UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Hugo Alexandre Banha Cansado na Escola Secundária André de Gouveia

Orientadora:
Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Setembro 2012

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Hugo Alexandre Banha Cansado na Escola Secundária André de Gouveia

Orientadora:
Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Setembro 2012

Agradecimentos

No decorrer deste trabalho, foram inúmeras as pessoas que contribuíram para sua consumação. Transmitiram-me um importante estímulo, contributo e entusiasmo, não podendo neste momento deixar de expressar a todos eles a minha enorme gratidão. Como é evidente, alguns tiveram uma influência mais perceptível do que outros, e, tornaram-se nos pilares fundamentais desta edificação. Assim, expresso aqui o meu mais sincero agradecimento:

À minha orientadora Professora Doutora Clarinda Pomar pela sabedoria e conhecimentos que transmitiu, pelo apoio e disponibilidade, pelo profissionalismo enquanto Professora e Orientadora e pela exigência, acreditando que eu seria capaz, motivando e encorajando a fazer sempre mais e melhor.

Ao meu Professor Cooperante Doutor Vítor Barbosa pela sua forma de estar e ser, por todos os ensinamentos e momentos de partilha que me auxiliaram a ser cada dia melhor, pela compreensão, exigência e amizade que me ajudaram a acreditar que seria capaz de ultrapassar todas as dificuldades e ser bem sucedido.

Por último mas em primeiro lugar, ao pilar mais importante de toda esta estrutura à minha esposa Inês, à minha filha Mariana e à minha avó Jacinta, pela sua preocupação e apoio nas diversas dificuldades que surgiram, pela compreensão, suporte e carinho quando o cansaço falava mais alto levantando-me vezes sem conta para continuar esta caminhada e sobretudo pelo tempo que não lhes dediquei. Por vocês tudo vale a pena.

Finalizo com uma palavra para os “meus” alunos, é ótimo olhar para trás e perceber que para além de ensinar também aprendi muitos com todos vós e que por vezes mais vale um sorriso do que mil palavras.

A todos o meu muito obrigado.

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Hugo Alexandre Banha Cansado na Escola Secundária André de Gouveia

Resumo

O relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, estágio pedagógico desenvolvido no mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Universidade Évora que decorreu na Escola Secundária André de Gouveia, no 3º Ciclo e Ensino Secundário, no ano lectivo de 2011/2012.

Este relatório iniciou-se com um cariz marcadamente teórico, no sentido de expor uma parte considerável do trabalho realizado nesta área para depois evoluir para a interligação entre a teoria, a prática realizada e as minhas considerações expressas de forma descritiva e reflexiva.

Estrutura enquadrada em três das quatro dimensões presentes na Prática de Ensino Supervisionada. O documento expõe todos os acontecimentos marcantes dentro de cada uma das dimensões pretendendo demonstrar como, quando e porquê se desenvolveram.

Relata-se neste documento as dificuldades, as incertezas e os problemas que despoletaram, tal como as formas encontradas para a resolução de cada situação e a devida reflexão.

Palavras-chave: Educação; Educação Física; Estágio profissional; Professor; Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Básico; Ensino Secundário.

Report of Supervised Teaching Practice conducted by Hugo Alexandre Banha Cansado at André de Gouveia Secondary School

Abstract

This report emerges from within the scope of Practical Supervised Teaching, a pedagogical internship developed during the Masters at the University of Évora in Teaching Physical Education at Primary and Secondary educational establishments. The internship was fulfilled on the 3rd cycle and Secondary level at the André de Gouveia Secondary School, during the 2011/2012 academic year.

The first steps for writing this report were highly theoretical in nature in order to expose a considerable part of the work already fulfilled in this area. The idea was to further evolve towards the interconnection between theory, practice and my personal considerations all expressed in a descriptive and reflective manner.

The structure of the report is framed in three of the four existing dimensions of Practical Supervised Teaching. The document exposes all the key events within each dimension with the purpose of demonstrating how, when and why they developed.

Herein, the report mentions the emerged difficulties, uncertainties and obstacles as well as the ways to solve each situation along with the appropriate deliberation.

Keywords: Education; Physical Education; Professional Internship; Teacher; Supervised Teaching Practice; Basic Education; Secondary Education.

Índice Geral

Agradecimentos ..... **i**
Resumo ..... **ii**
Abstract ..... **iii**
Índice Geral ..... **iv**
Índice de Figuras ..... **vii**
Índice de Gráficos ..... **vii**
Índice de Tabelas ..... **vii**
Índice de Anexos ..... **viii**
Lista de Abreviaturas ..... **viii**
Introdução **1**
Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada **5**
1.1 – Expetativas em relação à PES 5
1.2 – Enquadramento funcional da PES 7
1.2.1 – Legislativo e Institucional 7
1.2.2 – Na Perspetiva da Literatura 9
1.3 – Contextualização da PES 11
1.3.1 – Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem 11
1.3.2 – Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade 11
1.3.3 - Dimensão do Desenvolvimento Pessoal ao Longo da Vida 12
1.3.4 – Dimensão Profissional, Social e Ética 13
1.3.5 – Os Orientadores 14
1.3.6 – A Escola 16
1.4 – Caracterização do Professor 19
1.4.1 – As Funções do Professor 19
1.4.2 – O Professor Reflexivo 21
1.4.3 – O Professor investigador e a Investigação-ação 23
1.5 – A Disciplina de Educação Física 24
Capítulo II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem **27**
2.1 – Introdução 27
2.2 Planeamento 28
2.2.1 – Plano Anual de Turma 29
2.2.2 – Etapas 49

2.2.3 – Plano de Aula 54
2.3 – Avaliação 58
2.3.1 – Enquadramento 59
2.3.2 – Metodologia da Avaliação 60
2.3.3 – Avaliação Formativa 66
2.3.4 – Avaliação Sumativa 72
2.3.5 – Avaliação Formativa e Sumativa – Elos de Ligação 74
2.3.6 – Relatório das Etapas 75
2.4 – Condução do Ensino 77
2.4.1 – Dimensão Instrução 78
2.4.2 – Dimensão Organização 81
2.4.3 – Dimensão Clima 82
2.4.4 – Dimensão Disciplina 84
2.5 – Observação no 2º Ciclo do Ensino Básico 86
Capítulo III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade 91
3.1 – Atividade "ESAG sobre Rodas" 91
3.1.1 – Justificação e Objetivos 92
3.1.2 – Organização e Operacionalização 93
3.1.3 – Análise e Avaliação 96
3.2 – Atividade – Workshop "Atividade Física Adaptada em Educação Física" 100
3.2.1 – Justificação e Objetivos 102
3.2.2 – Organização e Operacionalização 102
3.2.3 – Análise e Avaliação 105
3.3 – Outras Participações na Escola 108
Capítulo IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida 110
4.1 – Introdução 110
4.2 – Enquadramento Teórico 111
4.2.2 – Investigação – Ação 111
4.2.3 – Pressupostos do Estudo 111
4.3 – Metodologia 113
4.3.1 – Objetivos 113
4.3.2 – Participantes 113
4.3.3 – Instrumento de pesquisa 113
4.3.4 Procedimentos e fases do estudo 114

4.3.4 – Análise de dados 114
4.4 – Apresentação dos resultados 115
4.5 – Conclusões 121
Conclusões e Perspetivas de Futuro 123
Bibliografia 126
Anexos 132

Índice de Figuras

Figura 1: Distribuição dos níveis de competência dos alunos da turma do 11º ano considerando as várias matérias avaliadas inicialmente……..41
Figura 2: Distribuição dos níveis de competência dos alunos da turma do 11º ano considerando as várias matérias escolhidas avaliadas inicialmente……42
Figura 3: Distribuição dos níveis de competência dos alunos da turma do 8º ano considerando as várias matérias avaliadas inicialmente……..43

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Intenção enquanto à prática de atividade física (primeira recolha)…….128
Gráfico 2: Intenção enquanto à prática de atividade física (segunda recolha)…….128

Índice de Tabelas

Tabela 1: Comparação entre as atitudes dos alunos relativamente à Educação Física no 1º e no 2º momento de recolha de dados (frequências absolutas nos vários itens da escala de resposta)…….121
Tabela 2 – Comparação entre as atitudes dos alunos relativamente à Educação Física no 1º e no 2º momento de recolha de dados (média das respostas)……122
Tabela 3 – Importância da disciplina de Educação Física na Formação global dos alunos no 1º e no 2º momento de recolha de dados (frequências absolutas nos vários itens da escala de resposta)……122
Tabela 4 – Comparação relativamente ao gosto da disciplina de Educação Física Vs escolher Educação Física se fosse opcional no 1º e no 2º momento de recolha de dados (frequências absolutas nos vários itens da escala de resposta)……..123
Tabela 5 – Escolher Educação Física se fosse opcional Vs Avaliar Capacidade no 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)…….124
Tabela 6 – Avaliar Capacidade e comparação no 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)……125
Tabela 7 – Aulas de Educação Física segundo os alunos 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)……126
Tabela 8 – Utilidade do que se aprende em Educação Física no 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)……...127

Índice de Anexos

Anexo 1: Ficha Biográfica

Anexo 2: Recursos Materiais

Anexo 3: Mapa de Ocupação de Espaços

Anexo 4: Ficha de Registo Avaliação Inicial

Anexo 5: Quadro Curricular

Anexo 6: Seleção das seis matérias 11º ano

Anexo 7: Ficha Classificação Final de Ano

Anexo 8: Ficha Plano de Aula

Anexo 9: Ficha de Registo Avaliação Formativa

Anexo 10: Ficha de Comentários

Anexo 11: Ficha de Auto-Avaliação

Anexo 12: Questionário Investigação - Ação

Lista de Abreviaturas

A: Nível Avançado

BTT: Bicicleta de Todo o Terreno

CAI: Comissão de Avaliação Interna

E: Nível Elementar

EF: Educação Física

ESAG: Escola Secundária André de Gouveia

I: Nível Introdutório

NI: Nível Não Introdutório

PES: Prática de Ensino Supervisionada

PNEF: Programas Nacionais de Educação Física

ZSAF: Zona Saudável de Aptidão Física

MEEFEBS: Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Introdução

A elaboração deste relatório procura refletir o percurso de formação realizado, tal como, documentar as tarefas desenvolvidas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária André de Gouveia (ESAG), efetuando uma análise de caráter descritivo, crítico e reflexivo sobre todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo de 2011 / 2012 na escola cooperante, em duas turmas de ciclos de ensino diferenciados. Assim, no âmbito da unidade curricular de PES, surge o atual documento inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), incluído no plano de estudos da Universidade de Évora conducente ao grau de mestre.

Concordamos com Frontoura (2005) citado por Poim (2011) quando afirma que este é *um momento fundamental enquanto processo de transição de aluno para professor, conjugando-se aí fatores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, entre os quais se salientam o contacto com a realidade de ensino, que para a maioria dos estagiários é o primeiro contacto real com a escola.*

Este momento determina uma etapa primordial no princípio da formação profissional dos professores, adota uma importância peculiar na sua formação, devido ao facto de ser uma etapa de convergência e confrontação entre os saberes de cariz teórico assimilados na formação inicial e os saberes de ordem prática advindos da experiência profissional e da realidade social encontrada na comunidade de ensino que me recebeu (Piéron, 1996).

Assim, em consonância com os objetivos delimitados pela PES exercida no decorrer do último ano letivo, de propiciar vivências na realidade de ensino, ou seja, no mundo real, com a sua prática docente, as atividades de dinamização e de integração na comunidade Escolar a que estive sujeito como estagiário, são sem dúvida uma experiência que condicionará a minha prática profissional presente e futura.

Com a consecução do corrente relatório, que se objetiva conciso, procuro abarcar algumas das dificuldades, inquietações e aspetos mais significantes, que de certa forma condicionaram ou orientaram o meu desempenho, pronunciando-se com o evoluir do ano letivo. A sua realização não se aplica simplesmente, e tão só, à materialização de

mais uma tarefa, tal como não se finda na exposição e enumeração de experiências, convicções, sucessos e constrangimentos, mormente procura desenvolver uma reflexão do que foi assimilado e aplicado durante a PES na escola cooperante e, devido a isso, reportar-se a mais uma etapa da minha vida académica.

Este relatório e os seus objetivos, de reflexão e análise das atividades desenvolvidas, pressupõem uma organização cuidada e rigorosa, contemplada por quatro fases de forma a possibilitar uma completa compreensão de tudo o que vivi e agora demonstrar como são percecionadas por mim.

Numa primeira parte (capítulo I), será efetuado o enquadramento e contextualização da PES, focando o papel do professor e as suas abrangências, tal como, a Educação Física (EF) e as suas especificidades.

Seguidamente, no capítulo II, contempla-se uma segunda fase, iniciando-se a reflexão e a análise crítica com base nas quatro dimensões que constituem a PES, sendo estas retratadas de forma pormenorizada. Esta parte tratará inicialmente do processo de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem, focalizando o planeamento e a avaliação nos ciclos de escolaridade onde existiu intervenção. De forma a permitir uma fundamentação que se pretende coerente, elabora-se uma reflexão cuidada, sustentando, desta forma, as variadas opções que, de forma partilhada com os orientadores, tomei ao longo do ano, não se esgotando as mesmas nas tarefas pedagógicas que se consumaram no decorrer da PES e que serão alvo de consideração ao longo do documento.

Uma terceira fase (capítulo III), ingressa numa outra dimensão, Participação na Escola e Relação com a Comunidade, descrevendo os projetos de intervenção realizados neste âmbito, especificamente as duas atividades fundamentais realizadas na escola cooperante, em que foi necessário conceber, organizar e dinamizar ações de complemento curricular e outras, nas quais existiu a solicitação para a participação em tarefas entendidas como fundamentais para a formação profissional enquanto professor estagiário, bem como aquelas em que, de forma espontânea me disponibilizei para participar na procura de vivências de referência.

Por último, a quarta fase (capítulo IV) com mais uma dimensão, Desenvolvimento Profissional ao longo da Vida, fundamentando-se a reflexão sobre a construção da profissão docente e as suas práticas utilizando para tal a investigação. Será exposto, um

trabalho de investigação – ação com origem na prática de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para além do referido anteriormente, o relatório contém ainda bibliografia específica da área de estudo, bem como um conjunto de anexos que pretendem complementar alguma da informação fornecida e analisada, proporcionando uma percepção mais concreta do trabalho realizado. Imbuído pelo caráter reflexivo de toda a intervenção realizada representativa da PES, o documento agora apresentado contém a expressão da capacidade de trabalho individual e em grupo, assumindo e reconhecendo a responsabilidade e os compromissos comuns e individuais, pressupondo a toda a ordem a dignificação da profissão docente, no geral, e concretamente no campo disciplinar específico da EF.

A procura incessante de ser melhor a cada dia e responder da forma mais adequada possível a cada situação, definem de forma muito resumida a atitude que me caracterizou ao longo desta prática, desenvolvendo competências com uma atitude marcadamente positiva e construtiva, numa perspetiva de partilha de vivências e conhecimentos, sendo modificado e modificando com e pela intervenção.

Assim, no âmbito da PES, aparece um contacto com a realidade profissional e a construção de um percurso onde senti a consolidação da formação anterior, a qual espero que, no futuro, se vá refletir numa atuação caracterizada pelos atributos de um profissional responsável e competente, indo de encontro ao que traduz o autor Arends (1995:27) na sua conceção de professor competente ... *os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com um conjunto de conhecimentos existentes relativos ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes (...) que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender e ensinar um processo para toda a vida.*

Aprender a ensinar é de certeza uma tarefa difícil, algo que retiro desta vivência, sobretudo numa sociedade em constante mutação em que as exigências se orientam para uma educação cada vez mais concordante com os procedimentos de transformação que se estão a desenvolver ao nível do trabalho, da cultura e da economia. Desta forma, senti a necessidade e julgo, com relativa certeza, que se torna premente que quem procura

exercer a profissão docente, fomente processos de consciencialização no sentido da sua importância na construção da sociedade e da sua própria evolução.

Partilhando a opinião de Lopez (1994), com esta evolução do lado social e científico, observa-se o ensino de uma forma complexa e de difícil compreensão, não sendo algo que se possa caracterizar sem a devida reflexão. Procurando a perspetiva de cariz prático, o processo de ensino insere-se numa atividade marcadamente caracterizada pela incerteza, singularidade e impossibilidade de produzir prognósticos completamente inabaláveis.

Capítulo I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

1.1 – Expetativas em relação à PES

A oportunidade de lecionar foi um momento sublime no meu percurso académico. Com grande expectativa aguardava o início desta nova etapa, apesar de já lecionar há algum tempo recordo-me perfeitamente do primeiro dia e de comparar as sensações com o princípio da profissão docente. Tal como, há cinco anos atrás, ambicionava estar perante uma turma, organizar, planear, dinamizar, mas, acima de tudo, ensinar, transmitir conhecimentos, modificar competências e atitudes promovendo nos alunos a cultura do movimento. No entanto, voltava a estar ansioso pensando com relativa insistência na questão dos conhecimentos adquiridos e se estes seriam suficientes para atingir os objetivos desta etapa e estar à altura não só do que os alunos esperam de um professor mas também os objetivos pessoais que estipulei.

Por outro lado, sabia que algum dia iria configurar as aprendizagens dos vários anos de percurso académico, permanecendo dependente desses conhecimentos, por via da falta de experiência em termos de contexto educativo nos ciclos de ensino onde iria concretizar a minha intervenção. Mais uma vez, apesar de ciente das minhas competências, avultariam algumas dúvidas, consequência da ansiedade e curiosidade dos primeiros momentos da PES, das formalidades e do respeito pela profissão docente. Contudo, conjeturava o melhor, ansiava por me colocar à prova e superar, por conseguir mostrar que era capacitado para tal responsabilidade, em suma, apresentar-me como uma pessoa competente.

Reconhecia com relativa certeza, que a minha resposta perante as situações seria a mais apropriada e que a prática de ensino, assim que tive conhecimento das turmas, me iria presentear com experiências diferenciadas. Nesta altura, fiquei um pouco apreensivo, necessitava de averiguar e analisar qual o ambiente em que estava inserido e se este, porventura, correspondia às minhas expectativas estando agora do outro lado, deixando por momentos repetidos ao longo de várias semanas de ser aluno e passar a responder e atuar enquanto professor.

Das cogitações iniciais, revelo algumas que considero mais relevantes: Como será a relação e ambiente na escola em relação aos estagiários? Como respondem concretamente os alunos? Como abordam a EF os alunos em plena adolescência no 3º ciclo e uma turma da área de humanidades? O que se faz numa reunião? Será muito diferente das escolas onde lecionei? Como atua o Grupo de EF? Tenho autonomia para desenvolver as minhas ideias e conceções?

No entanto, o conhecimento científico e pedagógico de anos de formação que aferi suscitava reflexões: Seria eu capaz de promover a sua aplicação e operacionalização? Desenvolveria estratégias suficientemente desafiantes para motivar os alunos? Conseguiria constituir uma relação com os alunos propícia à aquisição de competências, no sentido de contribuir para o crescimento integral do aluno? Esta série de questões e pensamentos, de certa forma, agitavam os meus dias.

Como resposta iniciou-se a PES, uma experiência ímpar na formação docente, com características singulares, compartilhando de diferentes papeis encenando o professor, o professor – estagiário e o aluno, com o guião perfeitamente delineado e questionando-me, como é que vou viver esta experiência e de que forma será feita a transferências de conceções construídas ao longo do percurso académico (Piéron, 1996).

Em relação aos alunos, era expectável pelo menos numa das turmas, elevado empenhamento e motivação para a prática de atividade física, proporcionando aulas dinâmicas e exigindo planos ajustados e perfeitamente adequados à realidade do ensino. A outra turma, conjeturava uma realidade não muito favorável, era esperada uma incidência sobre o conhecimento das características da turma de forma a focalizar as minhas energias nas suas necessidades, definindo estratégias coerentes para a resolução dos problemas averiguados.

Para finalizar, ambicionava desenvolver competências suficientes para não frustrar as minhas expectativas, da professora orientadora e do professor cooperante e, essencialmente, dos alunos pois o estigma do professor estagiário é indubitável e os alunos agem como se de avaliadores se tratassem, colocando, de forma recorrente, à prova as competências e lançando constantes desafios.

1.2 – Enquadramento funcional da PES

1.2.1 – Legislativo e Institucional

O perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário enquadra-se pelo Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto e o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro estabelece o novo regime jurídico da habilitação para a docência consignando o domínio de habilitação "Professor de Educação Física e Desporto" nos níveis de ensino "básico e secundário".

As atividades a desenvolver no âmbito da PES são enquadradas pelo disposto no ponto 4. do artigo 14.º do D.L. 43/2007 que refere, a propósito:

a) *Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objeto de relatório final a que se refere a alínea b) do nº1 do artigo 20º do D.L. 74/2006 de 24 de março*.

b) *Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula*.

c) *Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular e cooperativo*.

d) *São concebidas numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional*.

A PES desenvolve-se em escolas/agrupamentos de escolas que estabeleceram protocolos de colaboração com a Universidade de Évora e com orientadores cooperantes que preenchem os requisitos estatuídos no artigo 19º do referido Decreto-lei e no Despacho nº 8322/2011 de 16 de junho.

A Ordem de Serviço nº 9/2011, constitui o documento regulador da Universidade de Évora, no que concerne à PES, referindo-se aos Curso de 2º ciclo – Mestrados em Ensino que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré – Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, enquadrando esta prática em termos legais e institucionais. Assim, no ponto 1, 2 e 3 do artigo 2º – Natureza e Objetivos, deparamo-nos com o enquadramento da PES:

1. A Prática de Ensino Supervisionada, adiante designada abreviadamente por PES, constitui-se como uma componente de formação integradora da formação educacional geral, das didáticas especificas, da formação cultural, social e ética, da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro/a docente, através da iniciação à prática profissional num determinado domínio de habilitação para a docência.

2. Obedecendo ao disposto no ponto 4 do artigo l4.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, as atividades a desenvolver no âmbito da PES proporcionam aos/às estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula, e promovem uma atitude critica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

3. Tal como se encontra estatuído na alínea a) do ponto 4 do artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a PES corresponde ao estágio de natureza profissional objeto de relat6rio final, a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Assim, efetuei a PES como unidade curricular que está integrada na componente de formação de Iniciação à Prática Profissional desenvolvendo-se ao longo dos dois semestres letivos do 2º ano deste ciclo de estudos do MEEFEBS, com documentos balizadores provenientes do Departamento de Pedagogia e Educação, tais como, o Programa da PES.

A nível institucional, a PES foi efetuada em parceria com uma escola cooperante, que no meu caso foi a ESAG em Évora, sob a orientação do professor cooperante Dr. Vítor

Barbosa e da Professora Doutora Clarinda Pomar, da Universidade de Évora. No que diz respeito à minha intervenção pedagógica na escola, adotámos o princípio da responsabilidade progressiva, ou seja, inicialmente coadjuvando o professor das turmas e, posteriormente, intervindo de forma individual sobre a turma do 11º ano. Na turma do 8º ano iniciei a minha intervenção, de forma partilhada com um outro colega de núcleo de estágio. Contudo, esta situação sofreu alterações ficando também com a responsabilidade individual nesta turma.

No decorrer do ano letivo, no âmbito da participação na escola e relação com a comunidade realizei e dinamizei uma atividade individualmente e, em conjunto com o outro núcleo de estágio, executei mais uma atividade que constou do Plano Anual de Atividades da Escola.

Foi também desenvolvido um trabalho de investigação – ação, sob a temática das atitudes e expectativas face à EF, considerando esta temática pertinente e interessante para mim, tal como, para todos os colegas futuros profissionais desta área de ensino.

1.2.2 – Na Perspetiva da Literatura

Inúmeros autores ressalvam a importância da PES na preparação profissional dos futuros professores de EF, designando esta atividade como o vínculo que associa a intervenção profissional com os conhecimentos de ordem técnica, pedagógica e científica. A relevância estabelecida por esta prática pedagógica no aluno é enfatizada na área disciplinar da EF pelas suas vicissitudes únicas e características singulares, diferentes das outras áreas curriculares.

O autor Tardif (2000) refere que se quisermos formar professores, teremos de os colocar em situações reais de ensino, face às classes reais, vivendo experiências reais.

De acordo com Carreiro da Costa (1996) a construção dos saberes profissionais inicia-se, no decurso das vivências escolares do futuro professor. Assim, as vivências enquanto aluno ao longo dos vários anos ensinam-nos o que é a disciplina de EF e qual o papel e de que forma atua o professor nesta área específica. Celebrando, não só a ideia do autor, como também a incorporação de algumas disciplinas podem ser consideradas vitais na integração entre a intervenção pedagógica, as observações e os conhecimentos semeados durante a componente teórica da formação do aluno.

A PES finda o processo de aprendizagem e é utilizada como uma estratégia de profissionalização de forma a complementar o referido processo, como meio para preparar o aluno para o quotidiano docente e as suas exigências, incrementando ações transversais e integradoras da formação académica com a atividade profissional.

Concordamos com Frontoura (2005), quando expressa a ideia de que esta prática é a melhor forma de integração com a realidade que o aluno estagiário pode encontrar. A qualidade desta integração depende da forma como esta fase de iniciação decorre, tendo em consideração a cooperação e o auxílio do orientador da escola e da universidade, que têm como finalidade apoiar o aluno estagiário a adequar o conhecimento assimilado ou que está em fase de estruturação e ajuda-lo a descobrir as resoluções mais ajustadas para os problemas que o processo de ensino aprendizagem acarreta.

Para além do que já foi referido, a PES proporciona o contacto do professor estagiário com os professores em exercício, com mais ou menos experiências. Estes são profissionais da docência com vivências acumuladas, logo são fontes de saberes, o que possibilita a aprendizagem de conhecimentos na futura ação enquanto profissional.

Esta formação inicial encarada pela PES, de acordo com Ribas (2000:38) *não é uma fase completa na vida do professor é sim uma primeira etapa: no entanto se ela preparar bem (desenvolvendo atitudes de disposição para o estudo, para a busca de referências na prática e para a investigação) o professor transporá os obstáculos do quotidiano escolar e terá maior segurança nas decisões, principalmente na fase de socialização que ocorre no ambiente de trabalho.*

Para finalizar, parece importante não findar a minha reflexão neste ponto apenas com incidência nesta prática formativa mas também abranger a necessidade premente que é indubitável de esta se estabelecer por toda a vida profissional. Assim compartilhamos da ideia de Onofre (1996), relativamente à formação dos professores, considerando que a mesma se deve conferir de regularidade desde as vivências iniciais, ainda como aluno, com passagem no momento mais formal em que a formação incide sobre a preparação para a profissão docente, continuando por toda a vida profissional.

Com o acumular de vivências existe a necessidade de aperfeiçoar determinados aspetos resultantes da prática diária. Assim um professor determina-se, especialista da generalidade, com a constante mutação dos nossos dias a exigir o complemento desta.

1.3 – Contextualização da PES

1.3.1 – Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Dimensão em que estabeleci uma estreita colaboração com o professor cooperante, no dia-a-dia, tendo o acompanhamento da professora orientadora. A projeção da atividade de ensino iniciou-se em situação de co-docência, embora a responsabilização e a delegação de tarefas se tenha exercido desde o primeiro momento, com um aumento exponencial de responsabilidade, sentindo o "peso" de ser professor perante as duas turmas. Neste âmbito, surgiu a necessidade de adaptar o desempenho ao enquadramento pedagógico encontrado e à especificidade da disciplina de EF no currículo do aluno, tal como, às características dos alunos. Desenvolveu-se a aptidão de congregar na planificação as competências gerais e transversais requeridas pelo ciclo de ensino em causa. Agregando este aspeto à quantidade de conhecimentos, na qual é importante também a qualidade, sobretudo a estabelecida pela perceção crítica de uma conexão ajustada entre a prática e a teoria. Como estagiário estabeleci uma construção pessoal, alicerçada na relação entre o conhecimento de ordem pedagógica e as compreensões e vivências que celebrei. A observação, avaliação e regulação das aprendizagens constituíram-se como aspetos determinantes na condução do processo de ensino e aprendizagem na promoção do sucesso dos alunos. A conceção de todo este processo, só fez sentido devido aos reflexos práticos atestados, pois não revelava utilidade gerar excelentes documentos se não fossem refletidos na sua execução prática. Assim, procurou-se uma condução eficaz em termos de aula, atuando na prossecução do cumprimento das tarefas didáticas e considerando os diferentes aspetos de intervenção. É muito importante ressalvar nesta dimensão, a excelente relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-professor, bem como, o tempo proporcionado e oportunidade para todos os alunos desenvolverem competências. Situação com evolução muito positiva ao longo do ano letivo resultado da experiência acumulada e indicações dos professores orientadores.

1.3.2 – Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade

Foi necessário desenvolver conhecimento no âmbito da comunidade educativa, do contexto específico de escolaridade e dos alunos. Pressupondo desta forma o desenvolvimento de informação relevante em termos de escola e das suas

características, em referência à informação contida nos demais documentos normativos da instituição com ênfase para o Projeto Educativo da Escola. Outros documentos também foram relevantes como o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades. Em conjunto com as informações, percecionou-se o papel que a escola representava na comunidade, embora o contrário também fosse valorizado. A participação em reuniões, facultou a capacidade de percecionar o papel do Diretor de Turma não só sob o domínio administrativo mas também nas competências de gestão das relações humanas, concretamente com os alunos no seu todo, individualmente e na relação com a família.

A pertinência e enquadramento das atividades e a forma como todo o trabalho foi estruturado e organizado, os meios de divulgação e as parcerias estabelecidas, a dinamização e cooperativismo, permitiram o sucesso das atividades e a mobilização da comunidade. Atingiu-se nesta dimensão importantes objetivos através de uma intervenção contextualizada e responsável, e de certa forma, uma contribuição para o sucesso educativo e reforço da importância do professor de EF nesse resultado.

1.3.3 - Dimensão do Desenvolvimento Pessoal ao Longo da Vida

Considerando as minhas intenções de crescer enquanto profissional conhecedor dos direitos e deveres inerentes às funções e formas de atuar, procurei percecionar e adequar as necessidades de formação, construindo uma identidade profissional no sentido do desenvolvimento de competências e perspetivando novas aquisições, pela via colaborativa e alicerçada pela inovação, aclarando comportamentos de auto – desenvolvimento e autonomia.

A reflexão foi fundamental em todo este processo de crescimento pessoal e profissional, preponderante na proliferação de saberes, constituídos em consonância com a teoria e a prática acrescentada pela intervenção exercida. Assim, a reflexão incidindo sobre todo o percurso, com a abordagem inicial demonstrando capacidade de integração, percecionando o contexto em que o meu desempenho se estava a desenvolver, possibilitou, desta forma, realizar diversas assimilações como: aprender a aprender; aprender a conhecer; questionar; debater; argumentar; decidir; observar.

1.3.4 – Dimensão Profissional, Social e Ética

Esta é uma dimensão com uma característica peculiar, ou seja, é transversal a todas as restantes dimensões, estando implícita no desenvolvimento de competências na sua generalidade. No desenvolvimento de todo o trabalho o rigor científico implementado foi uma constante, conciliando uma conceção rigorosa e cuidada na produção documental mas não só, em termos de aula este caráter estabeleceu-se de forma permanente pressupondo as adequações necessárias às necessidades dos alunos.

Todas as tarefas desenvolvidas não tiveram a pretensão de um fim em si próprias, procurando que fossem um ponto de partida para novos desenvolvimentos ao longo da vida profissional que agora se inicia. O desenvolvimento do trabalho teve um cunho sobretudo individual, por via das circunstâncias que se sucederam no núcleo de estágio. No entanto, será de salvaguardar a estreita colaboração dos orientadores e, sempre que necessário, o desenvolvimento de trabalho de grupo com sentido responsabilidade cumprindo os compromissos comuns e individuais dentro dos prazos delineados. A assunção de responsabilidade no cumprimento dos deveres mais elementares perante a comunidade educativa, foi uma patente no decorrer de toda a prática, cumprindo com rigor o dever de pontualidade e assiduidade, tal como, respeitando uma participação responsável e crítica na consumação das vivências, dignificando a posição dos professores, em geral, e de EF, em particular.

Foi uma constante no desenvolvimento das minhas funções, contribuir de forma eficaz para que todos intervenientes sujeitos à minha ação atingissem o sucesso, procurando a cada momento intervir de forma construtiva, positiva e reflexiva, contribuindo com a análise ponderada de ideias e sugestões, fazendo parte da solução e respondendo com uma atitude criativa, inovadora e ajustada aos desafios que foram surgindo.

Considerando a minha personalidade e perceção da profissão docente esta dimensão torna-se de enorme relevância. Assim, procurei incrementar uma capacidade de iniciativa em todas as minhas planificações, responsabilizando-me por gerar e promover aulas motivantes, com diversificação e inovação nas tarefas, sem descuidar e sem desvirtuar os objetivos definidos e as necessidades individuais do aluno.

1.3.5 – Os Orientadores

O acompanhamento e apoio durante a prática de ensino é fundamental, exercendo esta função os professores orientadores, de escola e universidade, que de acordo com Ziechner (1993:17) têm a função de *ajudar os futuros professores a interiorizarem durante a sua formação, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento.*

Também nesta linha de ideias Alarcão (2005) considera a sala de aula como o espaço onde se observa, determina, se ensaia e onde o orientador é visto como um colega, o colaborador, que orienta, auxilia, questiona e que se disponibiliza para apoiar o outro colega, o estagiário.

O estagiário pode e deve ser caracterizado pelo dinamismo da sua ação, sendo protagonista da investigação às suas próprias práticas e o professor orientador o auxílio e suporte das análises e reflexões realizadas sobre o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o questionamento, o surgimento de hipóteses, a recolha de dados, a capacidade de decidir a cada momento e a devida avaliação das consequências das decisões. Esta reflexão e análise, demanda um reconhecimento das conjunturas que resultaram ou não no exercício da atividade docente, promovendo a procura de estratégias e métodos adequados de forma a manter ou modificar o que foi aplicado, surgindo ao mesmo tempo novas formas de atuação e aperfeiçoamento.

Para Formosinho (2002), com o qual concordamos, a confiança mútua entre os elementos que intervêm diretamente neste processo é fundamental, funcionando como elemento de ligação. À medida que este vai evoluindo estabelece-se meios de comunicação que formam o elo de aproximação e conduzem o orientador e o estagiário a uma interação permanente.

No que concerne ao professor cooperante da ESAG, com elevada experiência no que concerne à docência, percecionou desde o início a minha experiência, orientando-me sob uma forma marcadamente reflexiva, com constante questionamento das decisões tomadas. Permanece como recordação os constantes "porquês" e a necessidade de ponderar a minha intervenção, desenvolvendo a capacidade de justificação e de resposta para as decisões tomadas. Procurou encaminhar-me para os métodos de trabalho mais

adequados a cada momento, não deixando de promover a autonomia nas minhas ações e, com isso, a assunção de responsabilidade na intervenção.

Adaptei-me com relativa facilidade ao seu método de trabalho e forma de estar, porventura pelas similitudes que advêm de algumas semelhanças entre ambos e, também como é lógico, quando nos revemos e gostamos do trabalho que desenvolvemos tudo fica mais fácil. O trabalho com base na descoberta acompanhada providenciou sem dúvida uma confiança mútua essencial para o desempenho positivo nesta prática de ensino e o sucesso no processo de ensino aprendizagem dos alunos. De frisar, que em nenhum momento se assistiu a uma posição para impor as suas formas ou regras de trabalho. Por vezes, mesmo não concordando, respeitou a minha opinião e concedeu-me liberdade de atuação. Esta situação foi preponderante para a minha evolução, desenvolvendo a necessidade de querer saber mais, refletir sobre o que correu bem e menos bem, aprendendo com cada situação e construir a capacidade de incrementar soluções e desenvolver estratégias de superação das debilidades.

Tenho de ressalvar algumas características do orientador cooperante que me marcaram, sendo a ponderação em toda a sua orientação a mais evidente, percebendo primeiro as minhas opções e/ou ações e só depois emitindo a sua opinião e/ou sugestão. Outra característica marcante foi a exigência, a meu ver, bastante adequada às circunstâncias tanto em termos teóricos como práticos, permitindo ir de encontro às minhas expectativas de evolução e à necessidade de ser melhor a cada dia. A confiança depositada na minha intervenção permitiu que as aulas fossem lecionadas sem qualquer tipo de pressão, conferindo-me liberdade de ação para adoção de estratégias. Este aspeto também foi visível na elaboração de documentos e nos momentos de avaliação, embora todas as situações fossem discutidas entre os dois e tomada uma decisão conjunta.

O ampliar de competências surgiu das observações e críticas, pertinentes e úteis, realizadas pelos orientadores, contribuindo de forma determinante para a aquisição e consolidação da atividade docente. Ambos auxiliaram nas aprendizagens realizadas pois estiveram sempre presentes e disponíveis, assim como acessíveis para ouvir as minhas considerações que, mesmo quando divergentes, não se escusaram a procurar entender quais os fundamentos e a partir daí agir em coerência com aquilo que propunha.

Neste ano de intensa atividade, estiveram sensíveis à minha situação de trabalhador-estudante. Foi possível haver cedências e compreensão de ambas as partes, mesmo nos momentos de maior stress e cansaço resultado do elevado volume de trabalho da PES. Demonstraram a sua parte humana e chegamos da melhor forma ao final da atividade com a consumação dos objetivos propostos.

Relativamente à orientadora da universidade, foi com enorme agrado que recebi a sua tutória pois já conhecia os seus métodos e a sua exigência de outras disciplinas, sabendo que só teria a ganhar com a sua orientação. O cariz mais teórico das suas intervenções formou uma simbiose perfeita com o semblante mais prático do professor cooperante, determinando uma mais-valia para a minha formação.

O acompanhamento realizou-se de diversas formas, mais ou menos direta mas sempre demonstrou disponibilidade para a resolução de qualquer problema das demais ordens, fosse em situações práticas ou na construção documental, sempre de forma pedagógica e orientadora, intervindo na construção e reflexão das aulas observadas com o intuito construtivo e benéfico para a melhoria da minha prática de ensino.

1.3.6 – A Escola

A ESAG funcionou no edifício do Colégio do Espírito Santo (atual Universidade de Évora) até 1979, situada desde essa data na Praça Angra do Heroísmo, na zona ocidental da cidade de Évora. É uma escola secundária com terceiro ciclo em regime diurno, formada por cinco pavilhões com salas de aula, laboratórios, museus, gabinetes, biblioteca, um recinto polivalente e um complexo desportivo. De destacar a existência de uma biblioteca caracterizada pela riqueza do seu espólio literário; laboratórios modernos e bem apetrechados; modernas salas de informática; salas específicas para as disciplinas de Educação Tecnológica e Teatro; instalações e equipamentos adequados à prática de diversas modalidades desportivas; gabinetes para Diretores de Turma e Serviço de Psicologia e Orientação; alguns gabinetes de trabalho para os Departamentos; um Centro de Formação Contínua de Professores recentemente criado (Centro de Formação Beatriz Serpa Branco).

Para além dos órgãos de administração e gestão (Conselho Geral Transitório, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo), das estruturas de

orientação educativa (Departamentos Curriculares, Conselho de Diretores de Turma e Conselhos de Turma), e dos serviços especializados de apoio educativo (Serviço de Psicologia e Orientação e Serviço de Ação Social Escolar), a ESAG conta ainda com a participação dos alunos através da Associação de Estudantes. Recentemente formadas foram a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho e a Comissão de Avaliação Interna. A ESAG caracteriza-se ainda pela existência de uma tuna académica, de um grupo de teatro (GATAPUM) e de um núcleo de desporto escolar, os quais, não fazendo parte dos órgãos da escola, são elementos que contribuem para a identidade da mesma e que ajudam a projetar a sua imagem.

No ano letivo de 2011-2012, contou com cento e dois professores dos quais vinte e sete contratados. Em termos de funcionários nove são administrativos (Secretaria, Tesouraria e SASE) e vinte e oito são de auxiliar de ação educativa, três cozinheiras e um guarda-noturno. Totalizou seiscentos e noventa e seis alunos, dos quais duzentos e dezanove com subsídio da ação social escolar, estando duzentos e quarenta e seis matriculados no terceiro ciclo do ensino básico e quatrocentos e cinquenta no ensino secundário. Ao nível do ensino básico, cinquenta e cinco alunos frequentaram Cursos de Educação e Formação; ao nível do ensino secundário, cento e vinte e quatro frequentaram o curso de Ciências e Tecnologias, oitenta o de Ciências Sociais e Humanas, quarenta o de Línguas e Humanidades, cento e trinta e nove alunos o Curso Tecnológico de Desporto e vinte e nove alunos o Profissional de Informática.

Da análise dos resultados obtidos a partir do inquérito por questionário aplicado a uma amostra de alunos matriculados no ano letivo 2010-2011, verificou-se que 78,8 % dos alunos residiam em Évora, habitavam em bairros associados à classe média baixa, 8 % provinham das freguesias rurais de Évora, 7,1 % eram oriundos de Portel e 6,1 % de outros locais. No que diz respeito às atividades de ocupação dos tempos livres, ler e escrever não fazem parte dos hábitos da generalidade dos alunos. Apesar destas condicionantes, a grande maioria dos alunos tem uma perspetiva de formação académica superior.

De referir, os bons recursos humanos e físicos da ESAG, com especial destaque para a formação académica e a estabilidade do corpo docente; a qualidade dos equipamentos informáticos e laboratoriais; as renovadas instalações da biblioteca escolar, na qual são

dinamizadas diversas atividades de apoio e complemento às aulas; os recursos materiais da sala de teatro; os recursos materiais e as instalações para a prática desportiva.

Sendo a "Valorização da Escola" a grande meta estruturante definida no Projeto Educativo da ESAG e pressupondo que valorizar a escola implica educar para a cidadania, para a defesa do património, para a ecologia e a saúde, para a cultura e o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade do aluno como ser individual e membro de uma comunidade está contemplada no ideário educacional desta escola.

O mesmo Projeto Educativo refere, porém, uma apropriação lacunar de valores e de normas de boa conduta social por parte dos alunos, que se traduz em algumas situações de desrespeito ou desobediência existentes na escola, quer ao nível do relacionamento alunos-professores, quer ao nível da relação alunos-pessoal não docente. O Projeto Educativo alerta no sentido de um escrupuloso cumprimento do Regulamento Interno da Escola e das regras de educação, correção e boa conduta social.

Ora, a Comissão de Avaliação Interna concluiu, no seu relatório final datado de maio de 2008, que se, por um lado, a maioria dos agentes educativos está satisfeita com o clima e ambiente de trabalho, subsistem problemas para os quais falta definir medidas: a indisciplina e desobediência dos alunos, a falta de reconhecimento do mérito e do empenho, a desmotivação (dos alunos e não docentes). De referir, que mais de 80% dos professores considera que o Regulamento Interno e as normas são aplicados e cumpridos, pelo menos parcialmente. Mais de 80% das lideranças da escola é de opinião que existe uma política de inclusão das minorias culturais e sociais ou de quem tem problemas de aprendizagem.

De resto, a ESAG promove no início de cada ano letivo a receção aos anos iniciais de ciclo (7º e 10º anos), de modo a promover a integração e o acolhimento de novos alunos (e docentes) na escola. Para além disso, tem dinamizado nos últimos anos letivos, no terceiro período, a atividade "Conhecer a ESAG", convidando os jovens da cidade e da região a conhecer a oferta formativa, as iniciativas e projetos da mesma, as turmas e os professores em desempenho de funções, bem como os recursos materiais e logísticos. Nesta iniciativa, toda a comunidade escolar é convidada a participar, consumando-se a minha intervenção com a turma do 11º ano e a sua interação com os visitantes e as atividades.

1.4 – Caracterização do Professor

1.4.1 – As Funções do Professor

O professor contemporâneo estabelece o seu campo de ação para além da sala de aula. Numa sociedade marcadamente caracterizada pela diversidade e pluralidade justifica esta expansão de funções, colocando-lhe o compromisso de complementar a formação dos jovens no sentido de fornecer e construir alicerces suficientemente capazes de proporcionar meios para enfrentarem o futuro.

Nesta perspetiva, o professor dispersa a sua ação por vários focos, ou seja, centrado nas aulas, nas relações pessoais e gestão de conflitos, nas tarefas que incubem a sua ação na comunidade escolar e nos aspetos de interação com a comunidade. Desenvolve uma panóplia de tarefas que despoletam a sua capacidade de adaptação e adequação de respostas aos demais focos. Apesar desta panóplia de tarefas, as mesmas não surgem de forma independente e isoladas, interligam-se e confluem para o objetivo fundamental demandado por todos os profissionais com a responsabilidade de procurar um ensino de qualidade na preparação dos alunos para a vida ativa, dotando os alunos de competências subjacentes às exigências da sociedade atual.

A teoria e a prática fundamentam a atividade pedagógica do professor. Nesse sentido o professor desenvolve a sua ação com a interligação entre as tarefas e o conhecimento resultando daí as suas decisões, constituindo características essenciais a análise e reflexão permanente, tal como, a promoção e produção de novos conhecimentos.

A função de professor impõe o desenvolvimento de um conjunto diversificado de requisitos. Estes surgem desde os conhecimentos mais especializados até à habilidade de os transmitir, tornando o ambiente em seu redor propício à aquisição de competências por parte dos alunos. A qualidade do processo de ensino influência o sucesso das aprendizagens, situação determinantemente ligada ao papel e funções dos professor, que através das suas competências cria condições de êxito para os alunos.

Toma forma a mescla de conhecimento referenciados por Grossman (1996), considerando os conhecimentos das matérias de ensino, conhecimentos dos alunos, conhecimentos do currículo, conhecimento do contexto educativo, conhecimentos oriundos da literatura e os conhecimentos com origem na experiência de ensinar.

De acordo com Shulman (1987), autor de referência no campo de estudo do conhecimento profissional do professor, evidencia-se por realçar o conhecimento pedagógico do conteúdo. Assim, para o autor existe a necessidade de interligar o conhecimento disciplinar com o pedagógico, admitindo que existe um conhecimento específico para ensinar, alvitrando sete categorias para o organizar: conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimento do contexto educativo, conhecimento dos valores, fins e objetivos educativos e sua base filosófica e histórica, conhecimento do conteúdo e conhecimento do currículo.

O investigador com a introdução deste conceito pretende enfatizar o que depara como primordial no contexto do ensino, aludindo-se ao mesmo como *aquela amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é unicamente terreno do professor, o seu próprio modo de entendimento profissional* (Shulman, 1987:8), sobejando que o conhecimento disciplinar propriamente dito, *vai para além do conhecimento do assunto per se, até à dimensão do conhecimento do assunto para ensinar. (...) inclui, para a maioria dos tópicos ensinados na disciplina, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações — numa palavra, as formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros. (...) também inclui uma compreensão do que torna fácil ou difícil o ensino de certos tópicos: as conceções e as pré-conceções que os alunos de diferentes idades e origens culturais trazem para a aprendizagem* (Shulman, 1986:9).

De acordo com a definição, foca-se a necessidade de existir uma definição para o conhecimento próprio do professor, com o fim nos seus objetivos, a aprendizagem dos alunos, claramente evidenciados nas suas dificuldades, conceções e pré-conceitos. Este é um conhecimento que resulta essencialmente das vivências de uma atividade continuada de docência com os mais disseminados contextos e alunos, tal como, a combinação dos diferentes domínios.

No que concerne à área específica do ensino da EF, o autor Crum (2002:67) define o conhecimento pedagógico do conteúdo como aquele que *permite ao professor de EF transformar o conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores, em representações e ações pedagógicas através da organização e (se necessário) modificação de situações de aprendizagem do movimento.* Apesar de o professor de EF necessitar de desenvolvimento em todas os domínios do conhecimento,

torna-se preeminente consumar competências e formação no domínio pedagógico do conhecimento do conteúdo.

1.4.2 – O Professor Reflexivo

Citando Gomez (1992:103), introduzo este tópico fundamental na construção do professor contemporâneo, *a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.* Nada mais apropriado, para caracterizar este documento, do que ao longo da PES, ter refletido não só sobre a minha prática de ensino como também sobre as práticas existentes na comunidade educativa.

Segundo Nóvoa (1995), a formação de um professor não se consegue consolidar e construir apenas com base na simples acumulação de conhecimentos, existe a necessidade permanente de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas diárias reformulando uma identidade pessoal que torna cada professor como único. O estagiário que findou todo este processo é de certeza o produto de várias reformulações consumadas a partir das reflexões diárias sobre a intervenção prática e teórica na PES.

O professor reflexivo pode gerar diferentes oportunidades para a sua intervenção e conduzir, dessa mesma forma, ao aperfeiçoamento daquilo que faz. Existem diversos tipos de reflexão e de práticas utilizadas pelos professores dependendo do contexto em que estão inseridos e das necessidades daí provenientes. Com isto, pretendo dar como exemplo, as turmas nas quais desenvolvi a minha prática. Apesar de inseridas na mesma comunidade escolar, despertaram diferentes reflexões, por via das suas características específicas e necessidades, desenvolvendo uma atitude de constante reflexão.

Proporcionar ao professor informação sobre a sua ação será porventura o principal objetivo da reflexão, analisando as razões que levaram a agir de determinada forma e as suas consequências. No entanto reconheço que, por vezes, ao longo desta prática a reflexão foi utilizada para justificar a ação e argumentar perante as perguntas ou críticas do professor orientador, um dos principais responsáveis pelo cariz reflexivo em todo o percurso. Desta forma, foi incutido em todos os momentos a importância da qualidade da reflexão, tal como da sua natureza, aceitando desta forma a exposição de Zeichner

(1993:50) para a importância do *tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes.*

Desta forma, concordamos plenamente com Zeichner & Liston (1996) quando os autores consideram que existem determinados aspetos que organizam o professor reflexivo nas suas práticas tais como: analisar e defrontar os dilemas que se sucedem na sua atividade, assumir os seus valores, ter consciência do contexto social e institucional, incluir-se na mudança e, em toda a linha, promover o seu próprio desenvolvimento profissional.

Relativamente à PES, esta ação reflexiva proporcionou por vezes um cariz emancipatório às ações desenvolvidas, promovendo a modificação no sentido de alterar o local onde me movimentava, escola e mais especificamente as turmas onde intervinha. Enquadrando-me, como um professor reflexivo que atribuiu importância aos processos integrais da educação, finalidades e efeitos sociais e pessoais, métodos e currículo, confrontando-os com a prática de ensino. Procurei assim, autonomia, situação promovida pelo professor orientador.

Parece consensual entre os investigadores sobre as práticas reflexivas no ensino (Alarcão, 1996; Serrazina, 1998) que o potencial modificador do profissional e da pessoa está na reflexão e interação com os outros.

Expõe Dewey (1933) que a prática reflexiva provoca: abertura de espírito para compreender alternativas e assumir a existência de erros; responsabilidade que possibilita a consideração cuidada dos efeitos de determinada ação; empenhamento para recrutar as atitudes antecedentes.

Concluo com Schon (1983:42), o qual estabeleceu a reflexão como *uma forma de encarar os problemas da prática. Ao tentar colocar novas oportunidades perante as situações que lhe surgem na sua atividade, o professor compreende o seu ensino e aumenta a sua capacidade de identificar problemas e de implementar soluções.*

1.4.3 – O Professor investigador e a Investigação-ação

A atitude reflexiva e as práticas investigativas dos professores contornam a ideia de que a investigação está determinada para os académicos (Alarcão, 2000). Tendo em consideração as funções que desempenhei na PES, várias foram as questões que surgiram fruto da prática aplicada ou de orientações que deveria seguir. Devido a isso foi necessário ultrapassar barreiras e apresentar soluções, procurar saber mais para atuar de forma adequada e fundamentada.

Tal como sugere Coutinho (2009), a atuação do professor é consumada pela investigação – ação, ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão critica.

Assim, o professor investiga e questiona as suas decisões educativas que influem no processo de ensino – aprendizagem ou porventura no contexto educativo onde se insere a escola, não infere em meras hipóteses e procura respostas ou orientações. Esta preocupação enaltece a valia da investigação e do professor investigador.

Possivelmente, caracteriza-se e identifica-se a investigação – ação, como uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade e consequentemente, produzir conhecimentos através das transformações resultantes da ação (Hugon & Seibel cit. por Barbier, 1996). Constitui a capacidade de despertar a consciência crítica dos professores, promovendo também uma inclusão efetiva no processo onde estão integrados, estimulando a reflexão do professor tornando-o tão crítico quanto necessário e tão objetivo quanto lhe é exigido.

Concordamos com Sousa (2005), quando aponta algumas situações em que a investigação – ação se aplica ao mundo da educação, tais como, a descoberta de métodos que possam substituir os tradicionais ou experimentando aproximações integrais de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos.

Para melhorar a minha intervenção, senti a necessidade de agir em conformidade com as necessidades dos alunos pois incumbiu-me a tarefa de gerar ou ampliar as expectativas e atitudes dos alunos, contribuindo para os benefícios positivos no rendimento escolar e necessariamente para novas aprendizagens e consolidação das aquisições já realizadas.

1.5 – A Disciplina de Educação Física

"A Educação Física é um processo educativo que, através do movimento, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano"

(Batista, Rêgo & Azevedo, 2012:11)

Levando em consideração o manancial pedagógico que lhe é reconhecido, a disciplina de EF deve proporcionar oportunidades formativas diversificadas e complementares, fomentando a melhoria da aptidão física, a adaptabilidade às diversas atividades e interesses, de forma a perdurar a aquisição de conhecimento e a descoberta.

O desenvolvimento do aluno é o principal objetivo das tarefas do professor de EF, seja envolvendo competências de ordem física e/ou cognitivas, seja modificando atitudes e comportamentos sociais em conformidade com valores culturais, perseguindo os objetivos delineados pelo Ministério da Educação. Pode-se ainda referir a promoção da independência e autonomia dos alunos nos vários domínios (Aranha, 2004), através das atividades fisicas lecionadas como meio para o desenvolvimento das competências referidas anteriormente.

Enquanto disciplina, a EF, tem características únicas considerando o currículo escolar. Estas visam o desenvolvimento de competências específicas, nas quais também se insere o fomento do hábito de prática desportiva numa perspetiva de qualidade de vida, da saúde e do bem-estar. Estas características e objetivos só se tornaram possíveis através de diversas conquistas obtidas ao longo dos tempos, as quais configuram o reconhecimento da EF como disciplina essencial, a obrigatoriedade em todos os ciclos de ensino, a qualificação obrigatória dos professores, os recursos e a constituição de programas nacionais.

De acordo com Manuel Sérgio (1994:73) *a Educação Física tem a ver com o homem fisicamente capaz e fisicamente expressivo. Por conseguinte tem a ver fundamentalmente (ainda que não exclusivamente) com o homem em movimento.*

Há alguns anos atrás, a lecionação da disciplina de EF podia ser desenvolvida por "professores" não profissionalizados. Hoje em dia, a disciplina de EF tem potencialidades únicas difíceis de serem fomentadas por qualquer outra área curricular.

É uma disciplina que desenvolve competência de caráter transversal, pode-se diversificar por diferentes campos de ação, promovendo o professor a sua incorporação com os conteúdos e objetivos que a disciplina preconiza. Assim, concede ao aluno um conjunto de saberes que se devem inserem na base comum de conhecimentos, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Tal como referido no PNEF a EF objetiva a *apropriação de habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa* (Bom et al., 2001:4).

Para esse efeito conta com 135 minutos (45'+45'+45') no 2º e 3º ciclo e 180 minutos no ensino secundário (45'+45'+45'+45'). No entanto, esta é uma disciplina com atributos peculiares que não é desvirtualizada por conter um cariz lúdico, com espaço para a diversão e convivência com os demais intervenientes.

A disciplina admite um considerável número de matérias, com proveniência em várias origens – ecletismo, tornando-a como uma extensão curricular relevante para os alunos desenvolverem habilidades motoras, componentes psíquicas e as demais relações que se estabelecem entre ambas. Visa desta forma o desenvolvimento de dimensões de ordem cognitiva, afetiva e social, convertendo-se numa disciplina única em termos de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Para além das referências já efetuadas, hoje em dia, a disciplina de EF pressupõe outro género de preocupações, como o desenvolvimento de estilos de vida ativos, consonantes com estilos de vida saudáveis, respondendo às necessidades da sociedade, contrariando comportamentos de risco e estilos de vida sedentários, contribuindo ativamente para a solução desta problemática e, simultaneamente, agindo como agente preventivo.

De frisar ainda as características inclusivas da EF enquanto disciplina, com a capacidade de promover junto de todos os alunos, independentemente das competências, sexo, cultura, etnia, religião e estrato social, habilidades, atitudes e conhecimentos para a atividade física ao longo da vida. O currículo inclui quer atividades de caráter competitivo, quer atividades não competitivas, confirmando o desenvolvimento de experiências e aprendizagens inclusivas para todos os alunos.

O professor de EF congrega um conjunto de vivências e saberes em termos sociais oriundos de experiências em diversos contextos, como sejam, de cariz académico, de atividades desportivas realizadas e de treino desportivo.

Promover intervenções de caráter positivo é um dos intuitos do professor de EF, desempenhando um papel preponderante em todo o processo educativo. A dinâmica pedagógica, afetiva e social perante a comunidade e os alunos, torna-o num elemento chave no contexto escolar. A capacidade de motivar é um fator impulsionador da autonomia dos alunos e deve estar presente em todas as situações de ensino, como por exemplo, nas propostas e organização das tarefas, pois assim, possibilitam a sua autodeterminação e perceção de competências (Freitas, Costa & Faro, 2003).

Pode-se caracterizar o papel do professor de EF como um elemento que potencia e promove a transformação dos comportamentos dos alunos, que necessita de compreender e interpretar as condicionantes que envolvem o seu campo de ação, tais como as sociais, económicas, culturais e familiares, agindo em conformidade com as necessidades de cada aluno provenientes destes aspetos e, por outro lado, torna-se ele mesmo fator providencial de modificação social, para além da transmissão de conhecimentos.

Considerando esta prática pedagógica, foi possível vivenciar este aspeto e a importância do professor perceber o "mundo" que o rodeia no desenvolvimento geral e mais específico do seu trabalho, ou seja, desde elaboração e consecução da tarefa ao planeamento anual da turma. Ressalvo contudo, o papel facilitador do orientador da escola e das diretoras de turma, facultando informação e a aproximação aos alunos e encarregados de educação permitindo que a coincidência de diversos aspetos se conjugassem no sucesso das aprendizagens, evidenciando-se as interações entre a escola, família e aluno. Justificando com esta experiência prática a necessidade de conhecer comunidade educativa onde se insere e como pode influenciar a aprendizagem dos alunos, projetando o professor como um facilitador e mediador de competências.

Deverá o professor de EF, favorecer ao longo da sua intervenção a manutenção de hábitos de vida saudáveis que proporcionem a melhoria da saúde, ambicionando à prática regular de atividade física em contexto extra-escolar ao longo da vida, perspetivando um dos principais objetivos da sua ação e da própria disciplina.

Capítulo II – Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

2.1 – Introdução

Todas as dimensões que constituem a PES são importantes, sem dúvida. No entanto pelo peso e significado que é atribuído a esta dimensão é praticamente, na minha opinião, inevitável conceder maior valor e preponderância às tarefas inerentes à sua consecução. Como esta dimensão já foi abordada neste documento, não pretendo ser repetitivo. Contudo, será de referir que, essencialmente, desenvolvi competências na condução do ensino naquilo que é para mim a função mais importante, o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de ser um trabalho individual não deixei de ter um apoio direto dos orientadores e um apoio indireto dos colegas estagiários e professores da ESAG, que me facultaram o acesso às suas aulas para realizar observações nos distintos ciclos de escolaridade lecionados. Para além destas observações com caráter formal, com consequente elaboração documental, o orientador da escola possibilitou a observação de algumas das suas aulas de forma informal no intuito de perceber o funcionamento dos cursos profissionais, que revelaram características muito próprias.

Assim, com base na orientação dos objetivos pedagógicos construi a estratégia de intervenção, propondo-me a garantir aos alunos vivências válidas no ensino da EF, com uma conduta de prossecução de eficácia pedagógica desenvolvendo o aluno de forma global. Esta foi uma dimensão primordial no processo formativo, sendo necessário uma maior disponibilização temporal, contemplando o planeamento, a avaliação e a condução do ensino no processo de ensino e aprendizagem.

A PES iniciou-se com o conhecimento dos vários documentos normativos, da universidade e da escola. Procurei enquadrar-me na escola, não só de forma documental mas também através do contacto com colegas que exerciam ou já exerceram funções de docência na escola. Este aspeto foi fundamental para uma adaptação mais ajustada às competências a desenvolver na PES, nesta e nas restantes dimensões que a compõem. As informações recolhidas fundamentaram a realização de uma das primeiras tarefas, caracterização da escola que já ficou evidenciada neste documento.

2.2 Planeamento

Presentemente, no sentido antagónico da noção tradicional de professor "guardião do saber", essencialmente encarado como um transmissor e um classificador de conhecimentos, opõe-se a atual noção, descrevendo como alguém que deverá estar pronto para um mundo e um saber em constante evolução, que para além de um informador / comunicador seja também um organizador de situações de aprendizagem, um observador, um gestor e um avaliador (Sousa, 1991).

Aos professores utilizadores de uma pedagogia moderna e que do ensino fazem profissão, impõem-se a devida resposta com um planeamento que respeite as exigências do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o planeamento em EF é uma ferramenta essencial para a intervenção pedagógica, considerando os especialistas em didática que esta deve ser criteriosa e refletida, determinando a qualidade do ensino (Piéron, 1996). A planificação ultrapassa a simples escolha das atividades para determinar os objetivos, prever a disposição e a organização dos alunos e do material, para, por fim, considerar eventuais procedimentos de avaliação (Piéron, 1996).

Assim sendo, entende-se a planificação como um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e seleção de estratégias e meios, que visam a racionalização das atividades do professor e dos alunos, na situação de ensino-aprendizagem, possibilitando melhores resultados e, consequentemente, uma maior produtividade. Converte-se, sem dúvida, num aspeto determinante, objetivando um conjunto de instrumentos que coadjuvem o trabalho a desenvolver pelo professor, contribuindo para a clarificação do processo pedagógico, com o intuito de adaptar os meios aos fins, assim como proporcionar a racionalização da sua intervenção.

Desta forma, estruturei um conjunto de documentos que arrogaram uma distinta importância em todo o processo de ensino e aprendizagem nas turmas de intervenção e na minha própria evolução enquanto futuro professor. O primeiro objetivo foi a construção do plano anual de turma, elaborado a partir de uma série de documentos de forma a constituírem a sua fundamentação, entre eles, caracterização das turmas, a avaliação inicial, os PNEF e os documentos de organização curricular da EF na escola.

Este foi, sem margem de dúvida o "guião" para o sucesso dos alunos na disciplina de EF. Foi um trabalho árduo, realizado com ponderação e congruente com a realidade aferida no decorrer da avaliação inicial. Foi também um compromisso de rigor para com a lecionação das aulas e na sua planificação, pois dispunha de todas as ferramentas necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem tivesse o sucesso desejado.

O rigor não se findou neste documento mas sim transposto, com a devida devoção de quem quer ensinar, para o desenvolvimento e potencialização das competências dos alunos nas diferentes matérias a serem abordadas no decorrer do ano letivo. Um meio para atingir esse fim, foram as tarefas definidas nos documentos de planeamento, cabendo-me, desta forma, a mim, a responsabilização de as aplicar com coerência, na promoção dos objetivos intermédios e finais, assim como a adequação às necessidades do aluno, da matéria, etapa ou aula.

Procurei respeitar as premissas da disciplina, assim como o desenvolvimento eclético dos alunos, acautelando que isso não se tornasse um entrave à focalização no sucesso e na consecução das aprendizagens.

Por último, tendo em consideração o nível apresentado pelos alunos na avaliação inicial, ambicionou-se concretizar a evolução prognosticada para que no percurso formativo que os alunos estão a palmilhar não se confrontem novamente com essas dificuldades e resultados.

De salientar duas situações: a primeira em que foi necessário adequar os objetivos que constam nos PNEF à realidade escolar e às características das turmas (por enquanto ainda não existe esta adequação a nível de escola), a segunda foi com relativa certeza que se afirmou, na altura, ser necessário reajustamento e reformulação do planeamento como é normal num processo que não é estanque e sofre diversas alterações.

2.2.1 – Plano Anual de Turma

Este documento foi elaborado segundo vários pressupostos, de acordo com as conclusões obtidas a partir dos resultados que constam no relatório efetuado na avaliação inicial, interligando-os com a caracterização da escola, efetivada com a recolha de informação dos recursos móveis e fixos disponíveis para o desenvolvimento da disciplina de EF.

Assim, os planos anuais de turma que foram elaborados tinham por base as atividades desenvolvidas no início do ano letivo, ou seja, determinar as competências dos alunos nas mais diversas matérias a abordar no decorrer do ano e estabelecer as grandes metas.

Segundo Neves & Graça (1997), é essencial que os professores no início do ano letivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. O início do ano letivo constitui assim um momento privilegiado para que os professores iniciem a preparação do respetivo ano.

O plano é um modelo racional, que permite reconhecer e ajustar o comportamento eficaz e que tem como funções motivar e estimular os alunos para as aulas, transmissão de vivências e experiências, racionalização da ação e também orientação e controlo (Bento, 1998).

Apesar de ser o modelo de referência dos PNEF, o Modelo de Planeamento por Etapas ainda está em fase de implementação no sistema de ensino português. Sabia antecipadamente que na ESAG, o modelo presentemente adotado era o modelo por etapas. É entendido que este modelo conduz a resultados mais consistentes, possibilitando uma avaliação mais justa e adequada, respeitando o desenvolvimento de cada aluno em particular. É caracterizado por distribuir de uma forma mais efetiva as aprendizagens no tempo, auxiliando a inclusividade e a diferenciação do ensino, aspetos fundamentais à caracterização dos objetivos da EF. Este aspeto surge de forma bastante explícita nos PNEF, *os programas foram elaborados na perspetiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de exercitação das ações em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma "modalidade" num número pré-determinado de aulas.* (PNEF, 2001:22).

Foi possível obter um feedback global sobre o percurso formativo, através da avaliação sumativa, com a sua realização no final de cada período e de cada etapa. A classificação daí aferida tornou-se resultado da análise do nível de realização dos objetivos inicialmente definidos.

Com a elaboração do plano anual, ficaram previstos alguns períodos de aprendizagem concentrada, ou seja, períodos em que foi predominante a abordagem de determinada matéria e o estabelecimento de períodos de aprendizagem distribuída, de forma a garantir ou a confirmar a consecução dos objetivos delineados. A diferenciação das

atividades foi operacionalizada com a formação de grupos de nível com características homogéneas, considerando os níveis propostos nos PNEF (nível introdutório, elementar e avançado) ou grupos de trabalho definidos pelas características das interações dos alunos com competências diferentes, respeitando as suas preferências ou competências. Este foi sem dúvida um elemento essencial para diferenciar o ensino.

Neste processo de planeamento, as atividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física também foram contemplados, desenvolvendo-se em sessões teóricas (sala) abordando especificamente conteúdos relacionados com as temáticas definidas pelo departamento de EF da escola.

2.2.1.1 – Caracterização das Turmas

O orientador da escola na primeira reunião informou sobre as turmas e horários onde iríamos intervir, sendo que já sabíamos que uma das turmas seria partilhada (3º ciclo) e na outra estaríamos "sozinhos" (secundário). A recolha de informação necessária para a caracterização das turmas foi construída por mim (anexo 1) mediante a observação de alguns aspetos que considerei importantes para a minha intervenção, planeamento e organização.

Relativamente à turma do 8º ano (3º ciclo), esta era composta por vinte e seis alunos alunos (existindo uma transferência) passando a ter vinte e cinco alunos a partir de Novembro. Sendo que catorze eram do sexo feminino e doze do sexo masculino e a média de catorze anos de idade com o aluno mais novo a ter treze anos e o mais velho dezasseis anos. Nesta turma existiam treze alunos que já reprovaram pelo menos uma vez, dois alunos com duas reprovações e uma aluna com três retenções, não existindo nenhum aluno referenciado com necessidades educativas especiais. Esta era uma turma de certa forma atípica, com uma dispersão evidente de idades e retenções, revelando desde o início alunos com objetivos diferentes, não só em relação ao sucesso escolar, como também em relação à sua forma de encarar a escola.

Em termos de saúde, seis alunos revelaram, em resposta à ficha biográfica distribuída na primeira aula, ter problemas de saúde. No entanto, estes problemas não consideravam nada que os impedisse de fazer as aulas de EF, apenas alguns exercícios e precaução especial durante as aulas. Estes problemas eram os seguintes: uma aluna com escoliose,

uma aluna com problemas de visão, dois alunos com asma, um aluno com diabetes e uma aluna, recentemente operada e em período de recuperação, que manteve uma participação ao longo do ano bastante irregular e muito condicionada pela sua saúde.

Dentro da turma nove alunos identificaram a disciplina de EF como a sua preferida e nenhum aluno considerou a esta disciplina como sendo aquela onde tinham mais dificuldades.

Os interesses dos alunos foram diversificados, relacionados de forma mais consistente com os jogos desportivos coletivos. O futebol (em relação aos rapazes) e voleibol (em relação ás raparigas) foram os mais respondidos como favoritos. Badminton, futsal, hóquei patins, badminton e natação foram as outras modalidades referidas. No que respeita às dificuldades percecionadas pelos alunos: a ginástica, o basquetebol e o voleibol foram as matérias mais mencionadas, confirmando-se este facto com a avaliação inicial, o que revela uma boa capacidade de perceção das competências motoras, embora outras também tenham merecido referência como o badminton e futebol. Mais de um terço da turma (onze alunos) afirmou não praticar qualquer tipo de atividade física para além das aulas. Os restantes dividiram-se entre futebol ou futsal, dança, natação, hóquei e râguebi.

A turma revelou-se empenhada na execução das tarefas das aulas embora tenha demonstrado ser bastante irrequieta e faladora, com alguns problemas de indisciplina, fazendo uso de vocabulário inadequado ocorrendo, inclusivamente, algumas situações de violência que perturbaram o normal funcionamento da aula. Para além deste aspeto, revelou-se assídua e pontual ao longo de todo o ano, salvo raras exceções, os alunos apresentaram-se devidamente equipados. De referir, que com o evoluir da atividade letiva modificaram de forma muito evidente o seu comportamento, tornando-se as situações de indisciplina residuais e justificadas por comportamentos próprios da idade.

No que se refere à turma do 11º ano de escolaridade (ensino secundário de Línguas e Humanidades), esta era composta por dezasseis alunos (catorze do sexo feminino e dois do sexo masculino) A turma tinha uma média de idades de aproximadamente dezassete anos, tendo o aluno mais novo dezasseis anos e o mais velho dezoito anos. Nesta turma existiam nove alunos que já tinham reprovado pelo menos uma vez e frequentavam

todos pela primeira vez o 11º ano. Não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais.

Em termos de saúde, nenhum aluno considerou ter qualquer problema de saúde que o impedisse de fazer as aulas de EF ou de necessitar de alguma precaução especial durante as aulas.

Quatro alunos identificaram a disciplina de EF como a sua preferida e nenhum aluno considerou a esta disciplina como sendo a que tem mais dificuldades. Neste caso, e ao contrário da turma de 8º ano, revelaram-se pouco conscientes das suas competências como a avaliação inicial constatou.

Os interesses dos alunos eram diversificados mas mais relacionados com os jogos desportivos coletivos, nomeadamente o futebol e voleibol que foram os mais respondidos como favoritos (três alunos cada). Basquetebol, andebol, ginástica e basebol e natação foram as outras modalidades referidas. No que respeita à perceção das dificuldades a ginástica foi a matéria mais mencionada, por sete alunos, embora outras também tenham merecido referência como o basquetebol, voleibol, futebol e o râguebi.

A maioria, dez dos alunos, não praticava qualquer tipo de atividade desportiva para além das aulas, fator que me pareceu preponderante nas dificuldades evidenciadas ao nível da condição física. Os restantes dividiam-se entre futebol ou futsal, dança, natação e aulas de grupo em academia.

Em termos gerais, a turma revelou-se empenhada na execução das tarefas propostas nas aulas, embora com necessidade de ser constantemente incentivada. Para além disso demonstrou pouco à vontade e interesse pela disciplina. Complementarmente, foram observados alguns problemas ao nível da assiduidade e da pontualidade, os quais (cinco alunos) excederam o limite de faltas injustificadas, realizando para efeito de recuperação o Plano Individual de Trabalho, com sucesso. O comportamento, de uma forma geral, foi bom ao longo de todo o ano, com exceção para um aluno mais irrequieto que perturbava o normal funcionamento da aula.

2.2.1.2 – Caracterização Recursos Humanos, Espaços e Materiais afetos especificamente à disciplina de Educação Física

Em termos de recursos humanos, para além dos professores de EF que constituem o departamento, onze, a escola no que concerne à gestão de espaços nos quais a EF se implementa dispõe de dois auxiliares de ação educativa com horários rotativos, um do género masculino e outro feminino, dando apoio na montagem dos equipamentos móveis, na gestão dos espaços, nos materiais pedagógicos e na manutenção de condições favoráveis à sua utilização.

Relativamente aos materiais classifico em duas ordens, móveis (anexo 2) e fixos. Quanto ao material de ordem fixa, existem os seguintes recursos na escola (orientando esta descrição a partir da porta de entrada):

- Pavilhão gimnodesportivo (apenas um terço do pavilhão, designada por P_1), situa-se do lado esquerdo com prioridade no material gímnico;
- Pavilhão gimnodesportivo (dois terços do pavilhão, designado por P_2), lado direito com prioridade no uso do terço central;
- Espaço exterior (campo de terra, pista de atletismo e caixa de saltos, designado por E_1), valências para o atletismo mas também para alguns desportos de índole coletiva (futebol, râguebi …);
- Espaço exterior (campo de voleibol, andebol e basquetebol, designado por E_2), está dividido em duas zonas, sendo que o basquetebol pode ser lecionado nas duas e o andebol e voleibol cada um na sua zona, valência também para outras matérias, piso de alcatrão com linhas pouco visíveis.

Os espaços anteriormente mencionados seguem os seguintes critérios, que constam do Mapa de Ocupação de Espaços (anexo 3):

- As rotações são semanais, a cada semana letiva corresponde uma régua (linha com várias quadrículas), 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;
- Exceto situação de mau tempo, uma turma que por qualquer razão se encontre sozinha no ginásio tem prioridade para ocupar todo o espaço do mesmo;
- Caso não haja condições para realizar aulas nos espaços exteriores terá prioridade para ocupação do ténis de mesa a turma do ano de escolaridade mais baixo;

⊕ Caso também não haja condições para realizar aulas no espaço do ginásio aplica-se a mesma regra acima descrita.

Estas características tiveram implicações no planeamento inferindo de forma direta na sua estruturação. Condicionaram a minha atuação no que concerne ao planeamento com características globais (a longo prazo) e no planeamento do "dia-a-dia" (a curto prazo). Em termos de organização da aula foi fundamental esta caracterização como afirma Piéron (1999:94) que *a importância da organização prévia de uma aula que inclua um número máximo de alunos a participarem nas atividades, em condições ótimas de segurança constitui um aspeto que nunca pode estar ausente da planificação.*

2.2.1.3 – Avaliação Inicial

É um processo decisivo, pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos alunos assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.

(PNEF, 2001:22)

Envolvida na fase introdutória, foi uma etapa de avaliação diagnóstica e prognóstica (preditiva) que possibilitou reconhecer o nível inicial da turma e de cada aluno em particular quanto ao nível em que se encontram nos PNEF, auxiliando na aferição de conhecimento acerca de quais os alunos e quais as matérias que apresentavam mais dificuldades. Esta etapa permitiu também orientar a formação de grupos de nível definindo as bases da diferenciação do ensino e determinar, assim, sobre quais os objetivos anuais, quais as prioridades formativas, quais os objetivos prioritários e quais os objetivos secundários. Para consubstanciar esta fase utilizámos um protocolo de avaliação.

<u>*Duração*</u>

Segundo Carvalho (1994), esta fase deve ter um período de tempo alargado (quatro a cinco semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento. Este período foi ligeiramente encurtado (11º ano) devido ao facto de não ter sido levada a efeito outra premissa apontada por esta mesma autora, isto é, que os alunos sejam confrontados com todas as

matérias de EF selecionadas, tendo por referência o programa nacional e as adaptações que o grupo entendeu efetuar aquando da elaboração do seu projeto educativo. Com efeito, foi tomada a opção de não realizar algumas avaliações iniciando as aprendizagens pelo nível introdutório expresso nos PNEF e categorizando todos os alunos nessa condição. Tendo em conta não só a opinião desta autora, bem como todos os conhecimentos adquiridos ao longo do meu processo de formação, parece-me que teria sido de todo proveitoso que os alunos fossem observados em todas as matérias, levando também em consideração que os mesmos escolheram as matérias nas quais pretendiam ser avaliados.

Protocolo

O protocolo de avaliação inicial foi operacionalizado através de uma ficha de registo com propósito prático e funcional. No seu conteúdo estavam presentes a identificação da turma, aluno e matéria, bem como, os critérios de êxito dentro de cada nível de realização. O professor perante a execução do aluno realizava um registo efetuando um "S" (sim) se aquele atingia sucesso e "N" se não atingia sucesso. Foram também utilizados os símbolos: '-' e '+', para o cumprimento parcial e para o não cumprimento do critério, respetivamente.

Assim que tomei contacto com as grelhas de avaliação do protocolo que se encontrava em fase experimental pelo departamento, relevaram-se demasiado complexas, dificultando a minha intervenção. Para além das situações se aplicarem a todos os graus de ensino, tudo se desenvolvia sobre formas de jogo (desportos coletivos). Também, não eram suficientemente funcionais pois os critérios a ter em conta em cada ficha estavam todos "misturados" numa só tabela levando muito tempo a retirar as dúvidas que surgiam ou mesmo situações de operacionalização.

Assim, tomei a iniciativa de reformular essa forma de apresentação colocando em cada ficha de registo (anexo 4) tudo o que estava relacionado com o preenchimento da mesma. Esta decisão, tornou o registo mais eficaz proporcionando outro tipo de funcionalidade. Mesmo aquando da apresentação aos alunos ficou disponível mais um recurso sem necessidade de me apresentar com um número infindável de papéis. A segunda situação, em estreita comunicação e comunhão de ideias com o professor cooperante, decidiu-se pela alteração, no nível introdutório, de formas jogadas para exercícios critério e a manutenção destas formas jogadas nos níveis de competências

superiores. Para esse efeito, foi realizada uma alteração ao protocolo e por consequência à ficha de registo, modificando assim as competências a observar e a forma de o fazer.

Devo referir, que foi uma mais-valia para a minha formação a possibilidade de ter uma voz ativa neste processo, tal como a possibilidade de aplicar o protocolo experimental definido pelo departamento e as adaptações que oportunamente foram criadas.

A complexidade das fichas e a forma como o protocolo estava elaborado suscitou outros constrangimentos, isto é, não só dificultava a avaliação em si, como dificultava a organização e dinamização da aula, levando a diversas reflexões e alteração de estratégias. Neste âmbito, foi possível definir como estratégia a utilização de uma tarefa paralela para os alunos que não estavam a ser observados. No entanto, mantiveram-se as dificuldades no controlo da turma e os comportamentos desviantes, sobretudo na turma do 8º ano. Porém, a realização de duas tarefas distintas, em simultâneo, ocasionaram que os processos de gestão das atividades e de registo dos desempenhos se revelassem pouco eficientes.

Em minha opinião, seria de todo proveitoso que o departamento definisse todo este procedimento, não só para os professores ultrapassarem alguns constrangimentos e se focalizarem no que realmente é importante – a avaliação inicial – como para os alunos se sujeitarem a uma situação perfeitamente definida que permitisse a caracterização de competências e lhes conferisse as suas reais valências, acrescentando hábitos que ao longo dos anos facilitassem todo este processo.

Sendo a avaliação um ato de grande responsabilidade, em função do que foi anteriormente descrito, as estratégias adotadas ajudaram a dar uma resposta a estas dificuldades e a minorar a subjetividade patente nas observações / avaliações.

Avaliação teve um papel determinante no meu processo de crescimento enquanto professor estagiário, ajudando-me a olhar o que estava feito, compreender erros e acertos e, com isto, seguir em frente num caminho perspetivado como o melhor.

Uma palavra sempre presente no meu pensamento foi o erro, depois de refletir e rever alguma bibliografia, considero que todas as avaliações não são imunes a este fenómeno, existe sempre, por mais que se tente menorizar o mesmo, uma remota possibilidade de se estar a errar, o erro acaba de certa forma por estar associado a todo o processo de

avaliação. Assim, é necessário tratar o erro de uma forma sistemática, ou seja, proporcionar aos alunos situações idênticas, submetendo desta forma todas as mensurações ao mesmo tipo de erro, só assim a meu ver se pode colocar os alunos em situações de comparação e igualdade.

Reconheço e considerando que esta foi a primeira intervenção na escola, as premissas referidas anteriormente não foram de todo cumpridas, pois as avaliações não foram todas efetuadas pelo mesmo professor e, para além disso, os alunos não foram todos avaliados ao mesmo tempo, embora o contexto das atividades tenha sido o mesmo. Estes factos decorreram devido a faltas dos alunos ou por estarem lesionados.

Há a necessidade de ter o cuidado de igualar as condições de realização das tarefas e assim colocar todos os alunos em situação de igualdade de oportunidades.

Por outro lado, o encontro entre o conhecimento do professor relativamente às competências dos alunos e os dados registados confere uma deteção mais rica dos pontos fortes e fracos da turma e a deteção das matérias prioritárias e alunos críticos.

Ressalvo o facto de não existir uma ficha ou outro documento do aluno relativamente às suas avaliações em anos anteriores, o que permitiria otimizar este processo, diminuindo o tempo de avaliação inicial ou possibilitando avaliar todas as matérias. Penso que, desta forma, estaríamos também a contribuir para o incremento da qualidade do ensino.

Matérias

No que concerne às matérias, em termos de competências da turma do 11º, os resultados obtidos, revelaram competências rudimentares e básicas na generalidade, constatando-se apenas dois níveis, Introdutório (I) e Elementar (E). Os alunos que não tinham adquirido ainda competências de I optou-se por categorizá-los com Não Introdutório (NI), o nível Avançado (A) não aparece porque nenhum dos alunos atingiu sucesso nos critérios que permitissem desenvolver competências no mesmo, focalizando-se os resultados em dois níveis NI e I e valores residuais para o E.

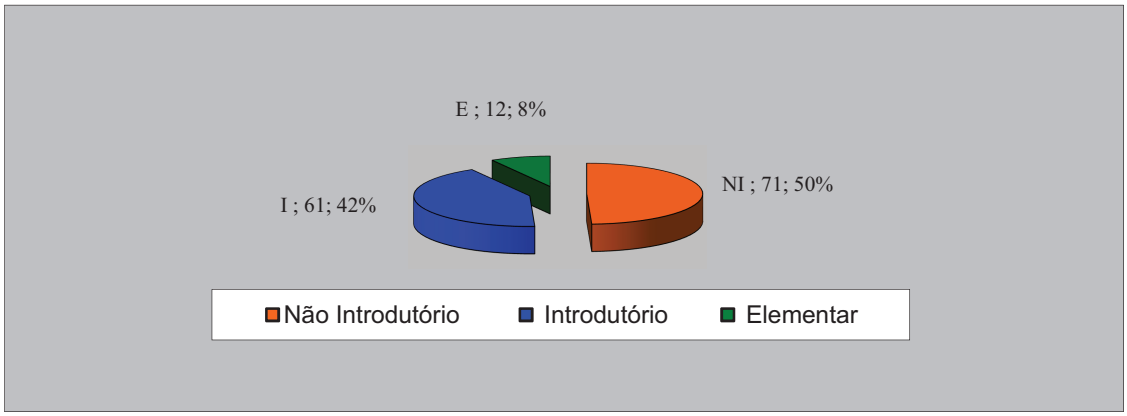


Figura 1: Distribuição dos níveis de competência dos alunos da turma do 11º ano considerando as várias matérias avaliadas inicialmente

Observa-se com relativa facilidade na Figura 1 que predominam dois níveis na turma, NI e I, com alguma ascendência para o nível mais rudimentar de competências relativamente aos outros dois níveis passíveis de serem aferidos. O E apresentou um valor praticamente residual e o A nenhum aluno atingiu os critérios de êxito necessários para desenvolver competências nesse nível. Com este resultado podemos concluir que se tratava de uma turma com poucos hábitos motores e pouca afinidade com a área da EF. É do conhecimento geral que os PNEF não se adequam à realidade escolar e que são demasiado ambiciosos mas a realidade desta turma era muito aquém considerando já uma possível margem de desvio para com os PNEF.

A avaliação realizada revelou que os alunos não consolidaram competências demonstrando poucas competências de níveis I, em praticamente todas as matérias.

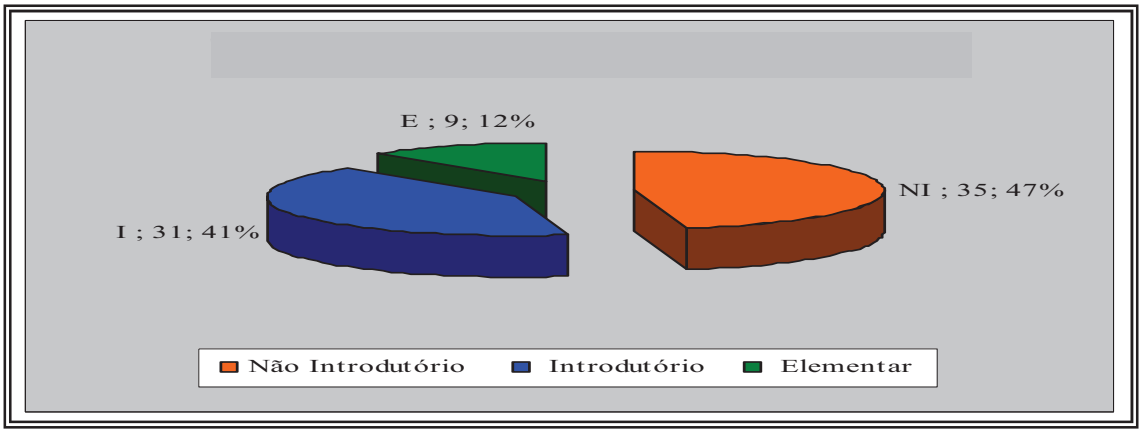


Figura 2: Distribuição dos níveis de competência dos alunos da turma do 11º ano considerando as várias matérias escolhidas avaliadas inicialmente

A Figura 2 demonstra a distribuição dos níveis nas matérias escolhidas pelos alunos nas quais foram submetidos ao processo de avaliação sumativa. Os resultados revelaram que

escolhas efetuadas se encontravam ao nível do NI sendo este o parâmetro de maior prevalência. De ressalvar, que nenhum aluno nestas escolhas se encontrava no A.

Duas ilações que retiramos da Figura 2, a primeira é que os alunos, tendo em conta o seu nível, as opções de escolher matérias onde pudessem desenvolver competências e passíveis de sucesso na disciplina de EF foram de todo limitadas. Esta situação foi expressa pelas suas escolhas em confrontação com o nível de competências. A segunda ilação retirada adveio do facto de os alunos não terem a real noção das suas aptidões e este aspeto os tenha levado a determinadas escolhas. Estas escolhas colocaram em causa o sucesso na disciplina e a obtenção dos objetivos delineados.

De certa forma tive a responsabilidade de interceder junto dos alunos com o intuito de perceber as suas escolhas. Depois, fazer diligências para que as conclusões retiradas da avaliação inicial em confronto com as escolhas dos alunos, considerando também o que se prognosticou para aluno se chegasse a um consenso, não descurando os interesses dos alunos. O objetivo com esta ação foi chegar a uma escolha que tornasse menor a margem de erro sempre existente nestas situações.

Relativamente à turma do 8º ano foi possível concluir que, em termos de competências, os resultados obtidos nas várias matérias que compõem o quadro curricular, apareceram os quatros níveis. O nível A surge apenas em dois alunos com sucesso nos critérios que permitiam desenvolver competências futuras no mesmo. Destacaram-se dois níveis NI e I que aliás foi o nível mais representativo da turma, revelando-se uma turma heterogénea dispersa por três dos quatro níveis existentes.

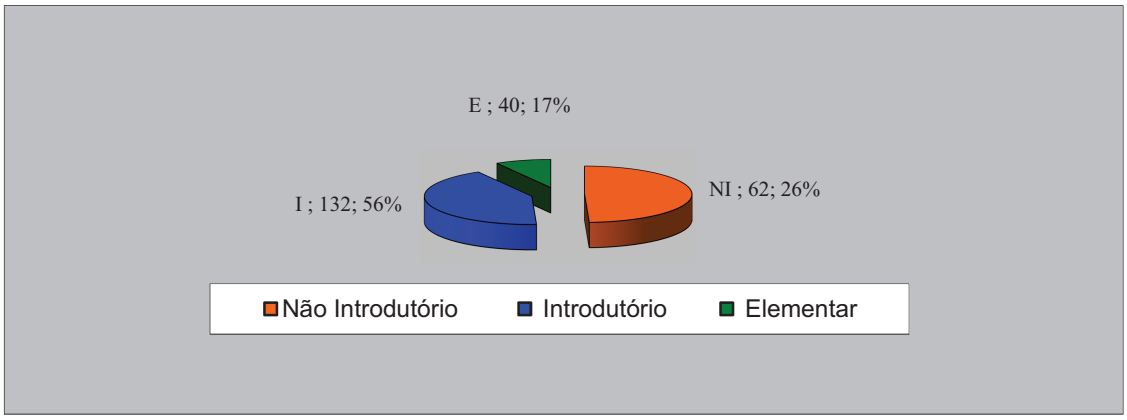


Figura 3: Distribuição dos níveis de competência dos alunos da turma do 8º ano considerando as várias matérias avaliadas inicialmente

Observa-se com relativa facilidade na Figura 3, que predominavam três níveis na turma, NI, I, E com alguma ascendência para o nível introdutório caracterizado pelas competências de base. Relativamente aos outros dois níveis aferidos, o A apresentava um valor praticamente residual e o NI e E somados os seus valores não totalizavam o nível I. Com este resultado, aferi que se tratava de uma turma com alguns hábitos motores e afinidade para com a área da EF.

Aptidão Física

A ESAG utiliza a bateria de testes do Fitnessgram para avaliar a aptidão física dos alunos. O Protocolo do Fitnessgram estabelece como objetivo que os alunos se encontrem na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF). Tendo em consideração essa referência o departamento de EF decidiu que os alunos deveriam ser apreciados em função do número de resultados positivos ZSAF nos seis testes. O aluno tinha de pelo menos classificar-se em três testes na ZSAF. A aplicação do protocolo realizou-se em articulação com os restantes professores de EF que lecionavam à mesma hora.

Cerca de 92,3% (vinte e quatro alunos) da turma do 8º ano, encontravam-se segundo os critérios determinados pelo departamento de EF dentro da zona saudável, ou seja, têm pelo menos três ou mais testes entre os valores definidos para cada teste na sua idade. Os restantes 7,7% (dois alunos do género feminino) registaram apenas dois testes na zona saudável. Apesar dos resultados registados, não se conseguiu assegurar que a turma cumprisse os requisitos fundamentais para serem encarados como saudáveis, porque apenas 19,2% dos alunos completaram todos os testes apresentados com sucesso, ou seja, na ZSAF. Esta situação denunciou que era necessário implementar nestes alunos estímulos comportamentais favoráveis ao reforço da importância de hábitos de atividade física regular e diferenciada, de forma a suprimir as suas carências.

Em termos gerais na turma do 11º ano, 80% da turma encontrava-se, segundo os critérios definidos pelo departamento de EF, dentro da ZSAF com pelo menos três ou mais testes entre os valores definidos para cada teste na sua idade. Os restantes 20% (três alunos, um do sexo masculino e dois do feminino) registaram apenas dois testes na zona saudável.

Contudo, também não se pôde afirmar que a turma cumprisse os requisitos necessários para serem considerados saudáveis, porque nenhum dos alunos completou todos os

testes apresentados com sucesso, ou seja, na ZSAF. Denotou-se, que era muito importante desenvolver nestes alunos comportamentos propícios ao reforço da importância de um estilo de vida saudável tendo em consideração as debilidades demonstradas.

Os maiores níveis de insucesso nesta turma registaram-se nos testes de avaliação da aptidão aeróbia (teste do vaivém) e na força superior (extensão de braços) onde os alunos na generalidade se encontravam fora da ZSAF, resultado da falta de hábitos de atividade física e sedentarismo. A literatura documenta (e.g. Sardinha et al., 2009) que o sedentarismo é altamente prejudicial para a saúde provocando níveis elevados de pressão arterial e de colesterol, excesso de peso e obesidade que, acompanhados de outras práticas como o tabagismo, se constituem os principais fatores de risco de doenças não transmissíveis, como a doença cardiovascular, a diabetes tipo II e alguns tipos de cancro.

A turma apresentou um relativo sucesso segundo os critérios definidos pela escola na área da aptidão física, com especial enfoque para a flexibilidade (ombros) e força média com elevadas taxas de sucesso. No entanto desenvolveu-se atividades específicas durante o ano letivo como forma de manter ou melhorar as capacidades dos alunos. O corpo humano segundo o que nos diz a literatura (e.g. Sardinha et al., 2009), em consequência da atividade física regular, passa por alterações morfológicas e funcionais, que podem evitar ou adiar o surgimento de determinadas doenças e melhorar a nossa capacidade para o esforço físico.

Os resultados registados, tal como, a dedicação e empenho da generalidade dos alunos permitiram evidenciar a existência de padrões de comportamento não orientados para a prática de atividades físicas, hábitos estes que levam ao desenvolvimento de diversas enfermidades, tal como enunciados no Livro da Atividade Física (Sardinha et al., 2009) *os seus hábitos diários têm vindo a ser alterados devido a novos padrões de entretenimento (TV, Internet, jogos de vídeo), e esta mudança tem coincidido com taxas crescentes de excesso de peso e de obesidade infantil.* Cada vez mais, como foi referido anteriormente, as oportunidades para os jovens se tornarem ativos são menores sendo primordial o papel das aulas de EF e da própria escola no desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e de um estilo de vida ativo.

2.2.1.4 – Plano Anual

No início do ano letivo, elabora-se o plano anual que constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino (Bento, 2003:67).

Para a elaboração deste instrumento, foi indispensável produzir ao longo das primeiras semanas diversos documentos preparatórios, cada um com objetivos específicos, como foi demonstrado nos itens precedentes, embora partilhassem o mesmo objetivo geral de harmonizar o processo de ensino às particularidades do meio, da escola e da turma.

Fazendo uma resenha de como se desenvolveram os procedimentos, começaram com a realização da caracterização do meio escolar, o conhecimento do meio e do contexto social em que a escola estava integrada. Este conhecimento foi essencial para o planeamento, principalmente, para percecionar a realidade em que estava inserido, levando-me a ajustar as ações para auxiliar na interação com os alunos.

Outra apreciação foi a caracterização da escola e a sua organização, a constituição dos órgãos de gestão, passando pelos serviços da escola e os documentos normativos gerais e específicos da disciplina de EF. Por outro lado, incluído ainda neste tópico as referências ao espaço e material disponíveis para a lecionação das aulas, bem como os seus regulamentos, sendo destes que depende diretamente todo o planeamento.

A caracterização da turma foi um dos pontos-chave para compreender a realidade dos alunos onde iria intervir, atribuindo importância substancial para o processo ensino – aprendizagem. Foi possível nesta fase perceber, ainda que de forma superficial, os gostos dos alunos de uma forma geral, obter informações do agregado familiar, do passado escolar, as possíveis doenças impeditivas ou restritivas da prática de atividade física e ainda a prática extracurricular, tal como, as atividade de que gostam como as que ostentam mais dificuldades. Para além disso, fundaram informações que me esclareceram sobre o estilo de vida do aluno, o que poderia influir no seu desempenho.

Para concluir esta resenha, de referir que se considerou documentos facultados pelo professor cooperante, entre os quais: o calendário escolar 2011/2012, o regulamento interno, o mapa de ocupação de espaços, o quadro curricular (anexo 5), o inventário, os critérios de avaliação e os horários das respetivas turmas. Após este enquadramento produzi o cronograma para fazer face ao que era solicitado.

Assim, para além do que foi referido e demonstrado nos pontos anteriores, foi elaborado o plano anual considerando um aspeto fulcral: os resultados obtidos no protocolo de avaliação inicial. Os conteúdos e experiências tiveram uma sequência proporcionando a respetiva progressão no ensino, respeitando as necessidades da turma e dos alunos, cabendo a mim em coordenação com o professor cooperante definir as matérias prioritárias.

Exponho algumas orientações que utilizei de acordo com Piéron (1992) e Mascarenhas & Carreiro da Costa (1995), em relação ao plano anual e à multiplicidade de fatores que implicam o mesmo:

a) *As orientações pedagógicas dos programas oficiais* – É necessário que o professor conheça bem os programas, de modo a poder estabelecer os objetivos prioritários em cada ano de escolaridade e saber quais as aquisições que os alunos deverão adquirir ao nível da EF;
b) *O número de horas dedicadas à EF* – O tempo é um fator determinante na aprendizagem dos alunos. Como a EF é uma atividade física educativa de caráter regular, contínuo e sistemático, os professores devem considerar que o intervalo entre as aulas não seja demasiado grande, pois corre-se o risco dos efeitos da aula anterior desaparecerem. Estas também não deverão ser realizadas logo após as refeições;
c) *As condições materiais de trabalho existentes na escola* – No início do ano, torna-se também fundamental estabelecerem uma comparação entre aquilo que o programa exige e as condições existentes (materiais e instalações). É necessário que os professores não se limitem a inventariar os meios disponíveis, mas que estudem também todas as possibilidades que eles oferecem, tendo como referência os objetivos do programa.

Para realizar uma planificação a longo prazo, tal como a que foi realizada, Cortesão & Torres (1983) citados por Neves & Graça (1987), sugerem aos professores alguns aspetos que se mantêm atuais e que tive em consideração:

a) Reúnam documentos tais como programa, planificações anteriores e livros;
b) Utilizando um calendário, marquem as férias e feriados que irão ter, e deste modo calculando os tempos letivos que irão dispor;
c) Analisem cuidadosamente o texto dos programas, nomeadamente os esquemas conceptuais que presidiram à sua elaboração, as finalidades que ele se propõe

atingir e os temas organizadores estabelecidos. Se estes aspetos não estiverem explícitos, procurem em grupo identificá-los;

d) Analisem as características gerais da população;
e) Identifiquem os aspetos que se prestam para um tratamento interdisciplinar;
f) Apontem, em linhas gerais, as estratégias através das quais os conteúdos irão ser tratados. Procurem escolher estratégias variadas, de modo a que não haja monotonia ao longo do ano;
g) Distribuam aproximadamente o tempo disponível pelas unidades de ensino. Atribuam em princípio mais tempo às atividades iniciais, pois que tendo boas bases os alunos poderão prosseguir depois rapidamente.

Com os pressupostos apresentados anteriormente e a junção de outros, tais como, a definição das matérias prioritárias e dentro dessas os conteúdos estabelecendo uma hierarquia em relação ao número de aulas em que seriam abordadas, ou seja, quanto mais prioritárias maior foi o número de aulas consideradas, a distribuição do número total de aulas pelas etapas definidas considerando a respetiva rotatividade pelos espaços. Assim, construí um plano de forma gradual e congruente com base nas competências aferidas, distribuindo os conteúdos pelas diversas aulas das demais etapas a concretizar, com o devido ênfase para as matérias prioritárias e necessidades dos alunos, estudo exaustivo dos PNEF e enquadramento do quadro de composição curricular e das três áreas que completam a área disciplinar da EF, Atividades Físicas, Conhecimentos e Aptidão Física. Para além do referido, no 11ºano houve a necessidade de ter em consideração a seleção das seis matérias (anexo 6) pelos alunos para constarem na sua avaliação. Contudo, a necessidade de garantir o ecletismo, pressupôs uma decisão pedagógica, desenvolvendo competências em todas as matérias a abordar.

Matérias Prioritárias

No que concerne às matérias prioritárias, tendo em conta os resultados obtidos e tudo o que foi explanado até ao momento, existiu a necessidade de programar de forma coerente com os resultados obtidos, os momentos em que se iria abordar cada matéria e a sua distribuição.

Esta situação procurou não só recolher os benefícios inerentes ao desenvolvimento de um reportório motor eclético mas também tornar o processo de ensino-aprendizagem mais desafiador e agradável para o aluno.

Em relação ao 11º, tendo em conta o nível geral da turma definiu-se como matérias prioritárias o voleibol, andebol e atletismo. As duas primeiras matérias apesar de no contexto geral da turma, não serem as matérias em que os alunos apresentaram resultados menos bons, destacaram-se nas competências limitadas. Assim foi necessário perspetivar mais momentos em que seriam abordadas para que os alunos obtivessem o sucesso desejado e pudessem atingir os objetivos delineados. Definiu-se como estratégia a utilização de grupos, pares ou individualmente nas abordagens às matérias e a realização de formas jogadas e/ou exercícios critérios. A elaboração de grupos de trabalho respeitou os grupos de nível e as necessidades dos alunos. O Atletismo surgiu como matéria prioritária devido à conjugação de três aspetos: as carências motoras básicas evidenciadas pela generalidade dos alunos em todas as matérias, as competências limitadas nos conteúdos específicos da matéria e, por último, os resultados obtidos no fitnessgram. Levando em consideração a abrangência do atletismo foi, sem dúvida, uma mais-valia e funcionou como uma estratégia para ultrapassar o preconceito para com o trabalho de condição física. O atletismo foi lecionado no exterior, preferencialmente, embora alguns exercícios se tenham desenvolvido no interior, como o salto em altura e a transposição de obstáculos. O trabalho foi desenvolvido sob formas lúdicas em estações ou concurso individual, sendo estas as estratégias que estavam definidas no plano anual.

Em relação ao 8ºano, o voleibol e basquetebol foram definidas como matérias prioritárias, com relativa clareza foram as matérias com resultados menos bons aquando da recolha de informações dos alunos. Estas matérias destacaram-se nas competências limitadas, sendo necessário nesta situação perspetivar mais momentos de prática para que os alunos atingissem o sucesso ambicionado e os objetivos delineados. Também nesta turma foi utilizado como estratégia a utilização de grupos, pares ou individualmente nas abordagens às matérias e realização de formas jogadas e/ou exercícios critérios. A elaboração de grupos de trabalho respeitou o nível de competências e as necessidades dos alunos, tal como na outra turma de intervenção.

Privilegiou-se algumas das vezes, em termos de organização, alunos em matérias diferenciadas, uma parte da turma numa matéria e os restantes em outra, garantindo maior respeito por níveis e ritmos diferenciados de aprendizagem.

Conhecimentos

Na área dos conhecimentos foram planeadas três sessões de sala distribuídas pelas etapas, com exceção para a primeira etapa onde não existiu nenhuma sessão de sala nem diagnóstico das competências dos alunos. As sessões de sala seguiram os objetivos aferidos nos PNEF. Em termos de avaliação, utilizou-se fichas de avaliação e trabalhos de grupo com número reduzido de alunos para posterior apresentação no que diz respeito ao 11ºano, já a turma de 8ºano optou-se pelas de fichas de avaliação devido às especificidades da turma.

Aptidão Física

A área da aptidão física foi tida em consideração como matéria prioritária na turma de 11ºano, devido ao nível apresentado pela generalidade dos alunos. Assim foi desenvolvida em todas as etapas com os pressupostos de aquisição, recuperação e ampliação da condição física, procurando não só atingir o sucesso definido pelo departamento de EF da escola mas ir mais além e procurar sucesso em todos os aspetos.

Como estratégia praticamente em todas as aulas foram abordados conteúdos consonantes com a aptidão física. Se em determinados momentos essa abordagem foi feita com a incorporação nas restantes matérias, noutros momentos foram criadas situações específicas na sua abordagem, ou seja, momentos em que apenas se desenvolvia a aptidão física. Privilegiou-se a execução de trabalho em estações ou circuitos, respeitando a integridade dos alunos não sobrecarregando os mesmos grupos musculares variando as cargas. Com a evolução bastante notória dos níveis de aptidão ao longo do ano, foi possível tornar estas tarefas mais desafiantes e agradáveis. Assim, os alunos desenvolveram tarefas com cariz competitivo (individual ou em equipa) revelando as suas aquisições.

Evolução muito notória nos itens em que inicialmente demonstraram mais constrangimentos, aptidão aeróbia (teste do vaivém) e na força superior (extensão de braços). As características das tarefas realizadas na abordagem das demais matérias, possibilitaram aos alunos a aquisição ou recuperação de níveis ajustados à sua idade em relação ao primeiro, a realização de tarefas específicas utilizando o peso do corpo ou instrumentos (bolas medicinais) adequados ao trabalho do trem superior providenciaram uma evolução muito considerável no segundo. No que concerne aos restantes itens que preenchem a área da aptidão física não foram descurados e foram trabalhados em

harmonia com os dois itens que requeriam uma maior incidência e também estes proporcionaram a manutenção ou melhoria da condição física dos alunos.

Como estava definido pelo departamento de EF foi avaliada no início e final do ano, ou seja, em dois momentos. Esta situação revelou-se manifestamente insuficiente, pois não foi possível um acompanhamento mais eficiente da evolução dos alunos. Mesmo com o controlo das cargas aplicadas nas tarefas e a observação das respostas dadas pelos alunos na realização dos exercícios, esta área requeria sem dúvida mais momentos formais de avaliação. Para além disso, é demasiado penalizador para alunos ficar "amarrado" ao resultado obtido no início do ano que não reflete a sua real evolução pois nas férias são sempre períodos de menor atividade e os alunos apresentam condição física mais limitada. Esta foi uma situação várias vezes discutida com o professor cooperante, onde foi possível expressar a minha opinião e os constrangimentos que me causavam na abordagem a esta área, concluindo-se que realmente era necessário alterar esta definição do departamento de EF da escola. Na minha modesta opinião, seria ideal realizar quatro momentos. Um primeiro coincidente com a avaliação inicial, dois momentos de acompanhamento e aferição do plano estabelecido para a área que poderiam ou não coincidir com o final dos dois primeiros períodos letivos e um último no final do terceiro período para aferição final.

Grupos de Nível

Com base nos indicadores retirados da avaliação aferida, construi de uma forma coerente os grupos de nível considerando as competências dos alunos e de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno. Estes grupos podem ao não coincidir com os grupos de trabalho para cada aula tendo em conta a estratégia delineada para a mesma.

A constituição de grupos foi determinante em termos estratégicos para a diferenciação do ensino. A constituição inicial não foi estanque, já que ao longo do ano sofreu alterações e novas distribuições tendo em conta o desenvolvimento de competências de cada aluno. Outro género de grupo também coexistiu com os grupos de nível, ou seja, grupos específicos de trabalho para uma determinada matéria ou conteúdo, com o objetivo de atingir uma mais-valia para o aluno o facto de estar inserido nesse grupo numa aula ou um determinado período. Assim, os grupos de nível assumiram características muito homogéneas de forma a proporcionar o sucesso no processo de

ensino-aprendizagem, já os grupos de trabalho respeitaram tanto a homogeneidade como a heterogeneidade.

Os grupos apresentados no plano foram considerados na elaboração das aulas e também no planeamento das etapas, em consonância com cada matéria. Foram determinadas as competências e objetivos para os grupos de nível em cada matéria, encarando cada aluno como ser individual com características próprias e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem distintos, individualizando assim o ensino.

2.2.2 – Etapas

Este modelo corresponde a um período de tempo onde se pretende atingir determinados objetivos, existindo uma articulação entre as etapas numa relação de interdependência, levando em consideração que a primeira é pré-requisito de segunda e assim sucessivamente. Algumas características específicas deste tipo de planeamento:

- referência nos PNEF;
- considera a etapa como um período ou fase do ano durante o qual se procura alcançar determinados objetivos;
- considera vários aspetos que, agindo sinergicamente, se pressupõe poderem contribuir para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem. São eles:
  - ✓ a distribuição dos conteúdos – maior distribuição temporal exigindo defesa de espaços polivalentes;
  - ✓ aprendizagens no domínio motor tendencialmente distribuídas;
  - ✓ ajustam-se as aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, as aquisições fundamentais, a consolidar e a reter de forma relativamente permanente;
  - ✓ a definição de objetivos anuais, após a avaliação inicial e hierarquização e definição clara de objetivos prioritários;
  - ✓ as aquisições de uma etapa são objeto de atenção nas etapas seguintes (“ciclos” de revisão, aperfeiçoamento e consolidação);
  - ✓ aulas tendencialmente politemáticas;
  - ✓ individualização e respeito por ritmos diferenciados de aprendizagem; maior inclusividade;
  - ✓ controlo mais difícil (aulas politemáticas, exigindo estações e circuitos com grande diversidade de atividades).

No planeamento das Etapas, ambicionou-se que as competências a alcançar, no final da 4ª Etapa, permitissem aos alunos adquirir competências de um nível superior ou parte do mesmo em cada matéria. Assim o planeamento, para além dos níveis contemplados pelos PNEF, considerou também os subníveis: Parte do Introdutório (PI), Parte do Elementar (PE) e Parte do Avançado (PA).

Estruturação

Numa das primeiras ações de planeamento, consultou-se o calendário escolar para o ano letivo em decurso sendo, desta forma, possível aferir a duração de cada período letivo e consequentemente as interrupções, realçando as disponibilidades possíveis e a previsão do número de aulas. Para além do calendário anteriormente referido, o cronograma elaborado teve também em consideração o plano anual de atividades da escola e as atividades a desenvolver durante o ano pelo departamento de EF.

Foi considerado também a duração da aula e a sua numeração. Para o 11ºano cada turma tinha dois blocos de noventa minutos por semana e contabilizou-se como duas aulas. O 8ºano tinha um bloco de noventa minutos que contou como duas aulas e uma aula de quarenta e cinco minutos que contabilizou uma aula.

Por último, foram consideradas quatro etapas com a última a implementar conteúdos e situações de aperfeiçoamento, preparando novos desafios para o ano seguinte, finalizando o ano suscitando a participação do aluno na autoavaliação, realizando-se a avaliação sumativa e atribuindo a classificação final de ano (Anexo 7).

Unidades de Ensino

Estas unidades são trechos fundamentais do programa, estabelecendo unidades basilares e integrais do processo pedagógico, expondo aos professores e alunos etapas bem explícitas de ensino e aprendizagem (Bento, 2003:75).

A preparação de cada unidade foi sem dúvida cansativo embora funcionassem como elementos fundamentais para coadjuvar a lecionação. Assim, foi determinado o "rumo" das diferentes matérias que iriam ser lecionadas e que se refletiram nos planos de aula e sequências de conteúdos. De ressalvar que algumas unidades não foram completadas na íntegra, por variados motivos, tais como interrupções letivas, greves e atividades escolares.

Na estruturação de cada unidade, considerei para além de outros aspetos, essencialmente a avaliação inicial e os objetivos do PNEF do secundário e 3ºciclo. Em consonância com esta reflexão e análise foram projetados os conteúdos a desenvolver e a sua sequência.

A sua elaboração deixou em aberto a possibilidade de poderem sofrer modificações de acordo com possíveis contratempos, a evolução de competências dos alunos e o atingir dos objetivos delineados.

Em cada etapa, existiram várias unidades de ensino, ou seja, períodos dentro da própria etapa, o tempo de cada unidade de ensino findou-se em três por etapa, com duração de quatro a oito aulas.

1º Etapa – Avaliação Inicial

Nesta primeira etapa pretendeu-se principalmente perceber as competências dos alunos com a realização da avaliação inicial das turmas em geral e de cada um dos alunos em particular, tal como reconhecer as estratégias de lecionação e condução da turma.

Tal como referimos atrás no ponto 2.2.1.3 a avaliação inicial assentou fundamentalmente nas matérias nucleares definidas pelo departamento de EF. Houve uma intervenção direta em toda esta etapa desde o primeiro dia de aulas, inicialmente em cooperação com o orientador da escola (retirar de dados), posteriormente recolha, tratamento dos dados e elaboração do relatório de avaliação inicial.

O balanço desta 1ª Etapa foi realizado com a elaboração do relatório supramencionado, onde foram expostos os resultados das prestações dos alunos das turmas nas diversas matérias constantes no protocolo de avaliação inicial da escola, o qual como já foi referido funcionou em regime experimentar com alterações e adequações no decorrer da etapa. Com a aferição destes resultados foi possível determinar as grandes prioridades e necessidades da turma, tal como os alunos críticos com necessidades específicas de intervenção no desenvolvimento das suas competências e assim prossegui para a obtenção do plano anual de turma.

2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento

Após efetuar as avaliações iniciais, analisámos e criticámos os dados daí resultantes e iniciou-se a etapa subsequente, na qual se ambicionou que os alunos assimilassem novas

aprendizagens e competências nas matérias incluídas no plano curricular do grupo de EF da escola para os anos de escolaridade nos quais se desenvolveu a minha intervenção. Os grandes objetivos findaram-se na transmissão de conhecimentos sobre a EF, de forma a permitir o desenvolvimento nas diversas matérias, tal como, propiciar uma aquisição e recuperação da condição física através das aulas. As funções didáticas nesta etapa foram a aprendizagem e desenvolvimento, assim pronunciou-se que os alunos, tendo em consideração seu nível de competência, atingissem os objetivos intermédios definidos para a etapa, de forma a acomodarem pré-requisitos que lhes facultassem um caminho para novas competências na próxima etapa.

3ª Etapa – Aprendizagem, Desenvolvimento e Aplicação

Esta etapa teve como intuito nomeadamente o desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos assimilados na etapa anterior, em exercícios de caráter mais próximo da realidade da modalidade ou matéria. Objetivou-se que os alunos consolidassem as suas competências e aprendizagens em situações de jogo e/ou outras nas matérias individuais, sendo que até aqui tinham trabalhado situações de caráter mais fechado e analítico como exercícios critério com um número reduzido de alunos proporcionando muito tempo de prática. Nesta fase também se acertou os objetivos mínimos, tal como a recuperação de alunos que neste momento se encontravam atrasados relativamente ao delineado até então.

Existiram pressupostos que não se descuraram nesta etapa, tais como, o relembrar de aquisições fundamentais e promover a consolidação das fases anteriores.

Na elaboração desta etapa foram empregues princípios semelhantes aos aplicados nas etapas anteriores, consumando-se a pretensão do planeamento ser estruturado e coerente.

4º Desenvolvimento, Aplicação e Revisão

Na etapa final apontou-se principalmente para a consolidação e revisão de todas as matérias lecionadas no decorrer das etapas anteriores. Incumbiu-se aos alunos alcançar e aplicar no jogo e em exercícios critério as competências que assimilaram no decorrer de todo o ano letivo. A confrontação entre a primeira etapa e esta última etapa possibilitou com relativa garantia reconhecer a evolução das aprendizagens e a obtenção de competências dos alunos, nas diversas matérias. Foi no decorrer desta derradeira etapa

que conseguimos reconhecer e verificar as aprendizagens, as mais evidentes verificaram-se ao nível do: desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais que possibilitaram novas aprendizagens em termos técnicos e táticos nos desportos coletivos; normas e regras das diferentes matérias. Acima de tudo, foi possível aproximar as competências dos alunos do que é requerido pelos PNEF e construir uma base sólida onde será possível desenvolver novas competências.

Foi também possível verificar que as escolhas metodológicas que perfilhámos para as turmas foram adequadas às suas necessidades, tal como os objetivos definidos. Sobretudo a forma como foram abordadas as matérias e as dinâmicas estabelecidas levaram a que os alunos demonstrassem satisfação e empenho, atingindo assim as aprendizagens ambicionadas. Simplificando a explicação, levámos a que os alunos gostassem das matérias através de uma abordagem de cariz lúdico ao mesmo tempo que em exercícios critério substanciávamos com as competências de base.

Existiu a necessidade de enaltecer no decorrer desta etapa a manutenção da memória "viva" relativamente às aprendizagens e em simultâneo criar novas exigências ou desafios aos alunos, sendo que a assimilação e aperfeiçoamento de conteúdos foi residual. Deixou-se em aberto novos desafios para o ano letivo seguinte, tais como, a consolidação das competências de base, o desenvolvimento técnico-tático nas modalidades coletivas e assimilação de novas competências nas matérias de cariz individual de forma a superarem os resultados obtidos.

Reformulação

No final de cada etapa foi efetuado o correspondente balanço, com uma componente fortemente orientada para a reflexão crítica acerca da aplicabilidade da etapa e consequentemente dos seus resultados efetivos no desenvolvimento de competências dos alunos. Seguindo uma análise comparativa da evolução e desempenho dos alunos no início e no fim em determinada matéria e uma reflexão das estratégias utilizadas, deixando algumas sugestões para a elaboração das etapas subsequentes. Estabeleceu-se para este efeito, que as matérias prioritárias se sujeitassem na parte final de cada etapa ao processo de avaliação formativa de forma a proporcionar uma base informacional credível e orientadora para a análise e reflexão a executar no final de cada etapa e assim aferir a necessidade ou não de surgirem reformulações.

2.2.3 – Plano de Aula

Concerne ao professor desenvolver um conjunto de competências que lhe permitam uma análise e consequentemente a resolução de determinada situação que surja no contexto de provocar aprendizagens. Esta base deve ser sólida e patenteada em saberes de ordem teórica e prática, pois de certa forma uns não subsistem sem os outros não se fundindo em si próprios como únicos válidos, de tal forma que, sejam requisitos que conferiam aptidão para desenvolver de forma eficiente as aprendizagens dos alunos.

Aquele que quer ensinar jamais pode deixar de aprender, seja no sentido lato da questão seja numa interpretação mais concisa. Isto significa que, todo o processo de ensino e aprendizagem teve um antes, agora e depois. Seja na formação e desenvolvimento de competências como na aplicação prática das mesmas, no contexto de aula, tive a necessidade de alicerçar a minha preparação, promover uma aplicação que permitisse concretizar os meus intentos e por fim o processo não se pode dar por terminado sem a efetiva avaliação de todo o seu decurso.

Para Shulman (1993), a transformação do conteúdo disciplinar em ensino ocorre quando o professor reflete criticamente e interpreta o conteúdo, quando encontra formas variadas para representar a informação através de analogias, metáforas, exemplos, problemas, demonstrações e atividades da sala de aula e quando adapta os materiais às capacidades dos alunos, tendo em conta os seus conhecimentos e conceções. Esta transformação do conteúdo em formas pedagogicamente válidas de aprendizagem corresponde ao que Shulman (1987) designa de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os estudiosos no campo da didática, consideram que o exercício de uma planificação criteriosa e refletida constitui uma determinante da qualidade do ensino, ultrapassando a simples escolha das atividades que pressupomos essenciais para determinar os respetivos objetivos, prever a disposição e a organização dos alunos e do material (Piéron, 1996). O plano constitui assim um meio de prevenção para possíveis situações de desorganização, monotonia e situações de indisciplina, estruturando um guia de orientação.

O plano segue uma série de pressupostos tornando-se cada vez mais específicos, plano anual de turma, etapa, unidade de ensino, conteúdo, objetivos e tarefas, com esta última pressupondo que o desenvolvimento do aluno deve ser global, tal como refere Bento

(1998), contribuindo para a formação do aluno em termos de conhecimentos, capacidades e habilidades, mas não só, proporcionando vivências formativas para mim no âmbito de futuro professor.

A composição dos planos de aula tornou-se na derradeira fase do processo de planeamento podendo ser entendido como a unidade base do planeamento. Com a sua execução, atinge-se e consente-se que a organização do ensino seja coerente e proporciona a devida continuidade no que se refere às unidades de ensino programadas.

O documento "plano de aula" caracteriza-se por ser a base de todo o trabalho desenvolvido de cariz marcadamente individualizado, representado no quotidiano do professor como os alicerces para a construção das aprendizagens dos alunos, constituindo-se como uma parte fundamental e crítica do processo de ensino.

Esta fase requereu uma procura incessante de fundamentação para o que se ia efetuar, não podendo apenas seguir a minha experiência e os conhecimentos adquiridos até aí. Foi necessário desenvolver recursos adequados ao nível de competências dos alunos, tal como a criação de progressões pedagógicas lógicas e eficazes que promovessem o êxito pedagógico na concretização desta preparação, ou seja, na aula.

Estrutura, Organização e Operacionalização

Em termos de construção do documento, ou seja, a sua estrutura, não existiu nenhuma imposição por parte dos orientadores. Aliás no decorrer desta formação foi possibilitado por outras disciplinas do mestrado desenvolver trabalho de preparação para a PES, ou melhor, tivemos a possibilidade de construir instrumentos que poderíamos utilizar neste ano, estando de sobreaviso que a estrutura inicial dificilmente seria a final. A sua estrutura e organização visou por um lado responder de forma eficaz e perfeitamente percetível a três questões: Quando? O quê? Como? e por outro permitir uma consulta clara e objetiva como se de um guia se tratasse, prevendo o máximo de situações possíveis, com o sentimento de que o melhor improviso é o que está previsto. Assim, em termos de modelo de plano de aula (Anexo 8), comecei por utilizar o que tinha definido na disciplina de Didática com algumas alterações que achei convenientes, contendo em termos de cabeçalho informações de visualização rápida e clara. Também de acordo com os objetivos, continha assim: data e hora; turma e etapa; unidade de ensino, número de aula e da(s) matéria(s); identificação do orientador e estagiário;

espaço e material; conteúdos; objetivos específicos. Em termos de configuração "principal" defini quatro áreas, em consonância com os ensinamentos retirados deste processo de formação e também de acordo com a minha experiência profissional, o tempo em duas colunas, ou seja, tempo total da aula e momento da aula ("o quando"), a tarefa e esquema com a identificação do que se ia fazer e a sua disposição ("o quê"), a descrição das tarefas com a especificação do decorrer das tarefas e o contexto ("como").

Em termos de operacionalização, cada parte seguiu os seus propósitos. Assim a parte inicial, não foi entendida apenas como de aquecimento, seguindo as considerações de Bento (1998) onde propõe a criação de condições favoráveis à realização das funções da parte principal, não lhe atribuindo uma função secundária pois os aspetos abordados nesta fase são fundamentais para o sucesso pedagógico da restante aula, contemplando a apresentação da aula e os seus objetivos gerais, como os específicos da primeira tarefa, como uma duração global em consonância com a proposta efetuada pelo mesmo autor, entre 10 a 20%.

Na parte principal foram considerados exercícios diversificados afim de evitar a monotonia e ter em atenção a variação das cargas, prosseguindo os objetivos da unidade de ensino. Foi tomada a decisão de utilizar uma estrutura simples, com uma a duas tarefas por cada área a abordar, com progressões pedagógicas perfeitamente percetíveis e sem subtarefas que poderiam aumentar o grau de complexidade. Tendo em consideração as competências de uma das turmas, 11ºano e por motivos comportamentais na outra turma, 8ºano. Em termos de duração programou-se para uma duração de 60 a 80% seguindo também o autor supracitado, sendo esta a parte com mais enfoque na aula pois a aprendizagem de conteúdos não se faz de forma significativa sem tempo de prática, sendo necessário conceder ao aluno períodos de tempo consideráveis de forma a assimilarem e consolidarem as competências pretendidas.

Por último a parte final, preparada com o intuito de proporcionar aos alunos um retorno aos níveis aproximados do início da aula, procurando que os alunos entendessem que esta fase tem a sua importância e devido a isso está planeada e tinham de se manter despertos para as tarefas a ser abordadas. Fase planeada com interação entre os alunos, sendo providencial a criação de formas de facultar informação sobre a assimilação e consolidação dos conteúdos, possibilitando meios a ter em conta na preparação da próxima aula. Em termos de duração 10 a 20% também de acordo com Bento (1998).

As adaptações realizadas tiveram o intuito de facilitarem a consulta no decorrer das aulas mas não só, os planos foram sempre entregues ao professor cooperante e à professora orientadora da universidade, sempre que fui observado. Desta forma, o documento tinha de estar elaborado para que outras pessoas para além de mim, com relativa comodidade, o conseguissem interpretar e analisar. Os mesmos nunca me sugeriram ou impuseram qualquer forma definida de modelo de plano de aula, seguindo desta forma o que está referenciado na literatura, por exemplo em Onofre (1995) quando nos elucida para o facto de não existir um só um método e que este seja o melhor. Para o autor confirma-se a sua validade quando se consegue observar na maneira como se adapta às eventualidades de cada conjuntura educativa específica.

A elaboração do plano de aula e o tempo despendido, sobretudo na fase inicial da PES era muito considerável. Com o evoluir da prática e do conhecimento das turmas o processo foi facilitado. No entanto foram consideradas características determinantes na condução e execução da aula, como a programação dos tempos de organização, informação e transição, a inclusão de diferentes grupos de nível e/ou a constituição de grupos de trabalho, a descrição das ações motoras, dos critérios de êxito, das variantes, do contexto e a hierarquização das tarefas. Estes são pormenores que se transformaram em momentos determinantes na elevação da qualidade da aula e do processo de ensino e aprendizagem para um nível superior.

2.3 – Avaliação

Em consonância com Onofre (1996) conseguimos ensinar os alunos porque também os avaliamos e consequentemente aprender porque nós ensinamos. Desta forma, a excelência do seu desenvolvimento e aprendizagem é condicionada em larga medida, pela qualidade da avaliação que se realiza.

Uma das formas de olhar a avaliação é a de procurar recolher de forma sistemática a informação com base na qual se consiga enunciar um juízo de valor que proporcione a facilidade de no futuro se poder adotar as decisões mais adequadas (Peralta, 2002).

De acordo com Ribeiro (1991) a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que isso foi conseguido, com o grande objetivo de aperfeiçoar a atividade educativa, regulando e orientando o processo de ensino-aprendizagem. Para que a avaliação cumpra esta função torna-se necessário, nomeadamente, diversificar as suas práticas.

Sempre que se fala em avaliação o professor confronta-se de imediato com dois problemas, ou seja, paradigmas essenciais de acordo com o que nos sugere Carvalho (1994) pressupondo a instituição de uma recolha pedagogicamente rigorosa e a objetividade possível de colocar nas informações que depois possam alicerçar as decisões pedagógicas a seguir.

Para Abrantes (2002), a consistência dos procedimentos de avaliação quanto aos objetivos curriculares e às formas de trabalho desenvolvidas com os alunos, induzem à utilização de diversos modos e instrumentos de avaliação, adaptados à diversidade e natureza das aprendizagens e uma atenção especial ao percurso e evolução do aluno.

À avaliação confere-se-lhe um cariz determinantemente formativo, interligado a uma perspetiva de evidência relativamente às aprendizagens dos alunos e as devidas necessidades de aperfeiçoamento, assim é necessário aludir para a forma de ultrapassar essas dificuldades, não descurando e valorizando os interesses e aptidões dos alunos.

Assim o que avaliar, tendo em consideração o que nos diz Peralta (2002) serão competências, adotando desta forma soluções que permitam avaliar um conjunto de comportamentos.

Na conceção deste documento pressuponho dois tipos de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Na avaliação formativa os momentos e os intervenientes devem ser diversificados porque segundo Ferraz (1994) as próprias situações de avaliação são múltiplas e as competências em análise são várias e complexas. Por seu turno a avaliação sumativa segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971:129) diz respeito ao *julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos.*

Inerente a este processo está inevitavelmente implícita a subjetividade. Concordamos com Carvalho (1994:151) quando afirma que *na EF, no domínio da avaliação das aprendizagens motoras essa componente agrava-se pela ausência de produtos permanentes de avaliação (testes escritos, fichas, etc.).* A observação é um dos instrumentos basilares nesta área, estando a subjetividade bem patente neste processo. No entanto, admitir esta subjetividade não significa descurar o rigor pois mantém-se a necessidade de planificação e preparação cuidadosa dos momentos de avaliação.

A objetividade é acautelada pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos.

2.3.1 – Enquadramento

Segundo o despacho normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro retificado pelo Despacho nº 6/2010 de 19 de fevereiro, *a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.* A avaliação visa apoiar o processo educativo, sustentando o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos. Certifica também as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa e contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento.

O objeto da avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projeto curricular de escola e no projeto curricular de turma, por ano de escolaridade. As aprendizagens de caráter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objeto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

A avaliação das aprendizagens e competências assenta nos seguintes princípios, ou seja, na consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, de acordo com os contextos em que ocorrem, na utilização de técnicas e instrumentos de avaliação diversificados, na primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de autoavaliação regulada e a sua articulação com os momentos de avaliação sumativa, na valorização da evolução do aluno, na transparência e rigor do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados e na diversificação dos intervenientes no processo de avaliação.

A avaliação dos alunos na disciplina de EF realiza-se de forma equivalente às restantes disciplinas do plano curricular, aplicando-se as normas e os princípios definidos pelo respetivo departamento. É óbvio que respeita uma determinada especificidade, decorrente dos objetivos de ciclo e de ano, os quais aclaram os aspetos em que deve recair a observação dos alunos nas conjunturas adequadas.

A avaliação da turma deve estabelecer um agente congruente de estratégia pedagógica e do plano de EF. Para definir o "trilho" ajustado há que provir a caracterização da população escolar e a uma avaliação inicial numa fase inicial.

2.3.2 – Metodologia da Avaliação

Esta foi uma área preponderante, pela responsabilidade que lhe é reconhecida e como já foi referido, pela subjetividade que acarreta. Foi necessário estar desperto para inúmeras situações e, neste pormenor, o papel do professor cooperante foi decisivo, apontando para os vários aspetos a ter em consideração, orientando-me para que fizesse um género de descoberta guiada. Norteei-me desta forma pelos critérios de avaliação da escola,

pelo documento orientador da disciplina de EF, ou seja, pelos PNEF, para criar alguns documentos próprios, quando não existiam a nível de escola. Colocando nesses documentos objetivos mais específicos no sentido de me ajudarem na concretização da avaliação e no processo de ensino e aprendizagem.

Hoje em dia, avaliar tornou-se num procedimento normal e regular na atividade docente em geral e em particular na disciplina de EF. Foi realizada uma análise e consequente relatório, possibilitando uma reflexão da implementação do processo de ensino e também do desenvolvimento das aprendizagens de cada aluno. Aconteceu por vezes a necessidade de promover ajustes e noutros casos confirmar a adequação das estratégias utilizadas. Considero que esta forma de agir fomentada pelos orientadores e materializada por mim, como uma tarefa preponderante na minha formação e que levo como um exemplo de ação a ter no futuro enquanto docente. Proporcionou-me uma ótima evolução e revelou-se fundamental no desenvolvimento de competências pedagógicas.

Sem dúvida que inicialmente foi difícil a recolha de dados, particularmente porque não conhecia as turmas. Para além disso, os alunos também eram novos para o professor cooperante e como a escola não tem nenhum sistema estabelecido para passagem de informação dos alunos, o processo foi moroso e complexo, com as várias aplicações e estratégias criadas tornou-se, com o passar do tempo, mais simples e realizado de forma mais rápida.

2.3.2.1 - Critérios da Escola

Os Critérios de Avaliação propostos assentam na conceção de avaliação vigente para o 3º Ciclo e o Ensino Secundário, prevista nos PNEF e revistos em 2001.

As disposições consagradas no documento elaborado pelo departamento de EF na ESAG aplicam-se aos anos terminais de Ciclo e do Ensino Secundário, adequado à realidade educativa existente e às normas de avaliação consideradas mais ajustadas, contudo sem descurar as normas de referência para o ano de escolaridade de transição de ciclo ou de nível de ensino.

Nesta sequência, os critérios de avaliação propostos pelo departamento curricular de EF consagram as orientações preconizadas sem se abstraírem da realidade que encontramos em cada turma e com o devido enquadramento na situação escolar.

Na dimensão curricular da disciplina de EF tem-se em consideração três grandes áreas: Atividades físicas, Aptidão Física e os Conhecimentos.

Como enunciado nos PNEF, os critérios de avaliação propostos pelo departamento de EF, caracterizam-se por não fracionar a avaliação em domínios/áreas da personalidade (domínios motor, cognitivo e sócio - afetivo), dividindo as metas gerais e específicas da EF, respeitando as referências de sucesso definidas nos PNEF para as Atividades Físicas, nos anos terminais do 3º Ciclo e do Ensino Secundário.

No que concerne à aferição do critério de sucesso na área da Aptidão Física, de acordo com a tabela da ZSAF, no âmbito dos testes do Fitnessgram, valência do referencial de Saúde (para a obtenção do nível mínimo de sucesso pelos alunos) e não de referenciais de elevado rendimento. Apesar disso, não limitámos os alunos e desta forma optámos por deixar os alunos realizar os testes para além do mínimo considerado para a obtenção de sucesso, aferindo assim as suas reais competências, facilitando no planeamento e mais tarde na constatação da evolução. No entanto, não deixamos de considerar também as referências dos PNEF procurando que os alunos atingissem a ZSAF em todos os parâmetros e não apenas em três testes como refere os critérios da escola.

O critério de sucesso na área dos Conhecimentos foi aferido de acordo com os conteúdos cognitivos previstos nos PNEF e selecionados pelos Departamentos Curriculares de EF, em cada escola. Seguindo o pressuposto, em ambas as turmas abordamos três temáticas nas quais os alunos desenvolviam as suas competências.

Para a obtenção de sucesso em EF existe a necessidade do cumprimento cumulativo dos requisitos mínimos de sucesso definidos para estas 3 Áreas de Avaliação.

Na sequência do espaço de deliberação pedagógica reconhecido ao Grupo Disciplinar de EF e visando adequar os critérios legais à realidade educativa da escola, os critérios de avaliação propostos concretizam os dispositivos legais anteriormente enumerados e com os seguintes ajustamentos para as turmas nas quais realizei o estágio:

- Na Área de Avaliação das Atividades Físicas, selecionamos as sete melhores matérias para os alunos no 8ºano e no 11ºano a seleção das seis matérias de lecionação obrigatória (de acordo com o critério dos PNEF);
- Consideramos como referência de sucesso níveis 3 a 5 para o 8ºano e níveis 10 a 20 para o 11ºano em coerência com o preceituado nos PNEF mas não descurando a possibilidade do Departamento aprovar Condições Facilitadoras de Sucesso para qualquer dos 3 períodos letivos, de forma a adequar os critérios legais (necessariamente exigentes) ao nível de desenvolvimento dos alunos e às condições materiais, humanas e organizacionais da escola;
- Área de Avaliação da Aptidão Física, opção por 3 testes da bateria do Fitnessgram para ambas as turmas mas como referido anteriormente optámos por trabalhar com o objetivo de proporcionar aos alunos capacidades para obterem sucesso em todos os testes. Tivemos em consideração as orientações do Grupo Disciplinar no sentido de reduzir os valores definidos para o limiar de sucesso da ZSAF, para os alunos que apresentem limitações especiais para a sua execução em condições de igualdade com a generalidade dos colegas, por motivos de Obesidade, Asma, ou outras limitações de caráter permanente ou temporária e de acordo com a análise concreta das situações realizada pelos docentes respetivos;
- Área de Avaliação dos Conhecimentos, definiram-se conteúdos mínimos no âmbito do estipulado nos PNEF, reportando-se estes aos domínios da Saúde, Capacidades Motoras e dos instrumentos necessários à compreensão da relação da prática das Atividades Físicas com a cultura social dominante.

A verificação dos critérios de sucesso previstos na Área de Avaliação da Aptidão e dos conhecimentos constitui uma das condições necessárias para a obtenção do nível mínimo de sucesso em EF (nível 3 para o 8ºano e nível 10 para o 11ºano) mas não interfere na diferenciação do nível de sucesso dos alunos (níveis 3 a 5 para o 8ºano e níveis 10 a 20 para o 11ºano), a qual decorre apenas da Área de Avaliação das Atividades Físicas.

De acordo com o que me deparei e que está definido pelo PNEF e as oportunidades de oferta da ESAG, as competências foram determinadas pelo Plano Plurianual e como referência os objetivos de ciclo. Estes objetivos estabeleceram as fundamentais menções no procedimento de avaliação dos alunos, abrangendo o tipo de atividades em que deveriam ser desenvolvidas e evidenciadas atitudes, conhecimentos e capacidades.

Entendeu-se o sucesso como a representação do domínio / demonstração de um conjunto de competências que transcorrem dos objetivos.

O grau de sucesso ou desenvolvimento do aluno correspondeu à qualidade mostrada na tradução prática dessas competências nas situações particulares (Ex: exercício critério, jogo 3x3, sequência gímnica, percurso, composição, etc.).

Os critérios de avaliação, definidos pelo grupo de EF, possibilitaram o estabelecimento concreto do grau de sucesso, instituindo logo, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades escolhidas.

Respeitou-se o princípio vigente no PNEF, em que os níveis de exigência do currículo real dos alunos e a duração e periodização das matérias foram delimitadas, por mim em articulação com professor cooperante, no plano de turma, a partir da avaliação inicial, com referência aos objetivos gerais da EF, foram assim passíveis de ser objeto de avaliação as seguintes áreas e subáreas da extensão curricular da EF: no campo das Atividades Físicas e Desportivas, Jogos Desportivos Coletivos, seis matérias a considerar futebol, voleibol, basquetebol, andebol, râguebi, corfebol; na ginástica encarou-se o solo, aparelhos e acrobática; na matéria de atletismo considerou-se as corridas, lançamentos e saltos; na área das raquetas com a matéria de badminton; nas Atividades Rítmicas e Expressivas as danças latino-americanas; nas Atividades de Exploração da Natureza a matéria foi a orientação.

Ponderou-se também nesta extensão curricular os aspetos alusivos ao treino e elevação da Aptidão Física, que foi uma constante do trabalho ao longo do ano com os alunos. Instituiu-se com uma área transversal em todo o processo de ensino-aprendizagem, tal como a Área de Conhecimentos. Esta área incluiu blocos temáticos, em cada ano de escolaridade na qual desenvolvi a PES, com um programa aprovado pelo grupo de EF, decomposto em unidades temáticas, tendo como referência os objetivos gerais definidos para o ano de escolaridade no PNEF.

Dadas as características particulares da disciplina, não foi exatamente imprescindível que a transmissão destes conhecimentos se efetua-se em ambiente de sala de aula, usufrui da faculdade de eleger o local mais adequado para esse efeito, sucedendo que a mesma se pudesse aferir numa aula prática, tendo em consideração que todas as aulas práticas são também aulas teóricas. Iniciou-se a abordagem a esta área com o tema da

aprendizagem dos processos de desenvolvimento da atividade física e saúde (bloco 1), aprendizagem dos conhecimentos relativos à alimentação e saúde (bloco 2) e a aprendizagem das noções gerais relativas às capacidades motoras condicionais (resistência, flexibilidade, força e velocidade) e coordenativas (bloco 3).

No que concerne à área das Atividades Físicas, o conteúdo de cada uma das matérias do currículo encontra-se especificado em três níveis, nível introdução, onde se incluem as competências técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base (fundamentos), nível elementar, onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio das matérias nos seus elementos principais, relativamente às matérias a que se referem, nível avançado, determina os conteúdos e formas de participação nas atividades da matéria, relativas ao nível superior, que poderá ser aferido no quadro da disciplina de EF.

Assim no que respeitou às diversas matérias, cada aluno pôde situar-se, quanto às competências que demonstrou, da seguinte forma:

- Não atinge o nível introdução;
- Nível introdução (cumpre a totalidade de requisitos deste nível, está apto a aprender o nível elementar);
- Nível elementar (cumpre a totalidade dos requisitos deste nível, está apto a aprender o nível avançado);
- Nível avançado.

2.3.2.2 – Especificidades das Turmas

Turma 8ª Ano

O currículo do 8º ano, no qual se enquadrava uma das turmas de intervenção, tal como prevê o PNEF, foi condicionado pela ambição de aperfeiçoamento nas melhores matérias. Desta forma, os alunos deste ano de escolaridade foram avaliados naquelas matérias que demonstraram mais e melhores competências compreendendo sete das dez que foram abordadas, de acordo com o regime de opções definido pelo grupo de EF para o ano de escolaridade.

Assim, no 8º ano os alunos abordou-se as seguintes matérias:

- Jogos Desportivos Coletivos – Futebol – Andebol – Basquetebol – Voleibol;
- Desporto Coletivo Alternativo – Corfebol;

- Ginástica – Solo – Aparelhos (mini-trampolim);
- Atletismo – Corridas (estafetas) – Saltos (altura) – Lançamentos (dardo);
- Orientação;
- Badminton;
- Dança – Latino-Americanas.

Turma 11º Ano

O currículo do 11º ano, no qual se enquadra a turma em causa, o PNEF para o Ensino Secundário prevê, a avaliação nas matérias que mais gostam e que inicialmente foram escolhidas pelos alunos, de acordo com o regime de opções definido pelo grupo de EF. Assim, no 11º ano os alunos puderam escolher:

- Dois Jogos Desportivos Coletivos – Futebol – Andebol – Basquetebol – Voleibol;
- Um Desporto Coletivo Alternativo – Corfebol – Râguebi;
- Entre Ginástica e Atletismo;
- Entre Orientação e Badminton;
- Obrigatória, neste regime, as Dança.

2.3.3 – Avaliação Formativa

Segundo Fernandes (2008:358), a *avaliação formativa tem como finalidade principal melhorar as aprendizagens dos alunos através de uma criteriosa utilização da informação recolhida para que se possam perspetivar e planear os passos seguintes.*

Esta mesma conceção é partilhada por Maccario (1982) defendendo que para ajudar o aluno é menos importante indicar-lhe qual o lugar que ocupa, em relação aos outros, num processo de ensino – aprendizagem, que ele aprender, com o seu esforço, o caminho para o êxito desejado numa aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa é um processo de regulação externa ao aluno dado ser da responsabilidade do professor. Pode ocorrer em momentos diferentes, como seja, no início de uma tarefa ou de uma situação didática – regulação proactiva –, ao longo de todo o processo de aprendizagem – regulação interativa – ou após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa – regulação retroativa (Allal, 1986).

Esta avaliação decorreu normalmente após um período de trabalho, das unidades de ensino ou de uma etapa, quando surgiu a necessidade de perceber se os alunos estavam

na direção e prossecução dos objetivo intermédios e/ou finais, a assimilar as competências que se pretendiam e como o estavam a fazer.

Foram avaliadas as competências desenvolvidas através das aprendizagens realizadas, ou seja, perante a colocação de determinados exercícios observou-se qual a sua resposta, aquilo que já demonstravam, as competências que ainda não tinham adquirido e as principais dificuldades que apresentavam. Nem sempre foi possível avaliar todas as aprendizagens nem todos os objetivos, incidindo-se sobre os objetivos intermédios e mais concretamente sobre os elementos críticos que poderiam por em causa possíveis progressões. Assim, trabalhou-se para obter elementos que poderiam ser decisivos no processo de aprendizagem dos alunos.

Para garantir o rigor na recolha de informações e a devida objetividade, manteve-se as situações de avaliação e a mesma definição de critérios de observação que foram consideradas na avaliação inicial. Desta forma assegurou-se a qualidade e validade das informações, proporcionando a obtenção dos objetivos sobre os quais se desenvolveram as tarefas da aula.

Na prossecução de tornar este processo o mais eficiente possível, as situações escolhidas não se restringiram a avaliar exclusivamente. Também tiveram o objetivo de criar desafios para os alunos de forma a desenvolverem as suas competências, adequando os exercícios conforme o nível dos alunos (exercícios critério ou formas de jogo reduzido) e as matérias em causa. Com esta opção, minimizou-se as percas de tempo e continuou-se com o processo de ensino – aprendizagem, mantendo-se as "rotinas" das aulas e um clima favorável para os alunos melhorarem as competências.

Considerando o nível geral das turmas, foram selecionadas situações que permitissem observar mais facilmente o que foi eleito como objeto de avaliação, as competências rudimentares levaram a utilização de um percurso para ajuizar a correta execução das habilidades. Mas também foi tido em consideração os alunos de níveis superiores e esses foram colocados perante situações simplificadas de jogo tornando possível observar ações de cariz técnico – tática.

Considerando a heterogeneidade das turmas não foi possível colocar os alunos sobre situações que permitissem avaliar mais do que um nível de competências, tal a discrepância entre as competências. Tanto na turma do 11ºano como na turma de 8º ano

agregou-se a esta situação as dificuldades de comportamento, constituindo-se os grupos determinados pela avaliação inicial e avaliações formativas precedentes, tornando-os em grupos de trabalho.

Efetuou-se uma observação sobre critérios que permitissem avaliar o desempenho global do aluno, as suas particularidades, sem estender este aspeto aos pormenores que em pouco pudessem ajudar e de certa forma causar embaraços ao desenvolvimento da observação. Este género de análise, tendo em conta todas as componentes críticas das habilidades, foi característico das aulas no acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Para tornar o sistema de recolha de dados fácil e eficaz, utilizou-se a mesma ficha de registo da avaliação inicial com as devidas alterações (anexo 9), este aspeto permitiu uma rápida e económica comparação de dados. O registo de S (sim) e N (não), tal com sugere Carvalho (1994), parece uma alternativa válida tornando-se uma forma de anotação simples que pode ser acompanhado de informações importantes, para além de uma ficha de registo simples que não exijam uma adaptação constante a novos modelos.

De ressaltar que o sistema de codificação criado permitia que dentro do S pudesse haver distinção entre alunos que preenchiam todos os requisitos e alunos que ainda estivessem em fase de aquisição (S -). Numa primeira situação de avaliação formativa não foram retirados breves comentários que permitissem detetar algumas dificuldades que no futuro se pudesse ter em consideração, no entanto a ficha (anexo 10) estava elaborada e em futuras situações foi utilizada sem dúvida uma mais-valia no planeamento das aulas e avaliações.

Em termos práticos, os alunos tomaram conhecimento antes e depois das situações das suas limitações e possibilidades, conhecendo os objetivos e os critérios de êxito das tarefas a realizar.

2.3.3.1 – Auto – Avaliação

No que concerne à autoavaliação e em consonância com alguns autores (Leite e Fernandes, 2002; Brooks, 2002), penso que apresenta características da avaliação formativa, tendo em consideração que regula o processo de aprendizagem, neste caso pelo indivíduo que aprende, permitindo que este identifique problemas e procure

soluções. A autoavaliação foi um dos métodos utilizados considerando que *é uma atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende* (Hadji, 1997:95).

Um aluno que se autoavalia de forma pertinente, constituindo-se este processo, na opinião de Viallet e Maisonneuve (1990), um dos instrumentos base para a aprendizagem. Na prática, Ediger (1993) indica, para que a autoavaliação aconteça, pode ser usado um sistema de contrato para determinar os objetivos de aprendizagem. Na realidade, a participação dos alunos facilitou as tarefas avaliativas pelo preenchimento de fichas de autoavaliação e pela participação na construção dos próprios instrumentos e sistemas de avaliação. Permitiu introduzir mecanismos da construção do conhecimento nos alunos, favorecendo a responsabilização do aluno sobre as suas próprias atividades e o desenvolvimento do autocontrolo.

A ficha elaborada por mim para o efeito (anexo 11) seguiu os pressupostos evidenciados pelos autores supracitados, para além da tentativa de aferição de três pressupostos inerentes à educação: saber – saber, saber – fazer e saber – ser.

Realizada na última aula de cada período, com a ambição compreender a perceção dos alunos e tornar a análise mais eficiente no prosseguimento dos objetivos a que a mesma aspira. De referir que foi utilizada sempre a mesma ficha nos três períodos letivos, como forma de facilitar, tanto aos alunos como a mim, a perceção das respostas. Apesar de apelar à sinceridade das respostas e à análise prévia de cada um dos tópicos, os alunos ao longo do ano, ou seja, nas três situações em que se colocaram perante a ficha de autoavaliação não revelaram interesse, se assim se pode dizer, pelo apelo que lhes fiz, sendo necessário intervir por diversas vezes, na turma do 8º ano, para se concentrarem no que estavam a fazer. Foi possível constatar, na maior parte dos casos, que se limitavam a pedir ou a colocar o que ambicionavam ser ou fazer, demonstrando ser pouco realistas. Verificou-se que na generalidade das situações que se colocaram, os alunos tinham alguma consciência das suas competências e de como as utilizavam nas aulas. Por outro lado, em relação ao trabalho efetuado com a turma devido às dificuldades de comportamento, aferiu-se nas três situações de aplicação, que algumas das estratégias que foram aplicadas sortiram efeito e foram reconhecidas pelos alunos, no entanto foi necessário reforçar e demonstrar outras medidas nas aulas como meio para atingir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, focalizando-me nos pressupostos referidos anteriormente e que são indissociáveis do processo formativo dos alunos, dois dos pressupostos julgo que os alunos estiveram no "trilho" mais ajustado sobretudo ao nível da disciplina e respeito pelas regras e colegas, para além da promoção das suas competências. Por outro lado, o pressuposto do saber – fazer ficou longe, no primeiro período e final da primeira etapa, embora no seguimento do ano letivo se tenha registado uma evolução bastante positiva e reconhecida nas respostas dos alunos a este método de avaliação, revelando uma importante componente na regulação do processo de ensino e aprendizagem.

Em termos de autoavaliação no 11º ano, foram utilizados os mesmos pressupostos. No entanto estes alunos apresentaram uma resposta diferente à solicitação efetuada, por via da sua idade e maturidade. Reparei contudo, que as respostas não foram tão espontâneas, demoraram algum tempo e realizadas com ponderação, apesar de nos tópicos relacionados com as competências e na resposta ao nível que gostariam de obter como classificação, demonstraram-se desenquadradas da realidade. No entanto, ao longo do ano existiu uma modificação nestas respostas constatando-se que os alunos tomaram consciência das suas reais competências e percecionaram a que nível em termos quantitativos correspondia as suas competências.

2.3.3.2 – Matérias

Na introdução a este ponto do relatório já foram mencionadas algumas considerações relevantes para a avaliação das matérias. Contudo interessa referir alguns aspetos que considero importantes no sucesso deste processo educativo, tais como, o facto de já estar familiarizado com as grelhas de recolha de dados, a possibilidade de estar a retirar dados e visualizar a avaliação anterior (uma das adaptações criadas) e a criação de adaptações às situações de forma a contornar as dificuldades que se verificaram na avaliação inicial. Este último aspeto foi sem dúvida uma das preocupações e talvez devido a isso foi possível conciliar as aferições com o proporcionar de momentos de aprendizagem ou consolidação das mesmas.

Foi utilizado como estratégia alguns alunos estarem em situação de avaliação, com situações específicas nesse momento da aula, enquanto os colegas quando possível realizavam a mesma tarefa ou similar na mesma matéria ou noutra. Assim rentabilizou-se o tempo de aprendizagem e consequentemente de empenhamento motor, constituindo para efeito de planeamento da aula grupos de trabalho por matéria considerando os

níveis. Em situações específicas e quando benéfico para a tarefa, solicitou-se a participação de alunos que não iam ser avaliados mas que pelas suas competências poderiam ser uma preciosa ajuda no desenvolvimento desse momento da aula, não desenquadrando as situações dos objetivos delineados para a matéria.

2.3.3.3 – Conhecimentos

A produção de pequenos trabalhos práticos de cariz teórico após a exposição teórica, em termos individuais ou em grupo, com fins formativos foi a forma privilegiada de intervenção na aprendizagem dos alunos do 11º ano no primeiro período. Sendo basilar para a determinação das estratégias de reorientação e de reforço, quer pelos efeitos positivos que advêm do uso de feedback corretivo, quer pela proliferação de possibilidades de aprendizagem propiciadas, quer ainda por outros tipos de interação que acontecem, durante ou por causa da avaliação, nos processos de ensino e aprendizagem. Na turma do 8º ano, pelas suas características optei por outro tipo de instrumento, com a realização de uma ficha de avaliação, a qual conferiu também um interessante feedback para mim em relação às aprendizagens realizadas. A forma como as conduzi e mediante a análise que foi realizada forneci um feedback para os alunos, não só quantitativo como também qualitativo.

Este último instrumento manteve-se ao longo de todo o ano na turma de 8º ano, com um ajuste, sendo permitido aos alunos um período de estudo, ou seja, aproveitava a aula de noventa minutos para a transmissão mais formal dos conhecimentos e reforço dos conteúdos abordados ao longo das aulas. Na turma de 11º ano, passou-se a considerar, a partir do segundo período a situação referida para a turma do 8º ano. Esta mudança deveu-se por um lado à forma como decorreu o outro instrumento e a reflexão efetuada e também por influência do sucesso das aprendizagens realizadas pela outra turma.

Os objetivos foram claros e explicados de forma concisa aos alunos, passando por conhecer e utilizar vocabulário específico da temática, a capacidade de selecionar a informação necessária para atingir o objetivo da temática escolhida, construir e interpretar de forma coerente e clara os conceitos inerentes ao tema, compreensão dos conteúdos e aplicação prática, o desenvolvimento de atitudes inerentes à proteção da saúde e bem-estar e a inovação nas técnicas de criação e comunicação.

2.3.3.4 – Calendarização

A calendarização dos momentos de avaliação formativa foca aspetos de caráter geral e específicos, estas decisões foram tomadas no momento da mesma levando em consideração as informações retiradas no decorrer de cada aula e as necessidades prementes no desenvolvimento de competências dos alunos ou da turma. Como forma de otimizar o processamento da informação recolhida e o planeamento anual, no que concerne aos seus objetivos e estratégias, foi tomada a decisão de recolher informações nas matérias prioritárias ou onde os alunos poderiam atingir sucesso com maior probabilidade no final de um ciclo de objetivos coincidentes com o final da etapa e as outras matérias no início das atividades programadas ou aquando do começo de uma nova etapa, a fim de aferir o cumprimento de aquisição de competências e a possível reformulação das tarefas. Assim, a avaliação formativa foi executada ao longo de todo o ano letivo com o intento de apreciar o ponto de situação das aprendizagens e desenvolvimento de competências dos alunos e turma.

Devido à proximidade evidente à avaliação inicial, foi tomada a decisão de efetuar na primeira etapa apenas algumas das matérias abordadas, ou seja, aquelas em que foi possível ter mais oportunidades de desenvolver competências.

2.3.4 – Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de competências para situações novas, sugere Ribeiro (1989).

Esta avaliação incidiu sobre um amplo conjunto de objetivos, executando um balanço sobre os resultados finais de uma parcela vasta de ensino e aprendizagens desenvolvidas. A seleção dos objetivos deste momento foi criteriosa e de interesse superior para o alcance do sucesso por parte dos alunos, respeitando claramente os trâmites processuais existentes na escola e os seus critérios.

A mesma não se fundou num pequeno leque de conteúdos, seria uma forma limitativa de promoção das competências dos alunos, assim incorreu sobre um diversificado número de conteúdos.

É uma avaliação de cariz marcadamente normativo, cujo intuito foi classificar e hierarquizar. Os alunos revelaram determinadas competências, tendo em consideração o desempenho nas tarefas, comparando-se ao desempenho do grupo de que fazia parte.

Neste género de avaliação existiu a promoção de competição entre os alunos, exprimindo-se os resultados através de números numa escala de um a vinte valores para a turma do 11º ano e uma escala de um a cinco para a turma do 8º ano, que foi complementada por uma informação descritiva.

Enumeramos em seguida, os princípios fundamentais considerados na elaboração da avaliação sumativa:

- Enquadramento Legal:
  - DL 6/2001 de 18 de janeiro com as alterações do DL 94/2011 de 3 de agosto;
  - DL 74/2004 de 26 de março com as alterações do DL 50/2011 de 8 de abril;
- Programas Nacionais de Educação Física;
- Critérios Gerais de Avaliação da Escola;
- Critérios de Avaliação do Departamento/Grupo de EF;
- Plano Anual de Turma.

Os critérios de avaliação constituídos pela escola, pelo departamento de EF e pelo professor possibilitaram estabelecer, concretamente o grau de sucesso. Os critérios de avaliação elegeram, portanto, as regras de qualificação de participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, claramente criadas para a manifestação das qualidades visadas.

Avaliação sumativa não se referiu apenas à aquisição de competências motoras, área das atividades físicas, as outras áreas também "participaram" neste processo com o seu caráter peculiar, ou seja, apenas revelam sucesso ou insucesso, são eliminatórias. Para além das áreas referidas, existiram outros fatores de apoio à reflexão do professor, tais como: a assiduidade e a pontualidade, o empenho e a relação com os colegas e o professor, comportamentos revelados através de iniciativa própria do aluno ou por solicitação do professor, mostrando empenho na superação das suas dificuldades e dos colegas. Todos estes aspetos valorizaram a classificação do aluno.

Foi elaborado para o efeito o quadro geral das turmas e uma síntese da avaliação sumativa interna. Esta foi elaborada tendo em conta os critérios de êxito definidos pelo

departamento de EF, a folha de cálculo padronizada com fórmulas adequadas a cada ano e cumprindo os pressupostos dos PNEF para cada ano de escolaridade em causa.

Por último, foram consideradas também neste processo as anotações retiradas em cada aula, ponderando as características individuais de cada aluno, o clima com que decorreram as aulas e o historial enquanto alunos, apresentando depois a minha proposta de classificação para posterior reflexão conjunta com o professor cooperante e daí surgir a classificação final. A autonomia e confiança conferida pelo orientador da escola em todo este processo foram sem dúvida uma valia no meu desenvolvimento e acomodação de ensinamentos neste processo formativo, assim como me desenvolveram a capacidade de reflexão e de explicação para todas as decisões tomadas.

2.3.5 – Avaliação Formativa e Sumativa – Elos de Ligação

A separação entre os processos de avaliação sumativa e formativa são um reflexo das recomendações da literatura, como elucida Taras (2009). Esta condição exige a duplicação das avaliações, para que as diferentes funções sejam observadas (William, 2000). Essa duplicação é dispensável, morosa e confusa para os professores e alunos.

Os dois tipos de avaliação são inseparáveis, sendo a avaliação sumativa o ponto de partida necessário para qualquer avaliação fornecendo um feedback.

A súmula realizada pela avaliação sumativa é consubstanciada pela recolha criteriosa de informações acerca das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento das suas competências, poder-se-á dizer que apesar de funções distintas funcionam em contraponto e de forma complementar. Mesmo em termos temporais, por vezes tornam-se coincidentes, ou seja, no final de cada período.

Efetuando uma análise da relação entre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, Fernandes (2008:361) considerou três probabilidades:

- Relação dicotómica, oposta, com relações muito distintas entre os intervenientes e com objetos, finalidades e funções de avaliação também diferentes;
- Dimensões de avaliação situadas entre dois extremos: a avaliação formativa informal e a avaliação sumativa formal. Entre estes dois extremos temos a avaliação formativa formal e a avaliação sumativa informal, cujas finalidades apresentam semelhanças;
- Complementaridade entre avaliação para as aprendizagens e das aprendizagens.

Esta última perspetiva esteve presente no desenvolvimento da PES. Em determinado contexto podem-se considerar distintas para que desta forma nos permitissem clarificar as suas diferenças em termos de funções, processos e resultados. Mas não só, também foi importante perceber as suas semelhanças e daí extrair resultados fundamentais no prosseguimento do processo de ensino. Partilharam ao longo do ano um cariz semelhante, com referência para a recolha de informação e a respetiva análise onde se conheceu o que os alunos sabiam e que competências já demonstravam, tal como, permitiram tomar decisões. Não foi difícil encará-las como duas extensões do mesmo constructo mas foi necessário realizar em determinados momentos um esforço suplementar para esclarecer a distinção clara de ambas as situações de avaliação.

A complementaridade de ambas baseou-se assim na contribuição que nos deram de forma particular para que permitissem avaliar os alunos naquilo que sabiam fazer e que eram capazes de fazer. A relação entre ambas permitiu que os dados/informação retirada com fins marcadamente formativos fosse utilizada também para fins sumativos tal como o contrário também fosse possível.

2.3.6 – Relatório das Etapas

No final das etapas que foram consignadas no plano anual de turma foi elaborado um relatório que ambicionou uma reflexão acerca do que foi abrangido no decorrer de cada etapa. Este estabeleceu ou não, elos de ligação com o que foi inicialmente constituído ou na etapa anterior depois de elaborado o relatório da avaliação inicial, o plano de turma e o relatório da etapa anterior, comparando o prognóstico com a realidade, considerando as matérias e as competências desenvolvidas.

Ambicionou-se particularmente que os alunos, tendo em vista o seu nível de competência, alcançassem os objetivos (intermédios) determinados para cada etapa, confinando a apropriação de pré-requisitos que lhes possibilitassem progredir no seguimento de competências superiores na etapa seguinte. Após a avaliação inicial e a elaboração do relatório constituiu-se respetivamente a 1ª etapa e possibilitou as restantes etapas, criando-se o planeamento anual de turma por etapas. O planeamento delineado permitiu assim, a lecionação das aulas na prossecução do ensino e aprendizagem das matérias de EF, respeitando meticulosamente os seus conteúdos.

O documento originado a partir de cada análise compreendia dados referentes às turmas da PES e foi constituído por um balanço da etapa, sob um cariz reflexivo acerca da aquisição de competências dos alunos findo cada etapa. Sendo desta forma possível confrontar os resultados alcançados com o que foi prognosticado inicialmente, em termos de objetivos e níveis. Através desta confrontação, tomei a decisão de manter ou reformular o planeamento inicialmente concebido, tratando-se assim de uma linha orientadora e, como é óbvio, para o sucesso dos alunos nesta disciplina.

A elaboração dos relatórios considerou alguns aspetos fulcrais, tais como, a prossecução do processo de ensino e aprendizagem como, a distribuição de momentos numa confrontação entre o que estava planeado e o que foi cumprido e momentos em que os alunos puderam abordar as matérias refletindo sobre os motivos que levaram a possíveis alterações e às necessidades provenientes dos constrangimentos causados surgindo a reformulação ajustada às necessidades dos alunos. As matérias foram outro dos aspetos a considerar observando o desenvolvimento geral e individual das competências dos alunos, tal como, os objetivos delineados e consequentemente analisar a indispensabilidade de reformulação se as mesmas não estivessem de acordo com o prognosticado. Outra situação que se considerou foi os grupos de nível, situação que foi determinante em termos estratégicos para a diferenciação do ensino, sendo que a sua constituição não foi estanque. Salvaguardou-se que cada aluno tem o seu ritmo próprio de aquisição de competências sendo necessário reajustar os grupos e colocar os alunos numa distribuição homogénea procurando a eficácia das ações de ensino.

Os conhecimentos também foram tidos em consideração realizando uma reflexão crítica acerca da forma como decorreu a sua transmissão no decorrer de cada etapa e como foi a resposta dos alunos em termos de aquisições e quando se sujeitaram aos mesmos.

Mais um tópico apreciou as atitudes e valores, neste parâmetro pretendeu-se demonstrar determinadas situações onde se enquadravam os comportamentos e atitudes dos alunos como por exemplo: a assiduidade, o empenho, o comportamento. Estes registos foram efetuados no decorrer das aulas em fichas próprias e as quais permitiram uma análise cuidada e evidenciaram ou não a necessidade de reformular as estratégias utilizadas até ao final da etapa. Por último, as reformulações e as justificações para as mesmas, de forma a harmonizar as aprendizagens dos alunos e a promover o seu sucesso.

2.4 – Condução do Ensino

O desempenho do professor influência de forma determinante o sucesso da aprendizagem dos alunos, sendo que a capacidade que o professor detém para analisar as circunstâncias de cada situação educativa e de selecionar as formas mais adequadas torna-se fundamental e benéfica para a ação pedagógica (Onofre, 1995).

O desenvolvimento de um planeamento eficaz foi fundamental para a eficiência do ensino, a sua validade é medida através da condução e realização do processo ensino-aprendizagem. Este foi assim, um desafio ao longo do ano letivo.

Exponho algumas das considerações efetuadas pelos autores que também influenciaram o conjunto de decisões e orientações, da minha atuação. Assim, de acordo com Piéron (1996) e em relação às fases que são observadas na ação pedagógica, considera-se como a fase interativa, a que contém no seu domínio a apresentação das tarefas que requer a utilização de um modelo, uma demonstração, a demonstração de um aluno, um documento visual ou a utilização de um recurso audiovisual e os tipos de feedback que podem ser utilizados perante os alunos. Da sua convergência dependerá uma questão importante como o controlo da aula. Do feedback resulta a utilização das estratégias previamente definidas, de acordo com a sua utilização e a avaliação que se faz no decurso da tarefa proporcionando assim o recurso à hierarquização da tarefa. Se o aluno resolve com facilidade tornar-se-á indispensável que a tarefa tome contornos de aumento da complexidade, se pelo contrário mesmo com o feedback do professor as dificuldades persistem será necessário simplificar, esta torna-se a operacionalização de um processo que se iniciou antes da aula com a programação e planeamento da sessão.

Baseando-me em Piéron (1996:31) passo a enunciar quatro elementos que tiveram um papel fundamental no alcançar dos objetivos e considerados em todos os momentos:

a) o tempo de empenhamento motor em que efetivamente o aluno está em atividade motora;

b) a informação frequente e de qualidade sobre as prestações do aluno, visando proporcionar ao aluno uma resposta ao seu comportamento na tarefa e indicar-lhe o caminho;

c) o clima positivo que deverá reinar na aula, que se desenvolve através do sucesso dos alunos na realização das tarefas e de uma prática agradável;

d) a organização do trabalho em aula, com a maximização do tempo de atividade individual do aluno.

Depois de realizada a preparação e programação dos conteúdos avancei consciente de que nem tudo ia correr bem embora me sentisse devidamente preparado pela forma como investi no sucesso desta ação pedagógica. Apesar de ser uma situação proveniente de uma prática de ensino, o contexto é real, o nível de competências dos alunos nas duas turmas de intervenção seria de facto diferente. Procurei elaborar os conteúdos de forma cativante e motivadora proporcionando um desafio a cada tarefa suficientemente aliciante de ser superada, não descurando as progressões pedagógicas e os ritmos e necessidades de aprendizagem de cada aluno considerando o conceito de individualização.

A lecionação das aulas iniciou-se seguindo o que estava previsto, ou seja, depois da primeira etapa com o términus da avaliação inicial. Com as estratégias programadas a serem colocadas em prática, embora se pudesse inicialmente minorar o tempo de organização e transmissão de informação proveniente, do excesso de preocupação, em ter tudo estruturado ao pormenor e em me fazer entender. Poderia ter utilizado logo nessa fase a ajuda dos alunos que iriam participar na tarefa e marcar espaço necessário para se desenvolver, isto iria reduzir o tempo desses momentos e criar rotinas de aula.

Nesta parte do relatório, a análise à condução do ensino será preconizada pelas dimensões estabelecidas por Siedentop (1983) para conseguir o sucesso do processo ensino-aprendizagem. A qualidade da condução nas suas 4 dimensões – instrução, gestão, clima e disciplina – torna-se decisiva.

2.4.1 – Dimensão Instrução

Durante a PES a dimensão em causa demonstrou-se muito relevante no decorrer do processo de ensino em termos de aulas, no que concerne às instruções nos momentos de início e fim das aulas, mas também nos momentos de apresentação das tarefas de aprendizagem.

Este foi um aspeto fulcral na intervenção pedagógica que incluiu medidas para aperfeiçoar a forma como apresentava aos alunos as atividades de aprendizagem, o

auxílio durante o desenvolvimento das atividades e a forma como realizava o balanço (Onofre, 1995).

Segundo Piéron (1996), é necessário aquando do propósito de toda a comunicação da informação captar da parte dos alunos, que são o principal alvo da mensagem, a sua atenção para a receberem da melhor forma. No espaço onde são lecionadas as aulas existem inúmeros motivos de distração, sendo providencial captar a atenção dos alunos.

Esta foi uma das situações, como já foi referido, que maior dificuldade me criou inicialmente e também mais trabalho me deu. Das competências de intervenção pedagógica associadas a esta dimensão derivam o desenvolvimento das competências dos alunos e também os objetivos traçados que são norteados através desta dimensão.

Foi importante, desenvolver estratégias e metodologias para rentabilizar o tempo de instrução, assim alguns aspetos evidenciaram-se nesta dimensão como a insistência para o cumprimento dos horários, ou seja, pontualidade. Isto permitiu iniciar as aulas dentro do horário previsto. O estabelecimento de rotinas perfeitamente identificáveis pelos alunos minorou as percas de tempo. Assim as aulas iniciavam-se com a verificação das presenças, contudo foi curioso observar ao longo do tempo se por algum motivo a mesma não fosse verificada os alunos comentavam a situação. De seguida apresentava os objetivos gerais da aula de forma concisa e simples, proporcionando aos alunos uma antevisão das tarefas e das suas aprendizagens, deixando para os momentos das tarefas uma instrução mais técnica e concreta do que se ia realizar. Estas estratégias revelaram-se ao longo do ano muito adequadas e válidas.

Não foram utilizadas de forma estanque existiu ajustes e, por vezes, sobretudo ao nível da turma do 8º ano, o que "hoje" era ajustado "amanhã" já não se adequava. Foi importante identificar e perceber esta situação pois são comportamentos próprios da idade e o papel do professor orientador foi determinante na identificação desse fator. Estas estratégias foram determinantes para uma gestão adequada do tempo de aula.

Nesta ação pedagógica a qualidade e capacidade da comunicação foi primordial, tal como o conhecimento adequado das matérias e das suas especificidades. Sendo mesmo das condições mais importantes, estando diretamente associadas à gestão da aula. Sendo pertinentes e ajustadas aos alunos garantiram: um menor tempo de instrução; a atenção

da turma evitando comportamentos de desvio; diminuiu o número de vezes que se repetia a mesma instrução. Estes três aspetos foram fundamentais neste momento da aula, a capacidade de adaptar o discurso aos alunos, às suas necessidades e em cada situação sendo uma mais-valia na minha intervenção e que ao longo do ano fui desenvolvendo uma base que já trazia da minha experiência profissional com diferentes idades em distintos contextos. Uma das estratégias utilizadas e que surgiu ao longo desta prática, foi o repartir da instrução pela tarefa, dar inicialmente as informações necessárias para começar o exercício e com o decorrer do mesmo efetuar a restante informação.

A presença e controlo ativo na condução da aula, foi outro dos métodos utilizados, determinando uma circulação pelo espaço de aula e a procura de um posicionamento que permitisse uma observação correta da turma, promovendo um controlo mais efetivo das turmas e respondendo as especificidades de cada uma. Concorrendo esta atuação e o ajuste que fui fazendo mediante as observações dos professores orientadores, para um favorecimento do controlo mais eficiente de toda a turma, estando os alunos mais perto ou distantes, podendo intervir em todos os momentos diligenciando pela disciplina e controlo das aprendizagens. Comportamento em diversas situações conferido pelos alunos e com direito a observações *"...o professor vê tudo!"* e *"...está sempre alerta!"* ou perguntas do género *"como sabe?"* e *"conseguiu ver isso?"*, também importante nesta situação a colocação da voz favorecendo a qualidade da instrução e o controlo da turma.

Como forma de melhorar a instrução, em matérias como a ginástica e a orientação por exemplo, foram utilizados outros meios, auxiliando e facilitando a instrução e o processo de ensino e aprendizagem, tais como, modelos visuais imagens representadas em papel dos elementos de ginástica, da disposição dos aparelhos ou ilustrações do que estava a ser explicado verbalmente, revelando-se muito pertinentes e evidenciando uma clara economia de tempo. Para além do instrumento referido anteriormente, também foi utilizada a demonstração, tanto pelos alunos como por mim, atingindo também os mesmos pressupostos referidos anteriormente o que, sem dúvida, facilita a aprendizagem, o ouvir, ver e fazer.

Era inconcebível falar de instrução, sem mencionar o feedback pedagógico, sendo fundamental na promoção das aprendizagens e mudanças de comportamento. Assim

este foi um dos aspetos que mais me preocupou ao longo do ano e onde denotei uma evolução muito positiva. Tornaram-se com o passar do tempo cada vez mais pertinentes e precisos, sem cair em exageros e utilização repetitiva. A melhoria na qualidade do feedback esteve intimamente correlacionada com desempenho dos alunos nas tarefas e consequente desenvolvimento de competências nas demais matérias abordadas. Procurei tornar as minhas intervenções cada vez mais profícuas e compreensíveis, com uma variabilidade adequada a cada situação ou aluno com os vários tipos de feedback, ou seja, prescritivo, descritivo, interrogativo e afetivo, procurando uma melhor eficiência na condução da aula, convertendo-a num processo de ensino eficaz.

Sempre que possível a aula terminou com a instrução final, com uma resenha das tarefas realizadas, esclarecimento de dúvidas e antevisão da próxima aula da matéria abordada e da aula em termos temporais, concretizando e auxiliando os alunos a perceberem o contexto.

2.4.2 – Dimensão Organização

Desenvolvi e aprofundei a necessidade de promover uma intervenção precisa e clara sobre a gestão dos espaços e materiais, tal como gerir o grupo e o tempo da sessão, estes aspetos constituíram-se essenciais para o bom funcionamento da aula e manutenção da dinâmica de ensino e aprendizagem.

Foi evidente a importância de colocar o aluno perante condições favoráveis de empenhamento motor nas tarefas que lhe foram apresentadas, atingindo com esta situação um meio para a facilitação da aquisição de competências, concordando com Piéron (1996). Usufruindo deste conhecimento teórico estipulei esta dimensão também como basilar para o desenvolvimento do processo de condução do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Um dos pressupostos sempre presentes e oriundo das necessidades evidenciadas pelas turmas de intervenção, foi a indispensabilidade de me apropriar de estratégias que promovessem um elevado envolvimento dos alunos nas tarefas, aumentando por um lado a eficácia na organização e gestão do tempo de aula e por outro reduzir os comportamentos desviantes. Um dos principais predicados utilizados para atingir os objetivos desta dimensão foi a utilização da melhor forma possível dos recursos materiais existentes e disponíveis para a aula, minorando desta forma o tempo

despendido na gestão da aula e naturalmente aumentar o tempo disponibilizado para o desenvolvimento dos momentos de prática.

Foi necessário compreender que era essencial a capacidade de orientar, conduzir e vislumbrar mais do que uma situação ao mesmo tempo durante a aula. Inicialmente esta conjuntura causou alguma indefinição em relação às prioridades de cada momento e só a prática orientada possibilitou a aquisição de competências da minha parte para desenvolver junto das turmas o estabelecimento de "códigos" para os momentos em que pretendia a atenção, a reunião ou a transição dos alunos. Para além disso, foi essencial reconhecer como, quando e de que forma deveria parar a tarefa sem que parecesse uma interferência inadequada e desproporcionada do que se estava a desenvolver, enquadrando de forma harmoniosa breves momentos de instrução. De referir, que as observações das aulas, sobretudo a primeira, realizada pela professora orientadora da universidade foi primordial para o melhoramento e ações mais eficazes nestes aspetos, com um contributo importante ao nível da necessidade de todos estes pressupostos estarem mais do que pensados e expostos no planeamento da aula, com o principal objetivo, transversal a todas as dimensões, que é o de aumentar o tempo de empenhamento motor pois, para aprender é necessário fazer, na minha opinião.

Foi utilizado como estratégia o desenvolvimento do estímulo para o empenho dos alunos na montagem dos exercícios nas aulas, em que existia maior incremento de recursos materiais, tornando-se com o decorrer do ano letivo uma tarefa mais rápida e desenvolvida de forma mais correta, utilizando assim a conceção do autor Onofre (1995) para esta situação, tal como, no reconhecimento dos alunos para as tarefas de organização e a valorização da minha parte para o seu desempenho e realização em condições de segurança.

2.4.3 – Dimensão Clima

Foi providencial estabelecer uma boa relação entre o professor e o aluno, mas não só, também as relações estabelecidas entre os alunos e o grupo se demonstram importantes nas atividades de aprendizagem, coincidindo com a opinião de Onofre (1995).

Para conseguir realizar a minha atividade junto das turmas e captar os alunos para o que pretendia desenvolver com os mesmos, foi necessário fazer com que se sentissem bem dentro da aula e com as matérias a lecionar, de modo a estabelecer um ambiente de

interações agradáveis e sustentadoras de um bom clima de aula gerado através das situações por mim propiciadas de forma coerente e congruentes com as características das turmas e as suas respetivas necessidades.

Na turma de 11º ano, apesar de na generalidade os alunos serem muito simpáticos havia uma certa descrença para com a EF e as suas mais-valias, resultando numa falta de gosto pelas matérias e consequentemente manifestava-se um reduzido empenho, fatores estes que inicialmente prejudicaram o clima de aula e o processo de ensino aprendizagem. Com a devida reflexão e ponderação, em parceria com o professor cooperante, definiu-se uma estratégia específica para esta turma, mais do que me preocupar com o desenvolvimento das competências, que por si só também eram muito limitadas, abordei a turma com tarefas sobretudo de cariz lúdico e formas jogadas adequadas aos alunos e sempre que possível em harmonia com as matérias e competências a desenvolver, com o objetivo claro de modificar as atitudes dos alunos perante a EF e desenvolver o gosto pelas atividades. Esta estratégia não poderia ter resultado melhor. A simpatia que os alunos traziam para a aula e demonstravam antes das tarefas prolongou-se pelo restante tempo de aula, proporcionando momentos de interação entre todos os intervenientes bastante agradáveis, com a observação de comportamentos muito favoráveis para com a disciplina e aumentado o gosto pelas atividades desenvolvidas, que poderá ser expresso através de um comentário de uma aluna *"se gosto faço!"*. Sem dúvida que o bom clima de aula que se gerou proporcionou a aquisição de novas competências pois se os alunos executam com outro interesse e estão mais tempo em empenhamento motor a qualidade e quantidade de competências é modificada.

Relativamente à turma do 8º ano, as características em termos de clima de aula eram bem diferentes. Existia uma enorme fricção entres alunos e na sua relação com os professores (estagiário e orientador), aqui estava um enorme desafio, não só em termos de ensino como também no controlo da turma. Várias estratégias foram desenvolvidas mas nem todas correram bem e por vezes quando achava que tinha encontrado a mais adequada na aula seguinte nada funcionava. Passado algum tempo assumo que o final de cada aula já era o momento mais esperado. Nessa altura tomei a decisão de me aproximar dos alunos de outra forma com o objetivo de conquistar a sua confiança, procurei perceber quais os interesses dos alunos perturbadores do clima de aula. Assim, antes ou logo no início da aula despendia algum tempo para a falar com os alunos,

modificando e adaptando, por vezes, o meu vocabulário para participar nas suas conversas e minorar a rigidez inicial com que encarei a turma. A chave para o sucesso, em termos de clima de aula, com esta turma residiu assim nesta atuação, nas regras criadas, na negociação que era realizada nas tarefas da aula e, sobretudo, na ponderação entre o professor rígido para uns momentos e descontraído para outros, uma das frases muito utilizadas por mim *"já rimos e falamos, agora vamos trabalhar"*.

Para além das estratégias em termos de atuação da minha parte, foi também necessário intervir em termos de tarefas de forma a desenvolver atividades que motivassem os alunos, com resultados ao nível do empenho e que originassem um clima positivo. Foram utilizados jogos lúdicos com competição conduzindo a aula tipo treino nos jogos desportivos coletivos com formas jogadas e finalizando com jogo aproximado do formal. Esta foi uma das estratégias entre outras estratégias mais específicas dependendo da tarefa, com isto assumo que este enormíssimo desafio foi superado, nas últimas aulas foi possível por via do clima gerado passar excelentes momentos com a turma e participar em algumas tarefas passando para os alunos o entusiasmo de os ensinar.

Não esquecendo as funções inerentes a profissão docente, julgo que a forma humana como tratei todos os alunos e a disponibilidade evidenciada também facilitaram a aquisição gradual de um bom clima de aula.

2.4.4 – Dimensão Disciplina

Pelas minhas características pessoais e profissionais esta é uma dimensão essencial para mim no contexto educativo, por isso, compartilho da opinião do autor Siedentop (1998) quando de acordo com o mesmo assegura que a disciplina é determinante no contexto educativo, assim os alunos aprendem melhor numa turma disciplinada. Não subsistem dúvidas no que concerne às mais-valias que advêm da criação de um sistema de organização eficaz e boas estratégias disciplinares originarem uma atmosfera na qual é mais fácil aprender.

É por consequência lógica, uma dimensão indissociável do clima, sendo um agente promotor do mesmo como ficou patente na reflexão anterior e no desenvolvimento da intervenção com as turmas. Contudo finda-se como uma dimensão transversal sendo decisivamente condicionada pelas restantes dimensões, quer pelo tipo de gestão que é

efetuada, como pela forma como a instrução é conduzida e a sua qualidade. Foi necessário, para além das estratégias já desenvolvidas na dimensão anterior, perceber os comportamentos típicos de cada idade, de forma a proceder a um género de despistagem e ter atenção na diferenciação dos comportamentos apropriados e inapropriados nos vários momentos da aula. Tal como ao longo do tempo conquistar a capacidade de tornar o "filtro" mais eficiente e sempre que possível ignorar o que assim podia ser e atuar nos comportamentos de desvio que colocassem em causa o normal funcionamento da aula. Contudo tive o enorme privilégio de ter um professor cooperante com enorme experiência nesta dimensão e com a sua ponderação orientou-me e corrigiu-me na busca da melhor forma de intervir perante cada situação, utilizando a reflexão como estratégia depois de colocar à minha disposição as ferramentas que poderia utilizar. Assim, uma das formas mais usadas de intervenção situava-se ao nível da repreensão verbal passando a atuar de forma punitiva se a mesma não tivesse o efeito desejado. Não era de todo do meu agrado a assunção destas medidas, eram situações que me perturbavam e também à turma pois, era notório a forma como os outros alunos reagiam provocando um clima negativo.

Primordial para promover esta dimensão o planeamento da aula, limitando as situações imprevistas, ponderando e refletindo sobre as tarefas a desenvolver e também considerar na sua elaboração o conhecimento que se tem dos alunos, não só em termos de competências como também nas suas interações dentro da turma.

Em forma de resumo, aponto alguns aspetos desenvolvidos nas aulas: promoção e controlo do comportamento dos alunos de acordo com as regras de funcionamento da aula estabelecidas no início do ano e reajustadas sempre que se demonstrou necessário, abordar a aula de forma positiva prevenindo possíveis comportamento desviantes dos pressupostos atribuídos à sessão e a preparação da aula. Estes pressupostos demonstraram-se essenciais para o sucesso desta dimensão.

2.5 – Observação no 2º Ciclo do Ensino Básico

A participação neste nível de ensino findou-se com a elaboração de um relatório relativo às observações realizadas, tendo como foco a primazia de determinados aspetos do ensino, da aprendizagem e mais concretamente das estratégias de como ensinar, englobando assim a observação.

Esta observação pretendeu fornecer um contributo para melhor conhecer os processos relativos ao ciclo de ensino em causa, da escola, das turmas e dos alunos, assim como todos os intervenientes que podem inferir no processo de ensino – aprendizagem.

O documento elaborado teve por base especificações e características do ensino neste ciclo em termos normativos, pressupondo uma sequência de itens abordados de forma a promover uma consciencialização e conhecimentos que possam orientar o processo de ensino – aprendizagem dos alunos em causa. Desta forma pesquisei aspetos como: orientações programáticas, regime de avaliação, caracterização das turmas e dos respetivos alunos, intervenção pedagógica e fundamentos do Plano Anual de Turma.

A formação do professor recai na necessidade de, para além de adquirir os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das funções, conseguir estar na escola e colocar em prática o que adquiriu nas oportunidades concedidas pela sua instituição educativa de formação. Considero que, desta forma, se promoveu mais uma fase de enriquecimento, construção e vivência que personificará no futuro a minha ação enquanto professor. Citando Estrela (1994:54) a *investigação veio mostrar que não há um modelo de bom professor, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal em interações com as variáveis de situação.*

Uma componente essencial foi a possibilidade e oportunidade de passar algum tempo, ou seja, oito blocos de quarenta e cinco minutos, num ciclo de escolaridade que não estava abrangido na minha prática pedagógica no início do ano letivo, com observações a incidir sobre uma turma de outros colegas estagiários num outro núcleo de estágio.

O trabalho de observação foi fundamental nesta prática e para profissão docente, partilhando desta forma a exposição de Wajnryb (2007), encarando que a observação revela ser importante para a tomada de decisões que faz parte do dia-a-dia de um professor e é, sem dúvida, uma capacidade que cada docente deve desenvolver para

tornar efetivo o seu trabalho. É importante que o professor tenha como base da sua atividade todo um conjunto de conhecimentos técnicos, no entanto é esta capacidade de observar que acaba por conduzir o professor a uma tomada de decisão que acredita ser verdadeiramente adequada ao grupo que tem perante si.

A observação foi realizada no Agrupamento de Escolas nº4 de Évora, na escola sede, a Escola E.B. 2º,3º ciclos Conde de Vilalva que se situa no Bairro das Pites. A turma em causa frequentava 5º ano.

Foi possível observar logo de início uma diferença substancial em relação às minhas turmas, isto é, as crianças chegavam à aula de forma muito atabalhoada com necessidade de intervenção pronta do funcionário e/ou do professor, atirando literalmente as mochilas para o balneário e dirigindo-se para o espaço indicado embora a brincadeira do intervalo se mantenha por mais algum tempo. E aspeto foi uma constante em todas as observações, o início da aula foi por norma atribulado com alunos a fazerem de tudo um pouco, apesar de o colega estagiário que conduzia a turma estar sempre a intervir, teimavam em persistir no prolongamento do intervalo. De mencionar, que os alunos demonstraram que ainda carecem de desenvolvimento na área da autonomia e estabelecimento de rotinas. A estrutura da aula é muito similar aos outros ciclos com aquecimento, parte principal e retorno à calma.

Um dos ensinamentos retirado desta intervenção, reflete a importância, dada a faixa etária que está inserida neste ciclo de escolaridade, que as crianças/adolescentes brincam cada vez menos e nas brincadeiras podem desenvolver algumas competências importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. É um processo que porventura trará autonomia e amadurecimento, tal como, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais, sobretudo nesta fase nada implica que as tarefas não possam ser de cariz lúdico com o estabelecimento de regras diferenciando da anarquia que por vezes predomina nas situações do intervalo. Promover o cariz lúdico, é assim, uma estratégia na qual se pode observar a coordenação das experiências prévias dos alunos e aquilo que emerge ou provocam na atividade física a realizar e qual a importância no desenvolvimento de novas competências. No que concerne às aprendizagens relacionadas com o movimento, muitas crianças nesta fase da sua vida adquirem novas formas de movimento sem necessidade de muito exercício, as habilidades motoras alcançam, na maioria, um bom

nível de aprendizagens motoras, com a assimilação de novas ações motoras e progresso nas suas competências.

Os alunos, pela observação que realizei evidenciaram alguma dificuldade em reconhecer as suas competências. Foi possível constatar dois grupos distintos de perceções, grupo dos alunos que por desenvolver alguma tarefa de forma mais eficaz enfatiza esta situação e coloca ao nível de todas as outras matérias, sobrevalorizando as suas competências, relaciono este fenómeno com um número maior de experiências motoras. Por outro lado, alunos que subvalorizam as suas competências colocando sempre entraves ou resistências às propostas dos professores e usualmente utilizam frases como: *"não consigo"* e *"não quero"* entre outras, normalmente alunos que um número reduzido de experiências motoras. Esta ambiguidade requer a devida intervenção e o professor deve estar desperto para as necessidades de cada aluno e proporcionando um conjunto de experiências, base que poderá no futuro proporcionar novas competências ou o desenvolvimento das já adquiridas. De acordo com Neto (1995:63) *o processo de aprendizagem caracteriza-se por uma transformação progressiva das capacidades motoras da criança, em função das situações em que é colocada.*

As competências influenciavam diretamente o estado de espírito e a disponibilidade dos alunos para as tarefas. Verificar que quando os alunos tinham mais dificuldades na realização dos exercícios exaltavam sentimento de frustração perfeitamente visíveis, tais como, "birras" e amuos não querendo fazer mais, tentativas de violência "gratuita" sem justificação para tal ou com respostas desadequadas aos professores. Estas situações tornavam-se de uma dimensão desproporcional sem motivos, aparentemente, para esse aparato. Indispensável o papel do professor e a sua ação, não só como apaziguador como também na demonstração de alternativas, esta situação alerta o professor para a construção das tarefas e o planeamento cuidado considerando diversas situações e não só como fazer o exercício.

Segundo os PNEF para este este ciclo de escolaridade a *motivação dos alunos e a qualidade da sua participação, devem ocupar um lugar central nas decisões dos professores e na intervenção pedagógica. Assim, a satisfação proporcionada pelas atividades da EF deve ser associada ao prazer da iniciativa, da superação pessoal e do convívio fraterno, da direção, portanto, dos Objetivos destes Programas.*

É essencial desde tenra idade, que os alunos antes, durante e após as aulas possam cumprir regras: de assiduidade, de organização do espaço de aula, das atividades físicas, de segurança e higiene, como também têm de respeitar os colegas, os professores, os auxiliares e o manuseamento dos materiais. Por outro lado, desenvolver autonomia em termos de organização do equipamento, do plano de estudos e de rotinas de realização de tarefas e ajudar os colegas e professor a cumprir as regras estabelecidas.

Foi notório que a aprendizagem requer o envolvimento dos alunos em atividades significativas, auxiliadas pelas explicações do professor, num momento adequado e de uma forma apropriada. Porém, não adianta ensinar novas competências de modo expositivo se os alunos não tiverem oportunidade de viver experiências concretas. Em EF é necessário praticar para aprender, não se pode exigir ao aluno que desenvolva competências sem tempo de empenhamento motor e de aprendizagem significativo.

Um dos objetivos da aula, passou por colocar os alunos perante situações que tinham caráter problemático, de modo a que fossem encorajados a solucionar problemas, a fazer previsões, a observar semelhanças e diferenças, a comunicar com os seus colegas e a refletir criticamente sobre todo o percurso da tarefa, desta forma tornou-se a aula estimulante e desenvolveu-se o aluno "explorador" que procura, resolve ou adapta-se aos desafios. Os exercícios não são apenas uma atividade que envolve fazer, envolve também o pensar, facilitando o desenvolvimento de competências nos vários domínios.

Em termos de informação foi notória a necessidade e a intenção, de nos vários momentos, passar a informação em períodos curtos e precisos com linguagem simplificada para que todos pudessem perceber pois a capacidade de estar concentrados foi realmente diminuta. Para além desse aspeto os alunos são extremamente enérgicos e com necessidade de expandir essa energia. Ainda neste ponto, foi fundamental a exemplificação, realizada pelo professor ou um aluno que a turma já tinha como referência, já que por norma existe um respeito considerável dos colegas, por outro lado, terminar esses momentos com questionamento provocando nos alunos a necessidade de saber o que se vai fazer, para se o professor perguntar poderem ter uma resposta.
Estreita atenção para a consumação dos exercícios e a sua variabilidade e hierarquização, pelo que já foi citado anteriormente nos sentimentos que poderá suscitar mas também pelo facto de os alunos serem muito empenhados levando por vezes o esforço ao extremo. Dificultando com esta situação o surgimento de problemas de

organização, tal como, em situações de correção os alunos revelaram dificuldade em aceitar as críticas, despertando no professor adequações de discurso dependendo do aluno e aplicando as estratégias planeadas, com a necessidade de adequar os exercícios às competências e aos grupos de trabalho que se constituem.

A espontaneidade e expressividade foram características que observei nestes alunos e o professor deve estar preparado, dentro dos possíveis, para qualquer resposta ou reação, sobretudo aquando da apresentação de uma matéria ou tarefa, visto que quando os alunos gostavam da atividade ficavam eufóricos e quando não se identificavam chegavam a ficar apáticos. Assim o professor deve intervir em ambos os casos, por um lado controla o entusiasmo sem o retirar e por outro motiva o aluno para a tarefa. Notório, o paralelo deste comportamento com o tipo de exercício, no decorrer das observações verifiquei que sempre que o exercício era mais analítico ou menos lúdico, os alunos revelavam-se por vezes irrequietos com comportamentos desviantes, como destruir o exercício ou apáticos não colaborando e também aproveitando as filas de espera para desestabilizar. Importante ter atenção a estes pormenores e também compreender que nem sempre o problema é do aluno mas pode ter algum fundamento na forma como a tarefa está concebido. Os alunos são ainda imaturos e temos de saber lidar com a situação, promovendo estímulos e exercícios adequados às características específicas da turma.

Em termos de aula propriamente dita e referindo-me à estrutura, deverá ser evidente a criação de rotinas, palavra que por vezes tem uma conotação negativa, no entanto permite rentabilizar o tempo de aula. Na conversa inicial, para além das estratégias pedagógicas já referidas, a escolha do discurso é fundamental pois pode interferir na disposição para toda a aula. O aquecimento/primeiro exercício é determinante, são alunos com muita energia, sendo a aula de EF a única aula em que aumentam o dispêndio energético e se podem expandir, para além de outros aliciantes como o espaço e o contacto diferente que têm com todos os intervenientes. Assim, comprovei que a disponibilidade para a aula variava também de acordo com o primeiro exercício e a intensidade do mesmo, quando o professor promovia algo que exigisse mais dos alunos o controlo posterior era diferente e facilitado, no sentido contrário tornava-se complicado controlar a energia dos alunos. Formas lúdicas, com oportunidade de competição promovendo o sucesso de todos (jogos em equipa) foram uma das estratégias que se revelaram eficazes.

Capítulo III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

3.1 – Atividade "ESAG sobre Rodas"

Tendo em consideração a Semana Olímpica realizada na ESAG pelo Grupo disciplinar de EF, que engloba uma panóplia de atividades de cariz lúdico-desportivo, os dois núcleos de estagiários em EF presentes na escola, encararam com toda a pertinência trabalhar em conjunto. Desta forma, colaboraram para a composição de uma atividade de relativa dimensão para a escola e sua comunidade, abrangendo também a academia da Universidade de Évora, mais concretamente os colegas que se encontravam em igualdade de circunstâncias e os seus alunos. Assim, nasceu a ideia de conceber, preparar e dinamizar um evento na área da promoção e fomento de boas práticas ambientais e atividade física, promovendo de forma ímpar um momento de contacto com a natureza e um estilo de vida saudável.

O "ESAG sobre Rodas" foi passeio guiado em bicicleta de todo o terreno até Valverde, em conjunto com atividades de cariz cultural, lúdico e físico, sendo apresentada aos Professores Orientadores dos Núcleos de Estágio, Grupo de EF e Direção da Escola, com aprovação em Conselho Pedagógico permitindo dessa forma englobar-se e enriquecer o Plano de Atividades da ESAG.

A atividade desde a primeira ideia até à proposta final passou por algumas alterações, a configuração inicial era de certa forma diferente, mantendo-se a bicicleta como princípio fundamental da atividade, a mesma passava por um passeio guiada até Valverde e depois com um cariz mais formal uma competição individual ou em equipas de Orientação em bicicleta de todo o terreno mas devido ao facto de dois dos três alunos que compunham um dos Núcleos de Estágio terem desistido limitou os recursos humanos e reformulou-se a ideia inicial. Contudo, uma atividade que seria conjunta mas com tarefas e conteúdos específicos para cada núcleo tornou-se numa atividade em que os dois núcleos colaboraram na elaboração, implementação e dinamização como se fossem apenas um núcleo, ou seja, uma única organização.

Esta atividade apareceu incluída no espaço acima referido como "Semana Olímpica", organizada pelo Grupo de EF e por uma das turmas do Curso Tecnológico de Desporto.

O supracitado evento aconteceu no decorrer da última semana de aulas do 2º Período. Com a coadjuvação dos professores cooperantes, professor Vítor Barbosa e professor José Soares, os alunos Hugo Cansado, Marcelo Ribeiro, Gonçalo Almeida e João Batista, propuseram-se a organizar e dinamizar um evento com um conjunto de atividades no último dia da supramencionada semana, dia 23 de março de 2012.

O passeio guiado em Btt, pelos caminhos de Monfurado, inserido nos "percursos ambientais de Évora", proporcionou aos participantes a possibilidade de conhecer, um dos monumentos megalíticos de grande importância, que se situa no Concelho de Évora, nomeadamente a "Anta Grande do Zambujeiro" e objetivamente pretendeu-se através da prática de Btt, promover hábitos de vida saudáveis e estilos de vida ativos em contato com a natureza, surgindo através desta iniciativa a possibilidade de dar a conhecer a envolvência de uma paisagem de características únicas, onde submerge um património natural e histórico que permanece adjacente à cidade de Évora e, apesar de estar acessível, provavelmente muitos de nós não o conheciam.

3.1.1 – Justificação e Objetivos

Segundo os PNEF o *percurso educativo dos alunos obriga à aquisição de competências em diferentes domínios e matérias próprias da EF, numa ampliação das experiências motoras vividas, de modo eclético, tendo como pano de fundo a perseguição constante da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.*

Segundo o Plano Anual de Atividades da escola, consubstanciando-me nos princípios e objetivos gerais, esta atividade justificou-se pelas *estratégias para melhorar o Sucesso Escolar dos Alunos* e no âmbito dos *objetivos específicos para melhorar o sucesso educativo – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional* e a*umentar o envolvimento dos alunos na vida escolar*.

Nos dias de hoje, estando desperta a crise de valores proveniente da falta ou escassez da sua promoção, julgámos pertinente impulsionar o desenvolvimento pessoal e social da comunidade escolar e, mais especificamente, dos "nossos" alunos, proporcionando momentos, práticas e vivências numa matéria que não faz parte das matérias abordadas nas aulas de EF e que em larga escala estabelece paralelo com um dos objetivos primordiais da disciplina, incutir no quotidiano dos alunos fora da escola hábitos de

vida saudáveis. Assim procurámos promover de forma qualitativa o sucesso educativo na área do desenvolvimento pessoal e social ultrapassando as fronteiras do espaço geográfico da escola, tornando a mesma como fundamental na promoção de fatores preponderantes ao sucesso escolar e educativo.

De entre inúmeros objetivos que poderiam advir desta atividade, menciona-se aqueles que nos pareceram primordiais e elucidam concretamente as pretensões enquanto agentes promotores, formadores e assimiladores de novos saberes:

- Proporcionar uma atividade não formal além do espaço geográfico da escola;
- Promover a convivência entre a comunidade educativa na qual desenvolvemos a nossa prática de ensino (alunos, funcionários e professores);
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- Expandir e acomodar conhecimentos alcançados em áreas curriculares diversas;
- Promover a transversalidade disciplinar (História e Geografia de Portugal e EF);
- Usufruir do contacto com a natureza e mostrar a importância da sua preservação;
- Desenvolver, recuperar e/ou adquirir capacidades físicas e impulsionar uma correta gestão do esforço;
- Promover e incutir hábitos de vida saudáveis.

A atividade teve ainda como objetivo levar alunos, funcionários e professores a percorrer em ritmo adequado (ao alcance de todos, tendo como pressuposto único que é mais fácil para os mais rápidos andarem devagar que o mais lentos circularem mais rápido) os caminhos incluídos nas rotas dos "Percursos de Monfurado" rede de Percursos Ambientais, traçada sobre caminhos públicos rurais ou municipais, para utilização a pé ou de bicicleta (com meios de transporte não poluentes). Esta é uma rede interliga as povoações rurais do concelho e permite o acesso aos monumentos megalíticos. Através destes caminhos atravessaram-se diferentes paisagens de Évora, algumas das quais integradas no Sítio de Monfurado, classificado pela União Europeia como área pertencente à Rede Natura 2000, devido aos habitats e espécies de interesse Comunitário que aí ocorrem.

3.1.2 – Organização e Operacionalização

Os alunos que participaram na atividade, efetuaram a sua inscrição junto do respetivo professor de EF, em ficha própria para o efeito disponibilizada pela organização, a sua

validação foi efetuada com a receção da autorização do respetivo Encarregado de Educação adequadamente preenchida.

Para otimizar todos os recursos necessários à realização da atividade, sobretudo de ordem logística, estabeleceram-se inscrições até ao dia 22 de março de 2012.

Em termos de espaço temporal, a atividade ocupou todo o período da manhã, iniciando-se com a concentração dos participantes a partir das 08h15 (abertura do secretariado) junto ao portão principal da ESAG e briefing inicial às 08h45. O passeio de Btt guiado até Valverde iniciou-se às 9h00, com a partida da ESAG, em direção a um dos Percursos de Monfurado, com acesso ao campo de futebol, em Valverde. Neste ponto o evento dividiu-se em duas atividades, gincana – desenvolvimento de técnica e perícia na utilização da bicicleta e visita ao Castelo do Giraldo.

No decorrer da atividade, o transporte ao longo do percurso, foi da responsabilidade dos participantes. Assim, alunos, professores, funcionários e professores estagiários tiveram de se fazer munir de uma Btt em perfeitas condições de utilização, ou seja, que permitisse realizar o percurso em situação de conforto e segurança adequada às necessidades, estar munidos de capacete devidamente homologado para a prática desta modalidade, material de reparação, roupa/equipamento desportivo apropriado à prática e abastecimento sólido e/ou líquido para o percurso.

Durante a atividade, os professores estagiários, foram os guias do passeio e colocaram ao dispor dos participantes um carro de apoio com um especialista em mecânica de bicicletas, os professores cooperantes, ajudaram a zelar pela organização do grupo. Foram efetuadas várias paragens, para se poder apreciar com atenção, algumas das características da fauna e da flora desta região.

A chegada ao campo de futebol de Valverde altura em que os participantes realizaram um lanche (oferecido pela escola). De seguida, os participantes que escolheram a atividade de subida ao castelo foram acompanhados por dois dos professores estagiários nessa visita, enquanto os restantes participantes fizeram a gincana sob a orientação dos restantes professores estagiários, num percurso previamente construído de dificuldade baixa a média com obstáculos naturais e artificiais. As atividades foram acompanhadas por uma ambulância da Cruz Vermelha Portuguesa, para dar assistência médica a eventuais acidentes que possam acontecer.

3.1.2.1 – Pré – Atividade

Depois de solicitado diversos apoios foi necessário confirmar a disponibilidade dos mesmos, PSP, Cruz Vermelha Portuguesa, Desafio Sul e Clube da Natureza de Alvito, todos responderam afirmativamente à solicitação permitindo assim prosseguir com a atividade de acordo com o projeto. Contactamos também, os responsáveis pelas instalações do campo de futebol de Valverde, os quais acederam de imediato ao que foi solicitado, disponibilizando não só o campo de futebol como os balneários e as casas de banho. Um dia antes da atividade, verificamos todas as inscrições, junto dos professores de EF do departamento e reunimos com os professores cooperantes de forma a ultimar pormenores, tal como, realizar o ponto de situação. Depois de reunida toda a informação relativa às inscrições, confirmou-se o número de lanches junto da direção da escola, o número de bicicletas e capacetes a pedir à empresa Desafio Sul e recursos humanos necessários e disponíveis. Por último, levantamento da carrinha e obstáculos para a gincana em Alvito no Clube da Natureza de Alvito.

3.1.2.2 – Atividade

O dia começou bem cedo, de acordo com o definido na última reunião de preparação, eu e o Marcelo responsabilizamo-nos pela montagem do percurso da gincana no campo de futebol de Valverde, enquanto o João e o Gonçalo fizeram a receção aos participantes, confirmação da inscrição (pagamento, autorização EE) e inscrições de última hora. Depois, enquanto o Marcelo ficou a ultimar os pormenores da gincana, eu juntei-me aos restantes colegas no sentido de proceder à distribuição das bicicletas, capacetes e verificação técnica dos equipamentos dos participantes (bicicletas e capacetes), para finalizar esta etapa fez-se o levantamento dos lanches e briefing inicial (resumo da atividade e normas de funcionamento a seguir, tal como apresentação dos guias que estavam devidamente identificados com coletes refletores). De referir, que devido à hora prevista de início do passeio, verificou-se um atraso de trinta minutos devido à afluência inesperada de participantes de última hora, apesar de estarmos preparados em termos de bicicletas e capacetes, foi necessário um reforço de lanches pois já tínhamos pedido alguns a mais mas verificou-se ser insuficientes. Assim, iniciou-se o passeio com dois guias à frente, Gonçalo e David (aluno que se disponibilizou a ajudar, com muita experiência na área, Campeão Nacional de Ciclismo no escalão de juniores), o Professor Nuno Mendes com o grupo e o João e Professor Vítor Barbosa a fechar o grupo, no carro de apoio onde seguiram duas bicicletas de reserva e diverso material de reparação, substituição e reforço alimentar liquido e sólido segui eu. De referir que o

percurso de alcatrão, ida e volta, na estrada nacional foi guiado pela PSP. O percurso decorreu com normalidade imperando a boa disposição entre os participantes e o espírito de entreajuda foi notável desde o início, apenas um incidente mecânico prontamente resolvido com a substituição da bicicleta. Em Valverde, deu-se a separação o grupo que inicialmente se tinha inscrito para a subida ao castelo seguiu e os restantes participantes iniciaram o lanche para de seguida realizarem a gincana. Esta superou todas as expectativas, o que inicialmente tinha o objetivo de melhorar as competências técnicas dos participantes tornou-se numa competição informal, tal o interesse dos participantes. Para além desta adaptação, foi necessário também abrir a atividade aos restantes participantes pois não vimos nenhum inconveniente, bem pelo contrário, aceitar o pedido formulado pela generalidade dos participantes e também foi realizada uma competição informal com o registo de tempo, criando um regulamento simples e explicado a todos os participantes. No regresso, já era de prever alguma debilidade física de alguns dos participantes mas com algum espírito de sacrifício e com mais ou menos dificuldade apenas uma aluna não terminou de bicicleta mas sim no vulgo "carro vassoura". Na chegada, a confraternização era evidente entre todos os participantes (professores e alunos), demonstrando que principal objetivo tinha sido amplamente atingido, tal como, a vontade de repetir a experiência. Realizou o "discurso" final, congratulando os participantes pela forma como decorreu a atividade e o comportamento exemplar. Finalizamos esta etapa com a recolha das bicicletas.

3.1.2.3 – Pós – Atividade

Finalizado o passeio propriamente dito, realizou-se uma reunião com os professores cooperantes e os professores estagiários onde se efetuou um balanço da atividade, verificou-se a contabilidade e a liquidação das despesas, elaborou-se a lista de participantes para os diretores de turma de forma a justificarem as faltas e definiu-se as próximas tarefas.

3.1.3 – Análise e Avaliação

A atividade foi desenvolvida conforme planeado no dia 23 de março de 2012, com início às 09h30 e final às 13h30 e realizaram a atividade 51 membros da comunidade escolar, entre alunos e professores, dos quais 49 cumpriram o percurso de bicicleta.

Superou as primeiras expectativas, pois os recursos em termos de estagiários estava limitado, existia outra atividade nesse mesmo dia e hora, a parte financeira poderia

causar algum constrangimento e não sentia os alunos motivados para a atividade, julgo que a "velha" estratégia de divulgação, verbal, com o precioso contributo dos professores de EF junto das suas turmas, permitiram que o número de inscrições já superassem o esperado e ainda mais com o aumento no dia da atividade. Por outro lado, a forma como todos os estagiários estiveram no terreno e solucionaram os imprevistos ajudou também ao sucesso da atividade. Por último, o comportamento foi excecional, proporcionaram momentos agradáveis e sem incidentes.

No balanço da atividade, existem sempre aspetos positivos e negativos, os quais passo a enunciar de forma sucinta, em conjunto com a análise dos objetivos que foram atingidos, de acordo com o que estava previsto no projeto desenhado para a atividade.

Aspetos Positivos:

- Excelente articulação, cooperação e interação entre professores estagiários e professores do Departamento de EF, com enfoque nos que se associaram à atividade;
- A cooperação da Direção da Escola, na pessoa do Professor Paulo Sérgio, no decorrer de todo o processo de planeamento e realização da atividade;
- O apoio da Direção da Escola, com o fornecimento de lanches, constituídos por sandes, águas, fruta (maçã) e chocolate, em número suficiente (disponibilidade para o reforço com o aumento de participantes), que foram distribuídos aos participantes;
- A participação e apoio do Aluno David foi uma mais-valia, durante todo o percurso proporcionou uma ligação diferente com os participantes;
- O apoio da PSP, através do acompanhamento feito pelos Agentes da Escola Segura nos percursos urbanos, entre a ESAG e Santo Antonico, foi bastante importante proporcionando condições de segurança a todos os participantes;
- O apoio da Cruz Vermelha Portuguesa, que cedeu uma ambulância com três voluntários, garantindo todas as condições de segurança aos participantes;
- A colaboração da empresa de atividades de ar livre "Desafio Sul", na pessoa do Professor Pedro Janeirinho, que nos cedeu as bicicletas e capacetes;
- Adesão de alunos e professores, o número de participantes superou as expectativas;
- As condições climatéricas foram bastante favoráveis à realização da atividade, pois a manhã esteve amena, sem que se verificasse frio, nem demasiado calor;
- Ausência de acidentados e quando se verificou um contratempo foi solucionado não impedindo algum dos participantes de prosseguir a atividade de bicicleta.

- Houve uma ótima capacidade, por parte dos professores estagiários em coordenação com os professores cooperantes, para resolução de situações imprevistas;
- Fomentou-se a criação de um ambiente de descontração e convívio, ao mesmo tempo de interiorização de conhecimentos e aprendizagens.

Aspetos Negativos:

- Atraso inicial da atividade, influenciou a hora da partida, devido ao fluxo inesperado de alunos que pretendiam participar na atividade e ainda não estavam inscritos;
- Inscrição tardia de alguns alunos, o que nos obrigou a alargar o prazo, influenciando a preparação da atividade e a solicitação de bicicletas necessárias;
- A falta de elaboração de "Certificados de Participação" para entregar no final do passeio aos participantes, a fim de provar e congratular sua presença na atividade;
- Nenhum professor estagiário de outros núcleos de Évora participou.

Sugestões de Melhoramento:

- Meios de promoção e divulgação, internet (blog; site), flyers, etc.;
- Articulação com a organização da "Semana Olímpica";
- Abertura da atividade aos alunos da Universidade de Évora, sobretudo do MEEFEBS como promoção para manutenção da atividade ao longo do tempo.

Objetivos Alcançados:

- Proporcionar a vivência de um dia de atividade física não formal fora do espaço geográfico da escola;
- Promover o convívio entre os demais membros da comunidade escolar;
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos no sentido do saber estar, da tomada de decisões, entre outros aspetos de caráter pedagógico;
- Proporcionar o envolvimento dos alunos na vida escolar, através da sua participação numa atividade da escola;
- Cooperar, ajudar, incentivar e apoiar, cumprindo sempre as regras de segurança;
- Contactar com a natureza, permitindo conhecer a importância da sua preservação;
- Estimular o gosto pela prática de atividade física, BTT, no quotidiano;
- Aquisição e/ou recuperação de condição física, promovendo aprendizagens, quer de cariz técnico e/ou para fazer correta gestão do esforço.

Com a elaboração, organização e concretização desta atividade, os professores estagiários assumiram a responsabilidade de promover junto da comunidade escolar uma atividade de complemento curricular com o seu devido enriquecimento. Claro que não só a comunidade usufruiu deste, experienciei de forma inequívoca todos os momentos de um evento com alguma dimensão que me proporcionou uma vivência para a vida profissional futura e alcancei, no seu sentido mais lato, os objetivos de uma experiência no terreno. É, de destacar a envolvência de todos estagiários nas diversas fases da atividade como preparação, organização e concretização e que o sucesso da mesma ocorreu da boa coordenação entre o grupo, tendo cada um interpretado as suas funções e tarefas da melhor forma possível com empenho e dedicação. Para além deste aspeto, a forma como os professores cooperantes se empenharam em retirar o melhor de cada um de nós e em qualquer momento deixaram a exigência de parte.

Assim, considero que a atividade decorreu de uma forma bastante positiva, tanto a nível de participação dos elementos da comunidade escolar, como em termos de conhecimentos e aprendizagens acomodadas em mais uma etapa desta formação.

É de mencionar o ambiente agradável e o convívio que a atividade proporcionou entre professores e alunos, com momentos muito divertidos de confraternização, sem se descurar do objetivo principal do passeio. Também é importante referir, as opiniões recolhidas durante e após a atividade por parte de todos os professores e de muitos dos alunos que participaram no passeio, com relevância para a forma como estava organizado e as atividades paralelas realizadas, com poucos momentos de pausa (apenas os necessários, lanche e informações) e desmobilização dos participantes.

Em síntese, cumpriu-se mais um momento formativo com enormes ganhos académicos e pessoais, com diversas aquisições, quer a nível de conhecimentos sobre organização de eventos desta natureza, quer a nível de consecução e realização da mesma. Por fim, a satisfação dos outros foi também a nossa.

3.2 – Atividade – Workshop "Atividade Física Adaptada em Educação Física"

Encarei com toda a pertinência poder contribuir para a dinamização deste género de atividades na comunidade escolar que me acolheu, de certa forma foi uma retribuição de tudo o que me proporcionou. Trabalhar em conjunto com os quadros da escola e contribuir para a composição de uma atividade de relativa dimensão para a escola e sua comunidade, abrangendo também a academia da Universidade de Évora, mais concretamente os alunos que se encontram em igualdade de circunstâncias foi sem dúvida um dos objetivos que me moveu. Desta forma, nasceu a ideia de conceber, preparar e dinamizar um evento na área da promoção e fomento de práticas de inclusão para populações especiais no âmbito da atividade física, promovendo também de forma ímpar um momento de contacto com uma realidade que carece da nossa devida atenção e preparação. Assim, a "Atividade Física Adaptada em Educação Física", foi um workshop promovendo um cariz determinantemente prático de envolvência de todos os participantes com os vários convidados para o efeito e que em toda a medida acrescentaram uma mais-valia a este momento de partilha de conhecimento. Esta proposta foi apresentada ao professor orientador, Grupo de EF e Direção da Escola, sendo posteriormente aprovado em Conselho Pedagógico permitindo dessa forma englobar-se e enriquecer em meu entender o Plano Anual de Atividades da ESAG.

Abordando o projeto concebido, a ideia inicial foi tomando forma até à proposta final, mantendo-se a estrutura base e acrescentou-se a participação de especialistas na área de intervenção. Devido ao facto de dois dos três alunos que compunham o Núcleo de Estágio terem desistido limitou os recursos humanos disponíveis, tornou-se numa atividade em que um estagiário em estreita articulação com o professor cooperante colaboraram na elaboração, divulgação e implementação, solicitando-se para o efeito a participação de preletores da comunidade académica, Universidade de Évora e também da comunidade local, Associação de Paralisia Cerebral de Évora.

Esta atividade inseriu-se no lugar deixado em aberto pelo desporto escolar, contando desta forma com a disponibilidade do espaço, pavilhão gimnodesportivo da escola e também dos professores, mais concretamente do departamento de EF. O evento aconteceu numa quarta-feira, no período da tarde com início às 14.30h e finalizou às 17.30h. Com a coadjuvação do professor cooperante, propôs-se a organização e

dinamização de um evento com atividades sobretudo de cariz prático e envolvendo mais do que uma necessidade educativa especial, de caráter transitório ou permanente.

Consistiu assim, num workshop relacionado com as necessidades educativas especiais, no âmbito da inclusão dos alunos no ensino regular promovendo o sucesso não só educativo mas essencialmente de integração social. Assim, desenvolveu-se um conjunto de atividades práticas de desporto adaptado de semblante inclusivo, podendo ser praticadas por alunos com ou sem necessidades educativas especiais e quando portadores permanentes ou temporários. Desenvolvimento de metodologias de ensino e aquisição de conhecimento de regras e progressões em quatro modalidades de desporto adaptado, abrangendo um espectro significativo das necessidades existentes.

Através desta iniciativa surgiu, a possibilidade de dar a conhecer a envolvência de uma de uma área específica da atividade física, onde submerge um défice de ações deste género, apesar de presente em alguma formação académica, nem todos tiveram a possibilidade de usufruir no seu percurso académico e também uma realidade tão presente no quotidiano e muitos de nós não a conhecem e passam alheios à temática.

A temática tornou-se de todo pertinente pois, cada vez mais, no nosso dia-a-dia, se ouve falar da inclusão nas escolas e apesar disso ainda encontramos alguma resistência na implementação e consolidação por parte de alguns professores e na falta de métodos inclusivos. Diversas situações levam os professores a considerar que não existe como incluir os alunos nas suas aulas, promovendo desta forma a criação de preconceitos com a capacidade inerente a que tem para transmitir comportamento e atitudes.

Pretendendo a igualdade de oportunidades e o compromisso que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que possam apresentar, torna-se fundamental definir estratégias e metodologias de ensino que consigam atingir esses pressupostos. Nesse sentido a clarificação de métodos e técnicas de ensino da EF são fundamentais na orientação do processo de aquisição de conhecimentos por parte de todos os alunos, conduzindo à aprendizagem.

É necessário consolidar metodologias que não podem ser rígidas e imutáveis, trata-se de um processo dinâmico e mutável, onde o professor com as suas vivências, conceções e atitudes, a construção do seu conhecimento e da sua identidade profissional deve usar com competência, tendo atenção aos alunos e aos objetivos que pretende alcançar.

3.2.1 – Justificação e Objetivos

Apesar de já estar desperto para esta situação, por via da formação académica, o contexto laboral levou-me a procurar aprofundar e construir uma base de conhecimento teórico mais abrangente para conciliar com a vertente prática. Não é admissível no contexto Escola, continuar-se com atitudes de tratamento diferenciado para com os alunos incluídos nas necessidades educativas especiais, este foi o local onde se podia ter uma ação ativa de promoção de comportamento, deixando de parte práticas, tais como, deixar o aluno a marcar os pontos ou a atirar a bola à parede enquanto os outros alunos realizam os seus exercícios. Assim, esta ação pretendeu atingir os seguintes objetivos:

- Favorecer a reflexão, o espírito crítico e o desenvolvimento pessoal, com base na exploração e debate das Necessidades Educativas Especiais (NEE);
- Proporcionar aos participantes um quadro de referência conceptual e instrumental para intervir com pessoas com NEE's, permitindo a sua inclusão escolar e social;
- Sensibilizar os participantes para a relevância da intervenção centrada nas potencialidades, interesses e necessidades das pessoas com NEE's;
- Identificar e desenvolver programas de intervenção, como exercícios e progressões;
- Proporcionar aos participantes um conjunto de conhecimentos permitindo novas reflexões, conquistas e argumentos na sua vida profissional;
- Dotar os participantes de metodologias e estratégias para combaterem as dificuldades educativas, o insucesso e exclusão escolar;
- Adaptar os estilos de ensino aos estilos de aprendizagem, na escola regular;
- Proporcionar conhecimento de forma a valorizar e rentabilizar a aquisição de material efetuada pela escola;
- Promover a convivência entre a comunidade educativa (professores e estagiários);
- Fomentar o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos participantes.

3.2.2 – Organização e Operacionalização

Começo por referir, que a organização, operacionalização e dinamização do evento "Atividade Física Adaptada em Educação Física", workshop, foi da responsabilidade do professor estagiário do Núcleo de Estágio da ESAG coadjuvado pelo professor cooperante e dois preletores convidados, com inscrições efetuadas até ao dia 15 de maio de 2012. A atividade, como já foi referido, foi desenvolvida no dia 16 de maio de 2012, com início às 14h30 e final às 17h30 e realizaram a atividade 30 membros da

comunidade escolar, entre alunos da Universidade de Évora, professores de várias escolas da cidade de Évora e preletores, dos quais 27 participaram ativamente.

Teve o privilégio de contar com a disponibilização e abertura da Direção da Escola e Departamento de EF para que se pudesse realizar, para além disso o evento teve a honra de abertura do Exmo. Sr. Diretor da Escola.

3.2.2.1 – Pré – Atividade

Depois de solicitado diversos apoios foi necessário confirmar a disponibilidade dos mesmos, Direção da Escola, APCE e Universidade de Évora todos responderam afirmativamente à solicitação que lhes havia sido efetuada permitindo assim prosseguir com a atividade de acordo com o projeto. Um dia antes da atividade, verifiquei todas as inscrições em conjunto com o professor cooperante de forma a agilizarmos todo o processo final de forma a ultimar os últimos pormenores, tal como, realizar o ponto de situação. Depois de reunida toda a informação relativa às inscrições, confirmou-se o número de diplomas a fazer e águas junto da direção da escola, tal como informar os restantes preletores. Por último, informar a escola dos visitantes que iria receber.

3.2.2.2 - Atividade

O dia começou bem cedo, de acordo com o definido na última reunião de preparação, logo de manhã efetuou-se a impressão dos diplomas e a respetiva autenticação pelo Diretor da Escola. Depois, confirmou-se o espaço e o fornecimento de águas que seriam levantadas um pouco antes da ação devido ao calor que se fazia sentir, informou-se a portaria da escola que iria receber algumas pessoas de fora deixando-se com o funcionário uma lista dos participantes, tais como indicação da hora de chegada dos preletores e respetivo material para a ação.

De referir, à hora prevista de início estava tudo pronto, não se verificou qualquer atraso em relação ao programa, o Diretor da Escola que gentilmente se disponibilizou para dar as boas vindas aos participantes, realizou também a abertura do evento. Começaram então as preleções, com o meu contributo para a ação focando aspetos como a introdução à história das nee's, o enquadramento com legislação e metodologias de ensino em EF nas nee's, a apresentação fez-se de uma forma dinâmica e nada maçuda, apesar dos conteúdos, com um editor de apresentações inovador que conferiu uma exposição bastante interessante e chamativa para quem assistiu. Senti-me extremamente confortável com a temática, que para além da afinidade, a preparação foi realizada com

a devida antecedência e de forma cuidada, assumindo a responsabilidade que me conferia a participação neste evento. Finalizado o meu contributo, entrou em ação o Treinador/Professor Carlos Ribeiro da Associação de Paralisia Cerebral de Évora que com a sua forma peculiar de ser apresentou a Boccia com histórias e vivências pessoais e engrandecer a sua exposição muito participada com várias dúvidas dos participantes, demonstrando todo o seu interesse por esta modalidade. Para terminar a exposição teórica tivemos o prazer de ouvir o Professor Doutor José Marmeleira e todos os seus ensinamentos com uma excelente apresentação de várias modalidades do desporto adaptado, quer verbalmente quer por exposição em vídeo, proporcionando uma ótima interação com os participantes.

Terminados os conteúdos de cariz mais teórico, dirigimo-nos para o pavilhão, no qual já estava todo o material necessário, tal como as marcações do campo de boccia e a rede de voleibol à altura regulamentada para a versão adaptada. Como foi programado os participantes dividiram-se em três grupos pelas estações existentes, monitorizadas pelos três preletores, de evidenciar que a intervenção dos participantes fica marcada pelo empenho, curiosidade e competição (característica própria dos profissionais de EF), para além dos monitores contamos com a presença do Duarte um jovem atleta de boccia com paralisia cerebral que jogou com os participantes. Existiu um sistema de rotação que permitiu a todos os participantes passarem e desenvolverem competências nas quatro modalidades realizadas, bem como assimilar métodos de ensino e progressões. Para o final, ficou uma modalidade que necessita de um ambiente específico, pois recorre à audição e não é possível haver qualquer tipo de barulho, o goalball, modalidade para cegos e que os participantes apesar das vicissitudes realizaram muito bem. No final, o contentamento dos participantes era geral, com excelentes comentários à ação e à forma como tinha decorrido, a minha satisfação também era plena com o sentimento de missão cumprida e que dei o melhor de mim para que tudo corresse bem, assim como correu, para além de atingir na plenitude todos os objetivos. De realçar o empenho e profissionalismo que o Professor Cooperante colocou em todo este projeto, ajudando e partilhando todos os momentos desta organização.

3.2.2.3 - Pós – Atividade

Finalizado o workshop propriamente dito, realizou-se uma reunião não formal com o professore cooperante, orientadora e convidado da Universidade de Évora onde se

efetuou um balanço da atividade, se conferiu a lista de participantes e definiu-se as próximas tarefas da atividade nas quais se englobava a produção de um relatório.

3.2.3 – Análise e Avaliação

Superou em toda a linha expectativas, pois os recursos humanos em termos de estagiários estava limitado, apenas eu, não existia inicialmente feedback às estratégias de divulgação, verbal e email, com o precioso contributo do professor cooperante e professora orientadora junto dos seus contactos, permitiram que o número de inscrições superassem o esperado e mais dois professores participaram com inscrição no próprio dia. Por outro lado, a forma como estive na ação, organizando e dinamizando, encarando diferentes papéis não deixando escapar nada, pelo menos que me tivesse apercebido, possibilitou também o sucesso da ação. Por último e não menos importante, a forma como os participantes se comportaram e cumpriram as atividades foi excecional, proporcionaram momentos muito agradáveis e bastante divertidos, nunca descurando o objetivo da sua presença.

Como normalmente acontece, após finalizar a atividade, realizou-se o balanço, com aspetos positivos e negativos, que passo a enunciar de forma sucinta, em conjunto com a análise dos objetivos que foram atingidos, de acordo com o que estava previsto.

Aspetos Positivos:

- Excelente articulação, cooperação e interação entre professor estagiário e professor cooperante, com especial enfoque para aqueles que se associaram à atividade;
- A cooperação da Direção da Escola, na pessoa do Diretor da Escola o Professor João Paulo Carvalho, no decorrer de todo o processo de planeamento e realização da atividade, disponibilizando-se para a abertura da ação em nome da escola;
- O apoio concedido pela Direção da Escola, com o fornecimento de águas, que foram distribuídas ao longo da atividade, utilização dos espaço e do nome da escola no evento;
- A participação e apoio do atleta Duarte, dos professores Carlos Ribeiro e José Marmeleira que durante todo o processo, proporcionando uma ligação diferente com os participantes e conferindo a necessária credibilidade a um evento desta natureza;
- Adesão dos professores da diversas escolas de Évora e dos alunos da Universidade de Évora, uma vez que o número de participantes superou todas as expectativas;
- Ótima capacidade de coordenação, organização e dinamização da ação;

- Fomentou-se um ambiente de descontração, interiorização de conhecimentos e aprendizagens, com ênfase para a sensibilização para a temática em causa.

Aspetos Negativos:

- Nenhum professor estagiário de outros núcleos de Évora participou.

Sugestões de Melhoramento:

- Meios de promoção e divulgação, internet (blog; site), flyers, etc.;
- Realizar num período de tempo mais abrangente, alargar ao período da manhã;
- Convidar atletas das restantes modalidades.

Objetivos Alcançados:

- Proporcionar a vivência de um dia diferente de atividade física no espaço da escola;
- Promover o convívio entre os demais membros da comunidade escolar;
- Fomentar o desenvolvimento pessoal e social dos professores no sentido do saber estar, da tomada de decisões, da partilha de opiniões, entre outros aspetos pedagógicos;
- Contactar com uma realidade pouco conhecida para a maior parte da comunidade escolar, permitindo conhecer a sua importância e sensibilizar-se para a ação;
- Favorecer a reflexão, o espírito crítico e o desenvolvimento pessoal, com base na exploração e debate das Necessidades Educativas Especiais;
- Proporcionar aos participantes um quadro de referência conceptual e instrumental para intervir com pessoas com NEE's, permitindo a sua inclusão escolar e social;
- Sensibilizar os participantes para a relevância da intervenção centrada nas potencialidades, interesses e necessidades das pessoas com NEE's;
- Identificar e desenvolver programas de intervenção, exercícios e suas progressões;
- Proporcionar aos participantes um conjunto de conhecimentos permitindo novas reflexões, conquistas e argumentos na sua vida profissional;
- Dotar os participantes de metodologias e estratégias para combaterem as dificuldades educativas, o insucesso e exclusão escolar;
- Adaptar os estilos de ensino aos estilos de aprendizagem, na escola regular;
- Proporcionar conhecimento de forma a valorizar e rentabilizar a aquisição de material efetuada pela escola (conjunto de bolas de boccia);
- Fomentar o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos participantes.

De referir que praticamente todos os objetivos foram atingidos, fomentando o sucesso do workshop e a satisfação dos participantes. Para além, dos objetivos gerais da

atividade, logicamente também tinha objetivos pessoais e académicos. Em termos pessoais, queria sem dúvida também enriquecer as minhas vivências e conhecimentos nesta temática específica, tal como, potencializar a experiência que adquiri ao longo destes anos na área da atividade física e do ensino. Em termos académicos, gerar um trabalho de excelência, colocando em prática as competências que fui desenvolvendo, nestes dois anos de estudo (mestrado), proporcionando aos possíveis interessados momentos de partilha, algo que me dá realmente prazer, ou seja, não só transmitir como também partilhar conhecimento, por último, retribuir à escola que me acolheu tão bem e que me proporcionou evoluir enquanto pessoa, profissional e académico, uma ação que valorizou o bom nome da escola e que em nada o colocou em causa.

A aposta era arriscada mas tudo foi feito para que tivesse sucesso e julgo que ai está o segredo, se assim se pode dizer ou colocar a situação, existiu uma grande e estreita colaboração com o professor cooperante, um esforço de tratar de tudo ao pormenor, com um projeto extremamente consciente e pormenorizado, reuniões com os preletores convidados, articulando a atividade mas não só, discutindo também conteúdos e formas de agir, tudo junto proporcionou aproximadamente três horas muito interessantes e de mais-valia neste processo formativo, com o desenvolvimento de competências, revelando-se também desafiante para os mais aptos nas atividades práticas realizadas.

Existiu a preocupação de reunir conhecimento relativo a organizações do género, procurando colmatar algumas possíveis insuficiências denotadas pelos organizadores, por outro lado desde o início que tive também como objetivo não descaracterizar os fundamentos da atividade embora deixando o meu cunho pessoal.

3.3 – Outras Participações na Escola

Iniciei a minha participação na comunidade educativa com uma reunião com o professor cooperante e nesse mesmo dia foi possibilitado aos estagiários da ESAG a participação numa reunião de departamento de EF. O papel que estava a assumir nesse momento desenvolveu em mim um enorme sentimento de orgulho por ter atingido este momento que há muito tempo ambicionava. Apesar de, em termos profissionais, estar incluído numa comunidade escolar, esta era de todo diferente, sobretudo pela organização e estrutura da escola. Por outro lado, pela primeira vez apesar de estagiário poderia estar incluído num grupo disciplinar de EF.

Assim, no âmbito de uma intervenção contextualizada e responsável, procurei de certa forma contribuir para o sucesso educativo e reforço da importância do professor de EF, colaborando com o Departamento de EF na escola em diversas atividades sempre de forma disponível e empenhada.

Englobam-se nestas participações os corta-matos, quer ao nível de escola como distrital, dentro do Desporto Escolar. Apesar destas atividades não se inserirem no planeamento do Núcleo de Estágio da ESAG, foi solicitada a colaboração de todos os professores de EF da escola e apesar de estagiário e não descurando as minhas "obrigações" acedi com toda a vontade a este desafio, interpretando como mais uma oportunidade de ampliar a minha experiência e vivência ao nível das atividades de escola e intervenção com a sua comunidade. De salientar que o professor cooperante deu o seu contributo orientando-me nas estratégias a adotar junto das turmas no reforço das minhas intervenções, promovendo assim o sucesso da participação. Posso ainda referir que, apesar de não estar diretamente relacionado com a organização (a cargo dos alunos do Curso Tecnológico de Desporto), o balanço foi muito positivo, apesar da adesão dos alunos, sobretudo com aqueles que me relacionava diretamente, não ser significativa.

Em termos de tarefas, incumbiu-me a inscrição dos alunos, recolha e controlo dos documentos a entregar, antes da atividade propriamente dita. No dia da atividade, acompanhei os alunos das "minhas" turmas que iriam participar e porventura alguma ajuda que pudesse ser necessária, para além de observar toda a dinâmica da atividade e claro não descurando o convívio com professores e alunos. Assim, foi possível ajudar alguns alunos com dúvidas nos processos de levantamento dos dorsais e elucidação do

seu escalão e horário da sua prova, por outro lado, alguns alunos procuraram conselhos de como desenvolver a sua estratégia e outros explicar como iriam atuar. Mas as minhas funções não se findaram com estes aspetos, acompanhei a turma de 11º ano que não teve aula devido ao evento e assistiram à prova.

Na fase distrital contei com a participação de 6 alunos que acompanhei. Esta foi uma ótima oportunidade para seguir um evento escolar de dimensão superior, com a participação de todas as escolas do distrito. No entanto, excelente oportunidade de interação com a comunidade escolar e especificamente da área da EF, foi possível trocar experiências com inúmeros colegas de estágio sobre as suas tarefas, com os professores responsáveis pela organização sobre os parâmetros a ter em consideração numa organização deste género.

A minha participação não se findou com o corta-mato, também em resposta à solicitação da coordenação do desporto escolar participei de forma ativa na fase de escola no Projeto dos "Megas", com os apuramentos a nível de turma, elaborando métodos de registo próprios e realizando as demais provas que constituem este projeto. Para além disso, foi também necessário desenvolver junto dos alunos um estímulo à sua participação e recolha das autorizações dos encarregados de educação para os alunos apurados.

Estive em todas as participações de forma ativa na coadjuvação das atividades do grupo de EF da ESAG, em todas as fases para as quais foram solicitadas a minha participação, demonstrando respeito, cooperação, empenho, iniciativa e responsabilidade profissional.

Ao nível da escola, a participação nos conselhos de turma onde estava a desenvolver a minha intervenção, foram mais uma ação determinante nesta formação, permitindo dar mais um passo na integração da dinâmica da escola e tomar conhecimento dos procedimentos ai praticados, apesar de serem momentos sobretudo de absorção de saberes e aprendizagens com professores no ativo e portadores de uma experiência com quem só tenho a aprender.

A proximidade que em momentos de cariz informal, desenvolvi com os diferentes intervenientes da comunidade educativa, sobretudo com os colegas estagiários e professores que frequentavam a sala de professores, ajudou-me, sem dúvida, a melhorar a qualidade das minhas intervenções e a desenvolver um papel mais ativo na escola.

Capítulo IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida

4.1 – Introdução

Segundo Alarcão (2000: 24) *todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.* Competia, ao professor estagiário, de acordo com o programa da PES, elaborar um estudo subsequente de um problema referenciado à ação pedagógica. Citando Alarcão (2000:11), justifica-se, em certa medida a motivação para este trabalho, *articulando a formação para a investigação com as outras componentes curriculares, sejam elas disciplinares, como por exemplo, a Psicologia do Desenvolvimento, ou transdisciplinares, como a Prática Pedagógica.*

Assim, o professor investiga e questiona as decisões educativas que influenciam no processo de ensino – aprendizagem, não inferindo meras hipóteses. Esta preocupação e a realidade da turma do 11º ano, da ESAG, enalteceram a temática alvo de investigação, relativa à perceção e atitudes dos alunos. O estudo de estratégias que visaram compreender as perceções, atitudes e comportamentos dos alunos em EF, tais como, as suas expetativas mereceram elevado interesse da minha parte, em termos académicos e profissionais. Como professor, incube-me a tarefa de gerar ou ampliar as expetativas e atitudes nos alunos, contribuindo para os benefícios positivos no rendimento escolar.

Consideramos que a atitude é formada por crenças e permeia aquilo que fazemos, influenciando a realização das atividades (Silverman & Subramaniam, 1999) e sendo determinante nas tarefas da aula. Um conhecimento das perceções e sentimentos dos alunos proporcionará informação pertinente para o desenvolvimento de estratégias adequadas à escola.

O estudo que desenvolvemos pretendeu perceber e refletir sobre as perceções e atitudes dos alunos quanto à disciplina de EF sendo. Descrito em três partes. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e justificação da temática do estudo; a segunda parte enquadra o desenho metodológico e para finalizar, a terceira parte, será dedicada à apresentação e discussão dos resultados e consequentes conclusões.

4.2 – Enquadramento Teórico

4.2.2 – Investigação – Ação

A atitude reflexiva e as práticas investigadoras dos professores, contornam a ideia de que a investigação está determinada para os académicos (Alarcão, 2000). Tal como sugere Coutinho (2009), a atuação do professor é consumada pela investigação – ação, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e reflexão crítica.

Porventura, caracteriza e identifica-se a investigação – ação, como uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma ação que visa a transformação da realidade e produzir conhecimentos através das transformações resultantes da ação (Hugon & Seibel, 1988 citados por Barbier, 1996). Desperta a consciência crítica dos professores, promovendo uma inclusão efetiva no processo onde estão integrados, estimulando a reflexão, tornando-o tão crítico quanto necessário e tão objetivo quanto lhe é exigido.

Sousa (2005:96), aponta algumas situações em que a investigação – ação se aplica de forma adequada ao mundo da educação, tais como, *a descoberta de novos métodos que possam substituir os tradicionais ou experimentando aproximações integrais de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos*.

4.2.3 – Pressupostos do Estudo

Alguns estudos (e.g. Tinning & Fitzclarence, 1997) verificaram que alguns alunos percecionam a EF e o currículo irrelevante e insuficientemente estimulante, considerando as aulas inúteis e pouco agradáveis. Por outro lado, expressam a desvalorização dos benefícios para a saúde e a recusa de uma identidade orientada para um estilo de vida ativo e saudável (Tinning e Fitzclarence, 1997).

Segundo Góis (2000) citado por Teixeira (2005), o caráter específico da EF e a natureza prática das aulas, influenciam positivamente ou negativamente o gosto pela atividade física, pelas relações sociais, cooperação e oposição, pela liberdade e pelo aspeto lúdico.

Ao estudar o pensamento e a ação do aluno em EF, Góis (2000) concluiu que os alunos centram a sua atenção nas tarefas da aula e são da opinião que a EF é importante e tem como principal objetivo a recreação e o divertimento.

A participação nas aulas, quanto ao entusiasmo e empenho, é influenciada pela interpretação que os alunos fazem das atividades propostas, resultantes da associação destas a objetivos que sejam, por eles, compreendidos e aceites (Coelho, 2005).

Segundo Aranha e Melo (2006), as vivências dos alunos nas aulas de EF revelam diferentes perceções, concordantes com os diferentes perfis de intervenção pedagógica, determinantes para os processos que influenciam a opinião dos alunos.

Assim, uma visão que não é apenas unidirecional, que proporciona uma reciprocidade entre as duas variáveis em causa, as expetativas dos alunos perante a EF e o que a disciplina pode gerar nos alunos. Se as expetativas afetam as aprendizagens e a visão que se tem da EF, o inverso espera-se que também se verifique, ou seja, que se alterem as expectativas que se tem sobre a EF. Se for possível, modificar a abordagem às matérias desenvolvendo aspetos de cariz motivacional, suscita um acréscimo de se querer aprender mais (Pereira, Costa e Diniz, 1998).

Desta forma os jogos, além de possuírem as características próprias do jogo, por norma são intrinsecamente motivadores, despertam a espontaneidade, acarretam satisfação e ainda são proeminentes na catalisação de alterações de atitude (Schwartz, 2002).

4.3 – Metodologia

Segundo Sanches (2005), na dinâmica cíclica de ação – reflexão, própria da investigação – ação, os resultados são transformados em praxis, originando novos objetos de reflexão que integram, informação recolhida e o sistema apreciativo do professor. É entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação – ação, pois o professor regula a sua ação, analisando informação que usa na intervenção pedagógica.

Sendo um estudo sobre a própria prática, situada e singular, não pretendia generalizar resultados. O plano de ação ambicionava a melhoria da prática educativa, com implementação intencional e controlada, de aulas lecionadas sob formas jogadas e lúdicas. Foram observados os efeitos da ação usando o inquérito por questionário.

4.3.1 – Objetivos

a) Conhecer, analisar e refletir sobre as perceções e atitudes relativamente à EF;
b) Conhecer e analisar as expectativas sobre as práticas e as estratégias que são utilizadas nas aulas de EF, promovendo ações de aprendizagem adequadas aos alunos;
c) Compreender se as características das atividades desenvolvidas nas aulas modificam as perceções e as atitudes dos alunos perante a disciplina de EF.
Deste objetivo traçaram-se as seguintes questões orientadoras:

- Abordagens potencialmente lúdicas no contexto escolar, geram alteração da perceção dos alunos relativamente à disciplina de EF?

- As perceções de experiências vividas, em atividades lúdicas, em EF, influenciam as atitudes para com a disciplina?

4.3.2 – Participantes

O estudo desenvolveu-se na turma do 11º ano constituída por: 16 alunos, sendo 14 (87, 5%) do sexo feminino e 2 (12,5%) do sexo masculino, com média de idades de 16,81 ± 0,750 sendo que 6 alunos têm 16 anos, 7 com 17 anos e 3 com 18 anos.

4.3.3 – Instrumento de pesquisa

Para avaliar as perceções e atitudes dos alunos foi usado um questionário adaptado de Gonçalves (2008) com 14 questões (anexo 12) cujo preenchimento, não colocou problemas de compreensão.

O questionário era constituído por duas partes:

Parte 1. Identificação- incluindo com questões que pretendiam caracterizar os alunos no que diz respeito: idade, sexo, prática de atividade física no desporto escolar e fora da escola, notas obtidas na disciplina de EF.

Parte 2. Perceções e atitudes relativamente à EF com questões que pretendiam determinar o gosto pela disciplina, a importância atribuída à EF, a escolha da EF se fosse opcional, a utilidade da EF no geral e do que se aprende nas aulas, como os alunos avaliam as suas capacidades e as intenções de prática quando terminarem o 12º ano.

4.3.4 Procedimentos e fases do estudo

1ª Fase (05/01/2012)

Foi solicitado aos alunos, que respondessem de forma sincera e espontânea, informando que não existiam respostas certas ou erradas, boas ou más e o questionário era anónimo e confidencial. Foi realizado nos dez minutos iniciais da aula de EF.

2ª Fase (09/01/2012)

Ao longo de um período letivo decorreu a fase de intervenção, em que foram desenvolvidas tarefas de cariz lúdico ou jogada, correspondendo às matérias sempre que possível e às necessidades dos alunos, diferenciando o ensino sem perder os objetivos do plano anual. Os alunos foram previamente informados da investigação, tendo conhecimento que estavam perante uma forma diferenciada de abordagem às matérias

3ª Fase (12/04/2012)

Na primeira aula do 3º período de forma a verificar as diferenças nas atitudes e perceções dos alunos realizou-se a 3ª fase com nova aplicação do questionário.

4.3.4 – Análise de dados

Para tratamento dos dados recorreu-se à estatística descritiva (com utilização da média, e desvio-padrão) e à estatística inferencial não paramétrica para se verificar se existiam diferenças nas perceções e atitudes dos alunos entre os dois momentos de recolha de dados. Neste caso, optou-se pelo teste de Wilcoxon utilizando-se o grau de significância de 0.05, valor habitualmente considerado em Ciências Sociais e Humanas. Todo o tratamento foi efetuado através do PASW Statistics 18.

4.4 – Apresentação dos resultados

Após a recolha de todos os dados e do tratamento dos mesmos, apresento os resultados através de tabelas para cada uma das variáveis em estudo.

Tabela 1 – Comparação entre as atitudes dos alunos relativamente à EF no 1º e no 2º momento de recolha de dados (frequências absolutas nos vários itens da escala de resposta)

		Relativamente à Educação Física					Total
		Não Gosto	Gosto Pouco	Gosto Assim-Assim	Gosto Muito	Gosto Muitíssimo	
		n	n	n	n	n	n
Grupo	Primeira Recolha	1	3	7	2	3	16
	Segunda Recolha	0	2	8	4	2	16
	Total	1	5	15	6	5	32

Podemos verificar na tabela 1, que relativamente ao gosto pela disciplina de EF, no total das duas recolhas, a resposta "Gosto Assim-Assim" apresenta maior frequência seguida pelo "Gosto Muito", distribuindo de igual forma o "Gosto pouco" e "Gosto Muitíssimo". Comparando as respostas dadas na primeira recolha com a segunda, pode-se verificar que existiu uma maior frequência de respostas ao nível do "Gosto Assim-Assim" e "Gosto Muito" reduzindo o número de respostas em todas as outras opções, sendo que o "Não Gosto" na segunda recolha não obteve nenhuma resposta.

Tabela 2 – Comparação entre as atitudes dos alunos relativamente à EF no 1º e no 2º momento de recolha de dados (média das respostas)

Grupo	Média	N	Desvio-padrão
Primeira Recolha	3,19	16	1,167
Segunda Recolha	3,38	16	,885
Total	3,28	32	1,023

Ainda no que concerne, ao gosto pela EF, a média revela incidência ao nível do "Gosto Assim-Assim", com a segunda recolha a evoluir no sentido do "Gosto Muito" e também numa maior concentração de respostas, do que na primeira recolha em que as respostas estão mais dispersas.

Tabela 3 – Importância da disciplina de EF na Formação global dos alunos no 1º e no 2º momento de recolha de dados (frequências absolutas nos vários itens da escala de resposta)

		Importância da Educação Física na formação					Total
		Nenhuma Importância	Pouco Importante	Importante	Muito Importante	Muitíssimo Importante	
Grupo	Primeira Recolha	1	5	7	2	1	16
	Segunda Recolha	1	2	10	3	0	16
Total		2	7	17	5	1	32

A tabela 3 revela os dados relativos à importância que os alunos atribuem à EF, as respostas concentram-se ao nível do "Importante" na sua maioria. Analisando as diferenças entre as duas recolhas, pode-se observar novamente uma centralização evoluindo as respostas para a atribuição de "Importante" e a aumentar também os alunos que consideram "Muito Importante", as restantes mantêm ou diminuem, de realçar a resposta "Pouco Importante" que regista a diminuição de 3 alunos.

Tabela 4 – Comparação relativamente ao gosto da disciplina de EF Vs escolher EF se fosse opcional no 1º e no 2º momento de recolha de dados (frequências absolutas nos vários itens da escala de resposta)

Grupo			Escolher Educação Física se fosse opcional		Total
			Não	Sim	
Primeira Recolha	Relativamente à Educação Física	Não Gosto	0	1	1
		Gosto Pouco	3	0	3
		Gosto Assim-Assim	3	4	7
		Gosto Muito	0	2	2
		Gosto Muitíssimo	0	3	3
		Total	**6**	**10**	**16**
Segunda Recolha	Relativamente à Educação Física	Gosto Pouco	1	1	2
		Gosto Assim-Assim	1	7	8
		Gosto Muito	0	4	4
		Gosto Muitíssimo	0	2	2
		Total	**2**	**14**	**16**

A tabela 4, demonstra o cruzamento entre o gosto relativamente à EF e a escolha da disciplina se fosse opcional antes e depois do desenvolvimento da ação. Verificou-se uma alteração substancial nas respostas da primeira para a segunda recolha, com uma evolução para o sim, mantendo-se apenas 2 alunos no não. Na primeira recolha 3 alunos que referiram "Gosto Pouco" e outros 3 "Gosto Assim-Assim" da EF responderam que

se a disciplina fosse opcional não a escolheriam, já na segunda recolha pode-se verificar que a situação sofreu alterações com 1 aluno em cada resposta a manter a sua opção.

Tabela 5 – Escolher EF se fosse opcional Vs Avaliar Capacidade no 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)

Escolher Educação Física se fosse opcional		Disciplina Educação Física	Condição Física
Não	N	6	6
	Média	2,50	2,83
	Desvio Padrão	,548	,408
Sim	N	10	10
	Média	3,80	3,60
	Desvio Padrão	,919	,699
Total	N	16	16
	Média	3,31	3,31
	Desvio Padrão	1,014	,704

a. Grupo = Primeira Recolha

Escolher Educação Física se fosse opcional		Disciplina Educação Física	Condição Física
Não	N	2	2
	Média	2,50	2,50
	Desvio Padrão	,707	,707
Sim	N	14	14
	Média	3,71	3,64
	Desvio Padrão	,825	,745
Total	N	16	16
	Média	3,56	3,50
	Desvio Padrão	,892	,816

a. Grupo = Segunda Recolha

De acordo com a tabela 5, verifica-se um cruzamento entre a opção de escolha relativa à EF com as suas perceções de capacidades.

Analisando os dados retirados dos questionários, confere-se que os alunos que na primeira recolha responderam que não escolheriam a EF se opcional, respondem em termos médios estar em entre o fraco e o suficiente em relação à disciplina no geral (2,50) e em termos de condição física relativamente perto do suficiente (2,83).

No que concerne à perceção de capacidades e escolha da disciplina se opcional, constata-se que se consideram em termos de EF geral aproximados do nível "Bom" (4), tal como, na condição física, embora se possa ver que as respostas estão mais dispersas.

Na segunda recolha, ao nível da opção pelo não mantêm-se os níveis de capacidades na EF e diminuição na condição física, a opção sim diminui ligeiramente nas capacidades em EF e aumenta na condição física, de registar o aumento nesta recolha do número de alunos que respondeu sim, fazendo variar estes valores.

Tabela 6 – Avaliar Capacidade e comparação no 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)

Grupo		Disciplina Educação Física	Condição Física
Primeira Recolha	N	16	16
	Média	3,31	3,316
	Desvio Padrão	1,014	,704
Segunda Recolha	N	16	16
	Média	3,56	3,50
	Desvio Padrão	,892	,816
Total	N	32	32
	Média	3,44	3,41
	Desvio Padrão	,948	,756

Analisando a tabela 6, verifica-se a avaliação de capacidades realizada pelos alunos, na primeira recolha a média em relação às duas questões, disciplina de EF e condição física é igual (3,31), considerando-se os alunos ligeiramente acima do nível "Suficiente". Na segunda recolha, em termos médios os valores aumentaram, relativamente à disciplina (3,56) com menor dispersão de repostas e à condição física (3,50) embora as respostas apresentem ligeiro aumento evoluindo no sentido do "Bom".

Tabela 7 – Aulas de EF segundo os alunos 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)

Grupo		Beneficiar saúde	Melhorar técnicas execução	Aprender coisas novas	Distrair, divertir e recrear	Compensar aulas teóricas	Melhorar condição física	Participar com outro género
Primeira Recolha	N	16	16	16	16	16	16	16
	Média	4,44	4,06	3,94	4,00	3,62	4,31	3,50
	Desvio Padrão	,964	,998	,854	,966	1,310	1,014	1,211
Segunda Recolha	N	16	16	16	16	16	16	16
	Média	4,63	3,87	4,13	3,94	3,81	4,19	3,75
	Desvio Padrão	,619	1,088	,500	1,181	1,047	,750	,931
Total	N	32	32	32	32	32	32	32
	Média	4,53	3,97	4,03	3,97	3,72	4,25	3,63
	Desvio Padrão	,803	1,031	,695	1,062	1,170	,880	1,070

Relativamente, à opinião dos alunos para que servem as aulas de EF, observa-se que na primeira recolha as respostas incidem principalmente ao nível do "Concordo" (4) com

ligeira variação dessa escolha, com ênfase para a opção "Beneficiar a Saúde" (4,44) a aproximar-se do "Concordo totalmente" e no extremo contrário a "Participação com outro género" com resultado situado entre o "Concordo parcialmente" e o "Concordo".

Na segunda recolha não existe variações substanciais, com a preferência dos alunos na opção "Beneficiar a saúde" com um ligeiro aumento para (4,63) aproximando-se do "Concordo totalmente" e a aumentar o número de respostas na opção "Aprender coisas novas", de ressalvar que ao nível da segunda recolha se verifica uma menor dispersão nas respostas observando-se uma aproximação à média da resposta.

Em termos gerais, concordam com as opções, superam o "Concordo" a termos médios "Beneficiar a saúde", "Aprender coisas novas" e "Melhorar a condição física".

Tabela 8 – Utilidade do que se aprende em EF no 1º e no 2º momento de recolha de dados (médias das resposta e desvio padrão)

Grupo		Conhecer e aplicar as regras dos desportos	Conhecer o funcionamento do corpo	Saber utilizar as técnicas adequadas	Desempenhar diferentes papéis	Perceber melhor as notícias desportivas	Aprender a gostar das atividades físicas	Não aprendo nada
Primeira Recolha	N	16	16	16	16	16	16	16
	Média	3,94	3,81	4,00	3,50	2,88	3,81	1,56
	Desvio Padrão	1,063	1,167	1,155	1,265	1,147	1,276	,964
Segunda Recolha	N	16	16	16	16	16	16	16
	Média	4,13	4,00	4,06	3,81	2,81	3,63	1,25
	Desvio Padrão	,806	1,033	,929	,981	1,109	,885	,447
Total	N	32	32	32	32	32	32	32
	Média	4,03	3,91	4,03	3,66	2,84	3,72	1,41
	Desvio Padrão	,933	1,088	1,031	1,125	1,110	1,085	,756

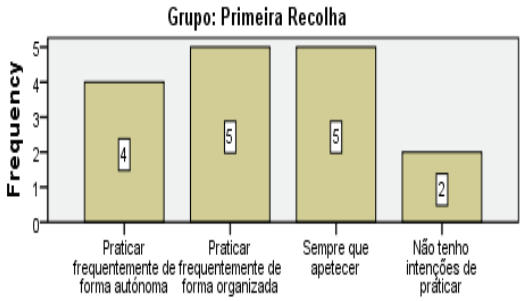
No que concerne à utilidade da disciplina de EF, em termos de primeira recolha evidenciam-se duas opções "Saber utilizar as técnicas adequadas" com exatamente (4,00), ou seja, concordam com esta afirmação e no extremo oposto "Não aprendo nada" com os alunos a responderem "Discordo totalmente" (1,56) embora este valor esteja próximo da resposta "Concordo pouco", as restantes afirmações, à exceção da "Perceber melhor as notícias desportivas" com os alunos a responderem próximo do "Concordo parcialmente", situam-se perto da opção "Concordo" (4,00).

Na segunda recolha, evidenciam-se as quatro primeiras afirmações com ligeiramente acima ou abaixo da opção "Concordo" com especial enfoque para "Conhecer e aplicar regras dos desportos" onde respondem claramente "Concordo", por outro lado, pode-se aferir diminuição da valorização das restantes três afirmações com redução para "Não aprendo nada" que passa para valores próximos do "Discordo totalmente" (1,25).

Em termos gerais médios, os alunos concordam ser útil "Conhecer e aplicar regras dos desportos" e "Saber utilizar as técnicas adequadas", por outro lado, discordam totalmente que nas aulas de EF "Não aprendo nada".

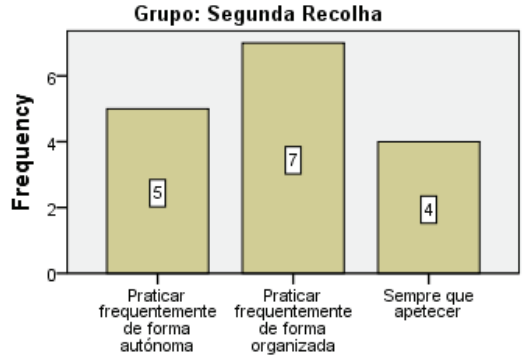
Relativamente à intenção dos alunos praticarem atividade física depois de terminarem o 12º ano, as respostas na primeira recolha de dados distribuem-se pelas 4 opções, verifica-se 5 respostas para "Praticar frequentemente de forma organizada" (31,3%) e "Sempre que me apetecer" (31,3%), 4 alunos responderam "Praticar frequentemente de forma autónoma" (25%) e 2 "Não tenho intenções de praticar" (12,5%).

Gráfico 1 - Intenção em relação à prática de atividade física



No que concerne à segunda recolha de dados, a intenção dos alunos em praticarem atividade física, sofre algumas alterações, a mais evidente é o facto de não haver nenhuma resposta "Não tenho de praticar" e o aumento do número de alunos na opção "Praticar frequentemente de forma organizada" com 7 alunos (43,8%), alteração também ao nível das restantes opções, "Praticar frequentemente de forma autónoma" aumenta ligeiramente com mais um aluno a escolher esta opção totalizando 5 (31,3) e a opção "Sempre que me apetecer" com menos um aluno 4 (25%).

Gráfico 2 - Intenção em relação à prática de atividade física



Através da técnica estatística não paramétrica de comparação para amostras relacionadas (prova de Wilcoxon, considerando p < = .05) verificámos que, não existiam diferenças significativas para todas as variáveis estudadas.

4.5 – Conclusões

A intenção deste estudo foi perceber e refletir sobre as perceções e atitudes dos alunos quanto à disciplina de EF e as expectativas sobre as práticas e estratégias que foram utilizadas, com o intuito de se desenvolverem ações de aprendizagem ajustadas aos alunos. Também tinha como objetivo entender de que forma as características lúdicas das tarefas nas aulas alteram as perceções e atitudes dos alunos diante da disciplina de EF.

Os alunos foram participativos e encararam as atividades com empenho, permitindo algumas alterações substanciais em algumas perceções e atitudes verificada através da segunda recolha de dados.
Assim, em termos do gosto pela disciplina de EF as atividades parecem, embora de forma residual, influenciar a atitude dos alunos, homogeneizando o gosto pela atividade física retirando-lhe atitudes de extremo, como não gostar ou gostar muitíssimo.

No que concerne à importância dada à EF existiu uma tendência no sentido dos alunos considerarem a disciplina num maior nível de importância (a maioria dos alunos referiu que a EF era importante ou muito importante).

A escolha da disciplina, se fosse opcional, foi a questão que sofreu maior modificação, tornando o valor da segunda recolha praticamente residual, demonstrando uma atitude diferente relativamente à que existia antes da intervenção.

Uma abordagem diferente, não implicada exclusivamente nas competências técnicas na abordagem às matérias, revelou alterações na perceção de capacidades reconhecendo os alunos melhores capacidades na disciplina, na sua generalidade, como também ao nível da condição física.

Relativamente, à opinião dos alunos sobre para que servem as aulas de EF, não houve diferenças substanciais com a ação desenvolvida, apenas foi ainda mais notório considerarem benéfica para a saúde e mais uma vez com a diversidade lúdica incutida passaram a considerar a aprendizagem de coisas novas como segundo aspeto mais importante em termos de proficuidade da EF.

No que concerne à utilidade da EF, verificaram-se alterações de dois tipos: os objetivos mais específicos aumentaram todos os valores médios e os menos específicos diminuíram, as atividades e a forma como são abordadas as matérias para alunos com menos afinidade perante a atividade física promoveram desta forma alterações em termos de relevância dada à utilidade da EF.

Por último, verificou-se que a sensibilização realizada em conjunto com as atividades, ou de forma separada com as aulas teóricas relacionadas com a importância dos diversos aspetos da EF, para além das especificidades das matérias, sortiram efeito positivo em relação às intenções de prática de atividade física depois de terminarem o 12º ano e, sobretudo, em relação à importância que passaram a dar às atividades que poderiam praticar de forma autónoma e de forma organizada. De ressalvar que nenhum aluno na segunda recolha respondeu não ter intenções de praticar..

As perceções de experiências vividas, em atividades lúdicas nas aulas, para alunos que inicialmente revelavam reservas e pouca afinidade, mostraram que estas atividades pareceram ter alguma influência em algumas dimensões das atitudes para com a disciplina.

Os alunos que percebem a EF agora como uma disciplina importante para a sua formação geral, manifestaram uma atitude mais favorável para com a disciplina, nomeadamente, na resposta positiva à questão relativamente à escolha da EF, se esta fosse opcional.

Este estudo trouxe-me aprendizagens relevantes ao nível da compreensão das atitudes dos alunos da turma do 11º ano e ao nível do desenvolvimento e pesquisa de estratégias de ensino efetivamente promotoras de atitudes favoráveis ao cumprimento dos objetivos da EF,

Conclusões e Perspetivas de Futuro

Carreiro da Costa (1996) expressa de forma evidente o primeiro passo na formação dos professores de EF, na qual iniciam as suas aprendizagens e o que significa ser professor nesta área, através das experiências enquanto alunos nas exposições e ideias pedagógicas, modelos de ensino, e padrões de comportamento que ajustaram a sua forma de pensar as finalidades e práticas de EF.

Com a elaboração deste relatório referente à PES, estabelece-se o fim de mais uma etapa no meu processo de formação, onde foram vivenciados inúmeros momentos que contribuíram de uma forma significativa e muito positiva para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto docente da disciplina de EF. Depois todos os sacrifícios e obstáculos desfeitos, concluo com a convicção de que foi um ano rico em experiências, que forneceram outras valências à minha formação pessoal e profissional.

Esta última e completa reflexão que constitui este relatório, relatou as diferentes experiências a que fui sujeito ao longo do ano letivo, usufruindo de uma análise refletida e aprofundada sobre as próprias e, em diversas situações recorrendo à investigação bibliográfica, com o objetivo de melhorar a racionalidade das exposições realizadas.

Não posso deixar de referir o papel preponderante dos professores orientadores em todos os momentos, auxiliando e concretizando a promoção da minha autonomia, auto conhecimento, capacidade de reflexão e problematização face à análise da prática de ensino, fornecendo de forma gradual a construção uma identidade pessoal e profissional com condições para no futuro ter capacidade de me adaptar a diferentes contextos de ensino.

No decorrer desta intervenção considero que ensinei mas também aprendi, talvez na mesma proporção, convertendo-se este período numa referência para a minha vida profissional, designando o início da aquisição de uma panóplia de conhecimentos que vou empregar no meu quotidiano, estando agora em condições de assegurar que disponho de outra confiança para exercer a profissão docente, embora reconheça que ainda tenho muito para aprender se quero ensinar.

Destaco a prática consubstanciada num leque diferenciado de vivências formativas, sobretudo o registo constante do desempenho nas aulas, as reuniões semanais com o professor cooperante sempre com a agenda de responsabilidades a cumprir bem presente, o preparação autónoma com apoio na leitura e análise da bibliografia da especialidade nas demais temáticas abordadas, o intercâmbio de opiniões entre estagiários e com os orientadores tendo por base os mais distintos aspetos da formação com o intuito de proporcionar auxílio no reconhecimento e solução de problemas divulgados pela prática e a autoanálise e reflexão individual sobre os problemas particulares vividos ao longo da PES, registo assim algumas das experiências formativas que me possibilitaram progredir e aprender.

A realização da PES permitiu, sem dúvida, descobrir respostas para algumas questões e desmistificar algumas temáticas ao longo do ano letivo, tal como, alguns dos procedimentos a realizar nas funções de docente. Assim admito de forma muito convicta, que com a conclusão desta etapa, a base de conhecimentos que sustento se encontra mais abrangente e consolidada. Reconheço que a formação se mantém ao longo da vida, num processo marcadamente dinâmico e com necessidade de constância, onde a PES se inclui como um princípio e não um fim, inclusivo numa perspetiva abarcada pela assimilação de novas e duradouras competências que possam estimular e sustentar muitas outras, que não se findam em sim mesmas mas na construção de um percurso de vida.

Caracterizo este momento de duração prolongada, praticamente de um ano, como um vaivém constante entre os saberes teóricos e práticos em pleno contacto com a realidade docente e o seu contexto educativo. A diversificação de situações emergentes que a prática nos exprime, exige o desenvolvimento de competências de forma a proporcionar um ajuste eficaz no nosso sistema de filtração, considerando que a mesma é fruto do manancial singular e inspirativo da teoria, obviamente sem deixar de parte o facto de a teoria alicerçar e guiar a ação prática.

A consumação de novas experiências enquanto professor, adjudica-me a capacidade de visualizar e refletir sobre variadas situações de maneira substancialmente diferente e com outra acuidade, conferindo-me a competência para responder a cada solicitação do processo de ensino e aprendizagem de forma mais ajustada, sólida e consciente. Para este aspeto contribuíram diversos fatores, embora tenha de ressalvar um dos exercícios

mais preponderantemente realizados ao nível das minhas funções enquanto professor estagiário – as reflexões gerais e, mais especificamente, as que foram realizadas no final de cada aula, conferindo-me uma maturidade de análise e decisão com a capacidade de prever e antecipar os demais constrangimentos, prevalecendo respostas com um cunho de assertividade superior marcadamente mais céleres, provenientes dessa experiência e essencialmente diferentes para melhor.

Com o término desta fase inicial da minha formação, perspetivo o futuro encarando como imprescindível o desenvolvimento e formação continuada que faculte e admita uma permanente reflexão, atualização e melhoramento das intervenções pedagógicas, conhecimentos e atitudes que representam as tarefas pertencentes à docência desta área tão específica e complexa que é a disciplina de EF.

Concluo esta etapa pessoal e profissional, com o consciência de que as experiências vivenciadas, aprendizagens efetuadas e saberes alcançados na PES, possibilitam hoje ostentar competências essenciais para a expansão de uma prática docente na área da EF, com responsabilidade, profissionalismo e desejada competência.

Bibliografia

Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa; Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). 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.

Alarcão, I. (2005). Do Olhar Supervisivo ao Olhar Sobre a Supervisão. In M. Rangel, *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (11- 56). Aveiro: Papirus Editora.

Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Conceções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e P. Perrenoud (Org.), *A avaliação num ensino diferenciado.* Coimbra: Almedina. (Trabalho original em francês, publicado em 1979).

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Serie Didática das Ciências Sociais e Humanas, 47. Vila Real: UTAD.

Aranha, A. & Melo, P. (2006). Níveis de satisfação com as aulas de Educação Física. *Revista Horizonte.* 21(121), 8-16.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar.* Lisboa: Ed. McGraw- Hill.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action.* Paris: Ed. Económica.

Batista, P., Rêgo, L., Azevedo, A. (2012). *Em movimento 7/8/9 Ensino Básico* (1ª ed.). Porto: Edições ASA.

Bento, J. (1987). *Desporto Matéria de Ensino.* Lisboa: Caminho.

Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física.* Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3ª Edição).* Lisboa: Livros Horizonte.

Bloom, B., Hastings & Madaus (1971). *Handbook on Formative and Sumative Evaluation of Student Learning.* New York: McGraw-Hill Book Company.

Bom, L., Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J. & Carvalho, L.. (2001). *Programa de Educação Física do 3º ciclo ensino básico (Reajustamento).*

Brooks, R. (2002). Formative Evaluation of Electronic Portfolios: Constructing A Bridge Between Writers and Readers. *18th Annual Computers and Writing Conference: Teaching and Learning in Virtual Spaces*, Ilinois State University.

Neto, C. (1995). *Motricidade e Jogo na Infância*. SP: Editora Sprint. Cap.3. Motricidade Infantil: A intervenção pedagógica (pp.58-73).

Costa, F. (1996). *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.

Carvalheira, G. (1996). Uma reflexão sobre elementos de Planificação do processo ensino-aprendizagem. *O Professor*, 50, III série.

Carvalho, l. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Coelho, O. (2005). Alguns procedimentos para tornar significativas as aulas de Educação Física. *Revista Horizonte*. 20(120), 29.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 455-479.

Crum, Bart (2002). Funções e Competências dos Professores de Educação Física: Consequências para a formação inicial. *Boletim SPEF*, 23, 61-76.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (2001). Diário da República nº201, 30 de Agosto de 2001. I Série-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (2007). Diário da República nº38, 22 de Fevereiro de 2007. I Série. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, (2008). Diário da República nº 7, 10 de Janeiro de 2008. 1ª Série. Ministério da Educação.

Dewey, J. (1933). *How we think*. London: Heath.

Departamento de Pedagogia e Educação (2011). Programa da Prática de Ensino Supervisionada. Universidade de Évora. Documento não publicado.

Departamento de Pedagogia e Educação (2011). Guião para a elaboração do relatório correspondente à unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada. Universidade de Évora. Documento não publicado.

Ediger, M. (1993). Approaches to Measurement and Evaluation (p.41-50). Studies in Education, 19.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores (* 4ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. **(2008).** Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em Avaliação Educacional (p.347-372). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Ferraz, M. J. (1994). *A Avaliação Formativa: Algumas Notas. I.I.E. (Ed.). Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.

Formosinho, O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*, *Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Freitas, E., Costa, S. e Faro, S. (2003). *Onde está a motivação do aluno... e a do professor?* Monografia de Curso de Especialização. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.) *Profissão professor* (p.103). 2ª ed., Porto: Porto Editora.

Gonçalves, C. (2008). *Relações entre características e crenças dos alunos e seus comportamentos nas aulas de Educação Física.* Tese de Doutoramento (não publicada). Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa.

Grossman, M. (1996). *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education.* New York: Teachers College Press.

Hadgi, C. (1997). *L´évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.

Hannoun, H. (1980). *Os conflitos da Educação*. Lisboa: Socicultur.

Instituto do Desporto de Portugal, (2009). *Orientações da União Europeia para a Atividade Física – Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar.* Lisboa: IDP, IP.

Instituto do Desporto de Portugal, (2011). *Livro Verde da Atividade Física.* Lisboa: IDP, IP.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos – Novos contextos, novas práticas.* Porto: Edições Asa.

Lemos, V. (1993). *O Critério do Sucesso – Técnicas de Avaliação da Aprendizagem (5ª ed.)*. Porto: Texto Editora.

Maccario, B. (1982). *Teorias e Práticas da Evolução Pedagógica das Atividades Física e Desportivas.* Paris: Edições VIGOT.

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

Matos, M., Carvalhosa, S., & Diniz, J. (2001). Atividade Física e Prática Desportiva nos Jovens Portugueses. Acesso em 07 de junho de 2012 em http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/ActFisica.pdf

Meredith, MD.& Welk, GJ. (1999). *Fitnessgram test administration manual. 2nd ed.* Champaign: Human Kinetics.

Mialaret, G. **(1976).** *As ciências da educação*. Lisboa: Moraes Editores.

Neves, E. & Graça, M. (1987). *Princípios Básicos da prática Pedagógico-didática.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF* 12, 75-97

Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. In F. Costa et al. *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática* (pp.75-118). Lisboa: Edições FMH.

Pacheco, J. **(1998).** Avaliação da aprendizagem. In L. Almeida e J. Tavares (org.). *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Porto Editora.

Pereira, P., Costa, F. e Diniz, J. (1998). A motivação dos alunos para a Educação Física. A sua influência no comportamento das aulas. *Revista Horizonte*. 15 (86), 7-14.

Piéron, M. (1992). *Pedagogie des activités physiques et du sport*. Paris: Éditions Revue eps.

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

Piéron, M. (1999). *Para uma enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

Poim, T. (2011). *Relatório Final de Estágio.* Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Pomar, C. (2006). *O género na Educação Física: perceções de alunos e alunas do 1º e 2º ciclo do ensino básico.* Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade de Évora.

Ribas, M. (2000). *Construindo a competência*. São Paulo: Olho d'Água.

Ribeiro, A. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora, 3ª ed.

Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1997). *Valores e expectativas dos professores estagiários*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional de Supervisão na Formação. Contributos Inovadores. Universidade de Aveiro. 18 a 20 de setembro.

Rodriguez Lopez, J.M. (1994). *Las prâcticas de ensehanza en la formación de los profesores. Tese de doutoramento.* Facultad de Ciências de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla.

Sardinha, L.B. *et al*. (2009). *Orientações da União Europeia para a Actividade Física: Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-estar*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

Sérgio, M. (1994). *Motricidade humana contribuições para um paradigma emergente* (p.74). Lisboa: Instituto Piaget.

Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*, 9, 139-167.

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

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1).

Shulman, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. In L. Montero e J. Vez (Eds.), *Las Didacticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 53-69). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education.* 2º Edition. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

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

Siedentop, D. & Locke, L. (1997). Making a Difference for Physical Education – What Professors and Practioners Must Build Together. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 68(4), 25-33.

Silverman, S. & Subramaniam, P. (1999). *Student Attitude Toward Physical Education and Physical Activity: A Review of Measurement Issues and Outcomes.* Journal of Teaching in Physical Education, 2, 137-147.

Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. *Revista Horizonte*, 8, 46.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação.* Lisboa: Livros Horizonte.

Schwartz, M. (2002). Jogos cooperativos no processo de interação social. Rio Claro: UNESP.

Taras, M. (2009). Summative Assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33 (1), 57-69.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e saberes universitários. *Revista Brasileira de Educação, 13, 5 – 24.*

Teixeira, N. (2005). *O pensamento dos alunos, pais e professores de Educação Física sobre a natação na escola*. Monografia de Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.

Tinning, R. & Fitzclarence, L. (1997). Postmodern Youth Culture and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education. *Quest*, 44, 287-303.

Viallet, F. & Maisonneuve (1990). *80 Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement.* Paris: Les Editions d'Organization.

Wajnryb, R. (2007). *Classrooom Observation Tasks*.. Cambridge University Press. 12ª edição, Cambridge.

William, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment*. Prague: Keynote address to the European Association for Educational Assessment.

Zeichner, K. (1993). *A Formação de Professores: Ideias e Práticas* (p.17-50). Lisboa: Editora Educa.

Zeichner, K., & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anexos

Anexo 1 – Ficha Biográfica

ANO LETIVO 2011/2012

FICHA BIOGRÁFICA

Dados Pessoais E Situação Familiar

Nome _____ Ano _____ Turma _____ N.º _____

Peso ____ Kg Altura ____ Cm Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐ Data Nascimento _____ / _____ / _____.

Morada _____Código Postal _____ - _____

Localidade _____ Concelho _____ Distrito _____

Naturalidade _____ Concelho _____ Distrito _____

Agregado Familiar

Nome do Pai _____ Idade _____ Profissão _____

Habilitações Literárias: 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐ Superior ☐

Nome da Mãe _____ Idade _____ Profissão _____

Habilitações Literárias: 1º Ciclo ☐ 2º Ciclo ☐ 3º Ciclo ☐ Secundário ☐ Superior ☐

Nome Enc. de Educação _____ Grau de Parentesco _____

Morada _____ Localidade _____

Telefone _____ Telemóvel _____

Com quem vives? Pai ☐ Mãe ☐ Irmãos ☐ Quantos? ☐ Avós ☐ Outros _____

Situação dos pais? Casados ☐ Separados ☐ Solteiros ☐

Habitação

De que tipo é a tua habitação? Moradia ☐ Apartamento ☐ Outro_____ Quantas divisões tem? _____

Dispões de quarto individual? Sim ☐ Não ☐ Se não, com quem o partilhas? _____

Transporte para a escola e tempo gasto

Qual é a distância entre a tua casa e a escola (Km)? _____ Qual o meio de transporte que utilizas para chegares à escola?

A pé ☐ Transporte particular ☐ Transporte colectivo ☐ Outro _____

Quanto tempo demora? Até 5 min. ☐ 6 – 15 min. ☐ 16 – 30 min. ☐ 31 – 60 min. ☐ + de 60 min. ☐

Saúde

Tens algum problema de saúde? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____

Tens alguma doença que te impeça de fazer as aulas de Ed. Física? Sim ☐ Não ☐ Se "**sim**", diz qual? _____

Tomas algum medicamento regularmente? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____

Sofres de algum tipo de alergia? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____ Tens hábitos tabagistas? Sim ☐ Não ☐

Nutrição

Quantas refeições fazes por dia? _____ Pequeno-almoço ☐ Meio da manhã ☐ Almoço ☐ Lanche ☐ Jantar ☐ Ceia ☐

Costumas comer antes das aulas de Educação Física? Sim ☐ Não ☐ Se "**sim**", o quê? _____

Antecedentes escolares

Reprovaste alguma vez? Sim ☐ Não ☐ Se sim, quantas vezes? _____ Em que ano (s)? _____

Escola para ti é? Local onde se transmitem novos conhecimentos ☐ Local onde se trabalha e aprende ☐

Local onde se é obrigado a estar ☐ Local onde se proporciona convívio ☐

Condições e hábitos de estudo

Durante a **semana**: normalmente deitas-te? Antes das 21.30 h. ☐ Entre as 21.30 h./23.30 h. ☐ Após as 23.30 h. ☐

A que horas acordas normalmente? Antes das 6 horas ☐ Entre 6 / 7 horas ☐ Entre as 7 / 8 horas ☐ Após as 8 horas ☐

Aos **fins-de-semana**: normalmente deitas-te? Antes das 21.30 h. ☐ Entre as 21.30 h./23.30 h. ☐ Após as 23.30 h. ☐

A que horas acordas normalmente? Antes das 7 ☐ Entre as 7/8 horas ☐ Entre as 9/10 horas ☐ Após as 10 horas ☐

Estudar: Sozinho ☐ Acompanhado ☐ Com quem? _____ Biblioteca ☐ Sala de estudo ☐ Café ☐ Casa ☐ Outro

Quando é que estudas? Regularmente ☐ Só para os testes ☐ Quando me obrigam ☐

Os teus pais interessam-se pelo teu estudo? Sim ☐ Não ☐

Qual a atitude dos teus pais perante os resultados escolares?

Apoio ☐ Compreensão ☐ Advertência ☐ Castigo ☐ Indiferença ☐

Consideras-te um aluno: Mau ☐ Razoável ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐ Trabalhador ☐ Preguiçoso ☐

Quais são as tuas disciplinas preferidas (indica três por ordem decrescente de preferência)?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Quais as disciplinas em que tens mais dificuldade (indica três por ordem decrescente de dificuldade)?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Educação Física

Tiveste Educação Física no 1º Ciclo? Sim ☐ Não ☐ 2º Ciclo? Sim ☐ Não ☐ 3º Ciclo? Sim ☐ Não ☐

Quais as modalidades que tiveste no 3º ciclo? _____

Quais as modalidades desportivas preferidas (indica três por ordem decrescente de preferência)?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Quais as modalidades desportivas que tens mais dificuldade (indica três por ordem decrescente de dificuldade)?

1ª _____ 2ª _____ 3ª _____

Quais as modalidades desportivas que praticaste em Educação Física no ano passado? _____

_____

Que outras modalidades gostarias de praticar na escola? _____

Que nota obtiveste em Educação Física no ano letivo anterior?_____

Gostas de Educação Física? Sim ☐ Não ☐ Porquê? _____

As aulas são?Muito teóricas ☐ Muito práticas ☐ Motivantes ☐ Desinteressantes ☐ Cansativas ☐ Repetitivas ☐

Quais as características que mais aprecias em ti (assinala com um "X")?

Amizade ☐ Compreensão ☐ Pontualidade ☐ Responsabilidade ☐ Simpatia ☐ Companheiro ☐ Justiça ☐

Alegria ☐ Participação ☐ Brincalhão ☐ Timidez ☐ Sinceridade ☐ Persistência ☐

Prática desportiva

Praticas algum tipo de Actividade Física? Sim ☐ Não ☐ Se sim, indica qual ou quais: _____

És praticante federado? Sim ☐ Não ☐ Se sim, indica a (s) modalidade (s): _____

Há quantos anos? _____ Número de treinos semanais:

Foste atleta federado em algum outro desporto? Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual o motivo do abandono? _____

Ocupação tempos livres

Como costumas ocupar os teus tempos livres? Nadar ☐ Ir ao teatro ☐ Ouvir música ☐ Dormir ☐ Ler ☐ VerTV ☐

Namorar ☐ Praticar desporto ☐ Ajudar os pais ☐ Passear ☐ Navegar na Internet ☐ Estar com os amigos ☐ Estudar ☐

Jogar computador ☐ Outros ☐ _____

Assinatura _____

Anexo 2 - Recursos Materiais

Escola Secundário André de Gouveia – Inventário

Som			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Aparelhagem	1		
Micro de mesa	1		
Leitor de CD	1		
Colunas	2		

Atletismo			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Altura – Postes	5		
Altura – Fasquia	2		
Altura – Colchão	1		
Altura – Elástico	1		
Barreiras	16		
Pesos	29		
Testemunhos	4		
Dardos	11		
Blocos Partida	16		
Rodo	1		
Discos	13		

Corfebol			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Postes	2		
Cestos	2		

Equipamentos			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Coletes	70		
Conjuntos desportivos	2	2	

Jogos Tradicionais			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Andas	4		
Malhas e Pinos	5 + 4		
Jogo 31	1		

Patinagem			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Patins em Linha	13	6	

Râguebi			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Tags	10		
Bolas	11		3

Ténis			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Raquetes	39		
Bolas	16		56
Postes	2		
Redes	1		

Voleibol			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Postes	6		
Redes	4		
Bolas	52		16

Andebol			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Bolas	72		15

Basquetebol			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Bolas	39		11
Redes / Cestos	*14*		*2*
Tabelas - Acrílico	2		
Tabelas – Peq.	6		
Tabelas – Ext.	6		

Badminton			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Postes	8		
Redes	3		
Raquetes	30		36
Volantes	43		

Escalada			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Parede	2 vias		

Futebol			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Balizas Fut 5	4		
Balizas Fut 7	2		
Bolas	35		6

Ginástica			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Arcos Rítmica	14		
Cordas Rítmica	47		
Bancos Suecos	8		
Praticável	1		
Colchões Lona	5		
Colchões Queda	1		
Colchões PVC-Ginástica	15		
Espaldares	8		
Bock	2		
Mini – Trampolim	2		
Plinto	3		
Trampolim Reuther	3		
Paralelas	1		
Trave Olímpica	1		
Bolas De Rítmica	27		

Ténis de Mesa			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Mesas	2	3	
Raquetes	20		10
Bolas	100		
Redes	4	2	

Vários			
Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Saco / Rede	6		
Pinos / Cone	28		
Marcas	31		
Apitos	12		
Fita Métrica	1	1	
Altifalante	1		
Cronómetros	8		
Balança	1		
Tacos Basebol	6		
Luvas	2		

Material	*Bom*	*Danificado*	*Novo*
Bolas Basebol	8		
Sticks Hóquei	14		
Arcos	6		
Dardos	28		
Bastidor	1		
Compressor	1	1	
Barras de Plástico	5		
Bolas Medicinais	10		
Carros de Transporte	2		
Marcadores	2	1	

Anexo 3 – Mapa de Ocupação de Espaços

MAPA DE OCUPAÇÃO DE ESPAÇOS (EF) 2011 / 2012

R 1	E1	P1	E2	P2	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	E1	P1	E2	P2	E1
R 3	E2	P2	E1	P1	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	P2	E1	P1	E2
Blocos	2ª Feira				3ª Feira				4º Feira				5ª Feira				6ª Feira					
8 :15 / 9:00	11ºH1 BARBOSA	1ºPTD2 PEDRO e RICARDO *(PAFD)*	11ºTD2 SOARES	1ºPTD1 LIDIO		1ºPTM SERGIO		12º CT2 LINHOL	7ºB BATISTA		11ºCT2 SOARES	12ºH1 LINHOL	11ºCT1 BATISTA	9ºC JANEIRINHO	11ºTD2 SOARES	3ºPTG 3ºPTT 3ºPTM RICARDO							
9 :00 / 9:45																	7ºB BATISTA			7ºC MENDES				
10:05 / 10:50	11ºCT1 BATISTA	1ºIRC SERGIO	9ºA SOARES	12º CT1 EMANUEL	11ºTD1 BARBOSA	1ºPTD1 PEDRO e LIDIO *(PAFD)*	1º PTAI EMANUEL	7ºA LINHOL	12º TD1 BARBOSA		9ºB SOARES	12º CT1 EMANUEL	11ºH1 BARBOSA	10º H1 PEDRO	8º C LIDIO	12º CT2 LINHOL	8ºA BARBOSA							
10:50 / 11:35																								
11:45 / 12:30	2ºPTM RICARDO	10º H1 PEDRO	9ºB SOARES	8º C LIDIO	8ºA				10ºCT1 BATISTA	8ºB PEDRO	9ºA SOARES	7ºC MENDES	1ºPAEI BARBOSA	1ºPTD1 PEDRO e LIDIO *(PAFD)*			11º TD1 BARBOSA		11ºCT2 SOARES	12ºH1 LINHOL				
12:30 / 13:15																								
14:20 / 15:05														1ºPTD2 PEDRO e RICARDO *(PAFD)*										
15:05 / 15:50																								
15:55 / 16:40	12ºTD1 BARBOSA	8ºB PEDRO	OI OURIVES		1ºPTD2 BARBOSA	9ºC JANEIRINHO										7ºA LINHOL	10ºCT1 BATISTA			2ºOSI RICARDO				
16:40 / 17:25																								
Vitor Barbosa	Pedro Silva		José Soares		Ricardo Silva		Lidio Fernandes		Rui Batista		Joaquim Linhol		Emanuel Silveira		Sérgio Enes		Pedro Janeirinho		Nuno Mendes	Paulo Ourives		

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*

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 exteriores terá prioridade para ocupação do ténis de mesa a turma do ano de escolaridade mais baixo.
- **Caso** tambem não haja condições para realizar aulas no espaço do ginásio aplica-se a mesma regra acima descrita.

Anexo 4 – Ficha de Registo Avaliação Inicial

Escola Secundária André de Gouveia
Avaliação Inicial

Actividades Físicas Desportivas – Andebol

Ano: 11º	Turma: H1	Data: _____– ____ – ____ Data: _____-_____-_____

Nº	Nome	Situação A			Situação B			Prognóstico
		Passe Recepção	Remate	Desmarcação	Contra-ataque c/ desmarcação	Circulação da bola	Marcação individual	

Situação A	Situação B	O aluno	Prognóstico
1+4x4+1	1+6x6+1	Não cumpre nenhum dos critérios	NÃO INTRODUTÓRIO
		Não cumpre os critérios da situação A	INTRODUÇÃO
		Cumpre os critérios da situação A	ELEMENTAR
		Cumpre os critérios da situação A e B	AVANÇADO

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

Andebol	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.

Anexo 5 – Quadro Curricular

ESCOLA SECUNDÁRIA ANDRÉ DE GOUVEIA

EDUCAÇÃO FÍSICA - QUADRO DE COMPOSIÇÃO CURRICULAR

Áreas	Sub-áreas	Matérias	Obrig.	7º	8º	9º	10º	11º	12º
ATIVIDADES FÍSICAS	Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol	Nucleares	√	√	√	√	opção 2 modalidades	opção 2 modalidades
		Futebol		√	√	√	√		
		Basquetebol		√	√	√	√		
		Andebol		√	√	√	√		
		Raguebi	Alternativas			√		opção 1	opção 1
		Corfebol			√				
	Ginástica	Solo	Nucleares	√	√	√		opção 1	opção 1
		Acrobática				√	√		
		Aparelhos		Bock	Mini Trampolim	Plinto	3√		
	Atletismo	Corridas		Velocidade	Estafetas	Barreiras	3√		
		Saltos		Comprimen.	Altura	Triplo	3√		
		Lançamento		Peso	Dardo	Disco	3√		
	Atividades Rítmicas Expressivas	Tradicionais		√				opção 1	opção 1
		Danças Latino-Americanas			√		√		
		Danças Modernas				√			
	Patinagem	Patinagem						opção 1	opção 1
	Raquetas	Ténis de Mesa							
		Badminton		√	√	√	√		
	Outras	Orientação		√	√	√	√		
		Jogos Tradicionais							
		Desportos Combate				√			
Aptidão Física	Bateria de testes	Fitnessgram	Obrigatorias	√	√	√	√	√	√
Conhecimentos	Testes escritos / Trabalhos			√	√	√	√	√	√

Anexo 6 – Seleção das Seis Matérias 11º Ano

Escola Secundária André de Gouveia

Quadro de Composição Curricular - Atividades Físicas

Ano Letivo 2011 - 2012 Turma 11º H1

Nº	Nome	Nucleares				Alternativas		Nucleares						
		Jogos Desportivos Colectivos						Ginástica	Atletismo	At. Rítmicas Express			Raq	Outras
		Volei	Fut	Basq	And	Rag	Corf	Sol/Acr/Apa	Cor/Salt/Lanç	Trad	Lat-Ame	Mod	Bad	Ori
		2 Opções				1 Opção		1 Opção		1 Opção			1 Opção	
1		X		X			X		X				X	
2		X	X				X	X					X	
3				X	X		X		X				X	
4			X	X			X	X					X	
5			X		X		X		X				X	
7				X	X		X	X					X	
8			X		X		X		X				X	
10		X			X	X		X					X	
11				X	X		X		X				X	
12			X		X		X		X				X	
13		X			X		X	X					X	
14		X	X				X	X					X	
15		X		X			X		X				X	
16		X			X		X		X					X
17		X		X			X		X				X	
18				X	X		X	X					X	
19		X			X		X	X					X	

Anexo 7 – Ficha Classificação Final

ESCOLA SECUNDÁRIA ANDRÉ DE GOUVEIA - ÉVORA

Educ. Física - 11/12

Prof. Vítor Barbosa

SÍNTESE DA AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA

3º PERÍODO

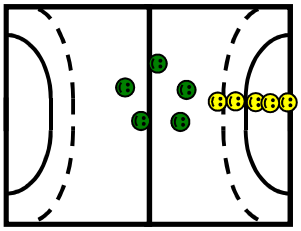
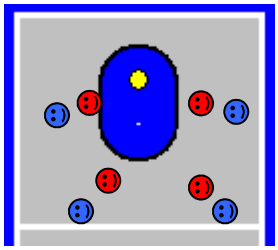
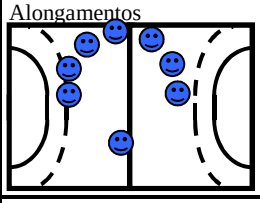
ANO - 11º TURMA H1

Nº	NOME	ÁREAS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA															2º P	A A	Prop	Real
		Níveis nas 6 melhores Activ. Fís.				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				
		NI	I	E	A	I (Insuc.)-10a20			1 a 3	Decisão Prof.		0-100%	Decisão Prof.		Emp./Rel.	Ass./Pont.	1-20				
1		0	4	1	1	12	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	12	12	12		
2		0	4	2	0	11	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	11	12	12		
3		0	5	1	0	11	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	11	11	12		
4		0	1	5	0	13	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	13	14	16		
5		0	1	5	0	13	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	13	14	16		
7		0	5	1	0	11	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	S	S	11	9			
8		0	0	4	2	16	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	16	15	17		
10		4	1	1	0	9	Ins.	Ins.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	S	I	7	7			
11		0	2	4	0	12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	12	11	11		
12		0	3	3	0	12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	S	S	Suc.	S	I	12	12			
13		0	6	0	0	10	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	10	11	12		
14																					
15		0	3	3	0	12	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	12	13	14		
16		5	1	0	0	7	Ins.	Ins.	4	S	Suc.	S	S	Suc.	S	I	7	7	10		
17		0	6	0	0	10	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	S	S	Suc.	B	B	10	11	11		
18																					
19		0	5	1	0	11	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	S	S	Suc.	S	S	11	9	10		

Anexo 8 – Plano de Aula

Data	Turma	U. Ensino	Professor Orientador	Espaço / Material	Conteúdos
16 / 01 / 12 **Hora** 08h15 – 09h45	11º H1 **Etapa** 2ª	3 **Aula nº** 57/58(5Vol-2Corf)	Prof. Vítor Barbosa **Professor Estagiário** Hugo Cansado	P2 – Lado dtº do ginásio. 4 bolas Voleibol e 1 bola Corfebol; 4 coletes.	Voleibol – passe; manchete e serv. Baixo; Corfebol – passe; desmarcação.

Objectivos Específicos	Objectivos Específicos
Voleibol – sustentação por cima da rede e serviço em profundidade.	Corfebol – enquadramento ofensivo.

Tempo		Tarefa / Esquema	Descrição das Tarefas	Estratégias
Parte Introdutória				
08h15	10	Instrução Inicial. Informação	Equipar. Chamada. Breve explicação sobre a aula e explanação dos objectivos.	Alunos sentados. Utilizar linguagem simples e directa.
08h25	3	Transição – Organização Informação	Preparação do exercício. Deslocação dos alunos. Apresentação do 1º exercício e grupos de trabalho.	Colocar os alunos no local e marcação. Explicação: objectivos e critérios de êxito.
08h28	10	Exercício 1 Voleibol Jogo do relógio em passe 	**Descrição:** duas equipas, uma das equipas em circulo efectua passes contando em voz alta, a outra equipa tenta parar o relógio efectuando percursos sucessivos à volta dos colegas em estafeta, quando todos os alunos tiverem feito o percurso a contagem pára. **Objectivo:** realizar o maior número de passes possível. **Critério de êxito:** executa passe para manter a bola jogável. **Variante:** quem está fora faz o percurso em passe. **Acções motoras:** correr e passar. **Hierarquização da tarefa:** **(+)** aumentar o espaço. **(-)** diminuir o espaço.	**Contexto:** jogo lúdico realizado em meio campo, utilizado como activação para a aula e colocar o aluno predisposto para o resto da aula. Realizar corrida para os dois lados.
08h38	3	Transição – Organização Informação	Preparar para nova instrução. Apresentação do exercício.	Alunos aproximam do professor. Breve explicação.
Parte Principal				
08h41	20	Exercício 2 Corfebol 	**Descrição:** jogo em meio campo com um poste, duas equipas **Objectivo:** criação de situações de finalização. **Critério de êxito:** 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. **Acções motoras:** correr; passar; lançar. **Hierarquização da tarefa:** **(+)** introdução da regra do bloqueio. **(-)** Joker para superioridade no ataque.	**Contexto:** jogo reduzido 4x4, em espaço reduzido. Explicação regras básicas: - não pode andar com a bola só os necessários para parar e um apoio parado; - não pode retirar a bola da mão; - avançar com passe e corte. - defesa individual.
Parte Final				
09h26	3	Transição e Organização	Recolher material. Preparar para o retorno à calma.	Alunos que não fazem aula (caso haja) ou quem esteve a fazer o exercício.
09h29	6	Exercício 4 - Retorno à calma Alongamentos 	**Descrição:** alunos relaxam e alongam os principais músculos envolvidos nos exercícios. **Objectivo:** proporcionar condições favoráveis para a informação final e para a aula seguinte. **Critério de êxito:** os alunos mantêm-se despertos para actividade. **Acções motoras:** equilíbrio, flexibilidade e coordenação.	Os alunos dispõem-se em semi-circulo à frente de um colega. A aluna Ana S. orienta os alongamentos.
09h35 09h45	10	Transição e Organização	Instrução final. Transporte e arrumação do material. Banho.	Súmula da aula, com foco para os aspectos a reter.Questionamento acerca da aula. Esclarecimento de dúvidas.

Obs. / Reflexão Critica pós aula:

Anexo 9 – Ficha de Registo Avaliação Formativa

Escola Secundária André de Gouveia
Avaliação formativa_2

Actividades Físicas Desportivas – Basquetebol

Ano: 8º	Turma: A	Data: 12 – 01 – 2011 Data: 05 – 03 – 2012

Nº	Nome	Situação A						Situação B								Prognóstico	
		Passe Recepção		Drible		Lançamento		Contra-ataque c/ desmarcação		Ataque posição c/ aclaramento		Marcação individual		Ressalto			
		F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2		

Situação A	Situação B	O aluno	Prognóstico
Ex. Critério	5x5	Não cumpre nenhum dos critérios	NÃO INTRODUTÓRIO
		Não cumpre os critérios da situação A	INTRODUÇÃO
3x3		Cumpre os critérios da situação A	ELEMENTAR
		Cumpre os critérios da situação A e B	AVANÇADO

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

Basquetebol	Introdução	Ex. Critério Jogo 3x3.	Analítico - individual, 2 a 2 ou pequenos grupos. Jogo reduzido, ½ campo/1 cesto, 6 alunos.	Realização de elementos técnicos descritos de seguida em cooperação. 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 controle sobre a bola e em todas as suas acções.
	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 directo.

Anexo 10 – Ficha de Comentários

Ficha de Comentários

Aluno:			
Matéria	**Tarefa**	**Competências**	**Dificuldades**

Aluno:			
Matéria	**Tarefa**	**Competências**	**Dificuldades**

Aluno:			
Matéria	**Tarefa**	**Competências**	**Dificuldades**

Anexo 11- Ficha de Auto-Avaliação

Escola Secundária André de Gouveia
Auto-Avaliação / Educação Física / Ano Letivo 2011-2012

Aluno: _____

Ano: _____ **Turma: _____** **Número: _____**

	1º Período				2º Período				3º Período			
	S	**F**	**R**	**N**	**S**	**F**	**R**	**N**	**S**	**F**	**R**	**N**
Assiduidade												
Pontualidade												
Cumprimento das regras da Disciplina (equipamento, banho, …)												
Respeitar colegas e professor												
Realização das tarefas com empenho												
Com dificuldades nas tarefas peço ajuda												
Cooperação nas atividades de grupo												
Tolerância para com os colegas												
Conhecimento das regras de jogo das modalidades abordadas												
Aplicação das regras em situação de jogo												
Realização dos gestos técnicos abordados nos desportos coletivos												
Em situação de jogo, realização das ações adequadas a cada momento												
Realização dos gestos técnicos abordados nos desportos individuais												
Utilização do vocabulário específico da disciplina												
Conhecimento dos equipamentos/ materiais das modalidades												
Cumprimento das regras de segurança e higiene dos espaços e equipamentos												
Utilização dos conhecimentos de modo a realizar atividades de promoção de saúde												

Depois de ter refletido na minha avaliação, acho que me deve ser atribuído nível:	1º Período _____	2º Período _____	3º Período _____
Data:	___ / ___ / _____	___ / ___ / _____	___ / ___ / _____
Assinatura Aluno (a):			

S – Sempre F – Frequentemente R – Raramente N - Nunca

Anexo 12- Questionário Investigação - Ação

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

QUESTIONÁRIO

Caro/a aluno/a,

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que pretende analisar as percepções e atitudes dos/as aluno/as relativamente à disciplina de Educação Física.
Responde de uma forma sincera e espontânea às várias questões, pois não há respostas certas ou erradas, boas ou más. A tua verdadeira opinião será a melhor resposta.
O questionário é anónimo e confidencial.
Lê com muita atenção antes de responderes. Se tiveres dúvidas solicita o seu esclarecimento.
Muito obrigado pela colaboração!

PARTE 1 – Identificação

1. **Sexo**: Masc.___ Fem. _____

2. **Idade** ____ anos

4. **Pratico actividade física/desporto fora da escola:** Sim____; Não_____
   4.1. Qual ou quais?_____

5. **Pratico desporto escolar:** Sim____; Não_____
   5.1. Qual ou quais?_____

6. **No final do 2º período a minha nota na disciplina de Educação Física foi**: _____

PARTE 2- Percepções e atitudes relativamente à Educação Física

7. Relativamente à disciplina de Educação Física:

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

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

8. Qual a importância da disciplina de Educação Física para a tua formação global?

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

Muitíssimo importante	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nenhuma importância
_____	_____	_____	_____	_____

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

Sim_____ Não_____

10. Na tua opinião as aulas de Educação Física devem servir para quê?

*Para cada uma das afirmações faz um **O** à volta da opção que melhor representa a tua opinião*

	Concordo totalmente 5	Concordo 4	Concordo parcialmente 3	Concordo pouco 2	Discordo totalmente 1
10.1 Beneficiar a minha saúde	5	4	3	2	1
10.2 Melhorar as técnicas de execução em vários desportos	5	4	3	2	1
10.3 Aprender coisas novas	5	4	3	2	1
10.4 Os alunos se distraírem, divertirem, recrearem	5	4	3	2	1
10.5 Compensar as aulas teóricas	5	4	3	2	1
10.6 Melhorar a minha condição física (resistência, força, flexibilidade, etc)	5	4	3	2	1
10.7 Participar em actividades desportivas com colegas do outro género	5	4	3	2	1
10.8 Outra coisa... Qual? _____	5	4	3	2	1

11. Qual a utilidade daquilo que aprendes nas aulas de Educação Física?

*Para cada uma das afirmações faz um **O** à volta da opção que melhor representa a tua opinião*

	Concordo totalmente 5	Concordo 4	Concordo parcialmente 3	Concordo pouco 2	Discordo totalmente 1
11.1 Conhecer e aplicar as regras dos desportos praticados nas aulas.	5	4	3	2	1
11.2 Conhecer melhor o funcionamento do meu corpo.	5	4	3	2	1
11.3 Saber utilizar as técnicas adequadas nas diferentes actividades físicas.	5	4	3	2	1
11.4 Ser capaz de desempenhar diferentes papéis (árbitro, capitão de equipa, etc).	5	4	3	2	1
11.5 Perceber melhor as notícias desportivas dos jornais e televisão.	5	4	3	2	1
11.6 Aprender a gostar das actividades físicas e continuar a praticar depois de sair da escola.	5	4	3	2	1
11.7 Não aprendo nada… não me serve para nada	5	4	3	2	1
11.8 Outra coisa….Qual? _____	5	4	3	2	1

12. Como avalias a tua capacidade nas aulas de Educação Física?

*Para cada uma das afirmações faz um **O** à volta da opção que melhor representa a tua opinião*

	Muito Bom	**Bom**	**Suficiente**	**Fraco**	**Muito fraco**
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
12.1. Em relação á disciplina de Educação Física (Geral)	5	4	3	2	1
12.2. Em relação à minha condição física	5	4	3	2	1

13. Quando terminares o 12º ano quais as tuas intenções em relação à prática de actividade física?

Assinala com um X a opção que melhor corresponde à tua resposta

_____ 13.1 Vou praticar actividade física frequentemente, de forma autónoma

_____ 13.2 Vou praticar actividade física frequentemente, inscrevendo-me numa actividade ou desporto organizado

_____ 13.3 Vou praticar actividade física sempre que tiver tempo e me apetecer

_____ 13.4 Não tenho intenções de praticar actividade física

14. Se na questão anterior escolheste a opção "*Vou praticar actividade física frequentemente, inscrevendo-me numa actividade ou desporto organizado*", qual ou quais as actividades que irás preferir praticar: _____
_____

FIM

Muito obrigado pela tua colaboração!