

Avaliação Inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica

Joana Teixeira^{1,2}, Sílvia Gouveia^{1,2}, Joana Simões¹, Miguel Nóbrega², Helder Lopes¹

¹ Universidade da Madeira, ² Escola Secundária de Francisco Franco

Introdução

No âmbito do estágio pedagógico do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), foi-nos sugerida a realização de propostas de intervenção em Educação Física (EF) no que toca à Avaliação Inicial (AI), com o objetivo geral de compreender e propor metodologias para a intervenção do profissional de EF, na AI dos alunos. Perante o tema geral proposto, é de referir que o nosso núcleo de estágio desenvolveu o módulo intitulado de: *A Avaliação Inicial – Situações Jogadas como Ferramenta Pedagógica*.

Com base nos temas propostos e na revisão da literatura, delineamos os seguintes objetivos: (1) realçar a importância que o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) atribui à AI; (2) caracterizar e compreender os tipos de AI realizados nos núcleos de estágios do ano letivo anterior e do presente ano; (3) compreender as implicações que uma metodologia organizativa e institucional tem no processo de AI; (4) apresentar situações jogadas como ferramentas pedagógicas de atuação na AI.

Para tal, este artigo inicia-se com um enquadramento teórico, focando a definição de avaliação, AI e situações jogadas, seguindo-se de um levantamento do problema e possíveis hipóteses de resolução do mesmo, sendo que através de procedimentos metodológicos, prosseguimos para a criação de propostas de situações jogadas para implementar no processo de AI.

Enquadramento Teórico

O conceito de avaliação, na sua generalidade, continua a ser um tema de grande subjetividade e muito discutido entre os profissionais da área de ensino. Sem exceção, na disciplina de EF, o processo de avaliação é também alvo de controvérsias, visto que são inúmeras as questões colocadas na hora da sua operacionalização.

É assente na instabilidade que este tema levanta que Simões (2014) evidencia que sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, é algo que na prática pedagógica ainda surge muitas vezes separado do próprio processo. Acrescentando que esta ferramenta continua a ser enaltecida como uma mera forma de rotular os alunos através de notas, sendo uma ferramenta subaproveitada enquanto meio de orientação no planeamento da prática pedagógica de cada professor, no que respeita à condução dos seus alunos à aquisição de novas competências, tendo em vista objetivos adequados às suas necessidades.

Na tentativa de descodificar melhor este conceito Ferreira (2005) alega que a avaliação é, no seu sentido mais geral, a forma sistemática de recolha de informação, através da qual o professor consegue formular juízos de valor que o auxiliam nas tomadas de decisões constituintes do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Simões, Fernando e Lopes (2014), existem três momentos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Os autores referem como avaliação diagnóstica o “prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características do aluno” (p. 20), remetendo-nos para parte do processo de AI, o qual será o nosso foco ao longo de todo o presente documento.

A Avaliação Inicial

Como referido anteriormente, a avaliação vista e executada de uma forma tradicional, onde o objetivo manifesta-se de forma limitada (interessando apenas e tão só o resultado quantitativo), parece-nos surgir de modo descontextualizado e com reduzido contributo ao processo ensino-aprendizagem do aluno.

A este nível, e partilhando da mesma opinião de Simões (2014), esta deve sobressair apresentando-se inovadora, desafiante e útil ao aluno de modo a que este se sirva da própria avaliação para assimilar um conjunto de competências e informações que lhe permitam adequar as suas ações aos contextos. Pelas palavras da autora supracitada “(...) a avaliação deve surgir [portanto] como estímulo ao conhecimento” (p. 52).

Completando, Andrade (2013) refere que a AI, é utilizada para um conhecimento dos alunos, no que toca à realização de atividades no âmbito curricular de EF, tendo por objetivo central a recolha de dados que permitam ao professor orientar o trabalho com a turma. Ciente deste objetivo principal, Andrade (2013) coloca em foco outros objetivos que provêm deste:

Avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, no conjunto das matérias de EF; identificar os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; aspetos críticos no tratamento de cada matéria, e as capacidades motoras que merecem uma atenção especial; conhecer o nível de conhecimentos apropriados pelos alunos; apreciar a dinâmica da turma e o modo de relação dos alunos, recolhendo dados para orientar a formação de grupos; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a 2ª etapa [desenvolvimento das capacidades dos alunos]”.

Posto isto, é de fácil compreensão que a AI não permite apenas retirar informações sobre as capacidades motoras, mas também sobre as relações interpessoais existentes entre os colegas, sendo possível a deteção de líderes, que poderão ser uma base positiva para a lecionação das aulas. Nesta fase do processo de ensino-aprendizagem é-nos possível obter um conhecimento inicial dos alunos, que permite adaptar todas as fases seguintes, indo ao encontro das necessidades e capacidades dos mesmos.

É com base no que até agora foi referido que assumimos que AI detêm um papel preponderante, no momento anterior à ação, uma vez que é através desta que se determina os pré-requisitos que os alunos já dispõem para lhes proporcionar novas competências.

A importância que o PNEF atribui à AI

A AI representa a recolha de informação que servirá de base de atuação ao planeamento do professor e, de acordo com o PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; Ministério da Educação, 2005), cabe ao professor definir através do currículo real dos alunos, o nível de exigência que impõe no plano de turma, esclarecendo qual a extensão e periodização das matérias de ensino que considera mais adequadas para lecionar, tendo sempre como referência os objetivos definidos para o final de ciclo.

Para além do que até aqui salientamos, é de acrescentar que o PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; Ministério da Educação, 2005), sensibiliza também para a importância de a AI ser realizada no início do ano letivo (altura em que se pressupõe começar o processo de ensino-

aprendizagem) de modo a que o professor consiga definir aptidões e dificuldades nos seus alunos, nas várias matérias de ensino. Sendo que dessa forma poderá planear e decidir, de um modo mais assertivo, possibilitando a progressão e aquisição de competências nos seus alunos.

Ainda no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; Ministério da Educação, 2005), a AI permite uma recolha de dados para que, em conjunto com todos os professores do departamento de EF das escolas, seja elaborado um plano plurianual, estabelecendo metas específicas de cada ano de escolaridade.

No caso mais específico dos 11º e 12º anos, o PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; Ministério da Educação, 2005) afirma que na AI, o professor deve incluir, igualmente, a apresentação das várias matérias que podem ser escolhidas pelos alunos, visto que nestes anos escolares, os alunos, juntamente com o professor, têm o poder de decisão sobre a composição curricular ao longo do ano letivo.

Tendo em atenção todo o referido anteriormente, e centrando-nos no PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; Ministério da Educação, 2005), o professor avalia inicialmente os seus alunos, enquadrando-os em três níveis: introdutório, elementar e avançado, considerando aspetos críticos do percurso de aprendizagem de cada matéria, adaptando os graus de exigência para cada aluno, de acordo com as suas capacidades e potencialidades, sendo possível a formação de grupos homogéneos, de forma a trabalhar capacidades idênticas necessárias a cada indivíduo.

Sendo que o PNEF (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001; Ministério da Educação, 2005) propõe a abordagem de matérias como desportos coletivos (futebol, voleibol, basquetebol, andebol), desportos individuais (ginástica de aparelhos, de solo, acrobática, atletismo, patinagem), desportos de confrontação direta (ténis de mesa, ténis, badminton), desportos de adaptação ao meio (orientação), desportos de combate (luta) e dança, ao longo dos diferentes anos de escolaridade, aos alunos do 3º ciclo e secundário, consideramos relevante a AI centrar-se nestas matérias de ensino.

As matérias de ensino selecionadas pelo professor para dinamizar ao longo do ano letivo, deverá ter por objetivo o desenvolvimento integral do aluno, de forma a potenciar as capacidades dos mesmos e alcançar os objetivos de final de ciclo (Simões, Fernando & Lopes, 2014), tendo por base as informações recolhidas de uma AI.

Posto isto, sabe-se que a AI tem por objetivo auxiliar o professor nas tomadas de decisões ao longo do ano letivo, bem como na realização de um planeamento anual. Assim sendo, é nosso objetivo proporcionar algumas propostas de intervenção, aos docentes, no processo de AI, de forma a que este seja um processo simples e eficaz, mas rigoroso e assertivo.

Problema e Hipóteses

Com base num estudo realizado em escolas da RAM, por Gonçalves, Fernandes, Gaspar, Oliveira e Gouveia (2014), encontramos que 57,8% dos professores realizam a AI por blocos de matérias, o que parece significar que não realizam a AI no início do ano letivo. As justificações mais utilizadas pelos professores são: a falta de instalações para avaliação das diferentes matérias de ensino ou demasiado tempo para a aplicação do processo de AI.

Através destes factos, coloca-se em causa um ensino centrado no aluno, pois abdica-se inicialmente de avaliar no conjunto das matérias de ensino, impossibilitando um bom planeamento anual.

Tendo em conta tudo o referido anteriormente, construímos duas hipóteses para uma possível resolução do problema encontrado: H1 – será que um único exercício pode ser preditor do nível do aluno, em todas as matérias de ensino e H2 – será que um único exercício de cada matéria de ensino pode ser preditor do nível do aluno, na matéria em questão. Devido à nossa reduzida experiência, ao longo deste documento, iremos nos centrar na hipótese 2.

Procedimentos

De forma a darmos resposta ao problema encontrado, baseando-se na hipótese 2, entrevistamos os estagiários dos cinco núcleos de estágio do MEEFEBS do ano letivo 2015/2016, bem como do ano corrente (2016/2017), visto que julgamos terem metodologias inovadoras e que nos pudessem auxiliar na construção das propostas que pretendíamos. Assim, questionamos-lhes sobre a metodologia e os exercícios que utilizaram para avaliar, inicialmente, os seus alunos, nas diferentes matérias de ensino.

Com objetivo de as propostas irem ao encontro de uma melhor especificidade das matérias e de forma a obter informações de professores mais experientes, recorreremos a 20 professores, ditos especialistas nas matérias de ensino, entre docentes das didáticas do MEEFEBS, professores com experiência nas escolas da RAM e professores/treinadores das matérias de ensino. Foi-lhes proposto que nos dissessem um único exercício para avaliar inicialmente um, dois ou até seis alunos, na matéria em questão, sendo que os alunos, na prática, apenas disponibilizavam de dois minutos para o realizar, de forma a que este se integrasse num circuito de matérias ou em partes de uma única aula.

Ainda para nos ajudar na construção das propostas de AI, realizamos uma entrevista a uma docente de uma escola da RAM, para dar a conhecer o que é feito, especificamente, em termos de AI e organização para a mesma, na sua escola.

Após toda a recolha de informação, procedemos com a construção de propostas organizativas e métodos de AI, de forma a aplicar nas nossas turmas e na direção de turma do orientador cooperante, procedendo à filmagem da aula, para que fosse possível testar, levantar possíveis problemas a encontrar e propostas de soluções para os mesmos.

Ao aplicarmos na direção de turma do orientador cooperante, foi nosso objetivo comparar a avaliação recolhida por nós, com a AI realizada pelo professor da turma, bem como com os dados recolhidos da digitalização de imagens, de forma a que pudéssemos aferir se com as propostas construídas obtemos dados semelhantes aos métodos já utilizados.

Resposta ao Problema

Após as entrevistas efetuadas, e de forma a responder ao problema levantado, obtemos o jogo como principal resposta da nossa amostra, quando questionados acerca da metodologia utilizada na AI. O público entrevistado sugere a utilização de jogos reduzidos para uma primeira avaliação aos alunos, nos desportos coletivos e confrontação direta, sendo que em desportos individuais e adaptação ao meio sugerem a utilização de percursos de habilidades motoras e de orientação (com diferentes níveis), respetivamente.

Além da organização micro da aula de EF para a AI, pretendemos recolher informação de uma possível proposta organizacional macro de uma escola da RAM. Obtendo informação acerca de um projeto implementando por um grupo disciplinar de EF de uma das escolas da RAM, sendo aplicado pela maioria dos professores da escola em questão.

Na referida escola, sinteticamente, cada turma possui 4 a 5 semanas para que seja avaliada inicialmente, havendo uma rotatividade de instalações, avaliando o que os alunos são capazes de realizar e o que têm mais dificuldade. Esta avaliação pretende retirar informações gerais da turma, num conjunto de ações e comportamentos dos alunos, sendo que cada professor define os exercícios que pretende utilizar em cada matéria de ensino. Após a realização da AI o docente enquadra os alunos nos níveis propostos pelo PNEF: introdutório, elementar e avança. O lema principal deste projeto é: *observar / intervir mais, do que registar*.

Visto que um dos problemas apontados pelos professores para a não realização da AI, no início do ano letivo, foi a falta de instalações para avaliação das diferentes matérias de ensino, este projeto é um exemplo claro de que é possível a escola, em coordenação com o grupo disciplinar de EF, adaptar e definir uma rotatividade de instalações para permitir que a AI aconteça no início de cada ano letivo. Importante realçar que este projeto é apenas um exemplo organizacional de uma escola em específico, cabe a cada escola e cada grupo disciplinar adaptar à sua realidade escolar e aos seus objetivos próprios.

Propostas de Avaliação Inicial

São diversas as pesquisas que comprovam que o jogo é uma ferramenta pedagógica essencial ao desenvolvimento eclético dos jovens e crianças (Neto, 2001). Atendendo aos múltiplos benefícios possíveis de alcançar através do jogo, pretendemos apresentar um conjunto de propostas que podem ser utilizadas como forma de avaliar inicialmente os alunos, conciliando uma ou as duas vertentes metodológicas: a global – conseguida a partir do próprio jogo (nos desportos coletivos) e analítica – que a nosso ver pode surgir de uma forma também jogada.

É importante realçar que a terminologia por nós eleita (situações jogadas) diz respeito a todas as situações analíticas e globais, que permitam aos indivíduos vivenciar realidades idênticas às do jogo. Quer isto dizer que, para as primeiras situações (analíticas), consideraremos o conjunto de exercícios que promovam aos alunos experienciar a competição (1x1, 2x2, etc.) e as habilidades motoras exigidas para as modalidades acima enumeradas (propostas pelo PNEF).

Esta prática pode ser implementada através de percursos/circuitos que agrupam exercícios normalmente apelidados de analíticos de diversas matérias de ensino e que permitam ao professor ter uma perceção geral das habilidades (saídas motoras) dos seus alunos naquelas realidades.

Desta forma, destacaremos alguns aspetos a ressaltar para a constituição destas formas jogadas (resultantes de situações analíticas), das quais são exemplos: a contabilização do tempo que os alunos levam a fazer o percurso e compará-los com o de todos na turma; os alunos efetuam o percurso em simultâneo com outro colega, de modo a estimular a motivação através competição direta; após a passagem pelo percurso/circuito, o aluno escolhe o seu adversário ou a atividade em que se considera melhor para executar novamente.

Por outro lado, e já que falamos de um conceito jogado, não poderíamos contornar as situações globais. Neste sentido consideramos, ao longo da presente pesquisa, situações de jogos reduzidos nos desportos coletivos e de confrontação direta.

É de salientar que estas situações foram seleccionadas visto que possibilitam a observação dos princípios e ações tático-técnicas de jogo, sendo na sua maioria dados recolhidos das entrevistas realizadas à nossa amostra de estudo, tratando-se, apenas, de propostas de avaliar inicialmente uma turma, podendo surgir como uma forma de colmatar os diversos problemas apresentados pelos docentes.

Proposta 1

Numa primeira proposta colocámos a realização da AI a ser efetuada numa única aula (90') tanto para o 3º ciclo, como para o secundário. Para o ensino secundário, propusemos uma organização da mesma em 4 momentos (figura 1): (1) entrada em ação – atividades rítmicas e expressivas; (2) jogos reduzidos – desportos coletivos; (3) circuito / percurso – desportos de combate, individuais, coletivos e de confrontação direta; e (4) percurso de orientação.



Figura 1: Organização da Aula do 3º Ciclo e Secundário (90') em 4 momentos

De modo a tornar o nosso trabalho mais perceptível, elaborámos, para cada momento acima enumerado, um conjunto de exercícios baseados nos testemunhos da nossa amostra. Todavia não queremos com isto dizer, que são os mais indicados ou que servem de receita para todos os problemas, mas antes evidenciar que estes devem de surgir de acordo com as experiências, necessidades dos alunos e competências de cada docente. Assim destacámos alguns exemplos:

- 1) **Entrada em ação** - Al das atividades rítmicas e expressivas através de um percurso de dança, onde explorámos o espaço com diferentes ritmos, direções e energia. Para este efeito utilizámos elementos simples, tais como: o salto a galope, o salto a pés juntos (para um e outro lado do banco sueco), a noção de ritmo (ultrapassagem dos arcos com um ou os dois pés em simultâneo) e as voltas (corrida pelo espaço disponível e efetuar 1 volta sempre que encontra um obstáculo – arcos dispostos no chão).

- 2) **Jogos Reduzidos** – Al dos desportos coletivos através das situações globais. Para este efeito seleccionámos as matérias de ensino de Futebol e de Basquetebol. Contudo, poderiam ser outras (quaisquer) que evidenciassem os princípios tático-técnicos transversais aos desportos coletivos. Através destas organizámos a turma em duas estações correspondentes a cada matéria de ensino respetivamente, onde os alunos foram desafiados a efetuar jogos reduzidos 4x4, numa fase inicial sem alvo (jogo dos 10 passes) e numa fase posterior com alvo (2 balizas), havendo troca de estações ao fim de 10 minutos.

- 3) **Trabalho por Estações/ Circuito ou Percorso de Situações Jogadas** – Al dos desportos de combate (Jogos de Luta), individuais (Atletismo), coletivos (Futebol, Andebol e Voleibol) e de confrontação direta (Ténis de Campo) através de situações jogadas. Voltámos a lembrar que a escolha das matérias de ensino deve ter por base o PNEF, ficando ao critério de cada grupo disciplinar de EF ou de cada professor definir quais as que pretende utilizar, para dar resposta ao seu contexto e ao tipo de Homem que pretende formar. Deste modo utilizámos para o Futebol e para o Andebol um percurso de contornar cones com finalização. A dinâmica deste exercício era de 1x1, havendo um elemento que contornava os cones em deslocamento sem bola com o intuito de servir de defesa, havendo outro que conduzia a bola entre os cones com o objetivo de passar pelo defesa e finalizar, trocando de tarefas a cada repetição do exercício. Para os Jogos de Luta utilizámos uma dinâmica idêntica de 1x1, porém o objetivo passaria a ser pisar o pé do colega e evitar que este o fizesse primeiro (sem utilizar outra parte do corpo). Já no que respeita ao Ténis de Campo utilizámos o jogo 1x1 (numa vertente mais cooperativa do que competitiva), em que o objetivo passava por alcançar os 5 toques consecutivos (trocas de bola consecutivas). No que concerne ao Voleibol utilizámos a mesma dinâmica do 1x1, mas desta vez a competição era efetuada individualmente, através da realização (mais rápida e mais eficiente) de 5 toques de dedos consecutivos. E por fim, o Atletismo onde o desafio foi executado no lançamento do vortex.

- 4) **Percorso de Orientação** – Al da Orientação Tradicional através da definição de 3 percursos de níveis dificuldade distintas na escola, ou seja, um em que o mapa detém a localização exata do ponto, outro em que o mapa detém as indicações das zonas aproximadas do ponto e um último em que o mapa detém as indicações aproximadas do ponto e que permita completar com o azimute exato do ponto encontrado.

Face ao que atrás referimos, relembremos que com esta proposta 1 procurámos observar nos alunos um conjunto de aspetos, dos quais destacamos: as habilidades motoras, a noção de corpo e ritmo, a exploração do espaço, os princípios tático-técnicos dos desportos coletivos, a leitura do adversário, a atitude ofensiva e defensiva, a coordenação óculo-manual, os deslocamentos e cadeias cinéticas de movimentos, a leitura de mapa e de bússola, a dinâmica do grupo e a capacidade de construir estratégias.

Ainda na proposta 1, mas desta vez, focando-nos no 3º ciclo, diríamos que a organização da aula surge idêntica à do secundário, mas dividida em 3 momentos (figura 2): (1) entrada em ação - atividades rítmicas e expressivas; (2) circuito/percurso – desportos de combate, individuais, confrontação direta e coletivos; e (3) percurso de orientação.

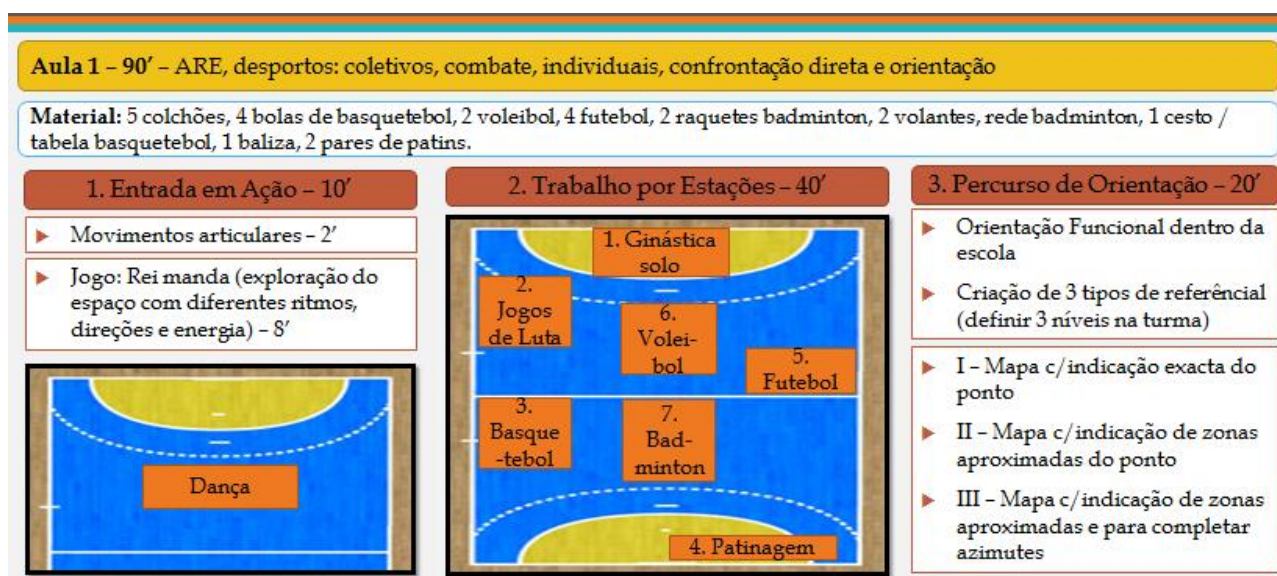


Figura 2: Organização da Aula do 3º Ciclo (90') em 3 momentos

Nesta etapa e para não nos tornarmos muitos extensos nem repetitivos, não iremos discorrer detalhadamente pelos exercícios que constituem a nossa proposta do 3º ciclo, uma vez que já o fizemos anteriormente. Contudo, deixamos ao critério do leitor consultar a figura 3, caso pretenda ter

mais alguns exemplos dos exercícios que foram realizados. No que respeita ao circuito/ trabalho por estações em particular, é perceptível a retirada de informações acerca do nível do aluno na manipulação dos objetos de jogo (com e sem oposição), na realização de elementos gímnicos, nos deslocamentos e no domínio dos patins.

| | | |
|--|---|--|
| Material: 5 colchões, 4 bolas de basquetebol, 2 voleibol, 4 futebol, 2 raquetes badminton, 2 volantes, rede badminton, 1 cesto / tabela basquetebol, 1 baliza, 2 pares de patins. | | |
| Exercícios das Estações | | |
| <p>▶ 1. Ginástica de solo: Sequência de: rolamentos, roda, rondada, pino de braços, 1 elem. equilíbrio e 1 elem. flexibilidade</p> | <p>▶ 3. Basquetebol: Contornar os cones e encestar (com oposição).</p> | <p>▶ 6. Voleibol: Realizar toques de dedos consecutivos (individualmente).</p> |
| <p>▶ 2. Jogos de Luta: Tentar pisar o pé do adversário, funcionando num sistema de morte súbita ou jogo dos 5 toques nos ombros joelhos pés.</p> | <p>▶ 4. Patinagem: Contornar os cones. Realizar o "8", o "avião" e o "carrinho".</p> | <p>▶ 6. Badminton: Realizar 5 passes consecutivos (2 a 2).</p> |
| | <p>▶ 5. Futebol: Contornar os cones.</p> | Tipo de Registo (a observar) |
| | | <p>▶ Manipulação dos objetos de jogo (em cooperação e com / sem oposição)</p> <p>▶ Realização dos elementos gímnicos</p> <p>▶ Deslocamentos e domínio dos patins</p> |

Figura 3: Propostas de exercícios para o circuito/ percurso do 3º ciclo (90')

Proposta 2

Numa segunda proposta colocámos a realização da AI a ser efetuada em duas aulas tanto para o 3º ciclo (90' + 45'), como para o secundário (90' + 90'). Importa salientar que nesta parte, analisaremos apenas a proposta 2 inerente ao Ensino Secundário, dado que a do 3º Ciclo segue a mesma dinâmica organizacional variando apenas, no tempo afeto à AI (menos 45') nas matérias de ensino e por conseguinte em alguns exemplos de exercícios propostos.

Atendendo à AI do Secundário, é de referir que organizámos a aula 1 em 3 momentos (figura 4): (1) entrada em ação – elementos das atividades rítmicas e expressivas e movimentos articulares; (2) trabalho por estações – jogos reduzidos nos desportos de confrontação direta; (3) trabalho por estações – nos desportos de combate e individuais, seguindo uma lógica de dinamização jogada, como já referido anteriormente.

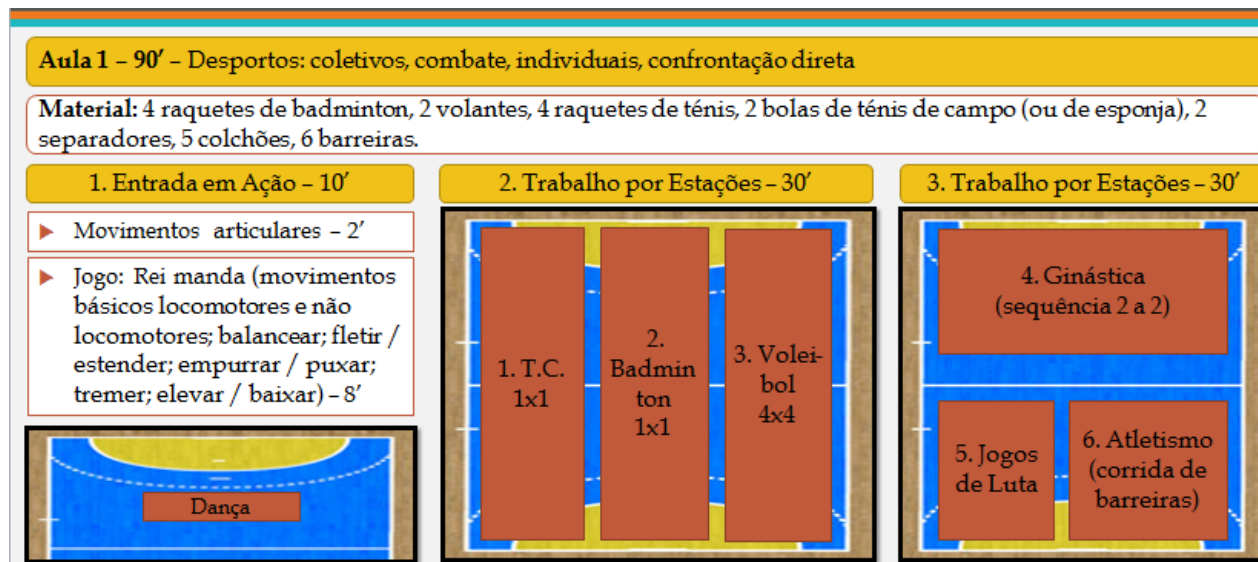


Figura 4: Propostas Organizacionais das aulas do Secundário - aula 1 (90') em 3 momentos

No que se refere à aula 2, propomos uma divisão igualmente em 3 momentos, variando apenas nas matérias de ensino (figura 6): (1) entrada em ação – jogos de luta e movimentos articulares; (2) trabalho por estações – jogos reduzidos nos desportos coletivos; (3) trabalho por estações – jogo formal nos desportos coletivos e percurso de orientação.

Aula 1 – 90’ – ARE e Desportos: coletivos, combate, individuais, confrontação direta

Material: 4 raquetes de badminton, 2 volantes, 4 raquetes de ténis, 2 bolas de ténis de campo (ou de esponja), 2 separadores, 5 colchões, 6 barreiras.

Exercícios das Estações

| | | |
|--|--|--|
| ▶ 1. T.C.: jogo reduzido 1x1 adaptado em meio campo de badminton (utilização de separadores do ténis de mesa) | ▶ 4. Ginástica de solo: Sequência de: rolamentos, roda, rondada, pino de braços, 1 elem. equilíbrio e 1 elem. flexibilidade | ▶ 6. Atletismo: ao longo de um percurso de aproximadamente 40m transpor as diferentes barreiras (competição com o colega). |
| ▶ 2. Badminton: jogo reduzido 1x1 (1/2 campo do campo oficial) | ▶ 5. Jogos de Luta: Tentar pisar o pé do adversário, funcionando num sistema de morte súbita ou jogo dos 5 toques nos ombros joelhos pés. | Tipo de Registo (a observar) <ul style="list-style-type: none"> - Manipulação dos objetos de jogo (em cooperação e com / sem oposição) - Realização dos elementos gímnicos - Cadeia cinética do movimento - Leitura do adversário e tempo de ataque |
| ▶ 3. Voleibol: jogo reduzido 4x4 (rede baixa/ média) | | |

Figura 5: Propostas de exercícios para o trabalho por estações das aulas do Secundário - aula 1 (90')

Aula 2 – 90’ - Desportos: coletivos, combate, adaptação ao meio

Material: 2 bolas de basquetebol, de futebol, de voleibol, de andebol e o mapa da escola

| | | |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Entrada em Ação – 15’ | 2. Trabalho por Estações – 35’ | 3. Trabalho por Estações – 30’ |
| ▶ Movimentos articulares – 5’ | | |
| ▶ Jogos de Luta- 10’ (Tentar pisar o pé do adversário, funcionando num sistema de morte súbita ou jogo dos 5 toques nos ombros joelhos pés. | | |
| Jogos de Luta | | |

Figura 6: Propostas Organizacionais das aulas do Secundário - aula 2 (90') em 3 momentos

| Aula 2 – 90' – Desportos: coletivos, adaptação ao meio | |
|--|---|
| Material: Material: 2 bola de basquetebol, de futebol, de voleibol, de andebol e o mapa da escola | |
| Exercícios das Estações | Tipo de Registo (a observar) |
| <p>▶ 1. Basquetebol: Jogo reduzido 4x4 (dinâmica do basquetebol de rua)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do adversário - Domínio da bola - Ocupação do espaço - Progressão no terreno - Ações de cooperação - Dinâmica de grupo - Delineamento de estratégias - Leitura de mapa e bússola |
| <p>▶ 2. Andebol: Jogo reduzido 4x4 (dinâmica das multibalizas)</p> | |
| <p>▶ 3. Futebol: Jogo reduzido 4x4 (poderá haver variação do terreno de jogo).</p> | |
| <p>▶ 4. Voleibol: : Jogo condicionado a 3 toques - 6x6 (rede baixa / média).</p> | |
| <p>▶ 5. Orientação: 10 pontos diferentes pela escola – (sistema em estrela; sistema em trevo e circuito).</p> | |

Figura 7: Propostas de exercícios para o trabalho por estações das aulas do Secundário - aula 2 (90')

No que toca aos exercícios propostos para dar corpo às aulas (figura 5 e 7) interessa salientar que em relação à proposta 1, foram organizados e dinamizados jogando com diferentes orientações e dimensões dos espaços, bem como, aumentando o tempo destinado a cada matéria de ensino, colocando os alunos a vivenciar uma diversidade de contextos, conferindo ao professor mais tempo para observar os comportamentos dos seus alunos nessas circunstâncias.

Laboratório Pedagógico – um espaço de reflexão e de “tira-teimas”

Considerando o silogismo proposto por Lopes, Fernando e Prudente (2010), “o processo pedagógico pode (deve) ser controlado através de meios laboratoriais” (p. 6). Ao percorrermos nesta permissa, percebemos que o apoio laboratorial poderá constituir um meio fundamental à eficiência do processo ensino-aprendizagem, já que pode representar uma medida pouco intrusiva e mais incisiva de acompanhar os processos pedagógicos, não evitando apenas os erros, mas permitindo que os detectemos mais cedo.

É notório que o termo “laboratório”, não se confina a um determinado espaço físico, onde só intervêm cientistas ou outros profissionais estereotipados que habitualmente atribuímos a esses meios, podendo representar, segundo Almada et al. (2008), formas tão variadas como a multiplicidade de problemas que pretende dar resposta. Assim e seguindo esta lógica, temos laboratórios que no fundo surgem como espaços de reflexão e de “tira-teimas”, como é o caso das nossas aulas.

Enumeração de possíveis problemas e possibilidades de resolução provenientes da experimentação das propostas nas turmas de estágio

Atendendo ao que temos vindo a defender e de modo a dar continuidade à fundamentação das nossas propostas de AI, utilizámos o espaço das nossas aulas para proceder à experimentação das mesmas propostas construídas, possibilitando-nos ficar mais sensíveis ao conjunto de problemas que poderiam ser levantados no momento de aplicação aos alunos. Neste sentido, enumeramos alguns exemplos de constrangimentos, apontando simultaneamente, uma possibilidade de resolução para cada um:

- 1) Dificuldade em colocar a aula/ circuito a decorrer – para colmatar este problema poderíamos já ter o percurso montado, no momento que a turma chegasse à aula, tendo em cada estação um cartão a definir qual o desafio que tinham de realizar;
- 2) Dificuldade em ter uma perceção geral da atividade (por estar envolvido e preocupado com a providencia de feedbacks) – para atenuar este problema poderíamos aumentar o tempo de explicação dos exercícios, recorrendo-se à exemplificação (colocando um dos alunos a exemplificar a tarefa);
- 3) Dificuldade no registo imediato proveniente do desconhecimento dos nomes dos alunos nas primeiras aulas – para diminuir este constrangimento poderíamos utilizar dois tipos de registo, direto ou indireto. Dentro do registo direto, poderemos apontar as fichas de registo que deverão de ser construídas estrategicamente de acordo com o que o docente pretende observar, seguindo simultaneamente um método de registo simples e eficaz. Para o efeito, o catalizador do processo ensino-aprendizagem poderá considerar na construção das fichas de registo: os níveis já estabelecidos pelo PNEF (introdutório, elementar, parte do avançado e avançado); utilizar um documento com fotografias dos alunos (e não apenas os nomes) e registar pequenas informações sob as mesmas; e utilizar a lista dos nomes, mas por ordem alfabética, organizando a turma em grupos nessa mesma ordem.

Experimentação da Proposta 1 numa turma do Orientador Cooperante

Atendendo a que a experimentação das propostas de AI nas nossas turmas, auxiliou-nos num processo de aplicação do método numa fase primária, sendo-nos efetivamente útil na listagem de algumas possibilidades de problemas e respetivas resoluções, não reproduziu as condições exatas inerentes a uma AI, visto que já conhecíamos os nossos alunos, quer ao nível das suas dificuldades, potencialidades e dados pessoais (nome).

Neste sentido e de modo a reproduzirmos as condições que os docentes enfrentam numa fase de AI das suas turmas, decidimos aplicar a proposta 1 na direção de turma do orientador cooperante. Para além do já referido, foi igualmente nosso objetivo comparar a avaliação recolhida por nós, com a AI realizada pelo professor da turma, bem como com os dados recolhidos da digitalização de imagens. Com este último procedimento, pretendíamos aferir se com as propostas construídas obtínhamos dados semelhantes aos métodos já utilizados pelo docente.

Concretizando todos estes processos e, estando sensíveis ao facto de o que *“o laboratório não é porém, uma panaceia universal que irá resolver todos os problemas pedagógicos que enfrentamos”* (p. 6), acrescentamos que os dados recolhidos, neste processo laboratorial, foram importantes e demonstraram-se convergentes, tal como é visível na figura 8. Todavia voltámos a reforçar que este não passa de um exemplo, de um método, ficando ao critério de cada docente a sua utilização ou experimentação.

| OBSERVAÇÃO DIRETA | FILMAGEM | ORIENTADOR COOPERANTE |
|--|----------|-----------------------|
| <p>Nível da turma – elementar e avançado na maioria das matérias de ensino. Turma cooperante (clima relacional positivo).</p> <p>Principais dificuldades dos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da bola com oposição – mais acentuado nas raparigas (circuito). - Coordenação óculo-manual – mais acentuado nas raparigas. - Todos os alunos têm dificuldade no lançamento. <p>Conclusões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de dois níveis de trabalho. - Criação de grupos de trabalho / afinidades. - Dificuldade em rentabilizar a cadeia cinética do movimento (lançamento). - Estratégias utilizadas (leitura do adversário – iniciativa do ataque / atitude defensiva). - Alunos competitivos (experimentação de duas dinâmicas). | | |

Figura 8: Dados recolhidos da AI (Proposta 1) à turma do Orientador Cooperante

Considerações Finais

Considerando o exposto, diríamos que é necessário repensar as práticas educativas na EF, visto que ainda há docentes que contornam e subestimam a execução de uma AI no início do processo educativo.

Como explicámos ao longo do trabalho, a AI deve surgir no início do ano letivo visto que é imprescindível a um bom planeamento anual, colocando o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem, que é nesse momento inicial que nos podemos inteirar das suas reais necessidades e trabalharmos sobre elas, durante todo o ano letivo.

Para além do referido, é de realçar que a AI não pretende ser um processo preciso/pormenorizado, mas antes um processo rigoroso/objetivo que confira ao professor informações gerais acerca das competências dos alunos.

Deste modo, acrescentamos que os exercícios aqui mencionados não passam de meros exemplos, devendo estes de surgir tendo em conta as competências e critérios de cada docente, ajustando-se sempre ao perfil dos alunos e aos contextos.

Todavia, consideramos que a dinâmica organizativa aqui apresentada, através das propostas 1 e 2 aplicam-se à diversidade de espaços das escolas e podem ocorrer independentemente do método de ensino utilizado (blocos/etapas), sendo de realçar que o mais importante é que efetivamente ocorram, não havendo assim pretextos para não se fazer.

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., Vitória, M. (2008). A Rotura. *A Sistemática das Atividades Desportivas*. Torres Novas: Edição VML, pp. (90 – 123).
- Andrade, P. (2013). *Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia*. (Tese de Mestrado). Universidade da Madeira, Funchal, Madeira.
- Ferreira, D. (2005). *Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol*. (Dissertação de licenciatura). Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra. Obtido em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16626>, a 13 de fevereiro de 2017.
- Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R. & Gouveia, E. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física (10º, 11º, 12º anos): Formação Geral – Cursos Científico-Humanísticos*. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.
- Lopes, H., Fernando, C., & Prudente, J. (2010). Apoio Laboratorial ao Processo Pedagógico. Artigo de maio, pp (1–10).
- Ministério da Educação. (2005). *Programa Componente de Formação Sociocultural – Disciplina de Educação Física*. Ministério da Educação, Lisboa, Portugal.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. *A Escola e a Criança em Risco - Intervir Para Prevenir*, pp. (31–51).
- Simões, J. (2014). *A Educação como Fator de Produção Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM – Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura* (Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira). Funchal, Portugal.
- Simões, J., Fernando, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual. In Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.