunos, dois em cada lado da rede num campo de badminton. O exercício inicia-se com um serviço para o jogador da frente, os restantes alunos trocam o volante entre si com batimento de lob, até que o volante chegue novamente ao jogador que serviu. O volante terá de ser batido alternadamente em cada lado do campo. (lançar parado ou na passada) .- Os alunos vão alternando o serviço entre si.	- Alunos disposto em meia-lua à frente do professor.	<b>Badminton:</b> Colocação do volante bem direcionado para o colega, facilitando a o seu batimentos								
17h09	6'	<b>Exercício 1 de Corfebol:</b> - Uma coluna de alunos de cada lado em frente do cesto. Na fila 1 lançam ao cesto, e um colega que está no lado oposto ao cesto (fila 2) vai ao ressalto. O jogador que foi ao ressalto vai para o fim da fila 1 e o jogador lançador vai para a fila 2.  - Explicação do exercício seguinte.		<b>Corfebol:</b> - Enquadrar a bola com o cesto de forma a finalizar com sucesso; - O jogador que vai ao ressalto deve apanhar a bola no ponto mais alto; - Impedir que a bola toque no chão.  - O professor deve ser o mais breve e claro possível.								
17h15	2'	<b>Exercício 4 de Badminton:</b> - Troca dos grupos. Explicação do exercício.		<b>Badminton:</b> Aplicar todos os batimentos abordados na aula.								
17h17	5'	<b>Exercício 2 de Corfebol:</b> - Jogo 1x1 em campo reduzido, tentar conquistar ponto ao adversário, colocando o volante no campo oposto em serviço e batimentos de lob e clear, bem como realizar o remate.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Badminton</th> <th>Corfebol</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><b>Espaço:</b></td> <td><b>Espaço:</b>1/3 do pavilhão (campo reduzido)</td> </tr> <tr> <td><b>Organização:</b> 4 grupos de 2 alunos</td> <td><b>Organização:</b> 2 equipas de 4 alunos</td> </tr> <tr> <td><b>Material:</b> 8 raquetes e 4 volantes</td> <td><b>Material:</b> Dois cestos, uma bola de Corfebol e 4 coletes</td> </tr> </tbody> </table>	Badminton	Corfebol	<b>Espaço:</b>	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão (campo reduzido)	<b>Organização:</b> 4 grupos de 2 alunos	<b>Organização:</b> 2 equipas de 4 alunos	<b>Material:</b> 8 raquetes e 4 volantes	<b>Material:</b> Dois cestos, uma bola de Corfebol e 4 coletes	<b>Corfebol:</b> - Equipa com a posse de bola deve enquadrar-se com o cesto de forma a fazer com que a bola chegue o mais rápido possível ao cesto adversário em condições de finalizar com sucesso, com lançamento na passada ou parado. - Equipa sem bola, assume uma atitude defensiva, mantendo-se sempre entre o cesto e o seu opositor direto, tentando impedir a receção, dificultando o passe e a concretização e participação no ressalto.
Badminton	Corfebol											
<b>Espaço:</b>	<b>Espaço:</b> 1/3 do pavilhão (campo reduzido)											
<b>Organização:</b> 4 grupos de 2 alunos	<b>Organização:</b> 2 equipas de 4 alunos											
<b>Material:</b> 8 raquetes e 4 volantes	<b>Material:</b> Dois cestos, uma bola de Corfebol e 4 coletes											
17h22	1'	<b>Exercício 3 de Badminton e exercício 1 de Corfebol.</b> - Explicação do exercício.										
17h23	6'	<b>Exercício 4 de Badminton e exercício 2 de Corfebol.</b>										
<b>PARTE FINAL (Retorno à calma)</b>												
17h29		- Alongar os músculos, retornando à calma	- Juntar todos os alunos da turma no campo de basquetebol	- Alongar todos os músculos, com maior tempo de alongamento nos músculos mais solicitados durante a aula.								
17h32	3'	- Esclarecimentos de dúvidas que tenham surgido na aula. Recolha do material para o pavilhão.	- Formar meia-lua, de frente para o aluno que esta a dar alongamentos.									
17h35			- Após alongar, colocar todos os alunos à frente do professor.									

## Anexo XVII – Folhas de registo de avaliação formativa

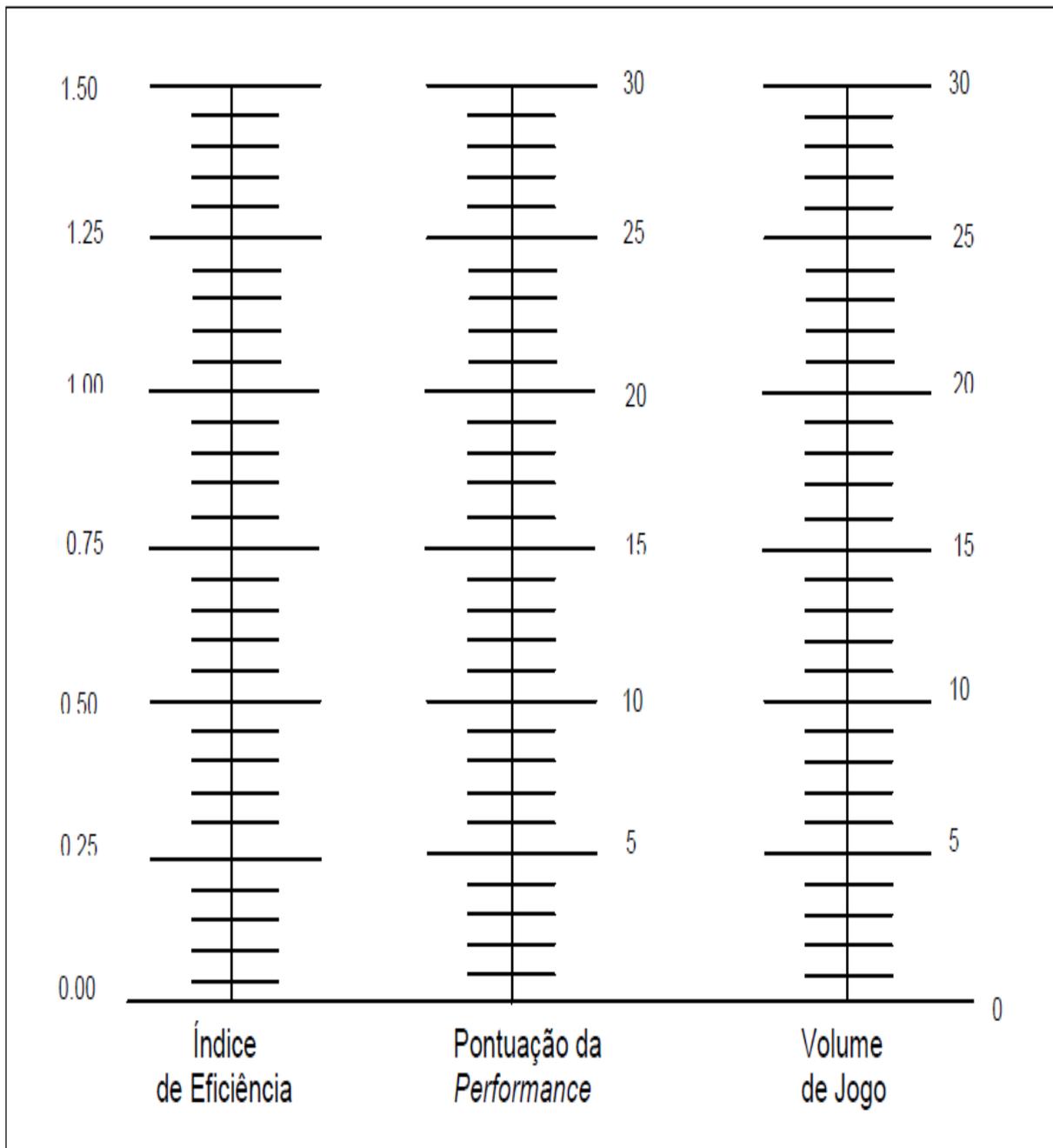
AVALIAÇÃO FORMATIVA DE VOLEIBOL								
Data: 14 -01-2013	TURMA: 12.º TD1			Legenda : NF- Não faz / F -Faz corretamente				
ALUNOS	Passe / Comentário		Manchete / Comentário		Serviço por Baixo/ comentário	Remate / Comentário		
Aluno 1	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Inclina de forma correta o tronco à frente com braços em extensão	F	Boa flexão do tronco à frente e apoios bem direcionados	NF	Pouca impulsão, impede de bater a bola acima da rede
Aluno 2	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	NF	Batimento na bola é realizado com os braços fletidos / a bola não bate nos antebraços	F	Mão do MS de batimento não é colocada junto à bola, mas realiza o serviço.	NF	Flexão do MS no momento do batimento
Aluno 3	Falta de Presença							
Aluno 4	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	NF	Não há controlo no movimento de elevação dos MS no momento do batimento	F	Realiza corretamente	NF	Inexistência da chamada para impulsão
Aluno 5	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Realiza corretamente	F	Realiza de forma correta e coloca a bola no espaço vazio do campo adversário	F	Boa impulsão vertical e batimento na bola com mão rígida
Aluno 6	F	Coloca-se debaixo da bola, coloca mãos em cima e à frente da testa, mas não realiza flexão dos M.I	NF	Não baixa o centro de gravidade/ mantém os MI em extensão	F	Bom posicionamento dos apoios e à largura dos ombros, mas não realiza a flexão do tronco	NF	Empurra a bola em vez de batimento/ inexistência de impulsão
Aluno 7	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Realiza corretamente	F	transfere o peso do corpo para o pé da frente (ligeiro balanço)	NF	Inexistência da chamada e fraca impulsão/ batimento no hemisfério inferior da bola
Aluno 8	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Realiza corretamente	F	transfere o peso do corpo para o pé da frente (ligeiro balanço, com salto)	F	Realiza chamada e faz o impulsão vertical
Aluno 9	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Não aplica um grande controlo no momento de elevação dos MS	F	Algumas vezes o aluno realiza o serviço de mão fechada.	NF	batimento no hemisfério inferior da bola / batimento com o pulso
Aluno 10	Falta de Presença							
Aluno 11	Falta de Presença							
Aluno 12	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Recebe a bola mas nem sempre realiza inclinação do tronco à frente	F	Bom posicionamento dos apoios e à largura dos ombros, mas não realiza a flexão do tronco	NF	Grande inclinação do tronco atrás
Aluno 13	F	Coloca-se debaixo da bola, com flexão dos M.I e mãos em cima e à frente da testa	F	Realiza corretamente	F	Boa flexão do tronco à frente e apoios bem direcionados	F	Boa impulsão vertical e batimento na bola com mão rígida e de cima para baixo
Observações:								

Anexo XVIII - Grelha de classificação do aluno

Ano letivo: 2012-2013		ESCOLA SECUNDÁRIA ANDRÉ DE GOUVEIA - ÉVORA											2º PERÍODO						
Professor: Rui Batista		SÍNTESE DA AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA											12º ANO / TURMA A						
		90%											10%						
Nº	NOME	Níveis nas 6 melhores Activ. Fis.				Class. Final A.F.			APTIDÃO FÍSICA 1 a 3 = nº testes c/ Suc. (Insuc.) / S (Suc.)			CONHECIMENTOS I (Insucesso) / S (Sucesso)		Outros Factores de apoio à reflexão do Prof. I (Insat.)/S (Satisf.)/B (Bom)		PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO	Auto Avaliação	PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO FINAL	
		I	II	III	IV	I (Insuc.)	5 ... 9	...2	1a7	Decisão Prof	0-100	Decisão Prof	Emp./Rel.	Ass./Pont.	1-20	1-5	1-5		
1	Aluno			4	2	17	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	50,0	S	Suc.	5	5	17	17	17
2	Aluno		1	4	1	16	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	55,0	S	Suc.	5	4	16		15
3	Aluno		3	3		14	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	95,0	S	Suc.	5	5	15	15	14
4	Aluno		4	2		13	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	60,0	S	Suc.	4	5	14		13
5	Aluno		1	3	2	16	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	55,0	S	Suc.	5	5	16	16	16
6	Aluno		2	4		15	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	70,0	S	Suc.	5	5	16	14	14
7	Aluno		1	4	1	16	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	0,0	I	Ins.	4	4	9	15	15
8	Aluno		2	3	1	15	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	50,0	S	Suc.	3	3	15		14
9	Aluno		3	3		14	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	50,0	S	Suc.	4	5	14	14	14
10	Aluno		2	4		15	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	50,0	S	Suc.	4	4	15	15	15
11	Aluno			4	2	17	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	55,0	S	Suc.	5	5	17		17
13	Aluno		1	4	1	16	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	50,0	S	Suc.	5	5	16	16	16
14	Aluno		5	1		12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	55,0	S	Suc.	5	5	13	14	13
15	Aluno		1	5		15	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	65,0	S	Suc.	5	5	16	15	15
16	Aluno			3	3	17	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	50,0	S	Suc.	5	4	17		17
18	Aluno			6		16	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	65,0	S	Suc.	5	5	16	16	16
19	Aluno		4	2		13	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	65,0	S	Suc.	4	5	14	12	13
21	Aluno		3	3		14	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	75,0	S	Suc.	4	5	14	15	14



**Anexo XX** - Monograma geral de performance desportiva



Fonte: Gréghaigne et al (1997), adaptado por Silva (2008)