



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

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

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado no Agrupamento de Escolas
nº4 de Évora – EB 2,3 Conde de Vilalva e Escola Secundária Gabriel Pereira

Isabel Maria Sequeira Martins

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado no Agrupamento de Escolas nº4 de Évora – EB 2,3 Conde de Vilalva e Escola Secundária Gabriel Pereira

Isabel Maria Sequeira Martins

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Agradecimentos

A conclusão desta etapa representa a realização de um sonho de menina e não teria sido possível sem o apoio daqueles a que agora me refiro.

À Professora Doutora Clarinda Pomar, pela orientação, pelos conhecimentos que nos transmitiu e principalmente pela motivação;

Ao Mestre António Monteiro, pela orientação, pelos conhecimentos que nos transmitiu e principalmente pelo profissionalismo;

Ao agrupamento de Escolas nº4 de Évora, em particular à Directora Maria de Lurdes Batista e ao subdirector, João Romão pela forma como nos receberam;

Aos grupos de EF, pelo acolhimento fantástico, pela disponibilidade e pelo espírito de equipa;

À Dr^a Paula Escada, pela disponibilidade e pelo encorajamento constante;

Ao director da Escola Secundária Gabriel Pereira;

À Dr^a Isabel Gancho, pelo acompanhamento e pela energia contagiante;

Aos meus primos, Daniela, Inês e Rodrigo pela confiança, pela companhia e pelo apoio constante;

Ao João Viegas, por tudo;

Por fim, mas não com menos importância, agradeço aos meus pais e à minha irmã, pelo amor, pelos sacrifícios, pelo empenho, pela paciência infinita e pela disponibilidade constante.

A todos os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

Relatório da prática de ensino supervisionada de Isabel Maria Sequeira Martins na Escola Secundária Gabriel Pereira e Agrupamento de Escolas nº4 (Conde de Vilalva) em Évora, para o Mestrado em ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário.

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O objectivo é documentar e reflectir sobre a prática desenvolvida durante o ano lectivo 2010/2011 na escola EB 2,3 Conde de Vilalva e Secundária Gabriel Pereira em Évora. Desta forma, o presente documento espelhará todo o trabalho desenvolvido com as duas turmas seguidas ao longo do ano lectivo, destacando-se as actividades de planeamento, avaliação, condução do ensino e actividades complementares à PES, entre elas, uma investigação sobre a percepção e estratégias a adoptar sobre a indisciplina na Educação Física. Todo este processo foi supervisionado por dois orientadores cooperantes, um de cada escola e um orientador de estágio, docente da Universidade de Évora.

PALAVRAS-CHAVE: *Prática de Ensino Supervisionada; Educação Física; Ensino Básico; Ensino Secundário.*

Abstract

Report of the Supervised teaching practice of Isabel Maria Sequeira Martins at Gabriel Pereira secondary school and Group of Schools nº4 (Conde de Vilalva) in Évora, for master degree in teaching physical education in basic and secondary education.

This report comes as a result of the Curricular Unit of Supervised, included in the studying plan of a Master's Degree in teaching Physical Training to both elementary and secondary education. Its main purpose is to document and reflect on the practice developed during the tuition in the school year of 2010/2011, on the following schools: EB 2, 3 Conde de Vilalva and Gabriel Pereira High School in Évora. This project will show all the work that was developed by the two classes throughout all year, with a special focus on planning, evaluating and teaching activities related to this Unit of Supervised Practice Teaching. It will also mention the main points connected to the extra-curricular activities; among them a research on perception and strategies to adopt regarding indiscipline on physical education. This project was supervised by two guiding teachers from the above mentioned schools, as well as one other mentor from Évora University to supervise the practical traineeship.

KEY WORDS: Supervised Practice Teaching; Physical Education; Elementary Education; Secondary Education

Lista de Abreviaturas

(PES) Prática de Ensino Supervisionada

(PNEF) Programa Nacional de Educação Física

(EF) Educação Física

(PAT) Plano Anual de Turma

(NEE) Necessidades Educativas Especiais

(AFD) Actividades Físicas Desportivas

(ESGP) Escola Secundária Gabriel Pereira

(%) Percentagem

(GAFES) Gabinete de Apoio e Formação em Educação para a Saúde

(EE) Encarregados de Educação

(JDC) Jogos Desportivos Colectivos

(ZSAF) Zona Saudável de Aptidão física

Índice de quadros

Quadro nº 1 - Resumo da avaliação inicial – turma do 6º ano	44
Quadro nº 2 - Resumo da avaliação inicial – turma do 10º ano	45

Índice de tabelas

Tabela nº 1- Ponderação da avaliação para a turma de 6º ano.....	49
Tabela nº 2- Ponderação da avaliação para a turma de 10º ano.....	49
Tabela nº 3- Capacidades físicas avaliadas no <i>FitnessGram</i> para o 10ºano	52
Tabela nº 4 - Interpretação dos protocolos das aulas filmadas.....	89
Tabela nº5 - Plano de formação	90
Tabela nº 6 - Comparação da frequência de indicadores	96

Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo	IV
Abstract	V
Lista de Abreviaturas	VI
Índice de quadro.....	VII
Índice de tabelas.....	VIII
Introdução	12
I - Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	14
1- Prática de ensino supervisionada.....	14
1.1- A PES como elemento essencial na formação de professores	15
2- A Escola.....	18
3- A disciplina de Educação Física.....	20
4- Preparação científica	21
4.1- Programas Nacionais de Educação Física	23
II – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	27
1- Planeamento	28
1.1 - Escola 2,3 Conde de Vilalva.....	32
1.1.1 - Turma do 6º ano	33
1.1.1.2- Plano Anual de Turma – 6º ano	34
1.2 - Escola Secundária Gabriel Pereira	36
1.2.1 - Turma do 10ºano	36
1.2.1.1 - Plano anual de turma do 10ºano	38
1.3 - Planeamento de aula	39

2- Avaliação	41
2.1- Metodologia de avaliação decorrente do planeamento por etapas.....	42
2.1.1 - Avaliação diagnóstica	42
2.1.1.1 - Avaliação diagnóstica na turma do 6ºano	43
2.1.1.2 - Avaliação diagnóstica na turma do 10ºano	45
2.1.2 - A Avaliação Formativa e Sumativa	46
2.1.3 - Operacionalização da avaliação	48
2.1.3.1- Avaliação das diferentes áreas	49
2.1.3.1.1 - Avaliação das Actividades Físicas Desportivas	50
2.1.3.1.2 - Avaliação dos Conhecimentos.....	51
2.1.3.1.3 - Avaliação da Aptidão Física	52
2.2 - Auto-avaliação	53
3- Condução do ensino	54
3.1 - Factores de eficácia pedagógica no ensino	55
3.1.1- Organização e gestão do tempo da aula	55
3.1.2 - Feedback	60
3.1.3 - Clima de aula.....	62
3.2 - Observação e análise da intervenção pedagógica.....	64
4 - Intervenção pedagógica nos outros ciclos de ensino.....	64
4.1- Planeamento	65
4.1.1- Turma do 2º ano	65
4.1.2- Turma do 9º ano	66
4.2- Avaliação	67
4.3- Condução do ensino	68
III - Participação na escola e Relação com a Comunidade	70

1- Actividades do núcleo de estágio.....	71
1.1- Na Escola Secundária Gabriel Pereira.....	71
1.2 - Na Escola E.B 2,3 Conde de Vilalva	75
2- Participação em actividades dos grupos de Educação Física	77
IV – Desenvolvimento Profissional ao longo da vida.....	79
1- Enquadramento do tema	80
2- Objectivos de estudo.....	83
3- Metodologia	84
3.1- Entrevista	85
3.2- Observação das aulas filmadas.....	86
3.3- Procedimentos de recolha e análise de dados	87
4- Resultados	92
4.1- Entrevistas	93
4.2- Resultados da análise de duas aulas submetidas à videogravação	95
5- Conclusões do estudo.....	99
Conclusão.....	102
Referências Bibliográficas.....	104
ANEXOS.....	109
Anexo I - Ficha de caracterização dos alunos.....	110
Anexo II- Etapas do PAT do 10ºano.....	113
Anexo III- Objectivos intermédio e finais	115
Anexo IV - Avaliação final das AFD	118
Anexo V - Plano de Aula	120
Anexo VI - Análise de Avaliação inicial	124
Anexo VII- Grelha de Avaliação Formativa	127

Anexo VIII -Grelha de avaliação Final de Etapa	129
Anexo IX - Grelha de Avaliação Sumativa.....	131
Anexo X - Ficha de assiduidade e Comportamento	133
Anexo XI - Relatório de aula	135
Anexo XII - Ficha de Auto-Avaliação	136
Anexo XIII - Ficha de observação	138
Anexo XIV - Mapa – Percurso <i>Peddy-paper</i> centro histórico	141
Anexo XV - Ficha de Avaliação de actividade	143
Anexo XVI - Entrevista	145
Anexo XVII- Protocolo da aula filmada	147
Anexo XVIII - Tabela das possíveis estratégias a aplicar no 2º ciclo.....	150
Anexo XIX - Análise pessoal das estratégias aplicadas	154

Introdução

A elaboração do presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Esta unidade curricular habilita profissionalmente ao desempenho de funções como docente nos ensinos básico e secundário, estando assim de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto bem como, com o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro, que concerne o domínio de habilitação de Professor de Educação Física e Desporto nos referidos níveis de ensino.

Zeichner (1993) afirma que ser reflexivo é uma forma de ser professor. Neste sentido, a produção deste documento tem como objectivo apresentar o trabalho desenvolvido nas diferentes dimensões de intervenção da PES realizando, para isso, uma análise reflexiva desse mesmo trabalho.

A organização deste documento tem como base o programa da unidade curricular. Assim, serão essencialmente abordadas as quatro dimensões que fazem parte da PES. Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade; Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Desta forma o relatório apresenta-se dividido em quatro capítulos. O primeiro refere-se a um enquadramento da PES e a sua relevância na formação profissão docente. Seguindo-se uma análise da escola enquanto instituição numa sociedade e uma caracterização da disciplina de Educação Física (EF) atendendo à sua importância no currículo dos alunos. Por fim analisaremos os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) no que respeita à sua organização curricular e aos seus objectivos.

O segundo capítulo, Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, é dedicado à análise e reflexão do trabalho desenvolvido com as turmas seguidas ao longo do ano lectivo.

A PES desenvolveu-se no agrupamento de Escolas nº 4 de Évora, na escola EB 2,3 Conde de Vilalva com uma turma de 2ºciclo (6º ano) e na escola Secundária Gabriel

Pereira com uma turma de 10ºano, do curso de Ciências e Tecnologias onde a intervenção pedagógica teve um carácter permanente.

Este capítulo refere-se também às duas intervenções pedagógicas de período de tempo reduzido que se realizaram igualmente no agrupamento de escolas nº4 de Évora, com uma turma de 3ºciclo (9ºano) e uma turma de 1º ciclo (2º ano).

Pretendemos assim reflectir e analisar o trabalho desenvolvido com estas turmas nomeadamente no que se refere ao planeamento, à avaliação e à condução do ensino. Aqui será feito, sempre que se justifique, uma abordagem individual a cada turma.

O terceiro capítulo faz referência à participação na escola e relação com a comunidade. O objectivo deste capítulo pretende dar a conhecer as actividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio em ambas as escolas, bem como apresentar as actividades dos grupos de EF onde foram realizadas participações no âmbito da organização e dinamização.

No quarto capítulo, destina-se à apresentação do trabalho de investigação-acção desenvolvido no decorrer da PES, onde os objectivos principais se centraram na identificação de comportamentos de indisciplina nas aulas de EF, e posteriormente na delineação de um plano de formação baseado em estratégias pedagógicas que ajudassem a inibir e a atenuar os comportamentos identificados.

I – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo reporta-se a uma sistematização da organização da PES e integração da mesma na vida dos profissionais de EF. Pretendemos desta forma fazer referência à importância desta formação na profissão docente, assim como verificar a importância da Escola na sociedade actual e da disciplina de EF no currículo dos alunos. Por fim pretendemos fazer uma análise sobre os PNEF verificando os seus objectivos e a sua organização curricular ao longo de todos ciclos de ensino.

1- Prática de ensino supervisionada

A PES é uma unidade curricular do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física da Universidade de Évora. Esta está de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto que permite habilitações para o desempenho profissional dos professores dos ensinos básico e secundário e com o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro que habilita para a docência consignando o domínio de habilitação “Professor de Educação Física e Desporto” nos níveis de ensino “básico e secundário”.

A nível institucional esta unidade curricular está aprovada pela Ordem de Serviço 9/2010 da Universidade de Évora que regulamenta a PES dos vários Mestrados em Ensino e com as orientações do Conselho Coordenador para o ano lectivo 2010-2011.

A PES é uma unidade curricular anual, pertencente ao segundo ano do mestrado e está balizada e orientada por dois documentos específicos, sendo estes, o regulamento da PES análogo a todos os Mestrados em Ensino da Universidade de Évora e o programa da unidade curricular.

Esta unidade curricular engloba a prática de ensino supervisionado em todas as tarefas desenvolvidas pelo aluno estagiário no decorrer do ano lectivo. Durante o ano foram acompanhadas duas turmas, com uma intervenção pedagógica de carácter permanente. Uma turma do ensino básico e outra do ensino secundário, onde se desenvolveram todas as competências de planeamento, avaliação e condução do

ensino. Realizou-se ainda duas intervenções pedagógicas, de tempo reduzido. Com uma turma do 1º ciclo (2ºano) e outra do 3º ciclo (9ºano).

A supervisão dos alunos estagiários ficou a cargo dos orientadores cooperantes, um de cada escola cooperante e um orientador da Universidade.

As actividades nas escolas iniciaram-se no mês de Outubro de 2010 e prolongaram-se até ao término do calendário lectivo.

A avaliação da PES realizou-se em duas fases. A primeira sob a forma de avaliação qualitativa, em meados do ano lectivo e a outra de cariz quantitativo no final do mesmo.

O trabalho desta unidade curricular desenvolveu-se com base nas quatro dimensões, assentes no programa da unidade curricular. Todas estas dimensões colocaram-nos à prova numa perspectiva de desempenho de funções de forma progressivamente independente. Deste modo, a componente prática esteve sempre presente.

*“É fazendo que se aprende aquilo, que se deve aprender a fazer.”
Aristóteles*

1.1- A PES como elemento essencial na formação de professores

A PES apresenta características essenciais para a construção da profissão docente, uma vez que permite aplicar de forma intensa aquilo que se estudou durante quatro anos de formação, estabelecendo uma relação efectiva entre a teoria e prática.

A PES possibilitou discussões e reflexão em grupo, partilha de experiências entre colegas, observação e análise de situações próprias do ambiente escolar e descoberta da grande necessidade de reflectir sobre as acções. Neste sentido Zeichener (1993) defende que ser reflexivo é uma forma de ser professor. Adianta ainda que a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores. A reflexão durante PES surgia de forma natural, no entanto, à semelhança de outros aspectos também passou por vários estágios. No início as reflexões sobre a

nossa prática centravam-se apenas na nossa prestação enquanto agentes de ensino. Todas as preocupações estavam centradas na nossa postura enquanto líderes da turma. Este aspecto foi-se dissolvendo à medida que nos confrontávamos com decisões que implicavam necessariamente o conhecimento do desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente a reflexão sobre o trabalho que desenvolvíamos com as turmas. As reflexões no final de cada aula espelhavam isso mesmo. Começámos por referenciar aspectos que apenas se centravam em nós e à medida que nos consciencializávamos da necessidade de ser mais assertivos no trabalho desenvolvido com as turmas essa reflexão foi sendo direccionada para a eficácia do ensino e centrando-se cada vez mais nas aprendizagens dos alunos. A construção das aulas e as adaptações que surgiam normalmente foram sofrendo evoluções devido à reflexão e questionamento constantes.

A par da estimulação para a necessidade de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, esteve também presente a componente de investigação que fora, também foi bastante trabalhada do decorrer da PES. Foi-nos dada a oportunidade de desenvolver um pequeno estudo de investigação-acção. Na formação de professores esta forma de investigar tem vindo a ser cada vez mais posta em prática, por se reconhecer as suas potencialidades no desenvolvimento de competências investigativas e no desenvolvimento da autonomia profissional do professor. As características da investigação-acção tornam-na distinta da prática quotidiana do professor reflexivo, por consistir não apenas numa actividade mais sistemática, mais cuidada, mais rigorosa, que decorre ao longo de um determinado período de tempo e que conduz ao desenvolvimento de atitudes de questionamento sistemático, orientado para a melhoria da acção educativa (Zeichener, 1993), mas também por se centrar na identificação e resolução dos problemas que o professor enfrenta, por incentivar a auto-avaliação das suas próprias acções e por pressupor o diálogo com outros profissionais (Elliott, 1993).

Seguindo ainda a mesma linha de pensamento, Roldão (2000) apresenta alguns objectivos para a formação de professores. A autora defende uma formação com base na compreensão e análise de situações de ensino, aliada a uma cultura profissional

colaborativa onde se desenvolva a capacidade de avaliar a acção, investigar e questionar as práticas no plano curricular.

Ser professor é um processo nunca acabado e, por isso, é inevitável a constante actualização dos conhecimentos, seja através da investigação acção ou simplesmente através da reflexão do trabalho que se desenvolve diariamente. A procura de respostas para solucionar os problemas decorrentes do processo ensino e aprendizagem possibilitam naturalmente a evolução como docente. Por outro lado, e de forma contraditória, a estagnação e o comodismo podem, por si só, representar o fracasso a do ensino e conseqüentemente, o fracasso a nível da aprendizagem dos alunos.

A profissão docente assume-se claramente como uma filosofia de vida. A PES permitiu-nos confirmar isso. Apesar de ser possível ser-se professor, sem gostar da profissão, porém, este mestrado é entendido como uma especialização onde só entra quem tem, à partida, gosto pelo ensino. Assim está implícito em todos os alunos estagiários nutrem o gosto pela disciplina de EF e paralelamente o gosto pela profissão. Desta feita a atitude reflexiva, defendida durante a PES foi facilitada por essa predisposição. Note-se que Alarcão (1996) afirma que uma atitude reflexiva no contexto educativo está na base de uma acção autónoma.

Esta unidade curricular permitiu-nos ainda constatar a veracidade dos três níveis de ensino defendidos por Crum (2002). O nível **macro**, que representa a escola enquanto instituição pertencente a uma comunidade e onde o professor também assume as suas funções como elemento pertencente à mesma. O nível **meso** que diz respeito à função do professor no espaço escolar. O professor deve ter um papel activo enquanto elemento líder de uma turma durante o decorrer de uma aula mas também enquanto elemento pertencente à ligação da escola com a comunidade. Por fim o nível **micro** que vai de encontro ao cerne da profissão. Durante a PES, este nível requereu um empenho mais profundo. De qualquer forma enquanto cidadãos os outros níveis estão implícitos, mesmo que com uma menor relevância no âmbito desta formação.

Tendo como base estes três níveis de ensino, podemos verificar que eles estão sempre presentes na profissão docente. No entanto apresentaram-se sempre de forma

diferente, tendo em conta as características de cada professor. É neste sentido que Zabalza (2002) defende que a forma de estar do professor é marcada por características que o tornam mais ou menos activo na inovação e na mudança, mais ou menos resistente, de acordo com factores como a idade, os anos de serviço, a experiência profissional, o conhecimento científico, a preparação pedagógica, a percepção do seu papel, as suas crenças e representações, os seus valores e atitudes pessoais. Naturalmente que todos estes factores têm implicação directa na forma como o professor vê a sociedade e a entidade escolar bem como a sua função enquanto professor de uma determinada área disciplinar.

2- A Escola

A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei de Bases do Sistema Educativo, Cap. 1º, artº 2º, ponto 5)

A Escola, enquanto instituição formadora, deve ser um espaço aberto à comunidade envolvente, estabelecendo relações que contribuam para uma identidade cultural e permitam explorar as potencialidades existentes (Mota, 1997).

Segundo Delors (1996, cit. por Martins, 2003) numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto ao nível de elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

Cada vez mais a escola é um elemento essencial na vida do indivíduo, representando a ligação entre os valores da sociedade e as obrigações do ser humano. É sem dúvida um espaço multicultural que permite aos alunos ter um contacto privilegiado com outras culturas. Porém, existem algumas desvantagens. Vejamos: hoje em dia é a escola que

fica responsável por uma grande parte da educação dos seus alunos. A relação entre pais e filhos está a dissociar-se e a família enquanto agente educativo está a afastar-se cada vez mais. Este aspecto traz consigo inúmeros problemas que ficam simplesmente a cargo da escola para serem resolvidos. A indiferença que alguns Encarregados de Educação sentem pelos comportamentos dos seus filhos é cada vez mais preocupante. Daí, os alunos se sentirem desprotegidos e os comportamentos em sociedade e com os pares apresentarem cada vez mais inquietação. Os problemas comportamentais, nomeadamente a indisciplina durante os tempos lectivos são um facto no ambiente escolar. Este último aspecto é sem dúvida, dos mais preocupantes para nós, enquanto jovens professores. Desta forma desenvolvemos a temática da indisciplina como um vector privilegiado na nossa formação docente. Este aspecto será abordado no capítulo IV deste documento onde descreveremos o trabalho de investigação-acção.

Mota e Sallis (2002), num estudo sobre os factores de influência da actividade física nas crianças e adolescentes evidenciam duas vertentes de abordagem em relação à escola como factor influenciador da actividade física. Uma das vertentes é referente aos níveis de actividade física promovidos durante as aulas e outra que está directamente relacionada com a transmissão de hábitos de actividade física que possam ser mantidos ao longo da vida. Desta forma, podemos afirmar que é essencial estimular e motivar os alunos através de actividades e tarefas que possam ser transpostas para a sua vida fora da escola. Este foi um dos aspectos que atribuímos particular importância no momento da organização das actividades que desenvolvemos no âmbito da participação e relação com a comunidade. Este assunto será desenvolvido no Capítulo III deste documento.

A escola e a EF podem influenciar os jovens no desenvolvimento da sua personalidade, nas dimensões sócio-afectiva, motora, moral e cognitiva. Como referiu Bento (1995: 175) *... o ensino é um acto social ou, se se preferir, uma forma de actuação ou interacção social...* e ainda, *No ensino da Educação Física e desporto estamos perante uma forma de interacção social por excelência.* Estas afirmações fizeram-nos reflectir sobre a importância da EF na escola e fizeram-nos perceber também a responsabilidade da transmissão desses valores. Desta forma, a entrada nas escolas foi

um momento intimidativo, principalmente pelo contacto efectivo com a realidade de agentes de ensino.

Para o desenvolvimento da PES foi necessária uma adaptação a duas escolas com características estruturais, espaciais e rotinas de funcionamento completamente distintas. Tratou-se de duas escolas com níveis de ensino completamente diferenciados, o básico e o secundário. A diferença entre estes níveis de ensino obrigam a escola a funcionar de forma completamente distinta no que diz respeito ao nível de organização e interacção com os alunos.

3- A disciplina de Educação Física

Bento (2003) afirma que o objectivo principal da EF é a formação básica–corporal e desportiva dos alunos, mas Meinberg (1991) foi mais longe e diz que a EF apresenta cinco objectivos, desenvolvimento desportivo-motor, estético, social, moral, ético e volitivo. Na sociedade em que vivemos a ausência de alguns destes valores e a supremacia de outros é notória. Durante as aulas de EF, pelas suas características, estes valores são equilibrados, uma vez que a prática desportiva está implicitamente ligada à aplicação de regras e valores éticos e morais. A capacidade volitiva mencionada anteriormente, no meio escolar, está muitas vezes associada à disciplina de EF. Assim como o respeito pelas regras de jogo, que devem, sempre que possível, ser transpostas para a vida social, principalmente com alunos mais novos.

Jacinto et al. (2001) refere preocupações de desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente de valores associados à participação em Desporto, ao "fair-play" e ao desportivismo, mas, também, de atitudes e valores sociais gerais. Similarmente a organização do ensino e, em particular, a avaliação em EF atribui uma importância considerável à avaliação do domínio sócio-afectivo. A intervenção nesta dimensão é uma das competências fundamentais dos professores tendo sido sublinhada a sua importância nas mais diversas áreas (Rosado, 1998).

A prática desportiva também ajuda o aluno a tentar superar as suas limitações físicas, ajuda a focalizar pontos essenciais do auto-conhecimento, auto realização, valorização do esforço e perseverança (Rosado, 1998). Neste seguimento Wang, Pereira e Mota (2005), salientam que a aula de EF está numa posição unicamente favorável para aumentar a prática de actividade física nas crianças, já que para muitas delas a aula de EF é do mesmo modo a única oportunidade que têm para praticar exercício e para usufruir dos benefícios da actividade física.

Mota e Sallis (2002) fazem uma ligação entre a Escola e a disciplina de EF e defendem que a escola tem um papel relevante no que respeita à participação das crianças na prática de actividade física. No entanto é necessário avaliar a estrutura curricular para que seja possível perceber como e quando este processo é favorecido verificando-se também a relação entre a instituição escola e outros agentes de referência educativa (família).

4- Preparação científica

Para Tavares (1996) não basta saber muito, conhecer em profundidade os assuntos, saber transformar esses saberes em saberes pedagógicos, saber fazer, saber ser e saber estar, sem se esconder por detrás de máscaras artificiais, mais ou menos encenadas, tornar-se pessoa é que é a grande finalidade e o fazer fundamental de toda a acção educativa. Porém é necessária uma referência para a organização e sistematização de todas as áreas de conhecimento do professor e neste seguimento Shulman (1987) elaborou uma semântica do conhecimento em que se fundamenta o ensino, sugerindo a seguinte categorização: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula); conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, cultura); e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Com base nesta categorização, Crum (2002) apresenta uma reorganização destas categorias e direcciona-as para a EF. Assim existem, tal como defendeu Shulman (1987), quatro áreas do conhecimento que são necessárias para qualquer professor independentemente da área disciplinar. E são elas:

- O **conhecimento pedagógico geral**, que integra todos os princípios e estratégias da gestão da turma e organização da aula;

- O **conhecimento das características dos alunos**, apesar de este ponto ser transversal a qualquer área disciplinar, este aspecto assume particular relevância para a EF, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagem motora;

- O **conhecimento do contexto educativo** que abrange todas informações referentes ao contexto escolar e comunidade onde a escola está inserida assim como todas as sujeições sobre política escolar. Na EF é de extrema importância o conhecimento da cultura e interesses desportivos locais. Ao nível do ensino secundário, este conhecimento assume particular relevância uma vez que este nível de ensino também representa o fim da disciplina de EF. Neste sentido devemos sempre que possível transportar para os alunos o gosto e a necessidade da prática de actividade física ao longo da vida. Torna-se imperativo que seja feita uma ponte entre a EF e necessidade de actividade física.

- O **conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos**.

Nas categorias específicas de cada área disciplinar, Crum defende que existem três categorias específicas. E são elas:

- O **conhecimento do conteúdo**, que na EF estão ligadas ao conhecimento do movimento, conhecimento dos princípios e regras das matérias e à experiência pessoal da prática desportiva de cada matéria;

- O **conhecimento do currículo** que integra todas as adaptações necessárias a cada turma e a cada grupo de alunos e;

- O **conhecimento pedagógico do conteúdo**, sendo esta a competência essencial do conteúdo pedagógico na formação. É este mesmo conhecimento que permite ao

professor de EF transformar conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores em representações e acções pedagógicas através da organização e modificação de tarefas que possibilitem a aprendizagem, sempre com a percepção do que dificulta ou possibilita a aprendizagem.

4.1- Programas Nacionais de Educação Física

O conhecimento e domínio dos PNEF constituíram umas das primeiras fases do contacto com a realidade da PES. Certos de que o conhecimento do conteúdo destes documentos não representa por si só a eficácia necessária ao ensino, houve, no entanto, necessidade de analisar e reflectir sobre os conteúdos e objectivos para cada ciclo de ensino, assim como as recomendações metodológicas sugeridas.

Borrvalho (2002) afirma que o nível de compreensão dos alunos advém do conhecimento dos professores e da forma como o transmitem. Esta ligação representa a estreita relação entre o conteúdo e a pedagogia numa percepção de tópicos específicos constituídos, representados e adaptados consoante os diversos interesses e capacidades dos alunos.

Para Leinhardt (1990, cit. por Borrvalho, 2002) existem duas áreas do saber que todos os professores devem minimamente dominar: o conhecimento do conteúdo de ensino e o conhecimento da organização da aula. Certos de que não é possível o domínio profundo de todos os conteúdos leccionados nos diversos ciclos de ensino, o planeamento anual das turmas exigiram um conhecimento prévio sobre todos os conteúdos abordados ao longo do ano lectivo.

A análise dos PNEF indica-nos que é estritamente necessário um documento orientador de escola, esse sim, adaptado à realidade escolar com que nos deparamos. No entanto, torna-se importante realçar, que estes documentos deverão seguir sempre que possível as recomendações dos PNEF. Uma vez que cada ciclo de ensino apresenta características próprias, desta forma os PNEF atendem a essa especificidade

e diferenciam de forma clara os objectivos e formas de desenvolver o trabalho tendo em conta cada nível de ensino.

Os PNEF apresentam uma organização que integra todos os ciclos de ensino atendendo às necessidades e características de cada um desses ciclos. O programa de Expressão e Educação Físico-Motora do 1º ciclo é necessariamente diferente dos restantes ciclos. Este apresenta-se por blocos programáticos e permite ao professor abordar todo o tipo de competências onde é possível suscitar aprendizagem, valorizando a motricidade com estimulação das capacidades, construção e aperfeiçoamento de aptidões tendo em conta a faixa etária dos alunos.

O 2º e 3º ciclos apresentam-se estruturados e organizados da mesma forma. No entanto, estes apresentam objectivos específicos para cada ciclo de ensino. A partir do 2º ciclo tem início a abordagem das matérias de forma flexível e inicia-se também uma avaliação dividida nas três áreas de intervenção, sendo as mesmas: a avaliação das actividades físicas desportivas (AFD), a avaliação dos conhecimentos e a avaliação da aptidão física (aspectos que serão desenvolvidos no capítulo II).

Tendo em conta que o 9º ano representa o fim do ensino básico, este ano surge nos programas como um ano de revisão e aperfeiçoamento das matérias assim como de recuperação de alguns alunos com desempenho inferior.

Para o ensino secundário, os PNEF apresentam uma divisão entre os 3 anos que contemplam esse novo ciclo de ensino. O 10º ano, à semelhança do anterior, apresenta-se como um ano de revisões/reforço, no sentido de dar informação aos professores sobre os alunos que iniciaram este ciclo de ensino. De realçar que esta mudança de ciclo, implica na maioria dos casos uma mudança de escola e devido a isso é necessário um ano para se criar uma base de trabalho com as turmas. As escolas do ensino secundário apresentam, na maioria dos casos, espaços físicos com características diferentes do ensino básico o que implica por vezes a abordagem de outras matérias, nomeadamente as matérias alternativas, que estão em grande parte dependentes dos espaços físicos da escola. Assim o 10º ano é entendido como um ano

de reforço que permite em alguns casos recuperar os alunos/turmas em áreas em que revelam mais dificuldades.

No ensino secundário o PNEF (Jacinto et al, 2001:10) atesta que *no 11.º e 12.º admite-se, como regra geral, a escolha dos alunos/turma pelas matérias em que preferirem aperfeiçoar-se, sem se perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou “redescoberta” de outras actividades, dimensões ou áreas da EF. Assim, propõe-se que escolham, em cada ano (11.º e 12.º anos) duas matéria de Desportos Colectivos, outra de Ginástica ou de Atletismo, uma de Dança e duas das restantes.*

Em ambas as turmas foi utilizado o modelo de planeamento por etapas, assim o domínio dos conteúdos requereu uma grande base inicial, para que o trabalho pudesse ser planeado, sempre tendo em conta a maior proximidade à realidade das turmas. Tratando-se de uma PES desenvolvida essencialmente com uma turma de 2º ciclo e outra de ensino secundário, 10ºano, houve necessidade de dominar primeiramente os respectivos PNEF, no que respeita a objectivos para cada nível de desempenho nas diversas matérias, assim como as referências para a avaliação dos alunos nas áreas da AFD, conhecimentos e aptidão física.

O planeamento por etapas, tal como já foi mencionado, permite um trabalho mais assertivo com os alunos, indo desta forma de encontro à heterogeneidade das turmas. Deste modo, o mesmo está em sintonia com o PNEF (Jacinto et al, 2001), que classifica os alunos em três níveis de especificação e organização curricular:

- Introdutório, onde se incluem as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»);
- Elementar, nível em que se discriminam os conteúdos que representam o domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente aos modelos de prática e organização da actividade referente;
- Avançado, que estabelece os conteúdos e formas de participação nas situações típicas da actividade referente, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no âmbito da disciplina de EF.

Para além das especificidades e objectivos para cada matéria, os PNEF (2001) apresentam objectivos comuns a todas as áreas e transversais a todos os ciclos de ensino. Passamos assim a enumerar, de forma sucinta, esses mesmos objectivos. Os alunos devem:

- Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo respeitando em qualquer situação os companheiros.
- Apoiar os companheiros, promovendo a entreaajuda favorecendo o aperfeiçoamento dos próprios e do grupo.
- Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização respeitando as regras de segurança e higiene, assumindo assim compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades individuais e ou de grupo.
- Aplicar os conhecimentos sobre técnica, organização e participação nas AFD leccionadas e exercitar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa e Média Durações; da Força Resistente; da Força Rápida; da Velocidade de Reacção Simples e Complexa, de Execução, de Deslocamento e de Resistência; das Destrezas Geral e Específica.

II – Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

Este capítulo reflecte a análise das três grandes áreas de competência desenvolvidas, sendo estas, o planeamento, a avaliação e a condução do ensino em cada uma das turmas com que se desenvolveu a PES. Nesta dimensão foi imprescindível uma colaboração estreita com os orientadores cooperantes. A intervenção pedagógica em sala de aula iniciou-se mediante um processo de co-docência, onde assumimos uma responsabilização progressiva.

Pretendemos aqui espelhar de forma sistematizada o trabalho desenvolvido com cada uma das turmas na área do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que se desenvolveu através de três competências essenciais. O planeamento que se iniciou com uma caracterização da instituição escolar, dos alunos e da turma, com o intuito reunir o maior número de informação possível sobre os mesmos passando-se seguida à análise e reflexão da prática de ensino referindo todo o procedimento de planeamento anual de turma.

Durante a PES tivemos contacto com quatro turmas pertencentes, respectivamente, aos quatro ciclos de ensino. Duas delas corresponderam às turmas onde desenvolvemos a PES com um carácter permanente e outras duas turmas onde a intervenção pedagógica teve um período de tempo reduzido.

Tal como referimos anteriormente, a caracterização das turmas e dos alunos são aspectos essenciais para se iniciar um processo de ensino aprendizagem. Assim, estas caracterizações foram também efectuadas nas turmas de intervenção pedagógica de período reduzido.

Atendendo agora à necessidade de caracterização dos alunos na disciplina de EF, podemos afirmar que existem uma sucessão de condicionantes que podem ser descobertas através desta caracterização. A recolha de dados para a realização da caracterização das turmas baseou-se no preenchimento de uma ficha de caracterização individual (Anexo I) por parte dos alunos e que foi posteriormente tratada.

Ainda no mesmo documento apresentado aos alunos, estava presente um teste sociométrico, também ele adaptado à realidade da disciplina de EF. Este factor, sociabilização, foi uns aspectos que tivemos em conta no decorrer das actividades lectivas.

Para além das questões de planeamento são ainda tratados neste capítulo, os assuntos referentes à metodologia de avaliação utilizada com ambas as turmas e por fim terminaremos com uma abordagem à condução do ensino, analisando os aspectos essenciais para a eficácia do mesmo bem como evidenciando aspectos práticos da nossa prestação enquanto professores durante a PES.

1- Planeamento

Bento (1998) afirma que o planeamento é uma reflexão sobre o processo de ensino que permite antecipadamente reconhecer e regular comportamentos e que tem como funções motivar, estimular, transmitir vivências e experiências e racionalizar a acção. Estes comportamentos defendidos pelo autor vão de encontro às recomendações dos PNEF (Jacinto et al., 2001), no que respeita ao modelo de Planeamento do ensino. Assim, foi utilizado durante a PES o modelo de planeamento por etapas em detrimento do modelo de planeamento por blocos¹. Este modelo apresenta uma sequência de fases de planeamento tarefas que permitem ao professor realizar um trabalho mais assertivo com cada turma, para que o aluno adquira competências de acordo com o seu ritmo de aprendizagem. Este planeamento apresenta-se dividido em etapas onde é possível estabelecer objectivos para cada uma delas.

Ainda para o mesmo autor, o modelo de planeamento por etapas assume vários níveis de planeamento: plano pluri-anual; plano anual de turma (PAT); plano de etapa; plano de unidade de ensino e o plano de aula. Estes foram os passos seguidos para

¹ Modelo de planeamento por blocos é elaborado com base num conjunto de aulas sobre a mesma matéria e a distribuição dos conteúdos é apenas determinado pelo *Roulement* (Rosado, s/d). Desta forma, a turma é entendida como um grupo único, e naturalmente tende-se o ensino para a criação de aulas onde se faz a distinção entre “bons” alunos e os mais “fracos”, não atendendo às necessidades e à heterogeneidade da turma.

elaboração dos PAT. O planeamento pluri-anual apresenta-se como uma excepção, uma vez que este é elaborado pelo grupo de EF, sendo ainda baseado e fundamentado por informação vinda de todos os professores do grupo.

Este modelo de planeamento assume-se como uma sequência de etapas devidamente entrelaçadas entre si, no que se refere às exigências e funções didácticas. Ainda segundo Rosado (s/d) a 1ª etapa assume como funções didácticas a Revisão e Avaliação Inicial, a 2ª e 3ª etapa destinam-se à Aprendizagem, Desenvolvimento e Aplicação, representando assim a grande parte do PAT. Por fim a 4ª etapa que se destina à Consolidação e Revisão, sempre que existente, representa a menor porção do mesmo.

A avaliação inicial constitui o objecto da primeira etapa de trabalho e a sua função consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias. A partir daí, o professor estabelece as grandes etapas do ano lectivo. (Rosado, s/d). Nesta ordem de ideias, Carvalho (1994) afirma que a avaliação inicial garante condições para a elaboração ou reformulação do plano do grupo de EF. Completando o pensamento anterior Rosado (s/d) refere que a 1ª etapa serve para, Observação informal e formal em aulas “normais”. Onde é possível definir situações-critério que possam avaliar os diferentes níveis (protocolo de avaliação técnica), bem como formar grupos por nível de desempenho e detectar alunos críticos.

Após a atribuição de níveis de desempenho a todos os alunos nas diferentes matérias, é possível criar grupos de trabalho de acordo com as competências dos alunos nas diferentes matérias. Este aspecto assume uma importância substancial no processo de ensino aprendizagem, uma vez que cada grupo trabalha de acordo com o seu nível de desempenho. Este facto é confirmado por Jacinto et al. (2001) onde refere que a formação dos grupos é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno.

De acordo com os PNEF, Rosado (s/d) afirma que o Modelo de Planeamento por etapas respeita o ritmo de aprendizagem de cada um dos alunos, tendo em conta que as matérias são organizadas ao longo de todo o ano lectivo e são intercaladas entre si, o que proporciona mais transferes positivos entre umas matérias e outras.

Este planeamento permite ainda estabelecer metas e dar a conhecer ao aluno o seu desempenho nas variadas matérias. Neste sentido é possível afirmar que o ensino-aprendizagem fica favorecido, devido a uma maior motivação por parte dos alunos.

A grande vantagem deste modelo de planeamento reside, para além do trabalho por grupos de nível, na determinação de matérias prioritárias para cada turma. Através dos resultados da avaliação inicial, é possível verificar quais as matérias que estão mais distantes dos níveis de desempenho pretendidos pelos PNEF. Desta forma, estas matérias devem ser alvo de mais exigência no sentido de diminuir a distância entre o desempenho real dos alunos e o desejado pelo PNEF.

A determinação de matérias prioritárias, tal como foi referido anteriormente, traz também a detecção de alunos considerados críticos, alunos esses que necessitam de maior acompanhamento por parte do professor. A partir desta análise foi possível seleccionar objectivos de aprendizagem para a turma nas várias matérias e para cada grupo de alunos.

Após o impacto da entrada nas escolas, a elaboração do plano anual de cada turma foi o momento onde as dificuldades de organização, sintetização e interpretação da informação foram maiores. A produção de um documento que espelharia o trabalho a desenvolver com uma turma, tinha por detrás a tomada de decisões e criação de objectivos que poderiam não estar de acordo com a realidade da turma. Por outro lado, a dificuldade de interpretação dos resultados da avaliação inicial também transmitiram alguns entraves para a composição dos PAT. Dificuldades que se reflectiram essencialmente na definição de objectivos para cada turma e para cada grupo de alunos.

À medida que o ano lectivo avançava houve consciência de que os objectivos propostos foram de certa forma ambiciosos, o que revelou uma certa inexperiência,

por outro lado os resultados obtidos através das avaliações permitiram o ajuste dos objectivos no final de cada etapa, onde, aí sim foram de encontro com as necessidades da turma.

Para a estruturação do PAT foram inicialmente delineadas as quatro etapas, referidas anteriormente, que corresponderam cada uma às suas funções didácticas. Desta forma elaborámos para cada uma das turmas um cronograma (Anexo II) que espelhou a duração de cada etapa. Estas não eram consideradas inalteráveis, apenas foi reflectido o ano lectivo, tendo em conta as paragens dos períodos lectivos, o *roulement* e as funções didácticas de cada etapa. Apesar do planeamento por etapas não se reger pelos períodos lectivos, acontecem paragens durante este processo que necessariamente têm de ser respeitadas.

Posteriormente à definição da duração das etapas, foram elaborados objectivos (intermédios e finais) e metas de aprendizagem para cada grupo de nível encontrado na turma. Com base nos grupos de nível e cruzamento dessa informação com os objectivos dos PNEF construímos para matéria, um conjunto de competências que situava os alunos nos diferentes níveis de desempenho (introdutório, elementar e avançado) assim como estabelecia situações de avaliação para cada etapa do PAT, atendendo sempre à função didáctica da etapa. Apresentamos, no anexo III, um exemplo sobre matéria de Ginástica de solo pertencente ao PAT da turma do 10º ano. A necessidade de elaboração de documentos desta natureza esteve directamente relacionada com o facto de não existir, em ambas as escolas, definição de competências para cada nível de desempenho nas diferentes matérias.

Os PAT foram elaborados com algum sentimento de angústia. A luta contra o tempo e a necessidade de criar a base de apoio para a planificação de aulas foi algo preocupante e que requereu um esforço e dedicação enorme. Uma vez que este documento exige sempre o cruzamento de inúmeros documentos orientadores, entre eles: os PNEF, os documentos orientadores da escola, do grupo de EF e os resultados da avaliação inicial, as informações da caracterização de turma, que implicam directamente na construção do planeamento, assim como as particularidades de cada

escola ao nível do material didáctico, do *roulement*² e características dos espaços onde se leccionam as aulas.

Apesar de ser notável a evolução por parte dos alunos, principalmente com a turma de 6ºano, os objectivos do final do ano lectivo foram realmente ambiciosos. Este facto foi motivo de alguma decepção mas por outro lado de sentimento de evolução enquanto professores. Estivemos muito tempo fora da realidade das escolas e à medida que nos distanciamos desses níveis de aprendizagem é difícil perceber os níveis de evolução dos alunos. Desta forma os PAT reflectiram essa inexperiência, pois no nosso entender enquanto alunos estagiários prevíamos sempre uma evolução muito mais rápida e notória por parte dos alunos. Com o avançar do ano lectivo fomos confrontados com a nossa lacuna e reajustámos os objectivos sempre que necessário.

1.1- Escola 2,3 Conde de Vilalva

A escola EB 2,3 Conde de Vilalva apresentou-se como uma escola bastante acolhedora, onde os espaços físicos se adaptaram, ao longo de dezoito anos de existência, à sua realidade escolar. A escola tem um pavilhão gimnodesportivo, dividido em dois espaços distintos para a leccionação de aulas, o espaço grande onde são leccionadas preferencialmente os jogos desportivos colectivos e a sala de ginástica. O espaço exterior está dividido, possibilitando a leccionação de aulas de duas turmas em simultâneo. Devido a esta possibilidade, a escola está munida de dois balneários, os exteriores e os interiores. A divisão do material didáctico está também dividida entre exterior e interior.

Assim, encontramos rotinas e métodos de organização muito próprios. É uma escola onde o grupo de EF é formado apenas por cinco professores, contudo bastante dinâmico na organização de actividades. O plano anual de actividades do grupo é bastante completo e dinâmico, fomentando sempre o gosto pelo desporto. Por isso

² *Roulement* – rotação periódica das turmas pelos espaços de aula.

mesmo, foi bastante recorrente a solicitação de alunos para participarem activamente na organização das actividades do grupo.

Esta é uma escola que recebe alunos de várias freguesias rurais e desta forma tem necessidade de proporcionar aos alunos várias actividades. Não só para os alunos residentes nas freguesias mas também pela faixa etária dos alunos. É uma escola bastante activa, existindo actividades que vão desde clubes de teatro e leitura ate aos projectos de Educação para a saúde e Desporto Escolar.

1.1.1 - Turma do 6º ano

A turma do 6º ano era composta por 22 alunos, com igual número de rapazes e raparigas. Dois alunos estavam abrangidos pelo DL 3/2008³, apresentando Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um dos alunos com síndrome de Asperger⁴ e outro com défice cognitivo bastante acentuado. No entanto, na disciplina de EF não necessitaram de adaptações curriculares, uma vez que a nível motor os alunos aprontavam um nível semelhante ao dos colegas. Todavia, necessitaram sempre de maior acompanhamento durante as aulas, principalmente na compreensão das tarefas propostas.

Nesta turma o nível das vivências desportivas, ao contrário do que era esperado, os alunos apresentaram poucas vivências, já que mais de metade da turma revelou não praticar nenhuma modalidade fora da escola. No que diz respeito à ocupação dos tempos livre - ver televisão e navegar na Internet eram as preferências dos alunos.

Em relação aos aspectos de saúde o aluno com Síndrome de Asperger, embora detenha algumas competências a nível da socialização, isso nem sempre foi visível. E assim o aluno necessitou de um acompanhamento mais atencioso. O mesmo se verificou como uma aluna com défice cognitivo. Era uma aluna bastante querida, que necessitava de muito afecto, e ela própria procurou isso junto dos professores. Por

³ Lei que faz referência à inclusão dos alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas.

⁴ **Síndrome de Asperger** é uma desordem psicológica pouco comum, deriva do Autismo. É confundido com uma perturbação obsessivo-compulsiva, depressão, esquizofrenia (Teixeira, s/d).

fim, a presença de um aluno obeso na turma também marcou, em alguns momentos, a dinâmica das aulas. Este aluno, devido ao excesso de peso apresentou algumas limitações para a realização da maioria das tarefas. Como consequência destas limitações, o aluno era excluído pelos colegas em alguns momentos das aulas.

A existência de alunos repetentes criou conflitos entre alguns elementos turma. Preconceitos e rejeição a alguns elementos da turma estiveram presentes durante todo o ano lectivo. Este aspecto da sociabilização foi difícil de gerir em alguns momentos do mesmo ano.

No ensino básico, a disciplina de EF é composta por um bloco de 90 minutos de aula e outro de 45 minutos. Nesta turma o bloco de 90 minutos era leccionado no início da semana e ocupava o segundo tempo da manhã. Entendemos este aspecto como algo positivo e que, em alguns aspectos, beneficiou o processo de ensino aprendizagem. No início da semana os índices de fadiga física e psicológica são bastante reduzidos permitindo, aos alunos, maior disponibilidade para a prática desportiva. Sendo que o segundo tempo da manhã trouxe também benefícios ao nível da pontualidade dos alunos.

Por outro lado, e contrariamente ao bloco de 90 minutos, o bloco de 45 minutos era leccionado no final da semana e apresentava-se no último tempo da manhã. Aqui, existiu mais dificuldade em captar a atenção dos alunos para a aula, uma vez que o desgaste físico e psicológico já tinha de ser considerado. Paralelamente a estas limitações, estiveram as limitações de horário, o intervalo que antecedia a aula de EF era muito reduzido e interferia na pontualidade dos alunos, fazendo com que o tempo útil para a aula diminuísse consideravelmente.

1.1.1.2- Plano Anual de Turma do 6º ano

Para a elaboração do PAT para o 6º ano, a avaliação inicial representou a base para a construção do PAT. Com base nos dados recolhidos foram identificadas as matérias prioritárias da turma. Estas requereram durante todo o ano um tratamento mais

cuidado no que se refere ao número de aulas e à diferenciação de conteúdos para os diversos níveis de desempenho dentro da turma. Posteriormente passámos à formação de grupos de trabalho, tendo sempre em atenção os alunos com mais dificuldade e aqueles que estão mais aptos na maioria das matérias. A partir dessa avaliação, verificou-se que as matérias mais frágeis para esta turma eram o Voleibol e Ginástica (Aparelho e Solo). Assim, estas assumiram-se como matérias prioritárias, uma vez que o nível de desempenho dos alunos se encontrava muito distante do nível pretendido pelos PNEF. As restantes modalidades como, Atletismo, Basquetebol, Andebol, Luta, Desportos de Raquete e Actividades Rítmicas Expressivas/Folclore assumiram-se como matérias secundárias. A Orientação e os Jogos Tradicionais Portugueses foram leccionados apenas como matérias alternativas que tiveram o seu peso no planeamento, mas com menor dimensão.

A 2ª etapa que teve como função didáctica o desenvolvimento e a aprendizagem, privilegiando situações de aprendizagem nas diversas matérias. Assim, as situações desenvolvidas foram principalmente tarefas de domínio técnico e de conhecimento das regras fundamentais das diferentes matérias. Esta etapa que permitiu ainda despistar alguns erros ocorridos durante a avaliação inicial no que respeita ao nível de desempenho de alguns alunos em determinadas matérias, conseqüentemente no final da mesma foram corrigidos. Esta reestruturação fez-se essencialmente ao nível dos grupos de nível e foi baseada na avaliação formativa que permitiu, reajustar o plano geral.

Na 3ª Etapa foram utilizadas estratégias e exercícios que permitissem ao aluno melhorar as suas competências e ao mesmo tempo aplicá-las em situação de jogo reduzido, atendendo sempre ao nível de desempenho de cada grupo de alunos. Esta etapa teve a particularidade de terminar em simultâneo com o final do 2º período lectivo. Desta forma, a avaliação formativa realizada ao longo da etapa serviu também para a atribuição de notas quantitativas, avaliação sumativa.

Por fim a 4ª etapa direccionou-se para a revisão dos conteúdos leccionados. Assim, as situações desenvolvidas foram principalmente tarefas de aplicação dos conteúdos em

situação de jogo reduzido e sempre que possível jogo formal, sendo aplicado sempre que possível algumas regras oficiais de cada modalidade.

No final da mesma elaborámos uma comparação entre as competências que os alunos detinham no início e no final do ano lectivo, pode ser visto um exemplo no anexo IV.

1.2- Escola Secundária Gabriel Pereira

A Escola Secundária Gabriel Pereira (ESGP), remodelada no passado ano lectivo apresenta ainda algumas debilidades. As instalações estão razoavelmente adaptadas à situação escolar, o espaço interior do pavilhão gimnodesportivo está dividido possibilitando a ocorrência de duas turmas em simultâneo. O espaço exterior também permite a permanência de duas turmas, no entanto as remodelações não foram muito felizes no que respeita a normas de segurança, apresentando algumas barreiras arquitectónicas que impediam a leccionação de algumas matérias. Não existindo, espaço destinado ao lançamento do peso, nem uma pista que permita segurança para a realização de corrida de velocidade, nem de estafetas. Também o material didáctico para algumas matérias foi visivelmente escasso, atendendo ao número de alunos por turma.

Na ESGP o grupo de EF, composto por 9 professores, era bastante heterogéneo principalmente ao nível da idade e sexo. Contudo apresentou bons métodos de trabalho e organização em grupo.

Um aspecto a ter em conta, quando nos referimos à disciplina de EF, é o *roulement* existente nas escolas. A escola EB 2,3 Conde de Vilalva apresenta uma rotação semanal dos espaços e na ESGP o *roulement* tem uma rotação de 3 em 3 semanas. No Planeamento por Etapas este é um aspecto, com alguma relevância, uma vez que os espaços eram pouco polivalentes, o material didáctico era manifestamente insuficiente para a leccionação de algumas matérias, como por exemplo a Ginástica de solo e aparelhos, Atletismo e Rugby. A rotação semanal permite uma utilização mais

racional dos espaços, estado desta forma mais adaptada ao planeamento utilizado durante a PES.

1.2.1- Turma do 10ºano

A turma do 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias era composta por 26 alunos, maioritariamente raparigas. No que respeita à idade dos alunos, a grande maioria situava-se nos 15 anos. No que respeita aos hábitos desportivos a maioria dos alunos pratica desporto fora da escola. Em termos gerais é possível afirmar que era uma turma composta por jovens bastante activos, o que representou uma vantagem para as aulas de EF, uma vez todos os alunos manifestaram bons níveis de motivação para a disciplina. No que respeita a condicionantes para a prática das aulas de EF, existia na turma uma aluna que apresentava limitações motoras, devido a uma doença congénita – Espinha bífida oculta. Apesar de estas limitações não serem totais, a aluna esteve condicionada, uma vez que todo o tipo de impactos no solo podiam ser prejudiciais, e devido a isso, as matérias de Ginástica e Atletismo (saltos) estiveram sempre limitadas.

Para esta turma o horário das aulas de EF não foi muito feliz, uma vez que as aulas de EF ocupavam sempre o primeiro tempo da manhã. Este facto condicionou muitas aulas no decorrer do ano lectivo, não só devido a atrasos característicos do 1º tempo da manhã como também as condições meteorológicas (chuva e frio) durante todo o período de inverno impediram leccionação de algumas aulas no espaço exterior.

Leccionar aulas a esta turma revelou-se um desafio desde o primeiro dia. Primeiramente devido ao número elevado de alunos, que condicionou bastante a condução e organização das aulas no início da PES. Seguidamente, a presença de alunos que utilizavam a sua elevada capacidade de argumentação para fazer um questionamento, na maioria das vezes, provocador sobre todas as tarefas propostas criavam um ambiente desconfortável, limitando em alguns momentos o normal funcionamento da aula. Todavia este tipo de comportamentos foi-se dissolvendo à medida que tempo avançava. Só no final no ano, foi possível ter a percepção da

evolução da turma no que toca a este aspecto. O que no início do ano lectivo, parecia ser apenas negativo, teve no final do ano um transfere positivo.

1.2.1.1 - Plano anual de turma do 10ºano

Para a elaboração do PAT da turma do 10ºano, à semelhança da turma do 6º ano, baseamo-nos apenas nas informações da avaliação diagnóstica efectuada pelos orientados cooperantes. Verificámos assim que as duas matérias que estavam mais longe dos níveis esperados pelos PNEF foram o Futebol e a Ginástica (solo e aparelhos), o que faz com que as considerássemos como matérias prioritárias. As restantes matérias foram entendidas como secundárias e por fim surgem as matérias alternativas, o Rugby, a Patinagem, o Corfebol e o Judo. Estas matérias foram abordadas pontualmente no decorrer do ano lectivo e apenas o Rugby foi alvo de avaliação.

Para esta turma foi necessário fazer uma alteração ao PAT, uma vez que no final da 2ª etapa, deparamo-nos com um conjunto de factores que impossibilitavam a continuação de planeamento.

As condições meteorológicas, o *roulement* e o horário da aula, fizeram com que sete das aulas planeadas para o espaço exterior não se realizassem. Estas aulas foram leccionadas na sala de esgrima⁵, onde foram abordadas apenas duas matérias, a Ginástica acrobática e a Dança Criativa. Devido as dimensões reduzidas da sala, ao número elevado de alunos e há escassez de recursos materiais não foi possível leccionar outro tipo matérias.

Sendo a presente turma composta por 26 alunos, com níveis de desenvolvimento diferentes, as matérias de desportos colectivos, como o Futebol, Andebol e Rugby e a matéria de Atletismo (corrida de velocidade, corrida de barreiras, lançamento do peso e salto em comprimento) foram preferencialmente planeadas para o espaço exterior.

⁵ Sala de Esgrima – espaço que não consta no *roulement*, no entanto é uma solução quando as condições meteorológicas não permitem a leccionação de aulas no exterior.

Esta situação diminuiu em muito as situações de aprendizagem nas diferentes matérias. Assim, decidiu-se que seria proveitoso para o desenvolvimento dos alunos que a 2ª etapa fosse alargada, no sentido de proporcionar mais situações de aprendizagem. Neste sentido a 4ª etapa foi dissociada do planeamento e a 2ª e 3ª etapa fundiram-se, apresentando desta forma a função didáctica de aprendizagem e desenvolvimento.

1.3- Planeamento de aula

O planeamento das aulas representa a forma mais específica de planeamento e passou por diversas fases no decorrer do ano lectivo. Inicialmente revelou-se um desafio diário, primeiramente pela construção de aulas com ciclos de ensino diferenciados, seguidamente pelo conteúdo tão vasto e por último pela síntese de informação necessária para a construção de um plano de aula.

A criação de um documento que sintetizasse e transmitisse clareza na produção de cada plano de uma, foi essencial. Desta forma foi elaborada uma tabela (Anexo V) que serviu de base a todos os planos de aula produzidos no decorrer da PES.

A preparação da aula apoia-se no planeamento a longo prazo. Tendo em atenção a matéria, os pressupostos dos alunos e as condições do ensino, bem como os dados fornecidos pela análise das etapas anteriores, na preparação de aula tem lugar uma precisão dos seus objectivos; é planificado o seu decurso metodológico e temporal. (Bento, 2003:63).

No processo de planificação da aula, as decisões pré-interativas designadas também por decisões de planeamento, não se limitam a tomar decisões antecipadamente, os pensamentos e decisões pós-interativas, também devem ser considerados como planeamento, pois, permitem fazer ajustamentos da aula e do planeamento (Sanches & Jacinto, 2004). A necessidade de realizar alterações durante as aulas revelou, em alguns momentos, a dificuldade de realizar uma planificação de forma pragmática. A

capacidade de reagir à imprevisibilidade e o consequente reajustamento da planificação foram sendo encarados com alguma naturalidade e em alguns casos como elemento de evolução enquanto docentes. Porém, no início da PES estes momentos eram vividos com rigidez e bastante desconforto. É certo que a planificação deve permitir esses ajustamentos no decorrer da aula mas não se deve cair constantemente neste erro. ...os professores iniciantes utilizam a planificação como método de orientação, que proporciona confiança e segurança durante a acção de ensino (Sanches & Jacinto, 2004: 131). Esta segurança foi como um bloqueio no início do ano lectivo, uma vez que não nos era possível detectar a necessidade de alteração das tarefas no decorrer da aula. Ficávamos como que presos à planificação. O sentimento de missão cumprida acontecia quando os alunos reagiam às tarefas que propúnhamos. Aqui ainda não existia a noção de direccionar os alunos para os objectivos específicos de cada tarefa. O simples facto de existir, por parte dos alunos, intenção de realizar a tarefa, provocava-nos a sensação de eficácia. Por outro lado, o plano de aula era utilizado como uma *check-list*, se todas as tarefas planeadas tivessem sido postas em prática, a aula tinha balanço positivo, caso contrário era considerada uma aula de insucesso.

Apresentamos em seguida em excerto de uma análise crítica de uma aula onde este processo pode ser observável:

[Reflexão nº7, turma 6ºano- (...) Não houve da minha parte intenção em mudar o exercício, deveria tê-lo feito. (...) Sinto que nestas aulas de 45 minutos, não me consigo concentrar como para as de 90 minutos, o tempo é tão curto, que por momentos tenho a sensação que não vou conseguir cumprir o plano.]

O imprevisto e a alteração do que estava planeado aconteceu algumas vezes, devido à necessidade de adaptar o plano de aula e as tarefas. Embora o sentimento de alterar o plano fosse um tormento no início da PES, foi-se dissociando e começou a ser encarado com naturalidade e foi cada vez mais percebido como algo necessário. Por um lado existia o sentimento de frustração. O pensamento -“isto era tão previsível, porquê que não me lembrei”, aconteceu também várias vezes. Por outro lado, as

adaptações das tarefas durante a aula foram sendo mais assertivas, o que também provocava um sentimento de evolução.

O plano de aula assume-se como o final de uma sequência de planeamento. Reconhece-se como um documento que focaliza em grande parte o pormenor e o trabalho detalhado com cada grupo de nível dentro da turma. Os objectivos de cada tarefa ou momento de aula devem estar bem claros para que o trabalho seja assertivo e o feedback do professor se direcione eficazmente para os objectivos da tarefa e para as necessidades do aluno ou do grupo de alunos.

2- Avaliação

“O regime de avaliação dos alunos é organizado de forma a garantir o controlo da qualidade do ensino. Este deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”.

(DL 286/89 de 29/08, artigo 10º)

A avaliação assumiu-se como o “Calcanhar de Aquiles” no decorrer deste processo. Possivelmente por existir a consciência de que a organização e a clareza da avaliação dos alunos representam a grande parte do processo de ensino-aprendizagem. Na verdade, em contexto de prática, este foi o parâmetro onde as dificuldades de operacionalização foram mais dificultadas e exigentes. Seguros de que os resultados das diversas formas de avaliação teriam de se completar e representar dados verídicos e altamente fiáveis, a avaliação revelou-se dos parâmetros onde a ajuda dos orientadores cooperantes foi mais procurada.

“A avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um (mais) correcto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem. É consciência do próprio sistema Educativo.” (Aranha, 2004:2)

A avaliação assume assim um papel de extrema relevância na organização e os seus resultados são, em muitos casos o reflexo da metodologia de recolha das informações. Neste sentido houve necessidade de criar uma metodologia que integrasse as várias formas de avaliação no sentido de criar uma base sólida de recolha de informação e que permitisse uma articulação lógica e evidente da avaliação formativa e sumativa.

2.1- Metodologia de avaliação decorrente do planeamento por etapas

A metodologia de avaliação torna-se fundamental para a operacionalização daquilo que vai reflectir as aprendizagens e posteriormente as classificações dos alunos no final de cada período lectivo. Neste sentido, deverá, sempre que possível, ser um processo uniformizado em todo o grupo de EF. Tivemos como base, sempre que possível, os documentos orientadores dos grupos de EF. Porém, só foi possível seguir o mesmo método de avaliação na ESGP. Uma vez que, a turma do 6º ano seguiu um planeamento por etapa enquanto as restantes turmas da escola seguiam um planeamento por blocos. Este era o modelo de planeamento seguido por todo o grupo para o 2ºciclo. Todavia, existiu uma base comum, a avaliação foi feita em três áreas, que no conjunto, representam os pontos fundamentais da avaliação em EF.

Esta metodologia é referente à avaliação formativa e sumativa, uma vez que a avaliação diagnóstica não foi efectuada por nós. Esta metodologia de avaliação diz respeito às três áreas de avaliação, as AFD, a aptidão física e a avaliação dos conhecimentos.

2.1.1 - Avaliação diagnóstica

Segundo Carvalho (1994), o processo de avaliação inicial tem como objectivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento.

Ainda segundo a mesma autora, esta avaliação serve para situar os alunos em relação aos PNEF. Desta forma, os mesmos devem ser confrontados com todas as matérias seleccionadas e as adaptações que o grupo entendeu efectuar aquando da elaboração do projecto educativo. Deve ter uma durabilidade de 4 a 5 semanas, para que o professor possa recolher dados relevantes.

Segundo Pomar (2010) a avaliação diagnóstica possibilita:

- *Identificar as competências dos alunos na fase inicial e retirar dados que permitam adequar o trabalho às características dos alunos.*
- *Assume não só uma dimensão caracterizadora mas também preditiva ou prognóstica e também motivadora.*
- *Situa o aluno num determinado nível dando indicações para a forma como o professor e o aluno podem construir a evolução e o progresso na aprendizagem.*
- *Há que evitar a “rotulagem” e a “predição negativa”.*
- *Pode ocorrer no início do ano lectivo, no início de uma unidade de ensino ou no início de uma nova aprendizagem.*

A avaliação diagnóstica foi efectuada pelos orientadores cooperantes e estava inevitavelmente de acordo com a metodologia de recolha de cada orientador cooperante e de acordo com o modelo de ensino utilizado na escola. Desta forma, a nossa intervenção, não foi tão activa como desejaríamos, uma vez que a nossa entrada nas escolas iniciou-se na segunda semana de Outubro, e as aulas seguintes destinaram-se a observações e à integração na turma. Porém o balanço final da etapa foi da nossa responsabilidade. Assim, com base nos resultados obtidos elaborámos os dois planos anuais. Tal como afirma Carvalho (1994) após a avaliação inicial, o professor está em condições de desenhar, em traços gerais, o plano anual de turma e de especificar e operacionalizar a 2ª etapa desse plano.

2.1.1.1 - Avaliação diagnóstica na turma do 6ºano

A avaliação diagnóstica da turma do 6º ano foi efectuada com base modelo de planeamento por blocos, uma vez que este era o modelo de planeamento utilizado

pelo grupo de EF para o 2º ciclo. Apesar de ser efectuada uma avaliação inicial, esta não avaliou as competências dos alunos nas diferentes matérias, mas sim a sua performance no que respeita a aspectos técnicos. Desta forma foi bastante difícil interpretarmos os resultados obtidos no sentido de os transportar de forma coerente para um planeamento por etapas.

A avaliação inicial da turma do 6º ano teve uma duração um pouco mais longa do que a recomendada pela literatura. Foram necessárias seis semanas de aula, o que se traduziu em seis aulas de 90 minutos e seis aulas de 45 minutos.

Níveis/Modalidades	Andebol	Atletismo corridas	Atletismo Saltos	Atletismo Lançamentos	Basquetebol	Voleibol	Ginástica solo	Ginástica aparelhos
Não Introdutório	6	2	8	5	11	17	7	5
Introdutório	15	19	13	16	10	4	14	16
Sem Observação	1	1	1	1	1	1	1	1

Quadro 1 – Resumo avaliação inicial turma 6ºano

Através do quadro 1, que expressa de forma geral os resultados da avaliação inicial, é possível afirmar que a turma apresentava um nível de desempenho próximo do pretendido pelos PNEF na maioria das matérias. No entanto, podemos verificar através dos resultados obtidos na avaliação formativa na 2ª etapa, que estes níveis de desempenho iniciais não estavam de acordo com as competências exigidas pelos PNEF. Note-se que não existia qualquer documento orientador (Plano do grupo) para esta dimensão de avaliação das AFD e desta forma os objectivos dos PNEF foram a única referência.

Quanto às matérias mais distantes dos objectivos dos PNEF e que foram consideradas as matérias prioritárias, podemos afirmar que a avaliação inicial detectou essas mesmas matérias, e foram elas: o Voleibol e a Ginástica (solo e aparelhos).

2.1.1.2 - Avaliação diagnóstica na turma do 10ºano

Para a turma do 10º ano, foram necessárias 14 aulas, de 90 minutos, o que representa 7 semanas do calendário lectivo. Este número de aulas para avaliação inicial dos alunos esteve relacionado de certa forma com o *roulement* da escola, uma vez que este apresentava uma rotação de 3 em 3 semanas. Assim, o orientador cooperante não teve possibilidade de passar por todos os espaços para que fosse efectuado uma avaliação inicial num período de tempo mais curto. Através do quadro que abaixo apresentado podemos verificar que não foram avaliadas todas as matérias que se leccionaram ao longo do ano. O exemplo mais flagrante é o Atletismo, que, não sendo uma matéria alternativa necessitaria de uma avaliação inicial nas diferentes disciplinas onde os alunos foram avaliados, por exemplo o salto em comprimento, a corrida de barreiras e o salto em altura.

Níveis/Modalidades	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Ginástica de solo	Ginástica de aparelhos
Não Introdutório	0	2	0	1	5	0
Introdutório	16	14	13	13	6	9
Elementar	9	10	9	5	12	12
Avançado	0	0	1	7	2	6
Sem Observação	2	1	3	1	1	0

Quadro 2 – Resumo avaliação inicial turma 10º ano

Através do quadro 2, podemos verificar que de um modo geral, a turma encontrava-se entre o nível introdutório e o elementar. Todavia, à semelhança dos resultados obtidos para a turma do 6º ano, estes resultados dizem respeito apenas a aspectos técnicos e não a um conjunto de competências que permitam atribuir um nível de desempenho aos alunos, tal como nos sugerem os PNEF.

Quanto às matérias mais distantes dos objectivos dos PNEF e que foram consideradas as matérias prioritárias, podemos afirmar que a avaliação inicial detectou essas mesmas matérias, e foram elas: a Ginástica (solo e aparelhos), o Andebol e o Futebol (Anexo VI). Estas foram as matérias que necessitam de ser trabalhadas com alguma intensidade. Contudo com objectivos diferenciados, uma vez que os JDC (Futebol e Andebol) apresentavam na turma níveis de desempenho bastante diferenciados.

Podemos afirmar que aqui teve claramente a influência da constituição da turma ao nível do número de rapazes e raparigas. Sendo uma turma maioritariamente feminina é possível verificar que este aspecto teve influência. Os rapazes aprestavam níveis de desempenho bastante agradáveis enquanto a maioria das raparigas não atingia o nível introdutório. Já ao nível da ginástica, essa diferença não se verificou.

2.1.2 - A Avaliação Formativa e Sumativa

Para Carvalho (1994:144), *A avaliação formativa é um processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa actividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos – a aprendizagem!*

Segundo os PNEF (Jacinto et al., 2001), a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Esta fornece ao professor, ao aluno, ao EE e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

Esta avaliação gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver. Para Lemos (1993), a avaliação sumativa, trata-se de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes do aluno, no final de um período de ensino e de aprendizagem. É a avaliação de certificação do nível final de aprendizagem face aos objectivos definidos. Cortesão (2002), complementa afirmando que a avaliação sumativa pretende geralmente traduzir, de forma breve e codificada a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante atingir.

Segundo Ferraz et al (1994), a avaliação normativa tem como finalidade classificar o desempenho de cada aluno, onde é comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte.

A avaliação formativa e sumativa são fundamentais no processo de ensino. As duas modalidades de avaliação acabam por se fundir, sendo que o objectivo de ambas é o mesmo. Elas complementam-se no sentido de traduzir o desenvolvimento de cada aluno e da turma em geral ao longo do ano e dar indicações acerca do método e estratégias de ensino aplicadas pelo professor a cada turma.

Assim sendo, a articulação entre as duas formas de avaliação é natural. Pois, os resultados tendem para uma similar finalidade. A avaliação formativa deve entrar nas aulas de forma discreta, para que se torne eficaz. As situações de avaliação formativa devem ser ao mesmo tempo de melhoria das competências.

No modelo de planeamento por etapas os momentos de avaliação formativa apresentam-se como momentos marcantes e essenciais. É essencial realizar momentos de avaliação sempre que necessário, para que seja possível verificar as evoluções do grupo de alunos, ou quiçá apenas de um aluno.

Neste tipo de avaliação deve ser tido em conta o nível de competências de cada aluno ou de cada grupo de alunos, para que a avaliação seja feita de acordo com as capacidades de cada um. Esta avaliação permite também o ajustamento dos grupos de trabalho ao longo do ano, pois em idades mais baixas o desenvolvimento dos alunos pode não ser linear, assim como a prática de uma modalidade fora da escola pode ter influência directa na avaliação do aluno.

A avaliação sumativa acontece de forma mais esporádica. Tendo em conta que acontece no final de cada período lectivo. No presente ano lectivo foi possível coincidir (na turma de 6º ano) o final da 3ª e 4ª etapa com o final do 2º e 3º período lectivo. Isto fez com que a avaliação formativa do final de etapa se fundisse com as avaliações sumativas dos referidos períodos lectivos. Esta forma de avaliação é mais abrangente, revela todo o trabalho desenvolvido ao longo do período. Ela vai directamente aos objectivos propostos, quer intermédios quer finais.

Esta avaliação ocorre na sequência da avaliação formativa. Todavia, se a avaliação formativa traduzir clareza e certezas, não será necessário criar momentos de avaliação sumativa propositados.

A articulação entre as duas formas de avaliar permite ao professor verificar a evolução dos alunos nas diferentes matérias e áreas de avaliação.

A avaliação sumativa é de grande importância não só para o professor mas também para o aluno. No final de cada período lectivo, esta avaliação transforma-se numa classificação, de 1 a 5 para o Ensino Básico e de 0 a 20 para o Secundário. É com estes resultados que os alunos se confrontam e devido a isso é necessário que o processo de avaliação seja claro e fundamentado.

Na escola do ensino básico é bastante complicado a atribuição de notas. A escala é muito reduzida e nem sempre o mesmo nível tem o mesmo significado. Para o secundário torna-se mais fácil perceber a heterogeneidade dos alunos, e assim os níveis aproximam-se mais da realidade.

2.1.3- Operacionalização da avaliação

Como foi referido anteriormente, a avaliação deve ser um processo uniformizado em todo o grupo. No entanto, a forma de recolha de dados depende do método de trabalho de cada professor. Assim, criámos uma metodologia que pretendia organizar a recolha de dados provenientes dos momentos de avaliação, quer sumativa, quer formativa. Esta metodologia implicou um registo diário de alguns pontos relevantes para a avaliação dos alunos, onde destacamos, por exemplo, o registo de pontualidade, de comportamento, de atitudes e de presença de material necessário para a aula, por parte dos alunos.

Para a avaliação das AFD foi aplicada uma ficha de observação no final de 3/4 da aulas, ficha essa referente a cada matéria. Na avaliação formativa as grelhas variaram consoante o conteúdo que se pretendia observar. Estas contemplavam aspectos técnicos e situações de jogo reduzido. As grelhas de avaliação formativa podiam

referir-se a todos os alunos ou por outro lado dirigiam-se somente a um grupo de alunos (Anexo VII). Sempre que necessário, também se aplicou uma grelha de registo, de acordo com os objectivos propostos para o final de cada etapa. (Anexo VIII)

A avaliação formativa no final de cada etapa assumiu um carácter especial, visto que, aquando da elaboração do registo, esta foi efectuada numa grelha que contemplava os objectivos intermédios para cada nível de desempenho dos alunos nas diferentes matérias. Realizava-se assim, situações critério previstas para os níveis de desempenho.

A avaliação sumativa surgia no final de cada período lectivo e representava de forma quantitativa a combinação das três áreas de avaliação na EF, a área da AFD, dos conhecimentos e da aptidão física (Anexo IX). Cada uma dessas áreas assume ponderações diferentes, tal como descrevemos no ponto seguinte.

2.1.3.1- Avaliação das diferentes áreas

A avaliação em EF baseia-se em três áreas específicas, assumindo ponderações diferentes entre si. Cada escola dispõe de um protocolo de avaliação que indica as ponderações dadas a cada uma das três áreas.

Tabela1: Ponderação de avaliação para o 2ºCiclo

2ºCiclo	Actividades Físicas Desportivas (Atitudes e valores)	Conhecimentos	Aptidão Física
	60% (20%)	10%	10%

Para a **turma do 6º ano**, as AFD representaram 60% da avaliação. Dentro desta área existe ainda 20% da classificação que vai de encontro com a avaliação dos comportamentos e atitudes. Os vinte pontos percentuais destinados a esta avaliação desdobram-se em: participação/ motivação (5%); atitudes (5%); Assiduidade/ pontualidade (5%) e faltas de material (5%). Neste ciclo de ensino é essencial que os comportamentos e atitudes apresentem um peso considerável na avaliação dos alunos, pois muitas vezes é este aspecto que determina a nota do mesmo. Os alunos

necessitam de tomar consciência do tipo de comportamento que apresentam nas aulas. A preocupação de mostrar aos EE e de consciencializar os alunos de que os comportamentos e atitudes têm um peso elevado na nota está também associado a questões de indisciplina na sala de aula, principalmente ao nível do 2º ciclo (Este assunto será desenvolvido no capítulo IV).

Tabela2: Ponderação de avaliação para o 10ºano

Actividades Físicas Desportivas	Conhecimentos	Aptidão Física
60%	20%	20%

As ponderações escolhidas pelo grupo de EF na ESGP são mais exigentes ao nível da aptidão física. Este aspecto é bastante positivo, no sentido em que exige ao aluno um esforço da sua parte para obter resultados positivos. Tendo uma ponderação tão elevada na classificação final, os alunos ficam mais atentos e mais motivados a atingir os objectivos. Tal como na aptidão física, a avaliação dos conhecimentos também assume um grande peso na nota de EF. Este aspecto faz com que os alunos não descorem esta área de avaliação. Os objectivos dos PNEF para a área dos conhecimentos no ensino secundário prendem-se com temas bastante actuais o que também é, de certa forma, motivante para os estudantes.

2.1.3.1.1 - Avaliação das Actividades Físicas Desportivas

Nas AFD, em ambas as turmas, a avaliação foi elaborada com base nos níveis de desempenho dos alunos. O Introdutório, o Elementar, o Avançado e para os alunos que não atingem o nível introdutório, foi criada a designação de Não Introdutório.

Esta área de avaliação implica, para além da avaliação das matérias, o registo diário de alguns aspectos que são aqui avaliados, nomeadamente o registo de pontualidade, comportamento, atitudes e presença de material necessário para a aula. Para este registo criámos uma ficha utilizada em ambas as turmas (Anexo X).

Para a avaliação das AFD foi aplicada uma grelha de observação no final de $\frac{3}{4}$ de aulas de cada matéria. No final de cada etapa foi também aplicada uma grelha de registo, de acordo com os objectivos propostos para o final da mesma, sempre que a avaliação formativa era insuficiente.

Para a avaliação das AFD, o PNEF indica que a avaliação no 2º ciclo deve recair sobre a nota de 2 JDC, 1 Ginástica ou 1 Atletismo; 1 Dança e 2 Outras (Raquetas, Combate, Natação, Patinagem, Actividades Exploração Natureza, etc.). Para o ensino secundário e apenas para o primeiro ano deste, o PNEF indica que se devem seleccionar 2 JDC; 1 Ginástica ou 1 Atletismo; 1 Dança ou 1 Matéria Alternativa. Note-se que este foi o modelo utilizado para a avaliação das AFD em ambas turmas.

2.1.3.1.2 - Avaliação dos conhecimentos

A avaliação dos conhecimentos foi efectuada através de testes escritos e/ou trabalhos de grupo, um em cada período lectivo. Os conteúdos estiveram de acordo com o solicitado nos PNEF, para cada ciclo de ensino.

A avaliação dos conhecimentos surgiu naturalmente ao longo de todas as aulas, através de questionamento oral. Ainda referente a este ponto foi, concebida uma ficha que intitulámos de relatório de aula e que aplicámos quando os alunos não realizavam aula prática. Este era-lhes entregue no início da aula e era avaliado e entregue aos alunos posteriormente (Anexo XI).

Na turma do 6º ano optou-se por realizar um teste escrito por cada período lectivo, enquanto **na turma do 10º ano** seguimos o protocolo de avaliação da escola para a área dos conhecimentos. Assim, foi efectuada um teste escrito no 1º e no 3º período lectivo, sendo que no segundo foram realizados trabalhos de grupo sobre as temáticas que integram os objectivos na área dos conhecimentos para este nível de ensino.

3.1.3.1.3- Aptidão Física

A Avaliação Sumativa da aptidão Física efectuou-se através da bateria de testes *FitnessGram*, segundo a qual os alunos tinham de cumprir os pressupostos para desfrutarem de nota positiva nesta área de avaliação (este aspecto será discriminado posteriormente). Estes testes envolvem resistência aeróbia, força dos membros superiores e abdominal e flexibilidade. Esta bateria de testes estipula valores que permitem situar os alunos na ZSAF.

Na **turma do 6ºano** realizaram-se 5 testes da referida bateria. Dois de força resistente, dois de flexibilidade e um de resistência aeróbia. Esta modalidade de avaliação para aptidão física foi uma proposta efectuada por nós, e consequentemente aceite pelo orientador cooperante. Esta iniciativa deveu-se ao facto de não existir na escola critérios explícitos para a avaliação da aptidão física no 2º ciclo.

Posto isto, para que os alunos atinjam a ZSAF, estes tem de apresentar resultados positivos no teste Vaivém e na zona saudável de outros dois testes.

Para a **turma do 10ºano**, a área da aptidão física estava bem delineada pelo grupo de EF. A avaliação acontecia com base em 6 testes, onde o aluno tinha de estar na ZSAF em pelo menos 4 deles.

Tabela 3: Capacidades Físicas avaliadas e respectivos testes do FitnessGram:

Capacidades Físicas	Testes
Aptidão Aeróbia	Vaivém;
Composição Corporal	Índice de Massa Corporal
Aptidão Muscular (Força, Resistência e Flexibilidade)	a) Abdominais (Força e Resistência) b) Extensões de Braços (Força e resistência); c) Extensão do tronco (Força e flexibilidade do tronco). d) Senta e Alcança (Flexibilidade dos músculos posteriores da coxa) e) Flexibilidade dos ombros

Por último, podemos referir que a avaliação desta área realizou-se, em ambas as turmas, no final de cada período lectivo.

2.2- Auto-avaliação

A auto-avaliação é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio aluno toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade (Santos, 2002). Desta forma deve ser encarada como ponto importante no processo de avaliação. Foi realizada, em ambas as turmas no final de cada período lectivo e revelou-se um momento de aprendizagem tanto para os alunos como para nós, que pela primeira vez estivemos do “outro lado”, pudemos constatar que este momento de reflexão é sentido pelos alunos tal como nós próprios o sentimos. Note-se que a auto-avaliação apresenta-se como uma reflexão e crítica do trabalho desenvolvido e que apesar de muitas vezes os alunos nos passarem a ideia que aquela avaliação não os faz reflectir, isso não é verdade, pois o que escrevem, na maioria das vezes, vai de encontro com o que pensamos sobre o aluno.

Ao analisar a auto-avaliação, principalmente ao nível do secundário, verificou-se, mesmo assim, que existe alguma dificuldade na designação das suas capacidades, uma vez que enquanto nas outras disciplinas, a auto-avaliação é feita com base nas notas dos testes e comportamentos e atitudes, aqui essas dimensões são muito alargadas. Ao nível do 2º ciclo, a auto-avaliação é sentida pelos alunos como o momento de expressar a nota que gostariam de ter no final de cada período. Com a turma do 6º ano, durante o preenchimento das fichas de auto avaliação, foi frequente ouvir os alunos questionarem os colegas sobre a nota que achavam merecida. Atestando este pensamento, Pomar (2006) baseando-se nos estudos de Nicholls (1978, 1984), refere que é aproximadamente aos 12 anos que a concepção normativa de capacidade está consolidada. Até então, os alunos, baseiam-se no desempenho dos colegas, seguindo a norma de que é necessário manifestar melhor desempenho do que o colega. Caso este pressuposto se manifeste então consideram-se bons executantes.

Santos (2002) defende que a auto-avaliação regulada é a via primordial para regular as aprendizagens. A actividade metacognitiva do aluno acontece quando ele toma consciência dos seus erros e da sua maneira de se confrontar com os obstáculos. Cabe ao professor construir contextos favoráveis para que tal aconteça. Neste sentido, o mesmo autor reforça a ideia afirmando que a auto-avaliação fornece pistas para a

acção pedagógica. Ainda neste seguimento Perrenoud (1999) refere que toda a acção educativa só pode estimular o auto-desenvolvimento, a auto-aprendizagem, a auto-regulação de um sujeito, modificando o seu meio, entrando em interacção com ele.

Para que pudéssemos ter um feedback dos alunos em relação ao seu desempenho nas aulas de EF, concebemos uma ficha que lhes aplicámos no final de cada período lectivo. (Anexo XII)

3- Condução do ensino

O resultado da aprendizagem escolar, depende em grande parte, do modo como o professor conduz o ensino (Medley, 1979). Sentimos de facto uma grande diferença ao fazer uma analogia simples entre as primeiras aulas leccionadas e o final do ano lectivo. Sem dúvida que a condução do ensino influencia significativamente todo o processo de ensino e aprendizagem.

Antes de iniciar a PES, as expectativas centravam-se neste parâmetro. A condução do ensino era, sem dúvida, o que mais nos deixava ansiosos. As dúvidas eram constantes e embora existisse uma vontade imensa de iniciar este processo e o contacto com as turmas, após algumas observações das aulas, essa vontade, por vezes, transformava-se num sentimento de agonia.

Cada etapa, cada aula e cada momento de aula assumem características e dinâmicas diferenciadas que nos colocaram à prova de diferentes formas. O início das aulas era marcado por um nervosismo típico, que se caracterizava essencialmente por querer falar e não conseguir.

Para a condução das aulas devemos sempre ter presentes quatro aspectos essenciais para o bom funcionamento da mesma. E, neste seguimento, Carreiro da Costa (1999) destaca-os: o tempo de empenhamento motor, o clima positivo, uma informação frequente e de qualidade sobre o nível das prestações do aluno e a organização do trabalho na aula. Desta forma, iremos mais à frente especificar cada um destes aspectos.

Na condução de uma aula, especialmente em EF, é necessário fazer uma diferenciação entre cada fase da mesma, pois cada momento assume características próprias. A fase inicial (que corresponde à introdução), a fase principal e o retorno à calma, têm de ser transparentes para os alunos. É necessário que exista eficácia da retroacção, clareza, brevidade na apresentação das tarefas de aprendizagem e consecução dos objectivos propostos (Sanches & Jacinto, 2004).

A condução de aula está sem dúvida dependente de uma relação entre o pensamento do professor e aquilo que realmente faz. Como refere Zabalza (1988, cit. por Pacheco, 1995: 58), “o que o professor faz na aula vê-se condicionado, orientado, modificado pelo que o professor pensa, sente e sabe.” Esta não é uma relação lógica que implica coerência, linerealidade entre o pensamento e acção, mas semiológica, que implica conexões de significação de intencionalidade de perspectiva.

3.1 - Factores de eficácia pedagógica no ensino

A condução do ensino apresenta alguns factores, que reunidos devem permitir a eficácia pedagógica. Este aspecto é directamente influenciado com as características e traços de personalidade do professor reunindo ainda a experiência da profissão docente, a idade, as aptidões intelectuais, as atitudes e até mesmo o nível socioeconómico. (Carreiro da Costa, 1995)

Cada factor de eficácia pedagógica apresenta características próprias e refere áreas distintas, no entanto fundem-se no bom funcionamento da aula e consequentemente na eficácia pedagógica. Assim, os factores que nos debruçamos dizem respeito à organização e gestão da aula, aos momentos de feedback e ao clima desta.

3.1.1- Organização e gestão do tempo da aula

Para Garrido (1996) o professor tem capacidade de se adaptar a diversas condições se tiver domínio da disciplina e se as tomadas de decisão forem conscientes para

equilibrar todas as relações no espaço de aula. É claro que esta é uma busca utópica para o professor em início de carreira, no entanto deve tentar que o seu desenvolvimento e a experiência permitam caminhar nesse sentido.

Este factor de eficácia pedagógica assumiu-se como o primeiro a requerer a nossa reflexão e o nosso investimento enquanto agentes de ensino. Primeiro foi sentido na elaboração dos planos de aula, no que respeita ao tempo disponibilizado para cada tarefa sempre atendendo ao tempo disponível para a prática e passando depois à gestão das tarefas no decorrer da própria. Carreiro da Costa (1995) afirma que os professores mais eficazes distinguem-se pela capacidade de gerir o tempo de aula disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas.

Um dos aspectos da gestão do tempo da aula que tentámos sempre ter presentes recaiu sobre a instrução inicial. A parte inicial onde nos debruçamos sobre os conteúdos da aula teve sempre uma atenção especial. Esta instrução foi encarada de forma diferente atendendo ao ciclo de ensino. No 2º ciclo, com a turma de 6ºano, a instrução inicial passava por expor os conteúdos da aula e relembrar alguns pontos fundamentais das matérias presentes na mesma, passando posteriormente à informação, e sempre que necessário, à demonstração dos exercícios de aquecimento.

Para este ciclo de ensino a gestão do tempo de aula é essencial, os momentos de informação e transição têm de ser reduzidos e ao mesmo tempo bastante concisos e claros. Desta forma, a criação de rotinas é essencial. Com a turma de 2º ciclo, na fase de instrução optámos por referir as matérias da aula e questionar sobre conteúdos específicos destas mesmas. Esta atitude servia essencialmente para relembrar os alunos e ao mesmo tempo para fazer uma avaliação formativa dos conhecimentos. Com a turma do 10º ano, a instrução inicial era sentida de forma diferente. Os alunos utilizavam-na literalmente como um sumário da aula. Neste momento de informação, eram expostos para além das matérias leccionadas, os objectivos para cada nível de desempenho e era utilizada sempre que necessária demonstração. Neste sentido Carreiro da Costa (1995) defende que os professores mais eficazes devem proporcionar uma instrução de maior qualidade científica e técnica explicitada com demonstrações frequentes. Verificámos que os alunos sentiam alguma

responsabilidade para que fossem feitas as tarefas planeadas e acima de tudo tentavam chegar aos objectivos propostos. Todavia, este aspecto era mais visível nos grupos de nível mais avançados. No 2º ciclo, as demonstrações das tarefas propostas são fundamentais, e assim, optámos sempre pela demonstração. Esta era feita por nós ou por um aluno com bom desempenho na tarefa solicitada.

Ainda sobre a organização e gestão do tempo da aula, o primeiro impacto foi bastante diferenciado. Com a turma do 6ºano umas das preocupações iniciais prendia-se com a adaptação da linguagem, o que, porém, foi conseguida facilmente. Referimos que foi muito mais complicado a gestão do material dentro do espaço da aula assim como as movimentações dos alunos. Outro aspecto que revelou preocupações constantes durante o ano foi a gestão de conflitos e a gerência dos níveis de desempenho dos alunos. Nesta fase, estes ainda são muito dependentes da presença do professor perto deles. Foi difícil nas primeiras aulas estar presente sempre que havia solicitação por parte de alguém com dúvidas. Para o secundário essas dificuldades foram sentidas devido ao elevado número de alunos e material reduzido em muitas situações.

Outro aspecto que influencia claramente a organização da aula tem que ver com o horário das aulas. Este influencia a gerência da aula, quer ao nível dos atrasos quer ao nível da motivação dos alunos. No 10º ano ambas as aulas de EF correspondiam ao 1º tempo da manhã e muitas vezes os alunos iniciavam a aula bastante sonolentos, principalmente durante o período de inverno onde as temperaturas eram muito baixas, afectando indiscutivelmente a disponibilidade para a prática desportiva.

Este factor de eficácia pedagógica assumiu durante o ano lectivo da PES várias fases, felizmente, com uma evolução positiva. Desde o início houve intenção de criar rotinas com as turmas, cada uma com a sua especificidade. As rotinas são um ponto essencial no ensino, e devem ser adquiridas o mais rápido possível. Para Piéron (1988) as rotinas são uma forma de organização que nos permitem um ensino eficaz. Apesar de ter sido feito um trabalho bastante intenso nesta área com a turma do 6ºano, verificou-se que ao nível do secundário este aspecto também foi essencial.

Para Borralho (2002) existem duas fases onde os professores tomam decisões: as pré-activas e as interactivas. Durante a fase de planificação (pré-activas) que afectam o ensino de uma forma bastante evidente, estas são em maior número. No entanto, os professores também tomam muitas decisões durante o ensino (interactivas). Entre as opções que os professores fazem, estão, por exemplo, as decisões para modificar os seus planos, para responder às questões dos alunos, adoptando uma determinada via, para reformular ou rejeitar determinadas respostas destes, para disciplinar um aluno que esteja a ser incorrecto, ou para adoptar o ritmo certo para a sua aula.

Já para Leinhardt e Greeno (1986, cit. por Borralho, 2002) as rotinas são actividades realizadas frequentemente pelos professores e alunos. Estas permitem levar à prática, com eficácia, actividades consideradas de menor importância sem retirar a riqueza mental proveniente das actividades mais globais e significativas, bem como dos objectivos de ensino

Durante o ano lectivo houve necessidade de experimentar várias formas de organizar as aulas. As estratégias de organização de aula mais utilizadas foram o ensino massivo, onde toda a turma tem tarefas da mesma matéria, e a organização de aulas por estações em circuito. Houve diferença entre os ciclos de ensino a este respeito, uma vez que na turma do 6º ano foi preferencialmente utilizado o ensino massivo.

Passamos a transcrever um excerto de uma análise crítica de uma aula onde este aspecto foi vivenciado:

[Reflexão nº48, turma 6º ano. (...) senti bastantes dificuldades em controlar os dois grupos de trabalho. Por um lado estava preocupada em fazer o registo (...) na matéria de Andebol, e por outro tinha de dar assistência ao grupo de Voleibol (...). Penso que para o ensino massivo é mais lucrativo, pois permite-me dar mais atenção a todos os alunos e os feedbacks pedagógicos são de maior qualidade.]

Para a turma do 6º ano o ensino massivo era mais proveitoso, devido ao facto de a turma ser mais homogénea na questão de diferenciação dos níveis de desempenho. Já no 10º ano as aulas decorreram na grande maioria por estações em circuito, sendo neste último caso, mais fácil trabalhar com grupos de nível distintos, o que tinha como

consequência a realização de exercícios diferentes em todas as estações, dependendo dos grupos de nível. Esta forma de gestão e organização da aula permite que os alunos passem por várias situações durante a mesma aula, podendo ou não ser sobre a mesma matéria.

Neste factor de eficácia pedagógica também podemos inserir a formação dos grupos de trabalho durante as aulas. Durante a PES privilegiámos sem dúvida o trabalho por grupos de nível, reflectindo-se então em grupos de trabalho homogéneos no que se refere às suas competências. No entanto, sempre que entendemos necessários, possibilitámos a formação de grupos heterogéneos, conforme a situação proposta e a fase de aprendizagem em que os alunos se encontram. Utilizámos grupos heterogéneos previamente formados ou por outro lado, deixávamos os alunos formarem no decorrer da aula os seus próprios grupos. Este aspecto traz benefícios para todos os elementos. Os alunos que pertenciam a níveis de desempenhos superiores tinham, em alguns momentos, a função auxiliar os alunos com mais dificuldade por outro lado, era um momento onde se podia verificar os factores de sociabilização dentro do grupo turma. Com a turma do 6º ano, eram facilmente detectadas as amizades, por outro lado, na turma do 10º ano isso já não era tão visível, uma vez que os alunos têm uma visão mais justa e tendem a formar equipas minimamente equilibradas.

A formação de grupos heterogéneos aconteceu em alguns momentos específicos da aula, nos jogos de aquecimento e no decorrer da 3ª e 4ª etapa quando a planificação de aula previa uma situação de jogo nos JDC.

Por último podemos ainda evidenciar, uma estratégia de ensino que utilizámos durante a PES. Esta teve um papel mais relevante na turma de 10ºano, no entanto em situações pontuais também foi aplicada com a turma de 6ºano. Durante a fase de aquecimento, mais propriamente o aquecimento articular e no final da aula durante o retorno à calma, optámos por passar essa tarefa a um aluno ou a um grupo de alunos. Os alunos sentiam a responsabilidade de fazer um bom trabalho, procurando eles mesmo alguns exercícios de alongamentos para o final da aula, de forma a serem inovadores.

Passamos a transcrever um excerto de uma análise crítica de uma aula onde este aspecto foi vivenciado:

[Reflexão nº39, turma do 10ºano. (...) um dos aspectos positivos nesta aula foi a colocação de uma das alunas a realizar a mobilização articular (...) revelou se uma boa estratégia para adoptar em aulas futuras. Os alunos desta turma começam a agir como um só grupo, e desta forma as aulas tem vindo a ter outra dinâmica mais agradável.]

3.1.2 - Feedback

Segundo Piéron (1982) existem relações entre a qualidade do feedback pedagógico e o nível de sucesso dos alunos. O feedback está directamente ligado à qualidade do ensino, que se define como a capacidade do professor analisar e dar informação de retorno ao aluno. Desta forma, a qualidade do feedback pedagógico está dependente da capacidade do professor avaliar as necessidades e dificuldades do aluno (Hoffman, 1983).

Os feedbacks devem ser frequentes, mas não em abundância. Devem ser sempre pertinentes e quando possível positivos. Para os alunos mais autónomos deve-se privilegiar os feedback prescritivos e sempre que exequível aplicar tarefas para superação das dificuldades diagnosticadas. Durante a aprendizagem devem ser principalmente avaliativos no sentido de suscitar motivação.

O professor deve privilegiar deslocamentos periféricos dentro do espaço da aula, no sentido de poder ver o maior número de alunos e observar a sua reacção após a aplicação de um feedback. Neste sentido, o professor deve sempre que possível seguir a ordem do ciclo de feedback. Primeiramente acontece a identificação do erro do aluno, de seguida o professor deve reagir ou não. No caso de reagir, detecta a natureza do erro, de forma a direccionar a sua intervenção de modo assertivo e de forma a manifestar um feedback de acordo com a necessidade do aluno. Por fim o comportamento da reacção do aluno perante o feedback é avaliado de modo a perceber-se se a informação foi recebida. (Piéron, 1988)

Este ciclo de feedback é difícil de aplicar, tendo em conta o número de alunos por turma e a quantidade de movimentos em simultâneo durante a aula. Para nós, enquanto professores estagiários, isto pode acontecer, mas muitas vezes de forma propositada, pois ainda não temos a capacidade de gerir de forma eficaz todos os acontecimentos que ocorrem no mesmo instante dentro da aula. Frequentemente, aplicávamos um feedback prescritivo a um aluno, mas não esperávamos pela reacção do mesmo a esse feedback.

O feedback é considerado, sob o ponto de vista de Carreiro da Costa (1995) como um factor na aquisição e no aperfeiçoamento de habilidades motoras. Reforça que os professores mais eficazes distinguem-se pelas intervenções de feedback específico, apropriado, descritivo. Os níveis de desempenho inferiores devem ser alvo de feedback que descrevam a execução e expliquem as razões dos erros. Já nos níveis de desempenho médios ou superiores devemos utilizar feedback descritivo e prescritivo. Comparando a intervenção com os dois ciclos de ensino podemos afirmar que a necessidade de diferenciar os tipos de feedback foi natural. No 2º ciclo, tal como já foi referido anteriormente, privilegiámos a demonstração frequente, bem como a descrição dos pontos críticos de gestos técnicos. No entanto, muitas vezes os alunos não apresentam consciência corporal e torna-se difícil utilizar apenas feedback descritivo. Assim o feedback quinestésico foi um dos mais recorrentes, quer na turma do 6º ano, quer na turma do 2º ano aquando da intervenção pedagógica. Na turma de 10º ano, com os alunos que apresentavam mais autonomia e maior desempenho, foi essencialmente utilizado como refere o autor, o feedback prescritivo.

Passamos a transcrever um excerto de uma análise crítica de uma aula onde este aspecto foi vivenciado:

[Reflexão nº 60, turma do 6º ano. (...) O exercício do serviço por baixo teve melhorias notáveis. Apesar de já ter feito a introdução ao serviço, não foi possível dar a atenção necessária ao alunos. Nesta aula isso já aconteceu, e através dos feedbacks, muitas vezes quinestésicos consegui que os alunos melhorassem a sua técnica.]

A preocupação com os feedbacks teve um crescimento linear durante a PES. Inicialmente era difícil centrarmo-nos num elemento, ou num grupo. Tínhamos apenas a imagem da turma. À medida que conseguimos fazer selecção dos acontecimentos simultâneos durante as tarefas, passámos a analisar os alunos e a detectar erros. Posteriormente começámos a interagir de forma a corrigi-los e a distribuí-los igualmente pelos alunos e pela turma.

Passamos a transcrever um excerto de uma análise crítica de uma aula onde este aspecto foi vivenciado:

[Reflexão nº 40, turma do 10º ano. (...) Sempre que tenho de realizar avaliações formativas, fico com alguma pressão e sinto que isso me limita ao nível dos feedbacks. Cada vez mais tenho a certeza que só com tempo é que conseguimos ter uma visão alargada do que cada aluno é capaz de fazer. Neste momento isso ainda é angustiante para mim.]

3.1.3- Clima de aula

O clima da aula, de liberdade, tolerância e aceitação mútua é apontado por Estrela (2002) como a condição para o sucesso das estratégias aplicadas. O mesmo autor menciona que o professor pode utilizar diferentes formas de actuar, dependendo dos graus de autonomia e responsabilidade apresentados por cada grupo de alunos.

Este factor está inevitavelmente ligado às rotinas e regras. Desta forma devemos sempre exigir o reconhecimento das consequências das atitudes dos alunos, sem que se sintam ridicularizados. Devemos ser exigentes no cumprimento de normas e conduta de aula e fortalecer a auto-estima. A velha norma de não castigar com actividade física, às vezes é difícil de cumprir, principalmente com os alunos mais crescidos. Com alunos dos níveis de ensino mais baixos esta punição deve ser evitada, atendendo a que estes apenas fazem a conotação negativa.

O clima de aula deve ir sempre de encontro à promoção da cooperação e entreatajuda do grupo. Este ponto revelou-se essencial, mas no entanto existiram variadíssimos factores que não permitiram que esta exigência fosse cumprida na totalidade, principalmente com a turma de 2º ciclo. A liberdade que os alunos sentem durante as aulas de EF é, em alguns momentos da aula confundida com o recreio, principalmente nas aulas dadas no exterior. As aulas no exterior foram difíceis, no sentido em que a necessidade de controlar a turma parecia ser maior, especialmente pela presença de alunos com comportamentos e atitudes bastante difíceis de lidar. Este aspecto influenciava directamente o clima de aula: era difícil criar um ambiente harmonioso entre o professor e os alunos. Existia a sensação de que os alunos poderiam, a qualquer momento, abandonar o espaço da aula, o que nos provocava sentimento de angústia. Por outro lado, o trabalho por estações implicava uma distância entre os grupos de alunos e este aspecto tornava-se bastante difícil, não só a qualidade do feedback como pelo clima de aula.

Passamos a transcrever um excerto de uma análise crítica de uma aula onde este aspecto foi vivenciado:

[Reflexão nº22, turma 6ºano - (...) por ser aula no exterior, começa a ter em mim efeitos negativos. Lembrando-me do que se passou na aula anterior, fui fria para com os alunos limitando-me a dar instrução.]

Para Aranha (2004), esta dimensão deve garantir uma interacção com comportamentos significativos e estabelecer uma relação entre as nossas intenções e o desempenho dos alunos. Outro aspecto importante para o autor é a demonstração por interesses extra-escolares. Este aspecto é bastante difícil de gerir enquanto professores estagiários. Há que ter plena consciência dos aspectos que se pode tratar com os alunos. Outro aspecto relevante será a adequação das interacções à personalidade dos alunos e não ferir susceptibilidades.

Ainda respeitante ao clima de aula está a relação com os alunos. Esta teve melhoras notáveis com o avançar do ano lectivo. O impacto inicial foi bastante grande, tanto para o 2º ciclo como para o secundário. O início do ano, com a turma de 10º ano, foi

bastante difícil. Primeiramente pelo número de alunos e de seguida pela capacidade de argumentação e questionamento da maioria dos mesmos. Foi difícil gerir, especialmente até ao final do 1º período, uma turma que testou sempre o nosso nível de conhecimento. Contudo, a turma era composta por dois tipos de alunos, completamente distintos: por um lado os que transmitiam motivação e por outro, os que cultivavam uma desmotivação total. Foi necessária uma conquista aula após aula, mas que no final do ano se dissociou por inteiro.

3.2- Observação e análise da intervenção pedagógica

As observações iniciaram-se com a assistência de aulas leccionadas pelos orientadores cooperantes tal como previa o programa da unidade curricular. Apesar de o número de observações não ter sido elevado, elas trouxeram uma forma diferente de analisar e observar o comportamento do professor e conseqüentemente o dos alunos. O simples facto de estarmos a ser preparados para iniciar a leccionação das aulas provocou um foco de atenção mais direccionado para pontos essenciais que durante os anos de formação académica não tinham sido explorados.

Posteriormente passámos a observar aulas dos colegas de núcleo assim como aulas de professores pertencentes aos grupos de EF das escolas cooperantes. Para realizar uma observação mais pragmática foi elaborada uma ficha de observação (Anexo XIII). Optámos também, por observar aulas onde os professores detinham grandes conhecimentos das matérias leccionadas, nomeadamente na Ginástica e na aeróbia.

As observações dos colegas de núcleo representaram sempre um momento de partilha de experiências e discussão em grupo.

4 - Intervenção pedagógica nos outros ciclos de ensino

As intervenções pedagógicas nas turmas de 1º e 3º ciclos foram também realizadas no agrupamento de escolas nº 4 e dirigidas pelo mesmo orientador cooperante. A intervenção no 1º ciclo foi realizada na escola EB1 JI do Bacelo.

Estas intervenções pedagógicas tiveram como objectivo dar a conhecer os outros ciclos de ensino nas diversas dimensões. Desta forma foram realizadas, na medida do possível, as actividades de planeamento, avaliação e condução do ensino. Atendendo às características deste tipo de intervenção, não foi possível aplicar de forma marcada a dimensão da avaliação, nomeadamente com a turma do 1º ciclo. O planeamento e a condução do ensino foram naturalmente postos em prática e assumiram posições bastante marcadas, uma vez que o 1º ciclo apresenta características totalmente distintas dos restantes ciclos.

Ambas as intervenções realizaram-se durante o 2º período lectivo e possuíram um número reduzido de sessões. Com a turma do 2º ano foram leccionadas 6 aulas e com a turma do 9º ano leccionámos 9 aulas.

4.1 - Planeamento

O planeamento para estas intervenções foi concebido em grupo (núcleo de estágio). No 1º ciclo foi primeiramente realizado uma caracterização da instituição escolar e posteriormente uma caracterização de turma, no sentido de apurar alguma particularidade que intervesse directamente na dinâmica das sessões.

Esta planificação, atendendo ao reduzido número de aulas, teve como objectivo criar um conjunto de aulas harmonioso e sobretudo que estivesse de acordo com o nível de desempenho dos alunos.

A planificação para a intervenção pedagógica na turma do 3º ciclo recaiu apenas na elaboração dos planos de aula. Uma vez que os restantes níveis de planificação, já haviam sido planificados pelo colega de núcleo.

4.1.1- Turma do 2º ano

A turma do 2º ano era composta por 20 alunos, 8 raparigas e 12 rapazes, onde um dos elementos estava também abrangido pelo decreto-lei 3/2008 apresentando défice

cognitivo. Desta forma, o aluno apresentou muitas dificuldades na realização das tarefas propostas, sendo a dispersão e a falta de concentração os maiores inimigos.

A planificação teve como base fundamental, o programa de Expressão Físico Motora do 1º ciclo - 2º ano. As sessões recaíram em quatro dos cinco blocos programáticos. As perícias e manipulações; os deslocamentos e equilíbrios; as actividades rítmicas expressivas e os jogos. As sessões foram planificadas de forma a abordar todos os blocos de forma equitativa, excepção dos percursos na natureza que devido às características desta intervenção não foi possível pôr em prática.

Foi uma intervenção de apenas seis aulas de 45 minutos semanais, no entanto bastante marcante e bastante rica em experiências como docente.

O planeamento de aulas foi elaborado com alguma antecedência o que permitiu a construção de aulas dinâmicas e com exercícios e jogos diferentes dos habituais. Devido a isso, aconteceu que muitas vezes os alunos os alunos não conheciam os jogos. Desta forma, é possível afirmar que o objectivo foi cumprido, uma vez que, foi nossa intenção diferenciar estas sessões das aulas de enriquecimento curricular, contribuído assim para um maior desenvolvimento dos alunos a nível de adaptação a tarefas desconhecidas e interpretação de novas regras.

4.1.2- Turma do 9º ano

Para o 9º ano, o conhecimento da turma e das particularidades de cada aluno foram sendo passadas pelo colega de núcleo e pelo orientador cooperante bem como através das observações feitas antes de iniciar a intervenção.

A intervenção pedagógica com a turma do 3º ciclo (9º ano) foi composta por 9 aulas de 45 minutos semanais. Esta intervenção iniciou-se com duas observações, que tiveram o objectivo de conhecer a turma e tomar o primeiro contacto com os alunos. Após duas observações, constatámos que o horário da aula ia ser um factor impeditivo ao normal funcionamento da mesma. Apesar de ser leccionada no início da semana (segunda-feira), a disciplina ocupa o último lugar, de oito tempos lectivos.

Para a preparação das aulas, foi necessário um conhecimento efectivo do Plano Anual de Turma que ajudou a perceber as diferenças existentes em cada matéria. Na fase de preparação das aulas, não foi sentida dificuldade, pois muitos conteúdos são leccionados também no 10º ano. No que respeita à organização do espaço da aula e previsão de possíveis comportamentos de desvio torna-se visivelmente mais fácil pois não é necessário contar com tantos comportamentos desviantes como para o 6º ano.

O primeiro impacto com a turma foi agradável e foi possível constatar o bom clima de aula e uma boa relação entre professores e alunos. O desempenho dos alunos era bastante díspar dentro da turma, havendo deste modo alunos que detinham competências muito superiores a outros colegas. Ao contrário do que se esperava, a nível de competências, não existia na turma uma diferença significativa entre géneros.

Na sequência do que referimos anteriormente, alguns alunos apresentam um grau de autonomia agradável e revelaram conhecimentos satisfatórios das matérias abordadas. Por outro lado, existia um grupo de alunos bastante limitado no que concerne à destreza geral e aos conhecimentos. Para esta intervenção optou-se por um planeamento das aulas feito em conjunto com o professor estagiário que acompanha a turma desde o início da PES.

Apesar da proximidade de idades entre os alunos desta turma (9º ano) com os alunos do ensino Secundário (10ºano) existem diferenças significativas a diversos níveis, tais como: o contexto escolar, onde o ensino básico é muito mais protector do que o ensino secundário; as expectativas tanto de pais como dos próprios alunos; o comodismo, proveniente da quantidade de anos na mesma escola; por fim, o grau de maturidade dos alunos: quer físico, quer psicológico.

4.2- Avaliação

Nesta intervenção pedagógica a avaliação não assumiu grande relevância devido ao período de tempo reduzido, assim como, pelo facto desta intervenção surgir a meio do ano lectivo.

Na turma do 1º ciclo, tal como foi referido, apenas elaborámos um planeamento que serviu de base às 6 aulas leccionadas, contudo não existiu uma avaliação inicial detalhada. Baseámo-nos assim nas informações vindas da professora titular de turma que nos comunicou de que toda a turma tem actividades de enriquecimento curricular desde o 1º ano.

No 3º ciclo a avaliação foi feita de acordo com o PAT e elaborada pelo colega de núcleo. A metodologia de avaliação utilizada é idêntica à usada na avaliação da turma de 10º ano. Apesar de a duração desta intervenção ter sido bastante reduzida, permitiu a participação na avaliação formativa das AFD, na avaliação da aptidão física e na avaliação sumativa da área dos conhecimentos, uma vez que durante o período de intervenção foi realizado um teste de avaliação de conhecimentos.

4.3 - Condução do ensino

A leccionação de aulas no 1º ciclo apresenta sem dúvida características muito diferentes dos outros níveis de ensino. As turmas de 6º ano, 9ºano e 10º ano detinham também características completamente díspares. Contudo, exista um fio condutor para estes níveis de ensino, o mesmo não se verificou aqui, ainda para mais quando se trata de uma turma de 2º ano. Os alunos estão ainda a iniciar um percurso escolar cheio de limitações ao seu comportamento natural e espontâneo. No entanto foi notório a facilidade dos alunos em cumprir e fazer cumprir as regras e as limitações que lhes foram impostas. Apesar de existirem sempre os alunos mais “traquinas” que já por si, gostam de quebrar as regras, para ver até que ponto o professor é tolerante com isso.

Para estes alunos, a escola já faz parte da sua vida, onde até muitos deles estiveram na pré-escola antes do ensino oficial. Contudo, existem comportamentos visíveis em todas as aulas que são inerentes à sua idade e à sua forma de estar em grupo. Aqui, foi essencial diferenciar o que é comportamento desviante e perturbador do que é comportamentos de próprios da idade dos alunos.

Constatou-se que em todas as aulas existiram momentos onde foi notória a evolução dos alunos no decorrer da própria aula. Neste sentido, é possível afirmar que este ciclo de ensino é de grande interesse para a leccionação. Os alunos absorvem tudo o que lhes é dito, e não têm preconceitos nem vergonha dos colegas quando se trata da realização de exercícios. Isto já não acontece na turma de 2º Ciclo (6ºano), onde muitos alunos já estão preocupado com o que os outros dirão se si e da sua prestação limitando em alguns momentos a disponibilidade e motivação para a realização das tarefas propostas.

Um dos pontos essenciais no trato com crianças de baixa idade é o vocabulário utilizado na comunicação professor-aluno, bem como a utilização de rotinas e regras. A utilização de uma linguagem suficientemente clara e concisa, para passar sempre a mensagem, pretendida, foi facilmente atingida. A aplicação de regras para formação de grupos, para movimentações e limitações ao nível do espaço da aula revelaram-se essenciais. No decorrer desta intervenção, utilizámos regras onde os alunos compreendessem rapidamente a sua necessidade sem perceberem que as estas são algo negativo. A palavra “stop”, era utilizada sempre que pretendêssemos que os alunos terminassem a tarefa e se dirigissem ao professor, ou simplesmente por uma questão de comportamento inadequado. Desta forma, a palavra “stop” implicava a deslocação para perto do professor, onde os alunos se colocavam em semi-circulo numa posição de estátua. Esta foi uma das regras com mais sucesso no durante esta intervenção. No entanto as regras de entrada e saída do espaço da aula e a utilização do material didáctico também tiveram um balaço positivo.

Quanto ao clima de aula, tentámos sempre criar situações que provocassem nos alunos o gosto pela presença nestas sessões. Baseando-nos nas reacções dos alunos, penso que este aspecto foi totalmente atingido.

III - Participação na escola e Relação com a Comunidade

O domínio da participação na escola e relação com a comunidade teve como objectivo a concepção de actividades de complemento curricular e a dinamização e participação em actividades dos grupos de EF, em ambas as escolas cooperantes.

Este tipo de interacção com a escola e com a comunidade permitiu conhecer e aprofundar áreas que dificilmente se alcançariam, sem a existência deste domínio no programa da PES. A relação com professores das diferentes disciplinas, com o pessoal não docente e com os alunos ficou bastante favorecida com a organização das actividades. A fase de planeamento e divulgação das actividades revelaram-se altamente potenciadoras de novas relações e um aprofundamento das existentes até então. Por outro lado, permitiu conhecer o funcionamento da escola numa perspectiva diferente da que lidamos no dia-a-dia enquanto professores estagiários. Desta forma foi possível constatar que é indispensável o contacto da escola com o meio envolvente, não só pelos benefícios que traz para os alunos como também para a comunidade local.

No decorrer do ano lectivo verificámos que as actividades desenvolvidas pelos grupos de EF têm um papel fundamental no currículo dos alunos, no sentido em que colocam os alunos em situações de desafio e autonomia, desenvolvendo assim, o espírito de equipa e entreaajuda. Este facto é comprovado pela adesão dos alunos às diversas actividades, assim como a satisfação com que as encaram. No entanto, isto verificou-se essencialmente ao nível do ensino básico. No ensino secundário, as actividades são encaradas de forma diferente, apesar de os alunos não aderirem em massa, existe grande disponibilidade para a participação em actividades que envolvam o conceito de equipa.

Neste seguimento e sempre com consciência do que representam as actividades para os alunos, tivemos a certeza de que as estas se direccionariam para a componente de formação e educação para a prática do exercício físico. O declínio da actividade física durante a adolescência é um facto na nossa sociedade e por isso tivemos a intenção de utilizar meios que despertassem interesse nos alunos.

A componente de trabalho em equipa está subjacente a todas as actividades desenvolvidas quer por nós, enquanto núcleo de estágio, quer pelos grupos de EF. Esta necessidade de trabalho em equipa, espírito de entreatajuda e delineação de tarefas também foi sentida por nós, uma vez que as actividades foram organizadas e desenvolvidas em grupo, núcleos de estágio. Desta forma, aprendemos a lidar com opiniões e dinâmicas de trabalho completamente distintas.

1- Actividades do núcleo de estágio

As ideias e projectos para as actividades realizadas pelo núcleo de estágio foram primeiramente debatidos com os respectivos orientadores cooperantes de cada escola e posteriormente aprovadas em conselho pedagógico. Tal como sugere o programa da PES as actividades tiveram lugar no 3º período lectivo, correspondendo ao 2º semestre.

No início da PES foram-nos apresentados os Planos Anuais de Actividades dos grupos de EF. Estes, apesar de serem bastante completos, não apresentavam propostas aliciantes para uma organização no âmbito da PES.

Durante este processo deparámo-nos com duas realidades distintas no que se refere ao número de actividades presentes nos planos de actividades e à facilidade das escolas no que respeita à recepção das actividades propostas, onde no ensino secundário é dada primazia a outro tipo de actividades em detrimento das relacionadas com a actividade física. Apesar de este aspecto, inicialmente, ter parecido um entrave, este foi contornado de forma bastante positiva.

1.1- Na Escola Secundária Gabriel Pereira

A actividade realizada na ESGP intitulou-se “GP Sem Fronteiras” e teve o propósito de juntar a comunidade educativa da Escola numa actividade que aliou a prática de actividade Física ao lazer.

Desta forma tivemos o intuito de consciencializar a comunidade para a necessidade de actividade Física ao longo da vida, estimulando o espírito da equipa através de processos de desafio-estímulo-observação com resultados positivos imediatos. A formação dos desafios promoveu discussão, negociação, gestão de conflitos e também a delegação de tarefas. Desta forma fomentámos a cooperação e o relacionamento interpessoal, aproveitando ao máximo as potencialidades de cada elemento para benefício do grupo.

Por outro lado, quisemos motivar para a prática do desporto, e mostrá-lo como elemento facilitador de um corpo e mente saudável, de modo a poder contribuir para o aumento da auto-estima e o favorecimento da autonomia. Para este projecto, não esquecemos a riqueza histórica da cidade de Évora e, deste modo, proporcionámos o contacto com a história da cidade, valorizando ao máximo a identidade cultural. Um dos nossos outros objectivos é estimular a imaginação e a criatividade através da interacção social, da partilha de experiências e de conhecimentos.

Neste sentido, a actividade contou com jogos de *Team Building* englobados num *Peddy-Paper*⁶ realizado no recinto escolar e no centro histórico da cidade de Évora.

O *Peddy-Paper* integrou jogos que abarcaram várias temáticas, desde jogos puramente estratégicos a jogos que exigiram alguma cultura geral.

Como forma de planear este evento realizou-se uma análise da situação, também conhecida por análise *SWOT* (*Strengths, Weakness, Opportunities e Threats*). Nesta, decomposemos os pontos fortes e negativos, bem como oportunidades e ameaças para este evento. A partir desta análise foi possível verificar que as oportunidades e os pontos fortes eram significativamente superiores.

Posto isto, passámos à planificação mais pormenorizada do evento. Esta planificação contemplou, a definição de objectivos tanto gerais como específicos, a apresentação e

6- Peddy-paper é uma prova pedestre, que consiste num percurso ao qual estão associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes postos intermédios e que podem determinar a passagem à parte seguinte do percurso.

descrição de todas as actividades que compuseram o evento, a listagem discriminada de recursos materiais e humanos, as parcerias, o programa do evento assim como o regulamento que foi especialmente criado para o evento, atendendo às características da prova, população alvo, da escola e da cidade e com uma calendarização mensal.

Simultaneamente, iniciámos as estratégias de divulgação onde apostámos fortemente numa publicidade dinâmica e interactiva. Criámos como imagem de marca, um logótipo alusivo ao evento. Sendo a escola um espaço multicultural, optámos por representar as várias culturas unidas por uma escola sem fronteiras. Subjacente a isto esteve a mensagem relativa ao trabalho em equipa. Esta etapa da nossa organização da actividade foi trabalhosa e morosa, mas revelou um bom impacto junto da população alvo.

A construção dos percursos teve em conta a riqueza histórica da cidade, a idade dos participantes e o espaço percorrido (Anexo XIV). Após traçarmos o percurso realizámos várias simulações do *Peddy-paper* de forma a torná-lo exequível e num tempo indicado. Para a realização do percurso completo estimámos que demoraria sensivelmente de 90 minutos. Esta estimativa estava perto da realidade uma vez que essa foi a média de tempo gasto pelas equipas.

A pensar na ocupação dos participantes entre o momento de concentração e o início da prova e posteriormente entre os intervalos de cada partida disponibilizámos um campo de Voleibol e Basquetebol bem como um espaço reservado ao Karaoke. O objectivo destas ocupações era também possibilitar a interacção entre todos os participantes.

Os registos das pontuações dos jogos realizados dentro do recinto escolar foram sendo actualizados à medida que as equipas concluíam o percurso. Esta foi uma estratégia utilizada para que no final da prova não houvesse tanta informação para ser lançada no ficheiro Excel com a respectiva classificação. No que respeita aos desafios no centro histórico, existia um código de respostas para que fosse facilitada a correcção dos *Peddy-Papers* de todas as equipas.

Os percursos contemplavam 6 desafios de *team building* e 18 desafios no centro histórico. Destes, apenas 15 contavam para a classificação. Os desafios que não entravam para a classificação, tiveram uma atenção especial. Um deles foi o desenho da janela manuelina. Para isso, após escolhermos o melhor desenho, colocámo-lo na nossa página da rede social - *Facebook*. Outro desafio foi a escolha do título para a notícia que publicámos no jornal regional - *Diário do Sul*. Por último, destaco, o desafio da coreografia. Esta etapa consistia na elaboração, durante o percurso, uma coreográfica que seria apresentada no final da prova, servindo apenas como momento simbólico. Os restantes postos eram pontuados tal como os jogos *team building*.

No final da actividade foram entregues os respectivos diplomas de participação a todos os elementos das equipas bem com diplomas de monitorização.

Para a avaliação da actividade, inquirimos os participantes através de uma ficha concebida para o efeito (Anexo XV). Esta focou pontos relacionados com a organização, a escolha das actividades, a equipa de monitores, entre outros. Após a análise das fichas de avaliação pudemos constatar que o evento apresentou alguns pontos de sucesso. Neste aspecto, é possível apontar a escolha dos percursos, que foi considerada de grande interesse, assim como todos os jogos que fizeram parte do mesmo. A escolha de colegas de curso a frequentar o 1º ano do mestrado como monitores, foi outro aspecto positivo, não só para a dinamização da actividade, mas também para os colegas que tiveram em contacto com a escola. A presença de duas equipas de professores também nos deixou bastante satisfeitos, não só pela presença enquanto equipas como pelos comentários e valorização do trabalho. A sugestão mais referida na ficha de avaliação traduziu-se no desejo de repetir este evento em anos futuros, o que nos deixou extremamente orgulhosos e recompensados pelo trabalho desenvolvido.

A utilização da rede social *Facebook* para divulgar a actividade, bem como para fornecer informações depois da actividade foi outro dos aspectos que destacamos como positivos, uma vez que com esta ferramenta, foi-nos possível divulgar informação, fotografias e vídeos. No final da actividade foram muitos os comentários de felicitações pelo evento.

1.2 - Na Escola E.B 2,3 Conde de Vilalva

A actividade “Aqui há Coração” teve como finalidade alertar e esclarecer alunos, Encarregados de Educação, docentes e não docentes da Escola para a necessidade da actividade Física no combate e prevenção de doenças cardiovasculares.

A actividade desenvolveu-se em quatro partes, com objectivos específicos diversos. Teve início com a formação de um mega coração humano, de seguida um *Peddy-Paper* pela escola. No começo da tarde e um rastreio do colesterol, percentagem de massa gorda, pressão arterial. Por último, elaborou-se uma palestra sobre a prevenção das doenças cardiovasculares onde esteve presente um especialista de Cardiologia, como prelector da mesma.

Tendo em conta os recursos humanos e materiais que a escola dispunha, foi efectuada uma parceria com o GAFES. Este gabinete promove o Projecto de Educação para a Saúde na escola (PES). Desta feita, foi possível pôr em prática uma das actividades do projecto “Aqui há Coração”, intitulado “Há Coração no Gabinete”. Esta consistiu em medições dos níveis de colesterol e glicemia à população adulta da escola. Estas medições foram efectuadas pela Enfermeira que integra a equipa do PES. Foram ainda realizadas medições da frequência cardíaca, pressão arterial e percentagem de massa gorda a toda a população escolar adulta.

Desta forma, tivemos a intenção de incentivar a população escolar para a prática de actividade física regular, esclarecendo a problemática das doenças cardiovasculares e fazendo ainda uma associação entre valores elevados de colesterol e glicemia, % de massa gorda, pressão arterial e os benefícios de exercício físico. Pretendemos ainda proporcionar aos alunos momentos de prática desportiva aliada ao lazer e até mesmo sensibilizar a população para a necessidade de uma alimentação equilibrada.

À semelhança do evento organizado na ESGP, aqui também foi realizada uma análise *SWOT*, que nos mostrou que os pontos fortes e as oportunidades eram claramente favoráveis para a realização da actividade.

Posto isto, passámos à planificação mais pormenorizada do evento. Esta planificação contemplou a definição de objectivos, tanto gerais como específicos, a apresentação e descrição de todas as actividades que compuseram o evento, a listagem discriminada de recursos materiais e humanos, as parcerias, o programa do evento, assim como o regulamento, também ele especialmente criado para o mesmo, atendendo às características da prova, à população-alvo (da escola e da cidade) e uma calendarização mensal. Este regulamento visou a prevenção de alguma eventualidade e salvaguardar a posição da escola e da organização.

Como imagem de marca, foi projectado e elaborado, por nós, um logótipo alusivo ao evento. Este logótipo foi parte integrante em todos os materiais gráficos elaborados que foram utilizados durante a divulgação do evento.

Tal como foi referido anteriormente, este evento repartiu-se em quatro fases. Iniciou-se com a formação do coração vivo que teve lugar no campo de jogos. O objectivo desta etapa foi juntar o maior número de elementos da população escolar nesta iniciativa. Só deste modo pudemos formar um Mega Coração Humano e sensibilizar a população para uma boa causa - a saúde do nosso coração. Seguiu-se a realização do *Peddy-Paper* com alunos do 2ºciclo. As questões e desafios, presentes no percurso estiveram directamente relacionados com as disciplinas de Ciências Naturais e EF, fazendo alusão ao tema da actividade, as doenças cardiovasculares.

O percurso era composto por desafios de jogos tradicionais, gincanas, questões relativas ao corpo humano, desporto e lazer. Todos os desafios tiveram uma componente de trabalho de equipa bastante acentuada. Para monitorização dos postos de controlo do *Peddy-Paper*, elegemos alunos do 9ºano, o que se revelou um aspecto bastante positivo, não só pela dinâmica que criaram em cada posto de controlo como também pelo domínio dos conteúdos abordados nos desafios.

Na actividade “Aqui há Coração - no Gabinete” participaram no total 20 adultos. Entre eles, alguns EE que se deslocaram à escola propositadamente. Estes tiveram conhecimento da iniciativa através de um convite enviado através dos directores de turma. A realização destes testes com a população adulta tornou-se interessante, pois

em muitos casos, julgamos que contribuímos para o começo de um estilo de vida activo. Foi visível a surpresa de alguns participantes ao se depararem com os valores encontrados.

Na palestra estiveram presentes 20 professores, um EE e 2 alunos. Apesar do número de participantes não ter correspondido às nossas expectativas, a palestra ficou marcada por uma assistência bastante preocupada com a problemática em questão e desta forma, surgiram muitas questões pertinentes sobre o tema.

A palestra terminou com um *coffee break* e entrega de diplomas de participação e colaboração.

Através da avaliação feita aos participantes podemos eleger como pontos positivos na organização desta actividade a escolha dos percursos e dos jogos que compuseram o *Peddy-Paper*, assim como a escolha dos monitores para a sua dinamização. Apesar de não ter surtido o efeito desejado considera-se positivo o envio de um Convite aos EE. A participação em actividades deste género é sempre diminuída, no entanto devemos enaltecer a presença dos pais que interagem com a escola.

2- Participação em actividades dos grupos de Educação Física

Durante o ano lectivo, foram organizadas pelos grupos de Educação Física de ambas as escolas várias actividades pertencentes aos planos anuais de actividades.

Na escola secundária Gabriel Pereira foram realizadas três participações em actividades do grupo. A primeira foi o Corta-Mato, seguiu-se o Compal Air 3x3 e por último o Tag-rugby. Todas elas relativas à fase de competição escolar. A nossa participação destinou-se à organização dos participantes durante as provas, arbitragem e preparação dos locais para as actividades.

Na escola Conde de Vilalva a participação iniciou-se com uma actividade que teve como objectivo sensibilizar a comunidade escolar para o mundo das pessoas

portadoras de deficiência bem como dar a conhecer uma serie de actividades que as pessoas portadoras de deficiência podem realizar.

Neste sentido, foi feito um convite à Associação de Paralisia Cerebral de Évora, que prontamente aceitou o convite para demonstrar explicar as regras de um jogo de estratégia muito jogado pelas pessoas com paralisia cerebral - Boccia.

Por nossa iniciativa foi realizado um campo, para a prática de Goal Ball, jogo para cegos e desta forma esta estação foi dinamizada por nós, assim como o jogo de Voleibol sentado.

A actividade prolongou-se pela tarde na biblioteca da escola, onde estavam expostos alguns trabalhos dos alunos sobre o dia Internacional da Deficiência, mas nos não tivemos oportunidade de participar.

Outra das actividades onde houve participação foi no torneio Inter-Turmas de Andebol. A actividade teve como objectivo premiar a melhor turma de cada ano do 3º ciclo na modalidade de Andebol, tanto no sexo masculino como no sexo feminino. A nossa função durante o torneio recaiu sobre a organização das equipas e arbitragem de alguns jogos.

IV – Desenvolvimento Profissional ao longo da vida

Este capítulo destina-se a espelhar o trabalho desenvolvido durante a PES sobre a construção da profissão docente. Neste âmbito foi realizado um estudo de Investigação-Ação centrado na nossa prática de ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos sobre a temática da indisciplina.

Segundo Santos *et al* (2008) um dos problemas que mais aflige os professores é a indisciplina dos alunos, uma vez que, ultimamente, têm aumentado os casos de agressão, violência, roubo e desrespeito para com os mesmos. Embora seja constantemente mencionada, a indisciplina no sistema escolar não possui um diagnóstico simples e as propostas de solução estão longe de serem alcançadas.

Ainda segundo o mesmo autor, para os professores de EF (novos e mais experientes) é imprescindível que exista disciplina durante a aula, esta não tem que ser sempre rígida, no entanto deve prevalecer durante a aula e em determinados momentos de uma maneira maior.

De entre muitas problemáticas com que nos deparamos no dia-a-dia, esta foi a que nos pareceu mais adequada para investigação durante a PES, e também a que nos causa mais desconforto e insegurança. Neste sentido, houve necessidade de compreender os momentos de indisciplina durante a aula e a forma de os contornar ou prevenir.

A investigação foi desenvolvida pelo núcleo de estágio da escola EB 2,3 Conde de Vilava, constituído por quatro elementos. O estudo intitulou-se *Percepção e estratégias a adoptar sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico* e estudou dos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de EF. Esta analisou quais os tipos de comportamentos e os momentos em que ocorrem, bem como as estratégias a adoptar para impedir o aparecimento desses comportamentos.

1- Enquadramento do tema

Para Estrela (1994) os conceitos de indisciplina e disciplina estão fortemente ligados entre si e são definidos por estarem relacionados com negação ou privação ou pela desordem proveniente de uma quebra de regras previamente estabelecidas. E neste sentido, Jesus (1999) adianta que a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar.

Quando são quebradas as regras de conduta no espaço da aula, os comportamentos e atitudes dos alunos têm influência directa no comportamento dos professores. Apesar de assumirem consequências diferentes, ambas as partes ficam afectadas. Estrela (2002) afirma que as questões da indisciplina e do insucesso escolar apresentam-se neste momento da actualidade como o problema mais grave que a escola enfrenta.

Para Estrela (1994) o que está na base da indisciplina é a falta ou a indefinição de valores nas instituições escolas. No seguimento desta ideia, Jesus (1999:37), refere que “passámos de uma Educação escolar caracterizada por um elevado autoritarismo para um sistema demasiado permissivo.”

“Algumas das causas de indisciplina estão centradas na sociedade em transformação, onde a abdicação da família quanto às responsabilidades educativas se tornam cada vez mais evidentes, e se verificam os maus exemplos dos adultos e estímulos negativos” (Oliveira, 2001:112).

Corroborando com o autor anterior, Alonso (1988) diz que a disciplina na aula não significa necessariamente passividade, silêncio absoluto, regras rígidas, apesar de estas condições serem necessárias, em algumas ocasiões, para que se obtenham objectivos específicos.

Nas actividades lectivas em geral, é exigido aos alunos que mantenham níveis de atenção elevados. No entanto, Thill (1994:72), afirma que “*o ser humano não consegue permanecer num estado em que possa responder a todas as variações do envolvimento e, principalmente, mantendo-se num nível próximo da máxima eficácia.*” Esta

afirmação pode justificar o facto das aulas com elevado nível de solicitação apresentem casos de indisciplina. O mesmo autor refere ainda que apesar de uma habilidade motora requerer sempre um mínimo de atenção, ela será sempre inferior à exigida durante a fase de aprendizagem. Desta forma, as actividades repetitivas sem aumento do nível e complexidade ou sem apresentação de tarefas diferentes podem provocar no aluno desaplicação e daí advir maior probabilidade de ocorrências de comportamentos desviantes.

Ainda sobre este assunto, Jesus (1999), faz referência ao elevado número de horas que compõem os horários dos alunos. Esta situação dificulta a concentração e leva a que alguns alunos não tenham qualquer prazer em frequentar a escola.

Para Amado (1991), a indisciplina é o incumprimento das regras de trabalho ou "exigências instrumentais" que emolduram os comportamentos dentro do espaço da aula, dificultando o processo de ensino - aprendizagem. Para os professores estagiários de EF a indisciplina é um fenómeno caracterizado pelo não cumprimento das regras estabelecidas, e também pela falta de respeito para com o professor e os colegas da turma, e por isso mesmo concordam que se trata de um problema de difícil solução. Por outro lado, estes professores de pouca experiência admitem que este problema surge aliado a outros, como a resistência dos alunos aos novos conteúdos e a falta de interesse/motivação dos alunos (Santos *et al*, 2008).

Segundo Fernandez-Balboa (1990, cit. por Condessa 2003), onde professores com poucos anos de experiência encontram mais obstáculos é nas questões ligadas à disciplina. O mesmo autor justifica ainda que esta questão deve-se ao facto de existir maior insegurança e ansiedade, dificultando desta forma uma boa gestão da aula.

Por outro lado, Brito (1986) relativiza a indisciplina não só a um conjunto de regras e ao seu cumprimento, mas também às violações (comportamentos desviantes) e às sanções que lhe são inerentes.

Para finalizar, Estrela (1986, cit. por Oliveira, 2001:110) considera alguns factores contribuidores para a indisciplina:

“1 - Os comportamentos de indisciplina ocorrem quando os professores têm dificuldade em dar atenção a duas ou mais situações diferentes;

2 - No relacionamento com o professor existem alunos favorecidos e desfavorecidos - da comunicação às regras de disciplina;

3 - Os professores por vezes não cumprem as regras que eles próprios fixaram;

4- O maior número de comportamentos desviantes ocorrem aquando da formação de grandes grupos.

5- O leque de respostas dos professores à indisciplina é limitado e, algumas vezes, contrário a princípios pedagógicos.”

Os alunos não entendem o professor como o elemento líder dentro da aula e desta forma as suas regras são vistas como uma provocação. Neste sentido, surgem comportamentos variados que testam e quebram as regras impostas pelo professor. Quando a prevenção da indisciplina não é eficaz, surgem situações de desordem e desrespeito dentro da sala de aula. Neste seguimento Estrela (1994) refere que o tempo que o professor gasta para retomar a ordem, provoca tensão e desgaste no professor, aliado ao sentimento de ineficácia e diminuição da auto-estima pessoal.

Para Condessa (2003) a indisciplina tende a manifestar-se na ausência de competências básicas do professor no domínio da gestão e organização da aula.

Segundo Durkheim (1973, cit. Por Condessa 2003), a educação escolar constitui um contexto privilegiado para a aprendizagem da disciplina componente essencial da Educação moral e do processo de socialização.”

A disciplina de EF apresenta uma diferença fulcral quando comparadas às outras disciplinas, o espaço para leccionação da aula. Estrela (2002), defende que o espaço da sala de aula é tão estruturado como o espaço da escola. No entanto, o mesmo autor refere que a partilha de um espaço fechado e limitado torna difícil o controlo das deslocções e movimentos dos alunos na sala de aula. Na EF o espaço é aparentemente mais amplo. Todavia, com a utilização dos recursos materiais para as diferentes tarefas dentro do mesmo espaço, este é reduzido ao mínimo indispensável.

Por outro lado, os movimentos e deslocações fora da tarefa são claramente mais fáceis de efectuar, uma vez que os alunos não estão afectos a um determinado lugar sentados como dentro das salas de aula.

Jesus (1999:37) defende que existem estratégias que podem solucionar algumas situações de indisciplina, tais como as seguintes:

- 1- “Manter-se sempre calmo, sereno e seguro, no sentido de modelar o comportamento dos alunos;
- 2- Ser flexível desde que coerente e estável;
- 3- Não se distanciar dos alunos indisciplinados;
- 4- Enfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos;
- 5- Fazer com que os alunos voltem a acreditar que podem vir a alcançar resultados escolares positivos;
- 6- Delegar funções de “assistente” no líder informal da turma”;
- 7- Separar os alunos que perturbam;
- 8- Repreender os alunos em particular e apenas quando tal atitude é efectivamente necessária;
- 9- Identificar os casos dos alunos com problemas familiares;
- 10- Colocar questões sobre violência escolar;
- 11- Estabelecer contratos que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos”.

Jesus (1999:38) sustenta que *“não há receitas universais, pelo que a análise da gestão da indisciplina deve pressupor uma abordagem desenvolvimentista que se traduza na sugestão de estratégias diferenciadas para cada nível de ensino ou para cada nível de desenvolvimento psicossocial e moral dos alunos”*.

2- Objectivos de estudo

Os objectivos principais deste estudo, centram-se na identificação de comportamentos de indisciplina nas aulas de EF, e posteriormente a delineação de um plano de formação baseado em estratégias pedagógicas que ajudassem a inibir e a atenuar os comportamentos identificados.

Por fim, tentámos construir um documento que servisse de apoio à prevenção da indisciplina nas aulas de EF.

Face ao exposto os objectivos específicos deste estudo foram os seguintes:

- Identificação de comportamentos que são considerados indisciplinados;
- Identificação de estratégias pedagógicas de prevenção da indisciplina;
- Caracterização e identificação dos comportamentos ocorrentes nas nossas aulas de Educação Física;
- Delineação de um plano de formação, baseados na informação proveniente das entrevistas e da literatura sobre o tema, que permita implementar e desenvolver estratégias de superação das dificuldades sentidas por nós;
- Análise e reflexão sobre a eficácia da aplicação das estratégias pelo professor estagiário induzida pelo plano de formação estabelecido.

3- Metodologia

Este estudo foi desenvolvido numa perspectiva interpretativista, com uma metodologia de abordagem híbrida, ou seja, procurou integrar instrumentos de análise qualitativos e quantitativos. Todavia figurou um estudo essencialmente qualitativo caracterizando-se “por uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a investigação.” (Pacheco, 1993:10)

Recorremos também a grelhas para análise quantitativa de dados, nomeadamente no que respeita aos comportamentos desviantes dos alunos na aula de EF. De facto, Lessard-Hébert *et al.* (1990) alertam-nos para a posição de alguns autores que vão no sentido de não excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter essencialmente qualitativo, “uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos” (Lessard-Hébert *et al.*, 1990: 32).

O estudo foi essencialmente exploratório e descritivo, existindo a constante preocupação em descrever ao máximo o comportamento dos sujeitos envolvidos, no que diz respeito aos objectivos do estudo.

Para este estudo utilizámos metodologias diferenciadas para a análise dos resultados. Assim foi utilizada uma metodologia para a análise das entrevistas e outra metodologia para exploração dos dados obtidos através da observação das aulas filmadas.

Ao idealizarmos este estudo sentimos também necessidade de construir instrumentos que constituíssem referentes para a reflexão colaborativa sobre os comportamentos desviantes dos alunos. Socorremo-nos, então, da videogravação, procedendo, posteriormente, à análise de conteúdo da informação nela contida.

Deste modo, a informação foi recolhida em vários momentos da investigação-acção, nas aulas que envolveram os participantes no estudo e uma das dimensões da metodologia do estudo, consistiu na análise de conteúdo dessa informação.

3.1- Entrevista

Como instrumento para a recolha de dados utilizámos a entrevista onde, posteriormente, se realizou uma análise de conteúdo dedutiva, tal como prevista nos trabalhos sobre investigação educativa de Cohen e Manion (1990).

As entrevistas visaram conhecer o entendimento que quatro professores de EF tinham dos conceitos de EF e indisciplina, as formas de manifestação da mesma na sala de aula/pavilhão gimnodesportivo, os procedimentos ou tarefas que ajudem à promoção do controlo disciplinar na aula, assim como os obstáculos à prevenção do mesmo.

Tal como é afirmado por Estrela (1984:354), ao dizer que *“a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”*.

Assim, considerando que esta técnica era privilegiada no tipo de recolha de dados que pretendíamos, optámos pela utilização da entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, constituída por questões genéricas e não específicas, procurando, segundo Estrela (1984:354), [dar a palavra] *“ao entrevistado, não cortando a sua expressão, sob qualquer aspecto: o entrevistado poderá abordar o tema como quiser, durante o tempo que quiser, sem interferências do entrevistador”*.

3.2- Observação das aulas filmadas

Nas palavras de Damas e de Ketele (1985:11) *“observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um objecto para dele recolher informações”*.

Desta forma cada elemento do grupo observou duas aulas filmadas, no sentido de procurarmos registar comportamentos de indisciplina e de reflectir sobre as melhores estratégias para prevenir esses mesmos comportamentos. Para tal, realizámos uma observação baseada numa perspectiva ecológica, isto é, centrada em várias unidades de comportamento, tendo em conta que os episódios de indisciplina têm uma finalidade, que o contexto onde a acção se passa é determinante e que a utilização de inferências é necessária na busca do sentido das atitudes, das intenções e dos motivos dos observados (Estrela, 1984).

Estrela (1984:60) fala-nos da observação como uma estratégia de formação de professores, *“na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”*. Neste caso, o objectivo principal da segunda observação prendeu-se com a necessidade de confirmar se a prevenção de indisciplina pode reduzir os comportamentos desviantes, mediante a utilização de técnicas objectivas, que não são mais do que a expressão de uma investigação sistemática do comportamento. Aqui a observação consistiu na aplicação de técnicas específicas, de modo a obterem-se dados sistematizados sobre o comportamento dos alunos. Deste modo, a observação é mais um meio de registo, de

verificação e de comprovação da eficácia da prevenção da indisciplina, e que tem como objectivo principal o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

3.3 - Procedimentos de recolha e análise de dados

Como já foi referido, o estudo foi essencialmente descritivo sendo que os dados recolhidos foram preciosos auxiliares a essa descrição.

Esta investigação desenvolveu-se em cinco fases:

1ª Fase: Aplicação da entrevista aos 4 docentes de Educação Física.

Para se proceder à recolha de dados de uma forma mais fidedigna, optámos pela utilização de um gravador áudio, para gravar as entrevistas, com autorização prévia dos entrevistados.

A entrevista (Anexo XVI), já existente, foi realizada e validada aquando da tese de doutoramento de Maria Teresa Guardado Mateus Oliveira, "*A Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*" pela Universidade do Porto em 2001.

Desta forma, a análise de conteúdo passou por um processo de redução progressiva de dados, através de várias etapas, e permitiu-nos identificar as categorias e sub-categorias resultantes do discurso dos nossos entrevistados.

2ª Fase: Filmagem de uma aula⁷ de EF (de uma turma de cada estagiário) com a finalidade de caracterizar os comportamentos de indisciplina que ocorreram e as dificuldades sentidas.

Através de uma abordagem holística e seguindo a tipologia de Postic e De Ketele (1988), a nossa observação correspondeu à estruturação da informação, através de grelhas de descrição, (protocolo de aulas filmadas) das aulas de EF em vídeo, de

⁷ Apesar de cada aula ser gravada na íntegra (90 minutos), apenas nos debruçámos sobre alguns segmentos de cada uma (sempre eram identificados comportamentos desviantes), cerca de 60 minutos.

registo imediato e socorrendo-nos de indicadores de indisciplina. Cada grelha representou a narração do maior número possível dos episódios vivenciados do decorrer das aulas de 90 minutos, seccionada por três partes: a que diz respeito ao registo do tempo; a que diz respeito às situações/ocorrências descritas e a secção que se reporta aos indicadores de indisciplina presentes. (Tabela nº4)

Pela necessidade de tipificar os comportamentos desviantes das nossas aulas, procurámos na literatura algo que pudesse sistematiza-los em categorias. E verificámos que vários autores (e.g. Caldeira, 2000; Estrela, 1986; González & Piéron, 2000; Gonçalves, 2000; Mendes, 1995; e Condessa, 2003) já tinham utilizado o mesmo sistema de categorias em estudos sobre o mesmo problema.

Deste modo, apresentamos (segundo Condessa, 2003), a categorização classificada por um número pré-definido de categorias que reflecte os tipos de indisciplina mais frequentes:

1. Colisão com a Pessoa do outro;
 - 1.1. Relação Aluno-Aluno;
 - 1.2. Relação Aluno - Professor;
2. Distracções e Entretenimentos;
3. Deslocações e Movimentos;
4. Barulhos;
5. Trabalho.

Para realizar uma análise temática de cada protocolo, pelas próprias características do estudo e no sentido de retirar conclusões referentes aos comportamentos desviantes dos alunos nas aulas filmadas, procedemos à construção de uma grelha de interpretação com indicadores de indisciplina, como instrumento de trabalho de análise aos protocolos de cada aula. Esta tabela que a seguir se apresenta foi elaborada com base no cruzamento dos resultados das entrevistas e da revisão da literatura sobre o tema, neste caso utilizámos as categorias apresentadas por Condessa (2003).

Tabela nº 4 - Interpretação dos Protocolos das aulas filmadas

Categorias		Indicadores	Freq. Aula1	Freq. Aula 2	
1. Colisão com a Pessoa do outro	1.1. Relação Aluno-Aluno	1.1.1	Mal trato físico ao colega		
		1.1.2	Mal trato verbal ao colega		
		1.1.3	Mal trato misto (verbal e físico) ao colega		
		1.1.4	Mal trato psicológico ao colega		
	1.2. Relação Aluno Professor	1.2.1	Mal trato físico ao professor		
		1.2.2	Mal trato verbal ao professor		
		1.2.3	Mal trato misto (verbal e físico) ao professor		
		1.2.4	Mal trato psicológico ao professor		
		1.2.5	Recusar-se a obedecer às instruções do professor		
	2. Distrações e Entretenimentos	2.1.	“Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas		
2.2.		Falar com os colegas do recreio (aulas no exterior) ou com elementos estranhos à aula.			
2.3.		Bocejar			
3. Deslocações e Movimentos	3.1.	Sair da aula sem a permissão do professor			
	3.2.	Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula			
4. Barulhos	4.1	Gritar			
	4.2	Assobiar			
	4.3	Apitar sem articulação com a tarefa em curso			
	4.4	Rir dos colegas			
	4.5	Falar com os colegas fora do contexto da aula			
	4.6	Fazer barulho com objectos			
5. Trabalho	5.1	Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos			
	5.2	Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais			
	5.3	Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas			
	5.4	Quebra de uma ou mais regras da aula			
Total					

Assim, pretendemos identificar comportamentos desviantes dos alunos nas aulas de Educação Física de cada estagiário, através de um processo de natureza investigativo, emergente em cada um dos protocolos das aulas filmadas. A leitura desta grelha é a seguinte:

- **Categorias** - referem-se aos assuntos principais de indisciplina na aula;

- **Subcategorias** – referem-se aos conteúdos específicos dentro de cada categoria (apenas aplicado à “Colisão com a Pessoa do outro”);

- **Indicadores** – refere-se aos **comportamentos desviantes identificados pelos nossos entrevistados e pela bibliografia consultada** e que servirão para tipificar e caracterizar os comportamentos de indisciplina presentes nas nossas aulas filmadas;

- **Frequência dos comportamentos desviantes** – refere-se ao número de vezes que os comportamentos desviantes dos alunos foram identificados.

As implicações desta investigação-acção foram obtidas, pelo exercício da análise de conteúdo, cujo procedimento se acaba de apresentar.

3ª Fase: Com base na análise das entrevistas e da bibliografia já apresentada, delineamos um plano de formação (**tabela nº5**) que é um conjunto de estratégias para implementar e desenvolver junto dos alunos e que permitem, na opinião dos nossos entrevistados e de vários autores, prevenir a indisciplina.

Tabela nº 5 - Plano de formação

DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Planeamento e prevenção da actividade	Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula
	Boa planificação das aulas
	Boa motivação dos alunos
Prática efectiva das aulas	Promover o bom clima entre os professores e os alunos
	Não gastar tempo nas transições
	Não gastar tempo em situações de espera
	Iniciar e acabar as aulas a horas
	Ser claro e breve nas explicações
	Realizar demonstrações
	Evitar tempos mortos na aula
Boa colocação do professor	
Planeamento e prevenção da indisciplina	Estabelecer regras de conduta
	Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimento dos alunos
	Planear a aula estabelecendo bem os objectivos
	Utilizar Feedbacks
	Auto - avaliação do professor
	Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos
	Identificar alunos com problemas familiares

	Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)
	Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo)
Prática efectiva da aula	Formação de grupos na turma
	Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc)
	Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)
	Colocação correcta do professor perante a turma
	Evitar tempos de transição
	Colocar a turma em U para dar a informação
	Evitar tempos de espera
	Não se distanciar dos alunos indisciplinados
	Repreender os alunos em particular

4ª Fase: Com base na observação das videograções analisou-se e reflectiu-se sobre as dificuldades sentidas na aula em relação ao controlo dos comportamentos desviantes. Assim seleccionou-se do plano de formação, anteriormente delineado, as estratégias que considerava mais adequadas para superar as dificuldades sentidas e prevenir a indisciplina até e durante a segunda filmagem.

Através da conclusão geral das entrevistas, foi possível enumerar estratégias de prevenção da indisciplina nas aulas de EF. No entanto, essa informação não foi suficiente tanto pelo número reduzido de comportamentos encontrados como pelo número de estratégias pedagógicas a aplicar. Neste sentido, para que o **plano de formação** contivesse o máximo de estratégias pedagógicas, recorreremos também à literatura disponível sobre o tema. Assim, com a informação reunida de ambas as partes foi possível traçar o plano de formação (tabela nº5).

Para tornar o plano de formação eficiente e de fácil interpretação, as estratégias pedagógicas foram divididas em quatro dimensões. Que dizem respeito ao planeamento e prevenção da actividade, à prática efectiva das aulas, ao planeamento e prevenção da indisciplina e à prática efectiva da aula. A cada uma dessas dimensões correspondem as estratégias pedagógicas a aplicar para a prevenção da indisciplina

As estratégias seleccionadas, para aplicar na segunda aula foram enquadradas segundo os vários momentos que podem existir numa aula de Educação Física. Ora,

segundo Piéron (1992) o tempo de **Instrução** é o período durante o qual o professor dá a informação relativa à matéria de ensino e à forma de realizar o exercício. O tempo de **Organização** é o período durante o qual o professor organiza ou informa os alunos sobre o modo como vai decorrer a aula, ou quando os alunos (des) montam o material, ou formam equipas e/ou grupos. O tempo de **Transição** é o período durante o qual os alunos transitam de uma actividade para outra. E por fim, outro momento que contemplámos, para enquadrar estratégias de prevenção de indisciplina foi o tempo de Empenhamento Motor (**Tarefa**), que se trata do período durante o qual os alunos executam tarefas (exercícios) relacionados com os objectivos (específicos) de aprendizagem.

5ª Fase: Nova filmagem, de uma aula de EF da mesma turma com a finalidade de analisar e reflectir sobre as alterações provocadas pela modificação comportamental induzida pela aplicação de algumas estratégias seleccionadas do plano de formação estabelecido na etapa 3 e identificar as estratégias pedagógicas eficazes para cada estagiário e posteriormente para cada ciclo de ensino (2º e 3º ciclo).

Estas segundas filmagens depois de tratadas, voltaram a ser quantificados os indicadores de indisciplina através da tabela 4, para depois comparar o número de frequências entre as duas aulas e daí retirar ilações.

4- Resultados

Passamos, então, à análise interpretativa dos dados recolhidos, em função dos aspectos mais pertinentes. Os resultados obtidos são provenientes das entrevistas realizadas e das análises efectuadas através das aulas filmadas. Uma vez que o objectivo do estudo passou pela delineação de um plano de formação, baseado na informação proveniente das entrevistas e da literatura sobre o tema, que permita implementar e desenvolver estratégias de superação das dificuldades sentidas por nós no decorrer das aulas. Apresentamos de seguida aos resultados a que chegámos.

4.1- Entrevistas

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível estabelecer conclusões fundamentadas sobre a opinião dos entrevistados. Os quatro entrevistados foram unânimes quando questionados sobre o papel da EF no currículo dos alunos. Referiram que é uma disciplina com tanta importância como a Matemática e o Português, sendo por isso uma das mais importantes disciplinas, que integra a formação dos alunos desde o 1º ciclo ao ensino secundário.

Sobre a questão de a indisciplina ser um problema de sala de aula, ou um problema mais geral, todos os entrevistados afirmaram que a indisciplina representa um problema geral. Alguns dos entrevistados referem ainda que os comportamentos se agravaram e que têm como sustentação a nossa sociedade.

Sobre os motivos que levam à indisciplina nesta área, os entrevistados apresentam factores muito díspares. Desta forma, são referidos motivos como a influência do meio exterior à aula, a falta de humildade e uma atitude de pouca generosidade em relação aos colegas e ao professor; desinteresse geral por qualquer actividade lectiva e diferença dos níveis de ensino.

No que se refere às formas de manifestação da indisciplina na aula, os professores entrevistados consideram que as mesmas são reveladas nas relações humanas, no tratamento inadequado com os materiais didácticos, de forma intencional, usando a ofensa verbal ou Física. Referem ainda que o facto de os alunos não acatarem as ordens do professor e não cumprir as tarefas propostas estão na base das manifestações de indisciplina.

Quanto aos procedimentos para a promoção do controlo disciplinar na aula, os entrevistados revelam preocupações para uma boa gestão de aula, designadamente a ocupação proporcional do espaço pelos alunos, a criação de tarefas explicadas de acordo com o material didáctico, a adequação da dimensão dos grupos e a dificuldade da tarefa. Afirmam que é um bom procedimento envolver sempre todos os discentes, com tarefas de ajudante ou observador. Incentivando desta forma o trabalho em grupo e finalmente manter boa relação Professor-Aluno.

Relativamente às **estratégias de prevenção da indisciplina** para uma boa organização da aula, os professores entrevistados, referiram a prática de regras e rotinas como preventivas da distração e de tempos mortos. Agir rapidamente perante um comportamento inadequado do aluno, pode solucionar comportamentos de indisciplina. Por outro lado, os entrevistados afirmaram que os alunos que ajam de forma incorrecta devem ser imediatamente questionados sobre a sua atitude. Outro dos aspectos referidos pelos professores entrevistados é o factor da organização do espaço de aula e das tarefas em si. Organizar os grupos de trabalho, tendo em conta o número de alunos, o tempo de espera e a previsão de estratégias para transições entre as tarefas.

Por fim, no que diz respeito aos obstáculos à prevenção do controlo disciplinar na aula, os entrevistados apontam aspectos de organização relativamente aos vários espaços ocupados. A leccionação de aulas no exterior, ou a leccionação de duas turmas em simultâneo; o elevado número de alunos por turma; a constituição das turmas no que se refere ao género ao número de alunos repetentes; a colocação da disciplina no horário, o final do dia é normalmente caracterizado por maior comportamento indisciplinares.

Por outro lado, os entrevistados fazem referência a uma problemática actual onde há muitos alunos com fome que não tomam o pequeno-almoço em casa. Este facto pode ser na perspectiva dos entrevistados um dos obstáculos à indisciplina. No entanto, a opinião não é conceptual entre os professores entrevistados uma vez que, um aluno educado não tem que ser de um nível sócio-económico médio ou alto ou vice-versa. Para concluir, foi ainda exposto a diferença de ciclos de ensino como um obstáculo à disciplina na escola. A superprotecção dos pais ao nível do 2º ciclo e as expectativas ou ausência delas, criadas pelos mesmos no 3º ciclo, apresentam-se como obstáculo.

Por último, podemos afirmar que os indicadores encontrados nas entrevistas coincidem e complementam a informação retirada das referências bibliográficas.

4.2 - Resultados da análise de duas aulas submetidas à videogravação

Para a análise de duas aulas submetidas à videogravação optámos por recorrer à análise pessoal das mesmas.

A primeira aula leccionada teve como matérias abordadas a Ginástica de Solo e de aparelhos. Foi uma aula constituída por estações (cinco), realizadas em circuito. Na Ginástica de solo os objectivos foram o aperfeiçoamento da Ponte, da rã, da vela, da $\frac{1}{2}$ pirueta, da pirueta, do avião e do apoio facial invertido. Na Ginástica de aparelhos os objectivos foram o aperfeiçoamento do salto coelho com saída de eixo no plinto, do salto em extensão, engrupado $\frac{1}{2}$ pirueta e carpa no mini-trampolim e sequência na Trave Olímpica. A aula pertenceu à 3ª etapa do PAT- Desenvolvimento e Aplicação e a constituição dos grupos foi elaborada com base nas competências de cada aluno.

Nesta primeira aula (A1) foram registados os indicadores que se apresentam na tabela nº 6. Como forma de descrever detalhadamente todas as situações ocorridas durante a aula criámos um protocolo para a análise das aulas filmadas. Este permitiu descrever a situação ocorrida e fazer-lhe corresponder os indicadores que já haviam sido definidos aquando da elaboração da tabela nº6. Assim, este protocolo das aulas filmadas foi utilizado igualmente para a videoscopia das duas aulas. Os resultados da 1ª videoscopia podem ser vistos no anexo XVII. Partindo destes indicadores, utilizámos o **plano de formação** e delineámos o nosso plano de formação para estes problemas em particular. Desta forma, elaborámos uma tabela (Anexo XVIII) onde constam as estratégias a aplicar em aulas futuras, na tentativa de solucionar os comportamentos detectados na 1ª aula.

A segunda aula (A2) filmada teve como matérias abordadas o Voleibol e o Badmington. Foi uma aula leccionada por ensino massivo, iniciou-se com o Badmington e por fim o Voleibol onde existiu avaliação Sumativa. Na matéria de Badmington os objectivos específicos foram a aplicação dos batimentos de esquerda, direita e clear em situação de jogo 1x1 e 2x2. No Voleibol foi efectuada uma situação de exercício critério do serviço por baixo e posteriormente a aplicação do passe de frente, manchete e serviço por baixo em jogo 2x2. A aula pertenceu à 4ª etapa do Plano Anual de turma-

Aplicação e Revisão e a constituição dos grupos/pares foi elaborada com base nas competências de cada aluno.

Para analisar a A2 foi utilizada a mesma tabela de indicadores e posteriormente foi elaborada uma análise comparativa entre as duas aulas.

Tabela nº 6 – Comparação da frequência de indicadores

Categorias		Indicadores	Freq. A1	Freq. A2	
1. Colisão com a Pessoa do outro	1.1. Relação Aluno-Aluno	1.1.1	Mal trato físico ao colega	5	0
		1.1.2	Mal trato verbal ao colega	3	1
		1.1.3	Mal trato misto (verbal e físico) ao colega	0	0
		1.1.4	Mal trato psicológico ao colega	0	1
	1.2. Relação Aluno - Professor	1.2.1	Mal trato físico ao professor	0	0
		1.2.2	Mal trato verbal ao professor	2	0
		1.2.3	Mal trato misto (verbal e físico) ao professor	0	0
		1.2.4	Mal trato psicológico ao professor	1	0
		1.2.5	Recusar-se a obedecer às instruções do professor	6	1
	2. Distrações e Entretenimentos	2.1.	“Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas	7	5
2.2.		Falar com os colegas do recreio (aulas no exterior) ou com elementos exteriores à aula.	0	0	
2.3.		Bocejar	0	0	
3. Deslocações e Movimentos	3.1.	Sair da aula sem a permissão do professor	1	0	
	3.2.	Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula	1	0	
4. Barulhos	4.1	Gritar	7	3	
	4.2	Assobiar	0	0	
	4.3	Apitar sem articulação com a tarefa em curso	0	0	
	4.4	Rir dos colegas	7	1	
	4.5	Falar com os colegas fora do contexto da aula	15	6	
	4.6	Fazer barulho com objectos	1	4	
5. Trabalho	5.1	Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos	8	3	
	5.2	Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais	8	4	
	5.3	Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas	14	5	
	5.4	Quebra de uma ou mais regras da aula	8	7	
Total			94	41	

Com base na análise da tabela anterior podemos verificar que a aula A1 foi pautada por inúmeros indicadores de comportamentos indisciplinados, perfazendo um total de 94 frequências. Na aula A2 registou-se uma diminuição radical do número de frequências dos diferentes indicadores. Os indicadores com mais relevância relacionam-se com a categoria do “Trabalho” e “Barulhos”.

Na categoria dos “Barulhos”, o indicador que apresenta maior número de ocorrências foi o “Falar com os colegas fora do contexto da aula”. Este diminuiu significativamente na A2. Este acontecimento pode ter como justificação as matérias abordadas nas duas aulas. A primeira aula, Ginástica, exigiu necessariamente mais pausas e mais tempos de espera do que a segunda aula onde foram abordadas as matérias de Voleibol e Badmington. Estes tempos de espera provocam quase que directamente conversa entre alunos.

Os indicadores, “Rir dos colegas” e “Gritar” apareceram com 7 frequências na aula A1 e na A2 repetiram-se 1 e 3 vezes respectivamente. Estes indicadores podem ser relacionados entre si. A matéria de Ginástica apresenta naturalmente situações que podem suscitar riso nos colegas, pelo facto de alguns alunos não desempenharem as tarefas correctamente.

Na categoria “Trabalho”, o indicador mais repetido foi, “Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas”. No seguimento dos indicadores anteriores é possível estabelecer uma relação directa. Alguns alunos não aderiam às tarefas, devido ao facto de não quererem ser expostos aos colegas. Isto já não se verificou na aula A2, uma vez que as matérias abordadas não suscitam tantos comentários e tantos risos por parte dos colegas. Os restantes indicadores desta categoria foram igualmente registados com 8 ocorrências. O indicador “Quebra de uma ou mais regras da aula” não teve uma redução do número de frequência significativa, uma vez que apenas diminuiu uma ocorrência da aula A1 para a A2. Neste indicador é difícil estabelecer uma relação directa entre as duas aulas, uma vez que os alunos reagem de forma diferente dependendo do espaço e do material disponível em cada aula. No que refere ao indicador “Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais” teve uma redução para metade das ocorrências, registando-se assim 4 ocorrências na Aula A2. Este facto

é justificado pelo inúmero material que está presente na sala de Ginástica. Para além do material utilizado durante a aula, existem outros recursos materiais que permanecem no espaço da aula sem que sejam utilizados. Estes, provocam nos alunos curiosidade e torna-se aliciante quebras as regras impostas previamente no que respeita à utilização do material. Desta forma, pensa-se que a ausência de material supérfluo na aula A2 tenha contribuído para a diminuição deste número de ocorrências. Por fim, o indicador “Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos” reduziu para 3 o número de ocorrências na aula A2.

Na categoria “Distracções e Entretenimentos”, o indicador com destaque foi o “Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas” onde se registou 7 ocorrências deste comportamento na aula A1. Na aula A2 verificaram-se 5 comportamentos do mesmo indicador, desta forma o indicador não reduziu significativamente. Este indicador está directamente relacionado com a idade dos alunos. Existem elementos na turma que tem a necessidade de se afirmar para que mantenham a imagem que socialmente os caracteriza.

Na categoria “Colisão com a Pessoa do outro - Relação Aluno - Professor”, o indicador “Recusar-se a obedecer às instruções do professor” apresentou um total de 6 ocorrências na aula A1 e uma redução bastante considerável na aula A2, registando-se apenas uma ocorrência. Estas ocorrências registaram-se sobretudo durante a fase de aquecimento onde os alunos não se mostram disponíveis para a realização do exercício proposto. Na “Relação Aluno-Aluno” o indicador, “Mal trato físico ao colega” foi registado 5 ocorrências na aula A1 e na segunda aula não houve qualquer ocorrência deste tipo de comportamento. Através da comparação entre as duas aulas, é possível afirmar que o espaço da aula A2 permitiu um afastamento físico considerável entre os alunos e desta forma tenha contribuído para esta redução. Quanto ao indicador “Mal trato verbal ao colega”, verificou-se 3 ocorrências na aula A1 e uma ocorrência na aula A2.

O indicador “Fazer Barulho com objectos”, pertencente à categoria dos “Barulhos” foi o único onde se registou um aumento no número de ocorrências da aula A1 para a aula A2. Sendo que inicialmente existiu apenas uma ocorrência e na aula A2

registaram-se 4 ocorrências. Na aula A1 os alunos não tiveram material disponível que fomentasse a sua utilização para provocar sons prejudiciais ao desenvolvimento. Na 2ª aula, a utilização indevida de bolas de voleibol estiveram na origem das quatro ocorrências, contudo não é um número alarmante.

Posteriormente a esta análise, feita apenas com base nos indicadores presentes em ambas as aulas, passámos à crítica das estratégias pedagógicas seleccionadas a partir do plano de formação. No anexo XIX, podemos verificar quais as estratégias escolhidas após a análise da A1, assim como podemos verificar quais as estratégias que surtiram efeito e apresentaram resultados positivos e por outro lado, quais as que não apresentaram o efeito desejado quando aplicadas.

5- Conclusões do estudo

De forma geral podemos concluir que os procedimentos utilizados neste estudo foram eficazes. Com a aplicação de etapas lógicas e sequenciais foi possível alcançar os objectivos do estudo.

A reunião da informação útil retirada das entrevistas com informação proveniente de estudos sobre o tema, tornou o plano de formação mais completo e mais perceptível no que se refere às estratégias pedagógicas a aplicar na prevenção da indisciplina na sala de aula.

As estratégias pedagógicas que integram o plano de formação revelaram-se, quando aplicadas correctamente, como inibidoras de comportamentos indisciplinados. Estas estratégias afirmam-se como essenciais para profissionais em início de carreira, uma vez que o comportamento destes é pautado por insegurança e ansiedade, impedindo assim a boa gestão da aula. Por outro lado, as estratégias encontradas neste estudo devem ser aplicadas durante toda a vida profissional e devem servir de base à nossa reflexão enquanto docentes da disciplina EF.

A aplicação de entrevistas a docentes com largos anos de profissão, revelou ser um instrumento muito útil para o objectivo do estudo. Desta forma, foi possível identificar vários aspectos da realidade educativa actual.

A reunião da informação útil retirada das entrevistas com informação proveniente de estudos sobre o tema, tornou o plano de formação mais completo e mais perceptível no que se refere às estratégias pedagógicas a aplicar na prevenção da indisciplina na sala de aula.

As Filmagens foram efectuadas em etapas diferentes do planeamento anual de turma. A primeira filmagem teve lugar durante a 3ª etapa – Desenvolvimento e Aplicação, e a 2ª filmagem foi efectuada durante a 4ª e última etapa – Consolidação e Revisão. Desta forma, os resultados podem ter sido influenciados pelas características próprias de cada etapa.

Através da comparação entre as duas aulas é possível constatar que existem comportamentos de desvio e indisciplinados, ligados directamente às matérias abordadas e ao espaço onde a aula se realiza.

A leccionação da matéria de Ginástica exige aos alunos que se mantenham calmos e serenos no decorrer de toda a aula. No entanto, para além da exigência de concentração na tarefa, existem muitas outras condicionantes, tais como: as dimensões reduzidas do espaço da aula; o número de alunos efectivamente a realizar a aula; o número de recursos materiais disponíveis para o desenvolvimento da aula, assim como todos os outros que pertencem ao espaço, por fim, o nível de desempenho motor dos alunos. Por outro lado, na 2ª aula, a presença de material didáctico móvel (bolas, raquetes e volantes) esteve na base dos comportamentos desviantes dos alunos, assim como a tentativa de modificar a tarefa.

Para este ciclo de ensino, a aplicação de regras e rotinas foram das estratégias que mais contribuíram para diminuir os casos de indisciplina. Todavia, não foi o suficiente para reduzir o número de ocorrências do indicador, “quebra de uma ou mais regras da aula”, uma vez que este se manteve com ocorrências consideráveis na 2ª aula.

Ainda nesta linha, aparece a formação de grupos, tendo como base os comportamentos indisciplinados. Esta também se revelou uma estratégia essencial a implementar nas aulas.

Concluimos que muitos dos casos onde se verificou o incumprimento das regras estabelecidas, tiveram como fundamento a proximidade física entre alunos. Neste sentido a previsão de situações de comportamentos desviantes dentro de cada tarefa e a ocupação proporcional do espaço devem ser estratégias a adoptar, assim como a redução dos tempos de instrução e tempos mortos durante a aula.

Conclusão

A conclusão da PES representa a passagem para a outra margem. É a passagem do teórico para o teórico-prático. Aqui foi possível colocar em prática o que aprendemos durante os cinco anos de formação.

A PES ajudou sem dúvida a conhecermo-nos como pessoas e a ter a certeza de que queremos fazer da profissão docente a nossa profissão. Só com um estágio desta natureza nos foi possível aplicar o nosso conhecimento didáctico, tomar decisões e delinear estratégias para a solução de problemas colocados diariamente. Quando se está a dirigir uma turma e quando se tem bem presente a função de desenvolver o ensino e aprendizagem dos alunos é essencial essa capacidade de detectar e resolver o problema.

O período de adaptação é sempre a barreira mais difícil de transpor, a entrada na escola, o conhecimento das turmas e as primeiras aulas, é algo assustador e bastante constrangedor, todavia bastante motivante.

Cada período lectivo, cada etapa do planeamento, cada aula, cada turma têm parâmetros e características próprias e há que saber lidar com as alterações e ritmos que eles próprios impõem. A organização da PES permitiu errar, detectar o erro e corrigi-lo. Penso que este é o aspecto de maior importância quando se está em processo de formação. À medida que o tempo avançou, a percepção de que essa sequência existiu foi notória.

Zabalza (2002) defende que o papel do professor manifesta-se de formas diferentes de acordo com as suas características; mais ou menos activo na inovação e na mudança, mais ou menos resistente, de acordo com factores como a idade, os anos de serviço, a experiência profissional, o conhecimento científico, a preparação pedagógica, a percepção do seu papel, as suas crenças e representações, os seus valores e atitudes pessoais. Neste sentido a troca de experiências entre colegas e professores dos grupos de EF foi muito enriquecedora.

Durante anos acreditei que a escola era um sistema complexo mas onde se trabalhava apenas para a excelência. Passei por momentos de desilusão, mas que foram sendo equilibrados passo a passo.

É certo que neste momento as perspectivas de integrar um grupo de Educação Física numa escola estão longe de ser alcançadas, no entanto, não existe qualquer arrependimento em ter seguido este caminho.

Analisando este ano lectivo, sinto uma grande evolução a todos os níveis. Não existem certezas, mas existe a consciência plena de que houve desenvolvimento a todos os níveis.

Este ano trouxe consigo muitos momentos de angústia, mas que no final se tornaram numa grande fonte de motivação para continuar a aplicar o que se aprendeu num ano tão rico em experiências. É uma etapa que se assume no início, como longa mas que com o avançar do tempo se torna tão curta. A evolução e a vontade de querer fazer melhor absorvem por completo o tempo que inicialmente parecia eterno. O trabalho de investigação-acção é exemplo disso mesmo, permitiu-nos uma grande reflexão sobre o tema da indisciplina e sobre todos os aspectos que naturalmente se ligam a esse tema.

*“Obstáculo é aquilo que se vê quando
tiramos os olhos do objectivo que se quer alcançar”
Bob Marley*

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996) *Ser Professor Reflexivo*. In I. Alarcão (Ed). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P. Campos (org.), Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores, 1 (pp.21-30). Porto: Porto Editora

Alonso, B. (1988). *La indisciplina escolar en los distintos modelos pedagógicos*. Madrid: Narcea:S.A Ediciones.

Aranha, A. & Gonçalves, F. (2004). *Avaliação/ classificação da disciplina “seminário” – métodos e técnicas de avaliação, estudo realizado no curso de desporto da universidade de trás-os-montes e alto douro*. *Revista de Desporto e Saúde da fundação Técnica e Científica do Desporto*, 4, 91-100.

Bento. O. (1995). *O outro lado do Desporto - vivências e reflexão pedagógicas*. Porto: Campo das letras – Edições, SA.

Bento. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. 2ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.

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

Borrvalho, A. (2002). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial: Um Estudo com Três Futuros Professores*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brito, M. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório - Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Lisboa: FMH.

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

Carreiro da Costa, F. (1995). O sucesso pedagógico em Educação Física: Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade técnica de Lisboa. Cruz Quebrada: Edições FMH

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, Formas de Avaliar, Breve Análise de Práticas Correntes de Avaliação*. In Paulo Abrantes, Filomena Araújo (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às Práticas*, Lisboa/DEB, ME.

Condessa, I, Rego, I. & Caldeira, S. (2003). *A indisciplina nas aulas de Educação Física: crenças de professores e de alunos: um estudo nas escolas dos Açores*. Ponta Delgada: Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.

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

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata.

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

Estrela, T. (2002). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. (4ª.ed.) Porto: Porto Editora.

Ferraz, J. et al (1994). *A Avaliação Criterial /Avaliação Normativa*. I.I.E. Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem. Lisboa: I.I.E

Garrido, E. (1996). *Analizando a interacção verbal professor-alunos segundo categorias baseadas no Modelo de Mudança Conceitual*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás

Hoffman, S. (1983). *Clinical diagnosis as a pedagogical skill*. In, T. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical education*. Champaign, Il: Human Kinetics.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programas de Educação Física do 10º, 11º e 12º anos*. Editorial do ME/DES.

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.

Jesus, S. (1999). *Como Prevenir e resolver o Stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Edições ASA.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Extraído de: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174> em 11 de Outubro de 2011

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

Lessard-hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Martins, A. (2003) A metáfora como instrumento de comunicação educacional. Lisboa. Universidade Aberta. Extraído de: [http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/380/1/Des\(a\)fiando%20Discursos461-467.pdf.pdf](http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/380/1/Des(a)fiando%20Discursos461-467.pdf.pdf). Em 3 de Outubro de 2011

Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Peterson and h. Walberg, (eds.), *Researche on teaching: concepts, findings and application*. Berkeley, C.A: Mc Cutchan.

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

Mota, R. (1997). *A Educação Física e o Desporto Escolar*. *Revista Horizonte*. Vol. XII, nº 16 Março - Abril

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde: Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e nos Adolescentes*. Campo das Letras, col. Campo do Desporto (9), Porto.

Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Porto: FCDEF-UP.

Pacheco, J. (1995) *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: ARTMED (Trabalho original em francês, publicado em 1998).

Piéron M. (1982). Effectiveness of teaching a psychomotor task. Study in a micro-teaching setting. In *Studying the teaching in physical education*. (edited by M. Piéron and J. Cheffers), pp 30-65 . AIESEP, Liège

Piéron, M. (1988). La relation pédagogique d'entraînement. *Sports*, 1,121.

Pieron, M. (1992). *Pedagogie des Activités Physiques et des Sport*. Paris : Ed. Revue EPS.

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

Pomar, C. (2010). *Didáctica da Educação Física-Avaliação em Educação Física*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da

Universidade de Évora (Ano lectivo-2009/2010). Documento de trabalho (não publicado).

Postic, M. & de Ketele, J. M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.

Roldão, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rosado, A. (1998, Abril) *Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física. Percepção da importância da Educação Física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes*. *Revista Millenium, n.10*. Lisboa. *Universidade Técnica de Lisboa - FMH* extraído de: http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_10.htm em 5 de Novembro de 2011.

Rosado A. (s/d). Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação. Extraído de http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm, em 5 de Outubro de 2011.

Sanches, M. e Jacinto, M. (2004). *Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações*. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 03*, 131-233.

Santos, I. *et al* (2008). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Revista Movimento, 14*, 117-137.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 4-14.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Teixeira, P. (s/d). Síndrome de Asperger. Extraído de: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0254.pdf> em 5 de novembro de 2011

Thill E., Thomas E. E Caja J.(1994), *Manual do Educador Desportivo, ciências humanas aplicadas ao desporto*. 2º vol. Lisboa: Dinalivro.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora

Wang, G.; Pereira, B. & Mota, J. (2005). Indoor Physical Education Measured by Heart Rate Monitor: A Case Study in Portugal. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 2*, 171-177.

Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto, Edições ASA

Zabalza, M. (1988) *Pensamiento del professor y desarrollo didáctico*. Enseñanza, 4-5 separata, 109-138.

Zeichner, M. (1993). *A formação reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO I

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DE TURMA

Escola Secundária Gabriel Pereira

Ano Lectivo 2010/2011



Este inquérito é confidencial

DADOS BIOGRÁFICOS

Nome:	Ano:	Turma:	N.º
Data de nascimento: / /	Naturalidade:		

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

Desportos preferidos:							
Praticas alguma modalidade fora da escola?		Sim		Não			
Se sim:							
Qual? _____				Quantos dias por semana? _____			
Há quanto tempo praticas? _____							
Depois das aulas o que mais gostas de fazer?				(Assinala com X)			
Desporto		Ver TV		Videojogos		Ler	
Estudar		Ouvir musica		Internet		Ir ao café	
Outras:							

NA ESCOLA (Assinala com X)

Gostas da tua escola?		Sim		Não		Porque?
Quais as disciplinas preferidas?						
Que actividade desportiva gostarias de fazer este ano lectivo:						
Que tarefas preferes nas aulas de E. Física: <small>(Assinala com X)</small>						
Tarefas de grupo		Tarefas individuais				
Outras – quais?						

SAÚDE/ALIMENTAÇÃO (Assinala com X)

Tipo de Dificuldade?	Visuais		Auditivas		Motoras		
Outras – Qual(is)?							
Tomas medicação?							
A que horas te costumas deitar?				Número de horas de sono:			
O que costumas comer ao pequeno-almoço?							
A que horas tomas o pequeno-almoço?							
Onde almoças normalmente?							

Teste Sociométrico

I – 1. Indica que colega escolherias para ser capitão de equipa nas aulas de Educação Física _____
Indica outro _____
Indica ainda outro _____

2. Indica que colega nunca escolherias para ser capitão de equipa nas aulas de Educação Física _____
Indica outro _____
Indica ainda outro _____

II – 1. Quando trabalhas a pares na aula de Educação Física, que colega escolherias para trabalhar contigo _____
Indica outro _____
Indica ainda outro _____

2. Quando trabalhas a pares na aula de Educação Física, que colega não escolherias para trabalhar contigo _____
Indica outro _____
Indica ainda outro _____

III – 1. Indica um colega com quem mais gostes de estar durante o intervalo das aulas _____
Indica outro _____
Indica ainda outro _____

2. E qual o colega que não escolherias para companhia no intervalo das aulas _____
Indica outro _____
Indica ainda outro _____

Obrigado!

ANEXO II

ETAPAS DO PAT

Etapa	Nº aulas	Data	Período lectivo	Espaço	Matérias	Objectivos	
1ª Etapa Avaliação Inicial	18	15 Set.	1º Período	G	Apresentação	Definição de regras das aulas, fichas de aluno.	
		17set. 29Out.		P; G; E	Todas as matérias definidas pelo departamento, expressas no documento de objectivos essenciais	Revisão dos conteúdos do ano anterior. Identificar níveis de desempenho. Criar rotinas. Melhoria da condição física	
4	3 Nov. 12Nov	G E		Andebol, Voleibol, Futebol, Basquetebol, Atletismo, Badminton e Condição Física	Objectivos intermédios		
5	17Nov 03 Dez	P E		Ginástica acrobática, Voleibol, Ginástica aparelhos e solo, Fitnessgram			
3	10 Dez 17 Dez	G P	Badminton, Basquetebol, salto em altura				
6	05 Jan. 21 Jan.	G E	Futebol, Andebol, Atletismo, Basquetebol				
2ª Etapa Aprendizagem e Desenvolvimento	6	26 Jan. 11Fev.	2º Período	E P	Atletismo, ginástica (acrobática, solo, aparelhos), Ténis de Mesa; futebol; ténis, badminton, Rugby; dança	Objectivos intermédios	
		6		16Fev. 04Ma.	P G		Ginástica (aparelhos e solo), dança, andebol, badminton, voleibol e futebol
		9		11Mar 08Abr.	G E		Atletismo, basquetebol, voleibol, corfebol, fitnessgram, ténis.
3ª Etapa Desenvolvimento Aplicação	6	27Abr. 13Mai	3º Período	E P	Futebol, basquetebol, Ginástica (aparelhos e solo), atletismo, andebol e Dança criativa	Objectivos Finais. Consolidação e revisão das matérias, recuperação de matérias mais atrasadas, possível abordagem de matérias alternativas.	
		6		18Mai. 03 Jun.	G P		Basquetebol, Voleibol, Dança criativa, andebol, Atletismo, Ténis de Mesa, Badminton
		3		08 Jun. 17 Jun.	G		FitnessGram e Futebol

ANEXO III

OBJECTIVOS INTERMÉDIOS E FINAIS

Ginástica de solo (Nível dos PNEF: Parte do Nível Avançado)						
Nível Inicial	2ªEtapa	Nível	3ªEtapa	Nível	4ªEtapa	Nível
Alunos NI	Cambalhota à frente no colchão, terminando a pés juntos, mantendo a mesma direcção durante o enrolamento; Cambalhota à retaguarda com repulsão dos braços na parte final e saída com as pernas afastadas e em extensão; Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final e saída com os pés juntos na direcção do ponto de partida; Posições de flexibilidade variadas (ponte, espargata e rã).	PI	Passagem por pino partindo da posição de deitado ventral no plinto, deslizando para apoio das mãos no colchão (sem avanço dos ombros) e elevando as pernas para passar por pino, seguido de cambalhota à frente; Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com recepção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés.	PI	Subida para pino apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente. Cambalhota à frente num plano inclinado, terminando com as pernas afastadas e em extensão. Roda.	I
Alunos I	Realiza uma sequência de exercícios no solo (em colchões), que combine as seguintes destrezas: Cambalhota à frente, terminando na mesma direcção do ponto de partida, em equilíbrio, com pernas unidas ou afastadas; Cambalhota à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, terminando em equilíbrio, na direcção do ponto de partida, com as pernas unidas, e também afastadas; Posições de flexibilidade com acentuada amplitude (ponte, espargata lateral e frontal, rã, etc.).	PE	Realiza uma sequência de exercícios no solo (em colchões), que combine as seguintes destrezas: Cambalhota à frente após salto e chamada a pés juntos, terminando na direcção do ponto de partida, em equilíbrio; Pino de cabeça, com o alinhamento dos segmentos do corpo, mantendo o equilíbrio (podendo beneficiar de apoio de um companheiro); Roda, com o ritmo dos apoios correcto e marcada extensão dos segmentos corporais, terminando em equilíbrio com braços em elevação lateral, na direcção do ponto de partida; Avião, com o tronco paralelo ao solo e os membros inferiores em extensão, mantendo o equilíbrio; Saltos, voltas e afundos em várias direcções, utilizados como elementos de ligação, contribuindo para a harmonia da sequência.	PE	Sobe para pino, em situação de exercício, apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente; Faz o pino de braços, em situação de exercício, com o apoio de um companheiro, com os segmentos do corpo alinhados e em extensão, seguido de cambalhota à frente. Roda, com o ritmo dos apoios correcto e marcada extensão dos segmentos corporais, terminando em equilíbrio com braços em elevação lateral, na direcção do ponto de partida;	E
Alunos E	Aprofundar este nível, preparando-o para o próximo. Sobe para pino, em situação de exercício, apoiando as mãos no colchão e os pés num plano vertical, recuando as mãos e subindo gradualmente o apoio dos pés, aproximando-se da vertical (mantendo o olhar dirigido para as mãos), terminando em cambalhota à frente; Faz o pino de braços, em situação de exercício, com o apoio de um companheiro, com os segmentos do corpo alinhados e em extensão, seguido de cambalhota à frente. Roda, com o ritmo dos apoios correcto e marcada extensão dos segmentos corporais, terminando em equilíbrio com braços em elevação lateral, na direcção do ponto de partida;	E	2.1 - Rodada , com chamada e ritmo dos apoios correctos, impulsão de braços, fecho rápido dos membros inferiores em relação ao tronco e recepção a pés juntos sem desequilíbrios laterais, com braços em elevação superior. 2.2 - Cambalhota à retaguarda com passagem por pino , com repulsão enérgica dos membros superiores e abertura simultânea dos membros inferiores em relação ao tronco, mantendo o alinhamento dos segmentos em equilíbrio. 2.3 - Posições de equilíbrio durante alguns segundos (ex.: avião, bandeira , etc.). 2.4 - Posições de flexibilidade com acentuada amplitude (ex.: espargata, ponte , etc.). 2.5 - Posições de força definidas correctamente (ex.: posição angular , etc.).	PA	Elabora, realiza e aprecia uma sequência de habilidades no solo (em colchões), que combine, com fluidez, destrezas gímnicas, de acordo com as exigências técnicas indicadas, 3 - Em situação de <i>exercício</i> , nos colchões, faz: 3.1 - Roda a um braço , com movimento rápido dos membros inferiores, marcada extensão dos segmentos corporais e saída em equilíbrio, com braços em elevação superior, na direcção do ponto de partida. 3.2 - Salto de mãos à frente (podendo beneficiar de ajuda), com apoio das mãos longe da perna de impulsão (consolidação da cintura escapular), olhar dirigido para as mãos, impulsão de braços e	PA

		2.6 - Salto, voltas e afundos , utilizando-os como elementos estéticos de ligação e combinação das diversas destrezas por forma a garantir harmonia e fluidez da sequência.	projecção enérgica da perna de balanço, para recepção no solo em equilíbrio, com braços em elevação superior.
Alunos PA	Consolidar os alunos que já atingiram parte do avançado.		
<p>Conteúdos: nível introdutório - Rolamento à frente engrupado, com membros inferiores estendidos ou afastados, Rolamento à retaguarda engrupado, com membros inferiores estendidos ou afastados, Roda, Apoio Facial Invertido;</p> <p>Nível elementar – Roda, Pino de braços com ajuda seguido de rolamento à frente, Posições de flexibilidade (Ponte, espargata frontal e lateral, rã, etc.), Posição de equilíbrio (Avião)</p> <p>Parte de Nível Avançado – roda a um braço, salto de mãos á frente</p>			

ANEXO IV


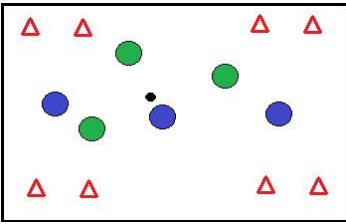
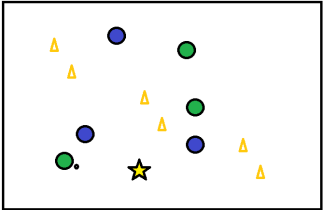
AVALIAÇÃO FINAL DAS AFD

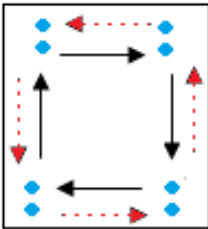
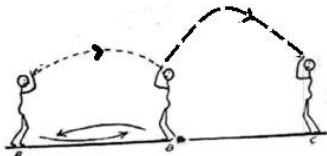
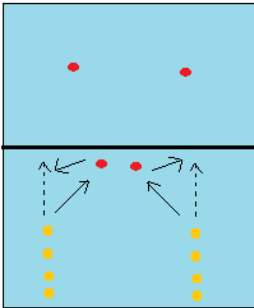
6ºano 2010/2011		Desportos colectivos						Ginástica				Atletismo						Desp. De Raquetes	
Nº	Aluno	Voleibol		Basquetebol		Andebol		Solo		Aparelhos		Corridas		Saltos		Lançamento		Badmington	
		AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF	AI	AF
1	A 1	NI	I	I	I	I	PI	NI	PI	I	I	I	I	I	NI	I	I	I	PI
2	A2	NI	PI	NI	I	I	PI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	I	I	PI
3	A3	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	NI	NI	PI	NI	NI
4	A4	NI	PI	NI	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	NI	I	I	I	I	PI
5	A5	I	I	I	I	I	PI	I	PE	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	PI
6	A6	I	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
7	A7	NI	PI	NI	I	NI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
8	A8	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI	I	I	NI	NI	NI	PI	NI	NI
9	A9	NI	NI	NI	PI	I	PI	I	PI	I	I	I	I	NI	NI	I	I	I	PI
10	A10	NI	PI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	I	I	I	NI	I	I	PI	I	PI
11	A11	NI	I	I	I	I	PI	NI	I	NI	I	I	I	I	I	I	I	NI	PI
12	A12	NI	I	I	I	I	PI	NI	PE	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
13	A13	I	I	I	I	I	I	I	PE	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	PI
14	A14	NI	PI	NI	NI	NI	NI	I	I	NI	I	I	I	NI	NI	NI	PI	NI	PI
15	A15	NI	I	NI	PI	NI	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
16	A16	NI	PI	NI	PI	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	NI	PI	I	PI
17	A17	NI	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	NI	NI	I	I	I	PI
18	A18	NI	I	I	I	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
19	A19	NI	I	I	I	I	PI	I	I	NI	PI	I	I	I	I	I	I	I	PI
20	A20	I	I	I	I	I	PI	I	PE	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
21	A21	NI	PI	NI	PI	I	PI	I	PI	I	I	I	I	I	I	I	I	I	PI
22	A22	SO	NI	SO	NI	SO	NI	SO	I	SO	NI	SO	I	SO	NI	SO	PI	SO	NI

Legenda: NI – não introdutório PI – parte de introdutório I-introdutório PE – Parte de elementar

ANEXO V

PLANO DE AULA

			Professor estagiário: Isabel Martins Data: 21-03-2011 Duração: 90 minutos	Professor orientador: Hora: 8h15-9h45 Espaço: Grande	Aula nº48	Identificação da turma Ano: 10º Turma: Nº alunos: 26 Etapa: 3ª Etapa – Desenvolvimento e aplicação	Ano lectivo 2010/11
Matérias: Futsal e Voleibol (matéria nuclear) Avaliação Final etapa de Voleibol						Recursos materiais: bolas de Voleibol, bolas de Futsal, rede de voleibol, fitas e mecos.	
Objectivos específicos: Voleibol – desenvolver o remate e o passe de costas, passe manchete serviço por baixo. Futsal- desenvolver a exploração das faixas laterais, desmarcação e marcação, passe, recepção e condição de bola							
Tempo			Descrição das tarefas	Estratégias			
T.I	T.P.	T.T					
0'	0'	10'	Tolerância para Balneário	Preparação do material e delimitação do espaço. - Os alunos sentados no banco sueco. A mobilização articular é realizada por um aluno. - Demonstração utilizando 1 ou 2 alunos.			
1'	0'	11'	Conversa inicial - explicação dos objectivos da aula				
1'	10'	22	Apresentação de um trabalho de grupo <u>Activação geral</u>				
1'	10'	33'	Corrida continua com contagem da FC em repouso, depois de 3' e no final (3' + 3') Mobilização articular com inicio na zona cervical e terminos nos tornozelos. <u>Parte Fundamental</u> M. Org. Divisão dos grupos de nível e formação das equipas				
2'	10'	45'	Futsal Nível PA/A: jogo das 4 balizas Neste exercício de futebol, existirão duas equipas que disputam um jogo com 4 balizas. Sendo que cada equipa só pode marcar golo nas duas balizas que se encontram colocadas no sentido de ataque e devendo defender (evitar que o adversário marque golo) nas duas restantes. Este exercício pretende que os alunos desenvolvam a sua noção do espaço de jogo, não influenciando a tendência natural para jogar no corredor central do campo. Variantes: Cada jogador só pode efectuar 3 toques; - As balizas poderão ser cruzadas; - Só há golo se a bola passar por todos os elementos da equipa. Crítérios de êxito: desmarcação, ocupação racional do espaço de jogo e privilegiar o jogo pelas alas. Cabeça levantada e olhar dirigido para o local do passe; Pé de apoio colocado ao lado da bola; Após contacto com a bola a perna continua o seu movimento na direcção do passe.	 			
Nível I/E: jogo das balizas Os alunos devem realizar passes entre si, com natural preocupação para criar espaços vazios para receber a bola através da superioridade numérica atacante e em fase defensiva marcar individualmente o seu adversário. O Joker é o elemento que provocará o desequilíbrio e jogará sempre em colaboração com a equipa que se encontrar na posse da bola. Este não poderá ser alvo de marcação, nem poderá ser desarmado pela equipa adversária. Crítérios de êxito: desmarcação, ocupação racional do espaço de jogo. Cabeça levantada e olhar dirigido para o local do passe; Pé de apoio colocado ao lado da bola; Após contacto com a bola a perna continua o seu movimento na direcção do passe.							

1'	6'	52'	<p>NI/PI: condução, passe e recepção</p> <p>a) Em grupos de 3 elementos. O exercício inicia com 2 elementos do mesmo lado. O 1º elemento contorna os mecos em zig-zag, e no final realiza um passe para o colega e este inicia o contorno dos mecos.</p> <p>b) Passe e recepção</p> <p>Alunos dispostos em quadrado realizam passe para a direita (sentido dos ponteiros do relógio), e deslocam-se para o lado oposto (esquerda).</p> <p>Variantes: com duas bolas e troca de sentido.</p> <p>Critérios de êxito: Cabeça levantada e olhar dirigido para o local do passe; Pé de apoio colocado ao lado da bola; Após contacto com a bola a perna continua o seu movimento na direcção do passe e Desmarcação. Recepção, pisando a bola (espera pela bola), na condução de bola não olhar para o chão.</p> <p>Voleibol</p> <p>Exercício 1:</p> <p>Alunos E/PA - Passe alto de costas</p> <p>O aluno A passa a bola para B, o B (realizando passe alto de costas) para C, o A e o B trocam posições. O C passa para o A, o A (realizando passe alto de costas) para B, pelo que o C e o A trocam de lugares e assim sucessivamente.</p> <p>Critérios de êxito: Palmas das mãos viradas para cima; Braços flectidos com cotovelos à altura do rosto; Cabeça inclinada para trás; Flexão cubital das mãos na fase propulsivas; Acompanha a execução do passe uma extensão dos membros inferiores e superiores com movimento convergente dos braços; Extensão total do corpo à retaguarda com os braços e os olhos a seguir a trajectória da bola.</p> <p>Alunos NI / I- Passe e manchete</p> <p>A pares, um aluno em cada lado da rede, realizam troca de bola. Um elemento realiza passe e o colega recebe em manchete, realiza auto-passe e devolve para o colega</p> <p>Critérios de êxito: Bater a bola com os dedos afastados, formando um triangulo entre os dedos indicadores e polegares. Pernas flectidas e deslocar-se para debaixo da bola. Mãos à frente e acima da testa.</p> <p>Exercício 2: Remate</p> <p>Nível E/PA</p> <p>Alunos formam duas filas. Dois alunos colocam-se na posição de passadores e fazem passe alto para o colega rematar. Do outro lado da rede estão dois elementos que tentam receber a bola em manchete. Quem remata passa a receber e o passador só troca de posição depois de executar 5 passes para o rematador.</p> <p>Critérios de êxito: atingir a bola no ponto mais alto, executar os dois passos na corrida de aproximação, sendo o último a 2tempos, fazer o último apoio no solo com o pé contrário ao m.s. que remata, bater a bola à frente e em cima da cabeça.</p>	  <p>O exercício realiza-se com os grupos dispostos paralelamente à rede.</p> 
2'	10'	64'		

			<p>Alunos NI/I – serviço por baixo e por cima A pares, um de cada lado da rede, um elemento realiza serviço por baixo e o colega recebe em manchete. Critérios de êxito: a mão que segura a bola é a do lado do pé que está à frente, bater a bola com a mão aberta e os dedos unidos; Pé orientados para a frente após o batimento o movimento continua.</p>	
2'	12'	78'	<p>Exercício 3: Jogo de voleibol 6x6 e 4x4 Critérios de êxito: abordar os conteúdos anteriores.</p>	
1'	2'	81'	<p><u>Retorno à calma</u> Os alunos deverão realizar os alongamentos propostos, de modo a iniciarem um retorno à calma e ao mesmo tempo, o professor tenta tirar dúvidas que possam persistir em relação aos exercícios praticados.</p>	Os alunos, sentados/de pé, encontram-se distribuídos à frente do professor.
0'	2'	83'	Arrumar material	Um aluno exemplifica e os restantes alunos realizam os alongamentos ao mesmo tempo.
0'	0'	90'	Tolerância para balneário	

Voleibol	
E/PA	
NI/I	
Futebol	
NI /PI	
I/E	
PA/A	

ANEXO VI

ANÁLISE DE AVALIAÇÃO INICIAL DA TURMA 10º ANO

10º		Jogos desportivos Colectivos				Ginástica	
Nº	Nome	Andebol	Voleibol	Basquetebol	Futebol	Solo	Aparelhos
1		I	I	I	I	A	E
2		I	I	I	I	NI	E
3		I	NI	NI	I	NI	I
4		I	A	I	I	NI	I+
5		E	I	I	E	I	A
6		I	I	I	I+	I	E
7		SO	I	E	SO	NI	I
8		I	A	E	E	E	A
9		I	A	I	SO	I	E
10		E	E	E	E	I+	I+
11		I	I	I	I	E	I+
12		I	A	I	E	E	E
13		E	E	I	E	SO	A
14		E	I	E	E	I	E+
15		I	E	E	E	E	E
16		E	I	E	I	I	I
18		I	I	NI	I	E	I
19		I	A	I	I+	E	E
20		I	I	I	I+	E	E
21		I	I	I	I+	E	E
22		E	A	I	E+	E	A
23		E	A	E	A	E	E
24		E	E	E	E+	E	E
25		E	E	E	A	A	A
26		I	I	E	I	NI	A
27		I	I	I	I	E	I
28		SO	SO	SD	SO	SO	I

ANEXO VII

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA

Função da avaliação: formativa
Etapa: 3ª Etapa Turma: 6ºano

Matéria: Voleibol
 Data:

Nome	Nº	A				B		Nível	Observações
		Passe	Manchete	Serviço	Posição base	Jogo 2x2 ou 2+2			
						Desloca-se para a bola	Tenta efectuar 3 toques		
	1	3	3	3+	R	AV	R	PI	Falta de atenção é o maior problema
	2	4	3	3+	AV	AV	R	PI	
	3	1	2-	2-	R	R	R	NI	Muitas dificuldades
	4	3	3	3+	AV	AV	AV	PI	Não utiliza MI no passe
	5	4	4	4	F	F	F	I	
	6	4	4	4	AV	F	F	I	
	7	4	3	3-	F	AV	AV	PI	
	8	3-	2	2	R	R	R	NI	
	9	3-	2	3	R	AV	R	NI	
	10	3	3	3	AV	R	R	PI	Dificuldade de coordenação e falta de atenção
	11	3+	3	3+	F	F	F	I	
	12	4	4	4	F	F	F	I	
	13	4	4	4	AV	F	F	I	Melhorar manchete de recepção do serviço
	14	3-	3	3	R	R	R	PI	
	15	3+	3+	4	AV	F	F	I	
	16	3	3	3	R	AV	AV	PI	
	17	4	4	3	AV	F	F	I	Melhorar o serviço (ms/mi)
	18	3	4	4	F	F	F	I	Melhorar o passe
	19	4	4	4	F	F	F	I	
	20	4	4	4	F	F	F	I	
	21	3-	3	2	R	AV	AV	PI	
	22	2	2-	2	R	R	R	NI	Dificuldade em conseguir qualquer tipo de movimentos coordenados

Legenda: A) 2 – faz com erros 3- faz 4-faz bem B) R- Raramente AV- às vezes F- Frequentemente

ANEXO VIII

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL DE ETAPA

Função da avaliação: Avaliação final de Etapa
Etapa: 3ª/4ª Etapa

Turma: 10ºano

Matéria: Basquetebol
 Data:

Nível	3ª/4ª Etapa	Alunos	Comentários
Alunos PI	Em jogo 3x3: Lança na passada ou parado de curta distância, Realiza com oportunidade, as acções: a) recepção, b) passe (de peito e picado), c) paragens e rotações sobre um apoio, d) lançamento na passada e parado.	A	Não houve progressões. Apresenta muitas dificuldades na recepção em movimento.
Alunos I	Em situação de jogo 5 x 5: Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de transição defesa-ataque: Desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha e corta para o cesto; Oferece linha de primeiro passe ao portador da bola;	A M T M N R Y C F	A aluna F tem vindo a mostrar empenho principalmente em situações de jogo formal. A sua atitude fez com que melhorasse efectivamente Foi feita uma situação de jogo 5x5
Alunos E	Se não tem bola, no ataque: Desmarca-se em movimentos para o cesto e para a bola (trabalho de recepção), oferecendo linhas de passe ofensivas ao portador da bola; Aclara, em corte para o cesto; Participa no ressalto ofensivo procurando recuperar a bola sempre que há lançamento.	N M D JC C B L J	O aluno D desloca-se e cria linhas ofensivas, no entanto não tenta realizar lançamento. Opta por passar constantemente a bola.
PA	Desmarca-se de imediato, abrindo linhas de passe ofensivas, contribuindo para o equilíbrio ofensivo logo que perde a posse da bola, assume uma atitude defensiva, dirigindo-se de imediato ao seu adversário directo, colocando-se entre a linha da bola e o cesto, procurando recuperar a posse da bola ou dificultar as acções ofensivas Na defesa do jogador com bola, coloca-se entre a bola e o cesto (enquadra-se), dificultando o passe, o drible e o lançamento.	B S P A V M R	Estes alunos só precisam de situações de jogo formal para evoluírem.

ANEXO IX

AVALIAÇÃO SUMATIVA

Nome	Conhecimentos (10%)	AFD (60%)	Comportamentos e Atitudes	Aptidão física (10%)	Média	Avaliação sumativa
A1	4	3	3	2	3	3
A2	5	3	2	2	3,1	3
A3	4	2	3	4	2,8	3
A4	4	4	4	4	4	3
A5	4	5	2	4	4,4	4
A6	4	4	1	4	3,3	3
A7	4	4	4	3	3,9	4
A8	4	2	4	2	2,6	3
A9	4	3	3	2	3	3
A10	4	2	4	3	3,9	4
A11	4	4	2	2	3,4	3
A12	5	5	4	3	4,6	5
A13	4	5	1	2	3,6	4
A14	4	2	4	3	2,7	3
A15	4	3	3	2	3	3
A16	3	3	4	3	3,2	3
A17	4	4	2	2	3,4	3
A18	4	4	4	4	4	4
A19	4	4	3	3	3,7	4
A20	4	5	1	3	4,3	4
A21	4	3	3	3	3	3
A22	3	2	4	3	2,6	3

ANEXO X

FICHA DE ASSIDUIDADE E COMPORTAMENTO

6°C	Janeiro									Fevereiro								Março						Abril			Total		
	03	07	10	14	17	21	24	28	31	04	07	11	14	18	21	25	28	04	11	14	18	21	25	28	01	04	08	27	
1	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p		
2	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	
3	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	
4	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	
5	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	A	p	p	p	p	A	p	p	A	P	p	p	p		
6	p	p	p	A	A	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	fm	p	p	p	p	p	p	fm	p	p	p	
7	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	f	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p		
8	p	p	fa	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p			
9	p	fm	p	fm	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	f	p	p	p	p	P	p	p	p			
10	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	fm	fm	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p			
11	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p			
12	p	p	p	p	p	p	p	a	p	p	p	P	p	p	a	p	p	p	a	p	p	a	P	p	p	p			
13	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
14	fm	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
15	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
16	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	f	p	p	p	p			
17	p	p	A	p	A	p	p	p	p	p	p	A	a	p	p	a	p	p	p	a	p	p	p	p	p	p			
18	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
19	p	p	p	A	A	p	p	p	p	p	A	p	p	p	A	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
20	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	A	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
21	p	fm	p	p	p	p	p	p	p	p	p	P	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			
22	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p	p			

legenda: P- presente
atitudes: + e -

Fm- Falta de material

Fa- falta com atestado/recado

A- atraso comportamentos e

Observações:

ANEXO XII

RELATÓRIO DE AULA



Escola E.B. 2,3 Conde de Vilalva
Ano Lectivo 2010/11

Relatório de aula

Nome: _____	Ano: _____	Turma: _____	N.º: _____
Data da aula: ___/___/___	Local da aula: _____		
Assinatura professor: _____	Avaliação : _____		

Nas aulas de Educação Física que frequentares, mas que por algum motivo não poderes participar, quer por doença ou por esquecimento do material, deves preencher o seguinte relatório, no qual registas o resultado da tua observação dessas mesmas aulas.

Motivo da dispensa:

Tens justificação: sim ___ não ___

1. Matéria(s) ou tema da aula:

2. Faz uma descrição dos exercícios realizados no aquecimento

3. Qual o material utilizado em toda a aula?

1 -	6 -	11 -
2 -	7 -	12 -
3 -	8 -	13 -
4 -	9 -	14 -
5 -	10 -	15 -

4. Ao longo da aula, faz um registo dos comportamentos e atitudes dos teus colegas _____

5. Refere quais os exercícios e a forma como foram realizados durante a aula.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

6. Sugestões para melhorar as aulas:

ANEXO XII

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Ano Lectivo 2010/11

AUTO-AVALIAÇÃO / Educação Física

Aluno: _____
 Ano: _____ Turma: _____ Número: _____ Ano Lectivo: _____

	1º Período				2º Período				3º Período			
	Sempre	Maior parte das	Por vezes	Nunca	Sempre	Maior parte das vezes	Por vezes	Nunca	Sempre	Maior parte das vezes	Por vezes	Nunca
Sou assíduo												
Sou pontual												
Cumpro o Regulamento da Disciplina (equipamento, banho, ...)												
Respeito os colegas e o professor												
Realizo as tarefas com empenho												
Realizo as tarefas sem pedir constantemente ajuda												
Coopero nas actividades de grupo												
Sou tolerante para com os meus colegas												
Conheço os regulamentos técnicos (regras de jogo) das modalidades abordadas												
Aplico os regulamentos técnicos (regras) em situação de jogo												
Realizo, com correcção, os gestos técnicos abordados nos desportos colectivos												
Em situação de jogo, realizo as acções adequadas a cada momento												
Conheço as componentes críticas dos gestos técnicos												
Realizo, com correcção, os gestos técnicos abordados nos desportos individuais												
Utilizo o vocabulário específico da disciplina												
Exprimo-me de forma clara oralmente e por escrito												
Conheço os equipamentos/ materiais das modalidades												
Cumpro as regras de segurança e a higiene dos espaços e equipamentos												
Utilizo os conhecimentos de modo a realizar actividades de promoção de saúde												
Em situação prática, adequo estratégias com a finalidade de resolver problemas												

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

Data: / / _____ / / _____ / / _____

Assinatura do aluno: _____

ANEXO XIII

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Escola:		Tempo da aula:	Turma:			Data:.
Tema da Aula:		Observador:	Observado:			
Dimensões	Destrezas	Ocorrência			Observações	
Concepção dos exercícios	A globalidade dos exercícios é direccionada para os objectivos da aula	Sempre	As vezes	Raro		
	A complexidade dos exercícios é adequada à população alvo	Sempre	As vezes	Raro		
	Adapta as condições de realização às diferentes competências motoras do aluno	Sempre	As vezes	Raro		
	Os exercícios respeitam uma lógica evolutiva ao longo da sessão	Sempre	As vezes	Raro		
	Respeita a estrutura e os objectivos de cada fase da sessão	Sempre	As vezes	Raro		
Feedback	Utiliza adequadas estratégias de correcção dos alunos	Sempre	As vezes	Raro		
	Intervêm com pertinência durante os exercícios.	Sempre	As vezes	Raro		
Liderança e organização	Não se observa dispersão dos alunos	Sempre	As vezes	Raro		
	Não permite a repetição de comportamentos inapropriados por parte dos alunos	Sempre	As vezes	Raro		
	Coloca-se e circula de modo a manter o controlo do grupo	Sempre	As vezes	Raro		
Instrução	Explica claramente os exercícios utilizando uma linguagem acessível aos alunos	Sempre	As vezes	Raro		
	Respeita o princípio pedagógico da actividade consciente	Sempre	As vezes	Raro		
	Não perde tempo com informação supérflua	Sempre	As vezes	Raro		
Mobilização dos alunos	Estimula as atitudes de empenho dos alunos	Sempre	As vezes	Raro		
	Utiliza tom de voz e expressões mobilizadoras	Sempre	As vezes	Raro		
	Solicita a superação constante dos alunos na realização das tarefas	Sempre	As vezes	Raro		
Gestão do tempo de aula	Despende pouco tempo na transição e organização dos exercícios	Sempre	As vezes	Raro		
	Promoveu elevado tempo de empenhamento motor específico dos alunos	Sempre	As vezes	Raro		
	Tempo de espera dos alunos reduzido	Sempre	As vezes	Raro		

ANEXO XIV

MAPA – PERCURSO PEDDY-PAPER CENTRO HISTÓRICO



Legenda: - - - - - Percurso

ANEXO XV

FICHA DE AVALIAÇÃO DA ACTIVIDADE



Avaliação da Actividade

Organização	1	2	3	4	5
Relações humanas e profissionalismo					
Disponibilidade no acompanhamento dos participantes					
Prontidão na resolução de problemas					
Motivação					
Transmissão de informação das actividades aos participantes					
Orientação/organização das actividades					
Atenção e simpatia					
Desempenho					
Cumprimento de horários estabelecidos					
Divulgação					

Peddy-Paper	1	2	3	4	5
Adequação às idades das crianças					
Criatividade					
Timings das actividades					
Conteúdo das actividades					
Organização					
Carácter lúdico didáctico					
Tempos de espera					

Sugestões: _____

1	Insuficiente
2	Suficiente
3	Bom
4	Muito Bom
5	Excepcional

ANEXO XVI

ENTREVISTA

In tese de doutoramento de Maria Teresa Guardado Mateus Oliveira, “A *Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*” pela Universidade do Porto em 2001.

Nota: Esta entrevista, é absolutamente confidencial.

Nome:

Idade: Sexo:

Licenciatura:

1 - Qual é a sua concepção sobre o papel que a Ed. Física deve desempenhar no currículo Escolar?

2 - Diga, face à sua experiência profissional, se considera a indisciplina um problema da aula ou um problema mais geral?

3 - Indique de que forma é que o aluno manifesta actos de "indisciplina" na aula de E. F?

4 - Diga quais as suas preocupações para assegurar uma boa gestão de aula?

5 - Que estratégias de prevenção da indisciplina utiliza para uma boa organização da sua aula?

6 - Indique obstáculos que no seu entender, possam prejudicar um bom controlo disciplinar dos alunos?

ANEXO XVII

PROTOCOLO DA AULA FILMADA

Tempo	Situação/Ocorrências	Indicadores presentes				
10h17	Um aluno não se mostra interessado em aderir à tarefa. Tem dificuldade em correr e não se quer expor aos colegas, optando por ficar no banco.	5.3				
10h22	Após instrução para exercício de condição física alguns alunos tentaram não realizar o exercício tal como pedido. Enquanto o exercício de condição física é realizado o professor monta o material para a próxima tarefa.	1.2.5	5.3	4.5	5.1	2.1
10h26	Durante a instrução alunos conversam entre si.	4.5				
10h28	Alunos passam para trás dos colegas na tentativa de não realizar a tarefa. Alunos são advertidos verbalmente pelo comportamento.	5.1				
10h29	Alunos atiram-se para o chão na tentativa de fazer rir os colegas	2.1				
10h32	Alunos batem bolas no chão sem autorização.	5.2	5.4			
	Um dos alunos faz gracinhas para os colegas rirem e consegue provocar o riso e a distração dos colegas pelo seu comportamento. Apesar de já ter sido advertido verbalmente continuou.	2.1				
10h33	Alunos conversam entre si	4.5				
10h40	Alunos gritam repreendendo os colegas por mau desempenho	4.1				
10h43	Aluno insulta o colega	1.1.2				
10h47	Alunas param o exercício e falam entre si.	5.4	5.3	5.1		
	Aluno desloca-se pelo meio do espaço da aula sem justificação	3.2				
10h50	Grupo de alunos faz palhaçada com o material utilizado no exercício	5.4	5.3	5.2	4.6	
10h53	Após instrução para novo exercício, alunos falam entre si aumentando o tom de voz, por não se entenderem em relação ao espaço de jogo que lhe foi atribuído	4.1				
	Enquanto o professor forma os grupos alunos fazem gracinhas para provocar riso nos colegas	2.1				
	Aluno agarra a rede	5.4	5.3			
11h00	Grupo de alunos fala bastante alto porque não se entendem em relação à pontuação do jogo.	4.1				
11h05	Após pausa para beber água, 3 alunos entram na aula com pastilha elástica, foram chamados à atenção pelo professor e não tiveram a acção de tirar imediatamente a pastilha e desta forma foram	5.4	1.2.5			

	repreendidos com um recado na caderneta.					
11h10	Alunos pegam na bola de voleibol e lançam ao cesto enquanto se deslocam ate ao local destinado para o exercício.	4.6	5.4	5.2		
11h12	Alunos lançam bolas ao ar					
11h14	Enquanto o professor dá uma instrução um aluno vira-se de costas e senta-se no chão.	1.2.4				
	Alunos que têm bolas de voleibol driblam criando barulho. E são advertidos acabando imediatamente com o comportamento.	4.6				
	Alunos falam entre si, enquanto esperam a sua vez.	4.5				
11h17	Durante a instrução e recolha de algum material, alunos lançam bolas ao ar e driblam. Alguns alunos aproveitam para fazer palhaçadas.	5.4	4.5	2.1		
11h20	Durante o exercício alunos lançam bolas com o objectivo de atrapalhar o colega.	1.1.4	4.6	4.4		
	Alunos conversam e dançam enquanto esperam pela sua vez.	4.5	5.4			
11h25	Aluno pontapeia bola quando o professor para o jogo para explicar duvida comum.	5.2	5.4			

ANEXO XVIII

TABELA DAS POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS A APLICAR NAS AULAS FUTURAS

Momentos de aula Indicadores	Instrução	Transição	Organização	Tarefa
Falar com os colegas fora do contexto da aula (15)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser claro e breve nas explicações; - Colocar a turma em U para dar a informação -Boa planificação das aulas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material) - Evitar tempos mortos 		<ul style="list-style-type: none"> - Boa motivação dos alunos; - Colocação correcta do professor perante a turma
Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas (14)		<ul style="list-style-type: none"> - Não gastar tempo nas transições 		<ul style="list-style-type: none"> - Colocação correcta do professor perante a turma - Planear a aula estabelecendo bem os objectivos - Formação de grupos na turma - Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula
Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos (8)	<ul style="list-style-type: none"> - Planear a aula estabelecendo bem os objectivos -Boa planificação das aulas; 			<ul style="list-style-type: none"> - Colocação correcta do professor perante a turma - Realizar demonstrações - Utilizar feedbacks - Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula
Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais (8)	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação correcta do professor perante a turma - Estabelecer regras de conduta - Não se distanciar dos alunos indisciplinados; 			
Quebra de uma ou mais regras da aula (8)	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer regras de conduta; - Utilizar feedbacks; - Formação de grupos na turma; - Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc); - Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material); - Colocação correcta do professor perante a turma; - Não se distanciar dos alunos indisciplinados; - Repreender os alunos em particular; Promover o bom clima entre os professores e os alunos 			
Rir dos colegas (7)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo) - Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimento dos alunos - Formação de grupos na turma 			

“Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas (7)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo) - Repreender os alunos em particular - Evitar tempos mortos na aula 			
Gritar (7)	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer regras de conduta 			<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos na turma
Recusar-se a obedecer às instruções do professor (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro) - Boa motivação dos alunos; - Estabelecer regras de conduta - Repreender os alunos em particular <p>Promover o bom clima entre os professores e os alunos</p>			
Mal trato físico ao colega (5)	<ul style="list-style-type: none"> - Repreender os alunos em particular - Formação de grupos na turma - Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo) - Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos 			
Mal trato verbal ao colega (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Repreender os alunos em particular - Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo) 			
Mal trato verbal ao professor (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Repreender os alunos em particular - Identificar alunos com problemas familiares 			
Mal trato psicológico ao professor (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Repreender os alunos em particular - Identificar alunos com problemas familiares - Estabelecer regras de conduta <p>Promover o bom clima entre os professores e os alunos</p>			
Fazer barulho com objectos (1)	<ul style="list-style-type: none"> -- Evitar tempos mortos 			<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer regras de conduta - Evitar tempos de espera
Sair da aula sem a permissão do professor (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer regras de conduta 			
Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula (1)		<ul style="list-style-type: none"> - Repreender os alunos em particular; - Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula; - Não gastar tempo em situações de espera; - Evitar tempos mortos na aula; - Estabelecer regras de conduta; - Colocação correcta do professor perante a turma; - Não se distanciar dos alunos indisciplinados 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material); - Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Repreender os alunos em particular; - Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula; - Evitar de espera; - Evitar tempos mortos na aula; - Estabelecer regras de conduta; - Colocação correcta do professor perante a turma; - Não se distanciar dos alunos indisciplinados

ANEXO XIX

ANÁLISE PESSOAL DAS ESTRATÉGIAS APLICADAS

Indicadores	Aula	Frequência	Análise pessoal das Estratégias Aplicadas
Mal trato físico ao colega	1ª	5	<p>✓ Reprender os alunos em particular Apesar dos maus tratos físicos aqui referenciados não se considerarem violentos, nem com intenção de magoar fisicamente o colega, são situações que normalmente geram algum conflito entre os alunos. A partir do momento em que foram detectados este tipo de comportamentos que normalmente passam despercebidos, o professor passou a estar mais desperto para este tipo de situação e a repreender os alunos em particular e sempre que possível imediatamente a seguir à ocorrência.</p> <p>✓ Formação de grupos na turma A formação de grupos/ pares de trabalho foi essencial para que este indicador reduzisse o número de ocorrências. Quando foram realizados exercícios a pares os alunos potenciadores deste tipo de comportamentos foram intercalados com pares de alunos que não causam qualquer problema deste aspecto. Evitando ao máximo que situações de conflito físico ocorressem.</p> <p>✓ Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos A utilização desta estratégia foi eficaz. Na 1ª filmagem, devido ao recurso de materiais fixos o espaço ficou bastante limitado e desta forma não houve uma divisão tão eficaz do espaço. Na 2ª filmagem o espaço foi adequado aos exercícios propostos reduzindo assim a proximidade Física entre os alunos.</p> <p>✓ Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo) Esta estratégia foi utilizada no sentido de sensibilizar os alunos para se ajudarem mutuamente. Durante a aplicação do plano de formação o professor colocou situações em que os alunos tiveram de interagir com colegas que normalmente não estão habituados a trabalhar em situação de aula.</p>
	2ª	0	
Mal trato verbal ao colega	1ª	3	<p>✓ Promover o bom clima entre os professores e os alunos Na tentativa de evitar que este tipo de comportamentos ocorra, o professor utilizou o bom clima de aula como forma de impedir qualquer manifestação desagradável de alunos em relação ao professor e entre alunos.</p>
	2ª	1	<p>✓ Reprender os alunos em particular Os maus tratos verbais aqui referidos, não foram proferidos pelo aluno na tentativa de gerar conflito com o professor. Foram sim, manifestações de desagrado perante alguma punição aplicada por outro comportamento considerado indisciplinar. Os alunos de 2º ciclo reagem com atitudes próprias da idade e muitas vezes não reagem com consciência das consequências dos seus actos. Desta forma entende-se que as situações registadas foram pontuais. Falar com os alunos em particular e fazê-los ver que o seu comportamento pode ter consequências mais graves do que um simples castigo, revelou ser positivo para a alteração de comportamentos.</p>
Mal trato verbal ao professor	1ª	2	
	2ª	0	
Mal trato psicológico ao professor	1ª	1	<p>✓ Promover o bom clima entre os professores e os alunos Durante a implementação do plano de formação o professor tentou que as suas aulas provocassem nos alunos um sentimento agradável. E desta forma é possível afirmar que esta componente foi essencial para que as situações de provocação para com o professor reduzissem.</p>
	2ª	0	<p>✓ Identificar alunos com problemas familiares A pesquisa sobre alunos que manifestam comportamentos de indisciplina revelou ser positivo, pois só dessa forma foi possível falar com o aluno e fazê-lo entender que apesar de o professor compreender a situação familiar, os comportamentos de desrespeito ao professor não podem ser aceites.</p>
Recusar-se a obedecer às instruções do professor	1ª	6	<p>✓ Boa motivação dos alunos Através da utilização desta estratégia é possível verificar que houve melhorias significativas no comportamento geral dos alunos. Contudo, não depende somente da transmissão de motivação por parte do professor. O comportamento dos alunos enquanto turma também tem influência. Por vezes, basta um dos alunos não se mostrar disponível em obedecer às intrusões do professor para que surja um sentimento de mobilização por parte e mais alunos.</p>
	2ª	1	<p>✗ Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro) Apesar de se ter registado apenas uma ocorrência na 2ª filmagem, considera-se que a estratégia não surtiu o efeito desejado no comportamento do aluno, uma vez que o professor tentou chegar a um acordo e o aluno não se mostrou interessado referindo que não queria realizar a tarefa. Assim, o professor não foi flexível e obrigou o aluno a participar na tarefa, pois não havia qualquer justificação para que o aluno se recusa-se</p> <p>✓ Reprender os alunos em particular Esta estratégia foi bastante eficaz na única ocorrência registada na 2ª filmagem. Possivelmente se esta ocorrência tivesse sido exposta perante a turma muitos alunos entrariam em desacordo e provaria uma série de comportamentos não desejados. Assim, a turma iniciou a tarefa e o professor ficou</p>

			disponível para resolver a questão.
“Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas	1ª	7	<p>✘ Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo) Durante a aplicação do plano de formação houve preocupação em desenvolver competências de trabalho em grupo. Apesar do número de ocorrências ter diminuído, este tipo de comportamentos ainda é replicado por alguns alunos. Contudo, a idade dos alunos pode também estar na base deste comportamento. Após este plano de formação, considera-se que existem alunos que têm um estatuto social no grupo de amigos e dentro da turma devido a este tipo de situações dentro da sala de aula. O que faz com que os alunos continuem a replicar determinados comportamentos que provoquem o riso e o descontrolo da turma.</p> <p>✘ Repreender os alunos em particular Esta estratégia apesar de ter sido posta em prática, não sortiu o efeito pretendido uma vez que os alunos continuaram a replicar os comportamentos. Neste tipo de situações não será conveniente o professor intervir em todas as ocorrências, pois pode criar o efeito contrário.</p> <p>✓ Evitar tempos mortos na aula Este tipo de comportamentos não se caracteriza apenas pela sua presença nos momentos mortos da aula, contudo é natural que se existirem quebras do ritmo da aula esses momentos apareçam com mais frequência. Houve preocupação em reduzir os momentos mortos da aula e daí pode ser possível que o número de ocorrências tenha diminuído</p>
	2ª	5	
Sair da aula sem a permissão do professor	1ª	1	<p>✓ Estabelecer regras de conduta As regras de conduta foram muitas vezes relembradas, contudo a ocorrência verificada na 1ª filmagem foi somente um caso isolado. O estabelecimento de regras de conduta para situações deste género é fácil de implementar uma vez que é uma situação transversal a todas as disciplinas.</p>
	2ª	0	
Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula	1ª	1	<p>✓ Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula Esta estratégia esteve presente em todo o plano de formação. Na presença de alunos com idades mais baixas foi essencial a limitação do espaço e desta forma a estratégia surtiu o efeito desejado.</p> <p>✓ Não gastar tempo em situações de espera Esta estratégia foi aplicada no sentido de combater as deslocações fora da tarefa, tal como tinha acontecido aquando da 1ª filmagem. Assim as situações de espera durante as tarefas foram evitadas sempre que possível.</p> <p>✓ Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos A ocupação proporcional do espaço revelou ser uma boa estratégia para impedir este tipo de comportamentos. O espaço físico tem influência no planeamento e desenvolvimento da aula, e caso o espaço não seja totalmente adequado ao número de alunos e à tarefa este tipo de comportamentos surgem com mais frequência.</p>
	2ª	0	
Gritar	1ª	7	<p>✓ Estabelecer regras de conduta Este tipo de comportamentos são mais visíveis no género feminino e desta forma o professor optou por estabelecer junto deste grupo regras que inibissem essas reacções. Por outro lado o professor referiu que esse tipo de comportamento não era aceitável dentro da aula e que seria punido tal como outros comportamentos de indisciplina.</p>
	2ª	3	
Rir dos colegas	1ª	7	<p>✓ Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimento dos alunos Esta estratégia revelou-se eficaz uma vez que alunos se mantiveram empenhados na sua tarefa e desta forma centraram-se em melhorar o seu aproveitamento e não prejudicaram os colegas.</p> <p>✓ Formação de grupos na turma Este tipo de comportamentos pode ter como ponto de partida duas situações diferentes. Pode surgir como uma resposta a uma brincadeira destabilizadora de um colega ou por outro lado pode surgir como tentativa de expor um colega pelo seu desempenho. Assim, a separação de grupos foi essencial e revelou ser eficaz para combater este tipo de comportamentos entre colegas.</p>
	2ª	1	
Falar com os colegas fora	1ª		<p>✓ Ser claro e breve nas explicações</p>

do contexto da aula		15	<p>O professor teve a preocupação reduzir as instruções ao essencial e desta forma diminuiu a probabilidade de os alunos conversarem entre si durante esse tempo.</p> <p>✓ Colocar a turma em U para dar a informação A colocação da turma em U, permitiu ao professor um contacto visual com todos os alunos. Desta forma, foi possível interpelar imediatamente qualquer situação de conversas paralelas entre alunos. Outra forma de inibir este tipo de comportamentos utilizada durante a aula, foi a separação de alunos logo à partida. Tendo o professor conhecimento prévio dos alunos mais faladores durante os tempos de instrução, separou logo um ou dois elementos, não lhes dando qualquer hipótese de iniciarem um comportamento desviante através de conversas paralelas.</p>
	2ª	6	<p>✓ Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material) Esta estratégia revelou ter grande poder de inibição deste tipo de comportamentos. Para estes sinais foi utilizado o sinal sonoro (apito) aliado a gestos que são facilmente interpretados.</p> <p>✗ Colocação correcta do professor perante a turma Esta estratégia não teve o sucesso pretendido para este indicador. Com uma utilização total do espaço da aula, o professor teve de se deslocar igualmente por todo o espaço, ficando assim fisicamente distante de alguns alunos, o que provoca situações de conversa entre os alunos.</p>
Fazer barulho com objectos	1ª	1	<p>✗ Estabelecer regras de conduta Apesar de estarem definidas regras para a utilização dos objectos (bolas e raquetes), os alunos não cumpriram na totalidade essas regras. Estas ocorrências registadas durante a segunda aula dizem respeito à utilização indevida das bolas de voleibol.</p> <p>✗ Não se distanciar dos alunos indisciplinados A utilização de material para provocar barulho ocorreu sempre que o professor não estava por perto dos alunos.</p>
	2ª	4	<p>✓ Evitar tempos espera Apesar de os tempos de espera e o material (bolas), terem sido reduzidos ao essencial não foi possível inibir esse tipo de comportamento. Não se pode estabelecer uma relação directa entre a 1ª e 2ª, uma vez que na 1ª existiu muito material fixo e na 2ª aula o material foi essencialmente móvel. O número de ocorrências encontrado na 2ª aula pode ser entendido como positivo, uma vez que se trata de alunos de 2º ciclo.</p>
Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos	1ª	8	<p>✓ Planear a aula estabelecendo bem os objectivos O estabelecimento de objectivos para cada grupo de alunos revelou-se bastante eficiente neste tipo de indicador, pois assim os alunos não tiveram necessidade de alterar os exercícios.</p> <p>✗ Colocação correcta do professor perante a turma Apesar de esta estratégia ter sido utilizada no decorrer da aula, não se revelou como suficiente para solucionar o problema.</p>
	2ª	3	<p>✓ Realizar demonstrações A realização de demonstrações foi utilizada durante a aula para que os alunos percebessem efectivamente o que foi solicitado pelo professor. Estas demonstrações foram realizadas pelo professor e em alguns casos por alunos.</p> <p>✓ Utilizar feedbacks A utilização de feedback pedagógico neste tipo de indicador teve grande impacto nos alunos. Estas situações normalmente ocorrem quando os alunos tem alguma dificuldade em realizar o que foi solicitado ou por outro lado não perceberem o que foi pedido. Desta forma o professor mostrou preocupação em esclarecer e ajudar os alunos que poderiam ter este tipo de acções.</p>
Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais	1ª	8	<p>✓ Colocação correcta do professor perante a turma A colocação estratégica do professor no espaço da aula baseou-se, sempre que possível, numa circulação periférica em relação às tarefas. Desta forma é possível afirmar que foi eficaz. Para além disso, foi tido em conta o material disponível para cada par/ grupo de alunos. O professor teve a preocupação de restringir o material disponível no espaço de aula ao essencial para a realização das tarefas planeadas.</p> <p>✓ Estabelecer regras de conduta Durante o plano de formação foram aplicadas regras de conduta não que respeita à conservação do material. No entanto o cumprimento destas regras dependente do tipo e quantidade de material disponíveis em cada aula.</p>
	2ª	4	<p>O tipo de material influencia muito a forma como os alunos agem sobre ele. Neste caso, a presença de volantes no badmington esteve na base das quatro</p>

			<p>ocorrências registadas na 2ª filmagem.</p> <p>✘ Não se distanciar dos alunos indisciplinados Para este indicador esta estratégia não se tornou eficaz na medida em que na necessidade de ajudar com feedback quinestésico os alunos com mais dificuldade o professor era obrigado a distanciar-se dos elementos mais perturbadores. Desta forma é possível afirmar que as ocorrências registadas de devem a este facto.</p>
Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas	1ª	14	<p>✓ Planear a aula estabelecendo bem os objectivos Com utilização desta estratégia foi possível estabelecer objectivos adequados para cada grupo de alunos, criando nos alunos vontade de fazer mais e melhor. Desta forma aplicaram-se mais na tarefa.</p> <p>✓ Não gastar tempo nas transições As transições na 2ª filmagem foram realmente diminuídas em comparação com a 1ª filmagem, o que fez com que os alunos não tivessem tempos gastos até à adaptação da tarefa e desta forma, se empenhassem e iniciassem o exercício assim que houvesse intrusão para tal.</p>
	2ª	5	<p>✓ Colocação correcta do professor perante a turma Ao contrário da 1ª filmagem, o professor teve oportunidade de se deslocar pelo espaço da aula, e desta forma inibiu a ocorrência destes comportamentos que inicialmente eram causados por distanciamento do professor por tempo alargado.</p> <p>✓ Formação de grupos na turma A utilização desta estratégia foi eficaz, no sentido em que os alunos considerados destabilizadores foram separados no decorrer de toda a aula. Este facto atenuou assim, algumas ocorrências provenientes de grupos de alunos que normalmente tem esse comportamento.</p> <p>✘ Não se distanciar dos alunos indisciplinados Estes comportamentos caracterizam-se normalmente pelo facto de os alunos de “encostarem” e não se empenharem na tarefa como é suposto. Os alunos que manifestam este comportamento têm como base duas situações. Por um lado os alunos que realizam a tarefa sem quaisquer dificuldade e por outro lado os alunos que tem muita dificuldade em desempenha-la, tentando estes não se exporem ao ridículo perante os colegas. Desta forma consideramos que esta estratégia não solucionou o problema.</p>
Quebra de uma ou mais regras da aula	1ª	8	<p>✘ Estabelecer regras de conduta O estabelecimento de regras de conduta para este indicador não foi eficaz, apesar do indicador ser bastante vago entendeu-se que seriam registadas ocorrências sempre que fossem quebradas as regras básicas de conduta dentro do espaço da aula.</p> <p>✘ Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc) Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material); Colocação correcta do professor perante a turma;</p>
	2ª	7	<p>✘ Não se distanciar dos alunos indisciplinados No controlo deste indicador, esta estratégia não se revelou como solução do problema, uma vez que alguns casos ocorridos na 2ª filmagem estiveram relacionados com uma pausa para beber água, onde os alunos regressaram a mascar pastilha elástica. Nesta situação o professor o controlo do professor foi nulo.</p> <p>✓ Reprender os alunos em particular Esta estratégia foi a utilizada para retomar a ordem. Após o professor se aperceber da ocorrência, os alunos foram imediatamente chamados à parte e confrontados com a situação.</p>

Legenda: ✓ Estratégia eficaz

✘ Estratégia sem resultados positivos