



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Maria de Jesus Fialho Mira na Escola Secundária André de Gouveia

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda Pomar

Novembro 2011

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Maria de Jesus Fialho Mira na Escola Secundária André de Gouveia

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda Pomar

Novembro 2011

Agradecimentos

Ao chegar ao término de mais uma etapa da minha vida não poderia deixar de agradecer a todos os que me ajudaram e apoiaram ao longo desta jornada.

Aos Professores Orientadores da Universidade de Évora, Professora Doutora Clarinda Pomar e Mestre António Monteiro, pela sua ajuda, sabedoria, disponibilidade, pelo seu exemplo de profissionalismo e por me incentivarem sempre a melhorar.

Ao Professor Orientador Cooperante, Dr. Emanuel Silveira, por todo o auxílio, orientação, pelas palavras certas na hora exacta e pela grande capacidade de compreensão que demonstrou ao longo da minha PES.

Aos meus colegas da PES, com uma palavra especial para o Luís Socorro, pela amizade que nos une e por todos os momentos de partilha, sufoco, alegria e crescimento que passámos ao longo deste ano lectivo.

Ao Grupo de Educação Física da ESAG, pela disponibilidade que demonstraram, pelo apoio, respeito e aceitação como colegas que nos consideraram e pela sã convivência que tivemos ao longo de todo o ano lectivo.

Aos meus colegas em geral e ao Grupo de Educação Física em particular, assim como, à Direcção da Escola EB 2/3 Dr. António Augusto Louro, pela compreensão que demonstraram e pelo apoio que me deram ao longo de todo este percurso.

Aos meus pais, pela paciência, apoio e por mais uma vez me incentivarem a apostar na minha formação, acreditando que tudo é possível. Obrigada pela vossa dedicação, amor e carinho, sem os quais nada disto seria possível.

Ao meu irmão e cunhada pelo incentivo, confiança e apoio incondicional. Obrigada aos meus queridos sobrinhos pelos seus sorrisos e abraços repletos de ternura e carinho.

Às minhas verdadeiras amigas, que sempre acreditaram em mim e me deram força para nunca fraquejar, ao longo das etapas mais duras deste percurso.

A todos... o meu sincero Obrigada!

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado por Maria de Jesus Fialho Mira, na Escola Secundária André de Gouveia, para a especialidade do grau de mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

RESUMO

Este relatório é um documento descritivo e reflexivo da actividade desenvolvida durante a PES no ano lectivo 2010/2011. Apresentam-se vivências realizadas, objectivos definidos, metas alcançadas, opções tomadas, dificuldades sentidas, estratégias de superação e reflexões daí emergentes. Seguindo um modelo reflexivo da formação de professores, visando o desenvolvimento profissional e pessoal, a reflexão foi essencial para a melhoria da minha prática pedagógica. A PES, prevendo a entrada no contexto real de ensino, foi desenvolvida na Escola Secundária André de Gouveia, com turmas do 7º e 10º ano de escolaridade. O relatório surge estruturado em várias partes, onde a componente científica está presente, como suporte em toda a reflexão. Considero que a PES se afigurou como uma grande experiência de formação, onde foi possível colocar à prova e desenvolver as minhas competências profissionais, pessoais e sociais, permitindo o conhecimento de novos modelos de planeamento, tornando-me mais eficaz enquanto agente do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Estágio, Ensino, Reflexão, Professor, Educação Física. Ensino-Aprendizagem.

Report for Supervised Teaching Practice conducted by Maria de Jesus Fialho Mira, in André de Gouveia High School, for the specialty of the degree of Master of Teaching Physical Education in Basic and Secondary

ABSTRACT

This report is a descriptive and reflective document of the work developed throughout the PES program in the 2010/2011 school year. Experiences, objectives, achievements and choices made, as well as the difficulties encountered and the coping strategies and reflections derived from the work are described. Following a reflective model of teacher training, with the goal of professional and personal development, reflection was an essential instrument for self-improvement of teaching performance and/or practice. As a stepping-stone for the actual context of teaching, PES was developed in André de Gouveia High School with 7th and 10th grade classes. Based on the work developed, the report is organized into various parts, with the scientific analysis as the support web throughout the reflection. The PES program was an efficient training tool, providing the means to develop and test professional, personal and social skills, including the knowledge of new planning models, leading, ultimately, to greater teaching-learning competencies.

Key-words: Internship, Teaching, Reflection, Teacher, Physical Education, Teaching-Learning.

Lista de Acrónimos

ACND – Área Curricular Não Disciplinar

AP – Área de Projecto

BTT – Bicicleta Todo o Terreno

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DT – Director de Turma

EB – Ensino Básico

EF – Educação Física

ES – Ensino Secundário

ESAG – Escola Secundária André de Gouveia

FC – Formação Cívica

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Colectivos

MI – Matérias Individuais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAA – Plano Anual de Actividades

PAT – Plano Anual de Turma

PCA – Projecto Curricular Alternativo

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIT – Plano Individual de Trabalho

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

SASE – Serviço de Acção Social Escolar

SPO – Serviços de Psicologia e Orientação

UC – Unidade Curricular

UE – Universidade de Évora

ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

ÍNDICE

- Introdução	1
1 - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	3
1.1 - Preparação Científica, Pedagógica e Didáctica	3
1.1.1 - Conhecimento do Currículo e dos Conteúdos	4
1.1.2 - Aptidão Física	8
1.2.- Caracterização do Contexto da PES	11
1.2.1 - Caracterização da Escola	11
1.2.2.- Projecto Educativo da Escola	13
1.2.3 - Caracterização das Turmas	14
1.2.3.1 - Caracterização geral do 7º Ano – 3º CEB	15
1.2.3.2 - Caracterização geral do 10º Ano – ES	16
1.3 - Planeamento	18
1.3.1 - Plano Anual de Turma	19
1.3.2 - Modelo de Planeamento por Etapas	20
1.3.3 - Planeamento e Preparação das Aulas	27
1.3.4 - Condução das Aulas	31
1.3.4.1 - Instrução e Feedback Pedagógico	32
1.3.4.2 - Organização e Gestão do Tempo de Aula	35
1.3.4.3 - Disciplina e Controlo da Turma	39
1.3.4.4 - Clima de Aula	40
1.3.4.5 - Concentração no Essencial	42
1.3.4.6 - Reflexão das Aulas	44
1.4 - Avaliação das Aprendizagens	45
1.4.1 - Avaliação Criterial e Avaliação Normativa	46
1.4.2 - Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa	47
1.4.3 - Procedimentos de Avaliação	49
1.4.4 - Instrumentos de Avaliação	52

2 - Participação na Escola e Relação com a Comunidade	53
2.1 - Participação nas Actividades do Grupo de EF da Escola	54
2.2 - Actividades Desenvolvidas na Escola e Comunidade	55
2.2.1 - Torneio de Futsal ESAG	56
2.2.2 - Passeio de BTT – “Conhecer a Anta do Zambujeiro”	57
2.2.3 - Acção de Formação de “Tag Rugby”	58
3 - Componente Profissional, Social e Ética	59
4 - Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	61
4.1 - Acções de Formação Realizadas e Frequentadas	62
4.2 - Trabalho de Investigação	63
5 - Análise da Actividade Docente no 2º CEB	69
- Conclusão	76
- Considerações Finais	78
- Referências Bibliográficas	81
- Anexos	86
- Anexo 1 – Ficha de Caracterização da Turma	87
- Anexo 2 – Grelha do Plano Anual de Turma	89
- Anexo 3 – Definição das Matérias Prioritárias do PAT	90
- Anexo 4 – Grelhas de Avaliação Inicial	91
- Anexo 5 – Plano de Etapa	93
- Anexo 6 – Plano de Aula	94
- Anexo 7 – Fichas de Avaliação Formativa	98
- Anexo 8 – Grelha de Avaliação Final de Período	100
- Anexo 9 – Grelha de Avaliação Sumativa	101
- Anexo 10 – Grelha de Testes de Aptidão Física	102
- Anexo 11 – Grelhas de Avaliação Final do Ano Lectivo	103
- Anexo 12 – Guião da Entrevista do Trabalho de Investigação	105

INTRODUÇÃO

A elaboração deste relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora (UE). A Prática de Ensino Supervisionada (PES) corresponde à Unidade Curricular que habilita profissionalmente para o desempenho da actividade docente enquanto Professor de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. A redacção do relatório está prevista no Art. 17º do Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro que estabelece o novo regime jurídico da habilitação para a docência.

O Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora foi responsável pela criação de Núcleos de Estágio, sendo criadas condições necessárias para que se pudessem desenvolver as respectivas actividades pedagógicas através de um estágio nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente Ensino Básico e Ensino Secundário. O Núcleo onde me inseri foi formado por três Professores Estagiários e supervisionado por um Professor Orientador e outro Co-Orientador de PES da Universidade de Évora e um Professor Orientador Cooperante da Escola Secundária André de Gouveia (ESAG) em Évora, onde a mesma foi realizada.

Segundo as orientações presentes no guião para a elaboração do relatório da PES, o mesmo não terá apenas um carácter descritivo, mas também uma abordagem reflexiva, uma vez que esta deve representar um vector essencial na formação de professores. Assim sendo, ao longo do presente relatório irei tentar efectuar uma reflexão fundamentada sobre aquela que foi a minha PES.

De acordo com o regulamento da PES, enquanto professora estagiária de Educação Física (EF), ao longo do ano lectivo 2010/2011, desenvolvi todas as actividades docentes, sendo responsável por duas turmas, uma de 7º ano de escolaridade correspondente ao 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e outra de 10º ano de escolaridade referente ao Ensino Secundário, da ESAG, passando por todas as etapas de planeamento, realização, intervenção e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Refira-se que não me foram atribuídas turmas de 1º e 2º CEB por já possuir profissionalização para esses graus de ensino, estando a exercer funções docentes no 2º CEB, das quais apresentarei uma breve análise descritiva, neste relatório.

Este documento visa, além de descrever as práticas desenvolvidas, apresentar as reflexões relacionadas com a minha intervenção pedagógica de acordo com as dimensões previstas no Projecto Individual de Trabalho da PES. Para Silva (2009) a reflexão é um elemento preponderante na formação do professor, sendo fundamental que o futuro professor, além da necessidade de possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, construindo através da reflexão novos saberes.

No relatório serão abrangidas as grandes áreas estruturantes da PES, ou seja, “O Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, a qual visa a preparação científica e pedagógica, o conhecimento do currículo e dos conteúdos, o conhecimento do contexto da PES, o conhecimento dos modelos, as competências de planeamento, condução do ensino e avaliação; “A Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, a qual se refere à actividade junto do Grupo Disciplinar de EF e ao envolvimento com a comunidade escolar, tal como, a preparação, desenvolvimento e participação em actividades extra lectivas; “A Componente Profissional, Social e Ética”, com o assumir de responsabilidades e demonstração de capacidade de trabalho individual e de grupo, assim como capacidade de análise crítica e reflexão construtiva acerca da prática de ensino; “O Desenvolvimento Profissional”, através da participação em projectos educativos, acções de formação e no desenvolvimento do trabalho de investigação.

A abordagem e reflexão crítica sobre cada uma destas áreas, vai ao encontro dos objectivos gerais da PES, alcançando as competências pedagógicas necessárias para o exercício da actividade profissional do docente de EF, tornando-o autónomo e reflexivo. A capacidade reflexiva desenvolvida ao longo da PES permitiu relacionar a teoria com a prática, revelando-se fundamental no meu percurso enquanto Professora de EF, o que vai ao encontro da ideia de Bento (1995) que defende que o professor não pode separar nem hierarquizar os níveis teóricos e práticos de conhecimento e da actuação.

A competência e eficácia pedagógica, tem sido uma das minhas preocupações ao longo do meu percurso profissional e estou ciente que a mesma só se consegue promover e concretizar na sua plenitude formativa quando, tal como refere Carreiro da Costa (1995), for possível descortinar os aspectos críticos da intervenção pedagógica do professor na sua interacção com os restantes níveis de responsabilidade e participação no processo educativo.

1 - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

1.1 - PREPARAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E DIDÁCTICA

Para Ponte (1999) a actividade do professor requer a combinação de conhecimentos científicos e académicos da especialidade, com conhecimentos de ordem educacional e requer o desenvolvimento da capacidade de análise, concepção, realização e avaliação de soluções de ordem prática. Esta parece ser a combinação perfeita para que o professor reúna as condições necessárias para poder construir uma identidade própria como agente activo no processo de ensino e aprendizagem.

Este conhecimento pode ir mais além se considerarmos a interligação entre a formação teórica e prática do professor. Segundo Clandinin (1986), referido por Onofre (2003), a dialéctica do conhecimento prático e teórico, considera a prática como a teoria em acção, e a teoria como função das exigências da prática. Ainda neste âmbito, Lopes (2003) refere que o conhecimento profissional e prático se caracteriza pelo modo de ser e estar na profissão e que se assinala pelo modo como o professor trabalha os saberes científicos. Para o sucesso da sua actuação pedagógica, o professor terá de desenvolver uma actividade específica, onde haverá tempo para planear e reflectir e onde haverá momentos para agir e tomar decisões sobre os acontecimentos da aula (Ponte, 1999).

A par dos conhecimentos científicos e pedagógicos o professor deverá adquirir também o conhecimento didáctico, sendo um conhecimento técnico e prático. O conhecimento didáctico do professor é uma componente fundamental da sua formação, pois só se produz conhecimento quando se está envolvido num processo de formação e este deve ser contínuo, ao longo do tempo, uma vez que a aquisição de novos conhecimentos está associada a novas práticas de ensino. Assim, é importante que o professor mantenha um bom conhecimento didáctico e uma boa relação com os currículos e conteúdos de ensino e se consciencialize do valor do processo investigativo como componente fundamental da sua formação inicial e contínua (Neto, 2007).

Borrvalho (2002, p.12) citando Shulman (1987) refere que o autor elaborou “*uma semântica do conhecimento em que se fundamenta o ensino, sugerindo a seguinte categorização: (a) conhecimento do conteúdo; (b) conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da sala de aula); (c) conhecimento do currículo; (d) conhecimento didáctico do conteúdo; (e) conhecimento dos alunos; (f)*

conhecimento do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, cultura); e (g) conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos”. Esta sistematização vai de encontro ao propósito deste relatório, uma vez que, praticamente todas as categorias mencionadas, irão fazer parte deste processo de descrição e reflexão, acerca da minha passagem pela PES.

1.1.1 - Conhecimento do Currículo e dos Conteúdos

O professor de EF deve ter um conhecimento pleno do currículo e dos conteúdos com que se vai deparar no momento de preparar a sua intervenção, logo, terá de possuir um aprofundado conhecimento sobre o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e suas orientações metodológicas.

Ponte (1999) defende que os professores têm de dominar perfeitamente as matérias que ensinam. Na perspectiva deste autor, uma boa relação com os conteúdos de ensino não se consegue com “muita” matéria, mas sim com “boa” matéria.

De acordo com o “Modelo de Shulman”, o conhecimento didático do conteúdo significa o que o professor conhece acerca da matéria que ensina e a sua representação para a tornar compreensível aos alunos. Neste modelo é importante considerar o conhecimento do professor na área disciplinar que ensina, uma vez que tem em conta a existência de particularidades inerentes ao conteúdo, que é fundamental conhecer (Borrvalho, 2002).

Nas finalidades do PNEF, o plano curricular está orientado no sentido de haver um equilíbrio e uma interdependência entre os vários anos de escolaridade e dentro de cada ciclo de escolaridade, daí falar-se de competências definidas por ano e por ciclo de escolaridade.

Jacinto et al. (2001a, p.6) apresentam as finalidades da EF, na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, as quais são:

- *“Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.*
- *Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.*

- *Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de: actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa; actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação; actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica; jogos tradicionais e populares.*

- *Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.*

- *Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando: a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade; a ética desportiva; a higiene e a segurança pessoal e colectiva; a consciência cívica na preservação de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.”*

Assim, o PNEF, além do conhecimento prático das matérias, também valorizam a componente da saúde e bem-estar, através do desenvolvimento e promoção da aptidão física; promovem a transmissão de conhecimentos e fomentam o gosto pela actividade física e a formação de hábitos e atitudes socialmente correctos. O PNEF estabelece então, as referências fundamentais para o sucesso nas três áreas de avaliação específicas, que representam as áreas de extensão da EF, sendo as actividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos.

Em termos de organização curricular o PNEF prevê que as competências específicas da EF sejam consideradas em todas as escolas, no sentido de atribuir uma uniformização na aplicação dos programas e na operacionalização do ensino da EF a nível nacional.

Assim, propõe-se uma parte do programa comum, associado às “matérias nucleares” que se pretende que sejam implementadas em todas as escolas e outra parte a adoptar pelo grupo disciplinar de EF de cada escola, à qual estão associadas as “matérias alternativas” que surgem no sentido de aproveitar as características próprias ou condições especiais existentes na escola.

As matérias nucleares dizem respeito às actividades físicas desportivas onde se encontram os jogos desportivos colectivos (JDC) futebol, voleibol, basquetebol e andebol; a ginástica de solo, aparelhos e acrobática; o atletismo; os desportos de raquetes como o badminton e ténis; a patinagem com o hóquei em patins; as actividades rítmicas expressivas com a dança; os jogos tradicionais e populares; os desportos de combate como a luta e as actividades de exploração da natureza com a orientação. Quanto às matérias alternativas, aí encontramos aquelas que apenas são oferecidas se existirem condições para a sua abordagem, tais como o corfebol; rugby; canoagem; natação; escalada; entre outras.

Segundo os princípios do PNEF, o critério de desenvolvimento de cada matéria pressupõe a sua especificação por níveis, “Introdução”, “Elementar” e “Avançado”, permitindo uma maior coerência no entendimento e coordenação do trabalho entre os professores e na articulação entre as escolas.

No “Nível Introdução” encontram-se as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base, ou seja, os fundamentos. No “Nível Elementar” discriminam-se os conteúdos constituintes do domínio da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da cultura física a que se referem. No “Nível Avançado” estabelecem-se os conteúdos e formas de participação nas actividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no quadro da disciplina de EF.

Com referência específica aos ciclos de ensino onde a minha PES se desenvolveu, apresento de seguida, algumas considerações para o 3º CEB e para o Ensino Secundário.

- 3º CEB (7º ano)

De acordo com Jacinto et al. (2001a), o PNEF do 3º CEB potencializa a participação dos alunos em quatro vertentes, sendo estas a “participação na aula e no seu desenvolvimento das competências”; a “atribuição de autonomia e responsabilidades”; a “valorização da criatividade” e a “valorização da cooperação”.

No PNEF do 3º CEB encontra-se uma maior especificidade dos níveis de desempenho relativos às actividades físicas, comparativamente com os programas dos ciclos

anteriores, tornando-se mais fácil caracterizar cada aluno, de acordo com as competências já adquiridas, conduzindo-o para as aprendizagens do nível seguinte.

A turma do 3º CEB foi acompanhada desde a avaliação inicial até ao final do ano lectivo, o que implicou a análise prévia das matérias a abordar para a elaboração do Plano Anual de Turma (PAT). É de salientar que, de acordo com o currículo do 3º CEB previsto no PNEF e com o “Quadro de Composição Curricular” do grupo disciplinar de EF da ESAG, para o 7º ano de escolaridade, se abordaram todas as matérias previstas à excepção das actividades rítmicas expressivas, por decisão tomada pelo professor orientador cooperante, que nos propôs atribuir algumas aulas à abordagem do rugby em detrimento da dança. Esta razão prendeu-se com o facto de termos realizado uma acção de formação na escola, sobre esta matéria, criando assim a possibilidade de aplicarmos as estratégias e metodologias apreendidas na mesma.

- Ensino Secundário (10º ano)

A estrutura do PNEF do ensino secundário é semelhante à do 3º CEB, respeitando as mesmas áreas e vertentes, fazendo, no entanto, um reajustamento dos níveis de competência das várias matérias que são necessariamente mais avançados.

Relativamente ao ensino secundário, a minha intervenção foi feita com o 10º ano de escolaridade. Este deve ser, de acordo com o PNEF, um ano de revisão e reforço das matérias, que pressupõe que os alunos possam avançar em determinadas matérias ou até mesmo experimentar actividades alternativas, assim como, compensar ou recuperar alguns alunos, em áreas que revelem mais dificuldades. Prevê-se no final do 10º ano a consolidação de todas as aprendizagens realizadas ao longo do ensino básico.

Segundo Jacinto et al. (2001b), a revisão de matérias que é proposta no 10º ano, assentando nos objectivos do 9º ano, tem também como intenção facilitar a adaptação dos alunos à mudança de escola e de turma, criando oportunidades de recuperação, redescoberta e aperfeiçoamento das matérias em que os alunos tenham anteriormente revelado dificuldades, ou que não tenham tido oportunidade de desenvolver.

A turma de 10º ano também foi acompanhada desde a avaliação inicial até ao final do ano lectivo, pressupondo igualmente o estudo das matérias a abordar para a elaboração do Plano Anual de Turma. Deste modo, foram cumpridas todas as matérias previstas no PNEF e constantes do “Quadro de Composição Curricular” do grupo disciplinar de EF,

para o 10º ano, sendo ainda abordada a matéria de rugby, que não constava dos documentos, para esse ano de escolaridade, mas que foi leccionada pelos mesmos motivos anteriormente apresentados para o 7º ano.

A área da aptidão física foi comum aos dois níveis de ensino, tendo sido avaliada através da aplicação da bateria de Testes de Fitnessgram. Neste sentido foi necessário conhecer as condições de realização desses testes, nomeadamente aqueles que viriam a ser aplicados. Estes foram o “Teste Vaivém” (aptidão aeróbia); o “Teste Senta e Alcança” (flexibilidade); o “Teste de Extensões de Braços” (força superior); o “Teste de Abdominais” (força média); o “Teste de Flexibilidade dos Ombros” (flexibilidade) e o “Teste de Extensão do Tronco” (força e flexibilidade).

No conhecimento do currículo, foi também importante ter acesso às normas do grupo disciplinar de EF relativamente à área dos conhecimentos, pois houve necessidade de definir os temas relevantes para esta área, referentes aos diferentes anos de escolaridade.

Relativamente ao conhecimento dos conteúdos, este, não é menos importante que o do currículo, porque se é imprescindível saber quais as matérias a abordar, torna-se fundamental conhecer concretamente essas matérias e as suas competências, definir objectivos para cada uma delas e saber como as abordar, o que é fundamentado por Borralho (2002), quando refere que o nível de compreensão dos alunos advém do conhecimento do professor acerca do que ensina e a forma como o faz, representando a ligação entre o conteúdo da disciplina e a pedagogia.

Assim, quer para o 3º CEB, quer para o ES, senti necessidade de realizar um estudo aprofundado sobre cada matéria, pois apesar de ter contacto com a maior parte dessas matérias, através da experiência com o 2º CEB, esta realidade tornou-se diferente e as competências requeridas para cada matéria também se revelaram, em grande parte, diferentes e mais exigentes.

1.1.2 - Aptidão Física

A actividade física é reconhecida como factor importante no desenvolvimento dos jovens e na redução dos riscos de doenças crónicas no futuro, além dos efeitos psicossociais que também favorece (Vieira, et al., 2002). No entanto, estes benefícios só

surtem se a prática da actividade for regular, pois se for esporádica não trás qualquer mais-valia, daí que a disciplina de EF assuma um papel muito importante no âmbito da promoção da saúde, da actividade física regular e da criação de estilos de vida saudáveis, portanto está implementada no currículo escolar, desde o início do 1º CEB até final do Ensino Secundário.

Neste sentido, a aptidão física é uma componente fundamental, a considerar no momento de leccionar uma aula de EF. O PNEF do 3º CEB e do ES evidenciam nas suas finalidades, a importância da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar através do ensino da EF, a saber: *“melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno”* e *“promover o gosto pela prática regular de actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social”* (Jacinto, et al., 2001a, p.6).

Além das finalidades do PNEF, também os objectivos, fazem alusão à promoção da aptidão física referindo que é necessário consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras; o alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensorio-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade, tal como refere Jacinto et al. (2001a).

Assim, a criação de estilos de vida saudáveis, a par do conhecimento do funcionamento e controlo das capacidades físicas, são competências que se pretendem adquirir nas aulas de EF, acompanhando os alunos ao longo da vida. Verifica-se então, a importância de inculcar nos alunos não só os aspectos técnicos e táticos associados às actividades físicas e desportivas, mas também, a necessidade de chamar a sua atenção para os efeitos benéficos da prática regular de actividade física.

A avaliação e o controlo da aptidão física, na disciplina de EF, tem vindo a ser implementada através da aplicação da bateria de Testes de Fitnessgram, sendo os resultados da mesma integrados numa das áreas de referência para o sucesso em EF, desde o 2º CEB. Esta bateria de testes pretende avaliar a performance dos alunos em vários sectores de aptidão física, onde o aluno poderá considera-se apto na área da aptidão física, se superar os valores de referência, de acordo com a idade e o sexo, estabelecidos como valor de zona saudável, nos diferentes testes da bateria.

Com a realização da bateria de Testes de Fitnessgram, o professor verifica qual o nível de capacidade física dos alunos da turma e define um plano de intervenção para aqueles que apresentam valores abaixo dos definidos como zona saudável.

Na intervenção na PES, só tive oportunidade de pôr em prática a bateria de testes de Fitnessgram no segundo momento de aplicação, visto, a primeira ter sido realizada no início do ano lectivo quando ainda não me encontrava na ESAG. Os testes aplicados foram, o “Teste de Vaivém” para avaliar a resistência aeróbia; o “Teste de Extensão de Braços” para avaliar a força superior; o “Teste de Abdominais” para avaliar a força média; o “Teste de Senta e Alcança” para avaliar a flexibilidade do trem inferior, o “Teste de Flexibilidade de Ombros” para avaliar a flexibilidade dos ombros e o “Teste de Extensão do Tronco” para avaliar a flexibilidade do tronco. A par destes testes, foi ainda averiguado o Índice de Massa Corporal (IMC) dos alunos.

Ao longo de todas as aulas da intervenção na PES, o desenvolvimento da aptidão física esteve implícito no trabalho realizado nas matérias pertencentes às actividades físicas e desportivas, seguindo as orientações metodológicas do PNEF, assegurando que a intensidade do esforço despendido pelos alunos fosse relevante, permitindo assim, a melhoria da sua condição física. Após a obtenção dos resultados dos testes, na avaliação final da aptidão física, foi feita uma análise comparativa com os resultados do primeiro momento de aplicação da referida bateria, a fim de verificar a sua diferença, no sentido de nos certificarmos se houve melhorias na aptidão física dos alunos. (anexo 10)

A aptidão física foi ainda abordada nas aulas teóricas, subordinadas ao tema “a importância da actividade física e a promoção de estilos de vida saudáveis”, sendo o principal objectivo sensibilizar os alunos para os benefícios da prática de actividade física e da implementação de estilos de vida saudável. Nestas sessões, após a apresentação em powerpoint, procurei dar espaço ao debate, lançando o tema para discussão na qual os alunos abordaram os seus principais aspectos. Nestas aulas tentei também inculcar nos alunos a vontade de praticar actividades físicas fora da escola, procurando as modalidades em que se sentiam mais confortáveis.

Ainda no que se refere à promoção de estilos de vida saudável, foram realizadas pelo núcleo de estágio da ESAG duas actividades de participação na escola que envolveram a comunidade educativa, onde essa promoção foi um dos seus objectivos, confirmando a importância dada a este factor associado à prática de actividade física.

1.2 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PES

1.2.1 - Caracterização da Escola

No sentido de enquadrar o contexto em que a PES iria ser desenvolvida, ou seja, na Escola Secundária André de Gouveia, vulgarmente conhecida por ESAG, tornou-se pertinente fazer uma breve apresentação e caracterização da mesma, no sentido de conhecermos e darmos a conhecer, entre outros aspectos, o espaço físico onde as aulas de EF foram leccionadas.

A ESAG era uma escola secundária que também funcionava com o 3º CEB. Em termos físicos era formada por cinco pavilhões com salas de aula, laboratórios, museus, gabinetes, biblioteca, um recinto polivalente e um complexo desportivo. Destacava-se a existência de uma biblioteca caracterizada pela riqueza do seu espólio literário; laboratórios modernos e bem apetrechados; salas de informática; salas específicas para disciplinas de Educação Tecnológica e Teatro; instalações e equipamentos adequados à prática desportiva; gabinete para Direcção de Turma e Serviço de Psicologia e Orientação (SPO).

O corpo docente da ESAG tem sofrido uma redução gradual, contando, no ano lectivo 2010/2011, com aproximadamente noventa e quatro professores. Existiam doze funcionários administrativos (Secretaria, Tesouraria e Serviço de Acção Social Escolar - SASE) e vinte e sete auxiliares de acção educativa. A Escola dispunha ainda de três cozinheiras e de um guarda-nocturno, possuindo também uma psicóloga.

A ESAG contava em média com cerca de setecentos alunos, dos quais aproximadamente trezentos estavam matriculados no 3º CEB e quatrocentos no ES. Destes alunos 30% vinham de freguesias rurais. Ao nível do ensino básico os alunos podiam frequentar Cursos de Educação e Formação; ao nível do ensino secundário podiam frequentar o curso de Ciências e Tecnologias, o de Ciências Sociais e Humanas, o de Línguas e Humanidades, o Curso Tecnológico de Desporto e o Profissional de Informática.

No que diz respeito aos espaços para a prática das aulas de Educação Física, a ESAG dispunha de um Pavilhão Gimnodesportivo e dois Espaços Exteriores, um de alcatrão e outro de terra batida. O pavilhão estava dividido em duas partes, uma que correspondia ao terço do pavilhão onde se encontrava o material de ginástica e outra que correspondia

a dois terços do pavilhão sendo de utilização polivalente. Um dos espaços exteriores dizia respeito a um campo de terra batida com duas balizas, uma pista envolvente e uma caixa de areia. O outro campo exterior correspondia ao campo de alcatrão, para uso quase exclusivo dos JDC. As suas condições físicas associadas às boas condições materiais, uma vez que a escola estava muito bem apetrechada, permitiu aos professores de EF abordar todo o vasto leque de matérias, quer nucleares, quer as alternativas, que o PNEF pressupõe. No caso de se verificarem más condições climáticas, impedindo a realização de aulas práticas no exterior, podia utilizar-se o Salão Polivalente da escola, onde se encontravam as mesas de ténis de mesa.

Pavilhão Desportivo - No espaço pequeno foram leccionados preferencialmente as matérias de ginástica de solo e de aparelhos e o atletismo (salto em altura), podendo, no entanto, também ser realizadas algumas matérias não prioritárias (ginástica acrobática e dança). Este espaço estava sempre condicionado devido ao facto de ser reduzido e ter material específico a ele associado. Na parte grande do pavilhão foram leccionadas principalmente as matérias de voleibol, basquetebol, andebol e badminton. No entanto, puderam também ser abordadas outras matérias, pois o espaço permitia que se realizasse qualquer matéria devido à sua polivalência.

Pista de Atletismo, Caixa de Saltos e Campo de Terra - O espaço exterior de terra batida permitia leccionar essencialmente as matérias de atletismo e futebol. Das matérias não prioritárias, podiam ser realizadas neste espaço a orientação e o rugby.

Campos Exteriores de Basquetebol, de Andebol e de Futebol - O espaço exterior de alcatrão no início do ano lectivo era um espaço com poucas condições, por ter o material fixo em mau estado de conservação. No entanto, no início do 2º período sofreu obras de melhoramento sendo as tabelas e balizas substituídas, proporcionando assim condições para se poder abordar os JDC.

O conhecimento das condições oferecidas pela escola é um factor importante, pois tal como refere Jacinto et al. (2001a, p.21) a *“caracterização das instalações permite avaliar as possibilidades e limitações dos equipamentos e espaços de aula, identificando as matérias e os modos de tratamento possíveis em cada um deles”*.

1.2.2.- Projecto Educativo da Escola

O Projecto Educativo de Escola (PEE) da ESAG surgiu como o instrumento de concretização da autonomia da própria escola. Este documento, visava esclarecer a orientação educativa da escola, no cumprimento da sua função educativa, através da indicação de princípios, valores, metas e estratégias. As linhas orientadoras da política educativa da escola, traçadas no referido projecto, unificaram-se noutros documentos de referência da escola, nomeadamente no Regulamento Interno, no Projecto Curricular de Escola e no Plano Anual de Actividades.

A grande Meta do PEE da ESAG era *“Tornar a Escola numa escola de referência em termos de promoção do sucesso escolar e educativo.”*

De acordo com o PEE (2010-1013), a ESAG regia-se por uma cultura de escola centrada no trabalho, no rigor e na exigência. Foi nesse sentido que se promoveu a implementação de todos os meios possíveis, em termos de estratégias, resultantes do estudo, avaliação e conhecimento do contexto em que a comunidade educativa da escola se movia, promovendo-se o sucesso escolar e educativo.

O sucesso escolar e o sucesso educativo não são uma e a mesma coisa, embora devam estar sempre associados um ao outro, devendo no entanto, o alcance de ambos constituir-se como uma meta da escola. O sucesso escolar pode ser verificado em várias taxas, nomeadamente de transição, de desistência, de conclusão, enquanto o sucesso educativo tem outra dimensão, que pode e deve ser encarado no cumprimento das regras do regulamento interno e outros regulamentos específicos, manifestando-se pela negativa nas ocorrências de indisciplina, e pela positiva no bom ambiente de escola.

Segundo o PEE (2010-2013) da ESAG, o seu contexto visava tornar a escola numa escola de referência, no que dizia respeito à promoção do sucesso escolar e educativo, marcada pelo rigor, pela iniciativa, pela criatividade, pela diversidade, pela procura de meios e parceiros valiosos, fazendo jus ao passado que a distinguiu pela capacidade de estar e ser eficaz no presente.

Os objectivos gerais do PEE (2010-2013, p.4) da ESG eram: *“Afirmar a identidade da Escola através da sua história, competência e capacidade de intervenção; Melhorar o sucesso escolar dos alunos da Escola; Melhorar o sucesso educativo da Escola – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional”*.

O diagnóstico da realidade onde se inseria a ESAG revelou um contexto, em função do qual foram traçados objectivos e estratégias para o triénio 2010-2013, visando reforçar os pontos fortes e minimizar os pontos fracos.

Assim, no PEE da ESAG, para cada um dos objectivos gerais enumerados, foi feita uma apresentação do respectivo contexto e apresentados objectivos específicos, assim como definidas as estratégias de actuação.

As estratégias apresentadas tinham um carácter geral, uma vez que as de execução, mais específicas, com a devida calendarização e a adequação a anos ou ciclos de ensino, estavam inscritas no Plano Anual de Actividades, no Projecto Curricular de Escola e nos Projectos Curriculares de Turma, por serem estes os documentos consequentes do cumprimento dos objectivos e metas do PEE.

“Apesar dos diferentes pontos fracos e dos vários constrangimentos identificados, a estabilidade e o profissionalismo do corpo docente, em articulação intra e interdepartamental; a valência dos SPO, em articulação com as estruturas educativas e os serviços locais, no acompanhamento dos alunos e das suas famílias; o desempenho do pessoal não docente; uma maior participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos e os espaços e equipamentos diversificados de que a Escola dispõe devem permitir encontrar meios potenciadores de maiores e melhores aprendizagens, tornando a Escola Secundária André de Gouveia numa escola de mais sucesso escolar e educativo, alcançando, assim, a meta a que se propôs” (PEE, 2010-2013, p.10).

1.2.3 - Caracterização das Turmas

A caracterização da turma é, sem dúvida, um elemento importante para o professor, pois permite um melhor conhecimento dos alunos, possibilitando desenvolver o acompanhamento pedagógico e didáctico adequado às particularidades de cada turma.

Para que o professor possa actuar correctamente, deverá, antes de mais, conhecer cada aluno em todos os parâmetros que determinem o seu processo educativo. O tipo de relação que o professor estabelece com os alunos vai influenciar, em grande parte, o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o objectivo de se realizar a

caracterização da turma prende-se com o conhecimento aprofundado de cada aluno no meio escolar, familiar e sociocultural. Com os dados obtidos, o professor poderá intervir e agir com oportunidade e estabelecer com cada aluno, uma relação mais próxima, respeitando as características e o ritmo de aprendizagem de cada um, sendo essas informações uma mais-valia para o planeamento do ano lectivo.

A recolha dos dados para a caracterização das turmas, surgiu da aplicação de uma ficha que o núcleo de estágio da ESAG elaborou para o efeito, no início da PES. (anexo 1)

1.2.3.1 - Caracterização geral do 7º Ano – 3º CEB

A turma do 7º ano, correspondente à leccionação no nível de ensino do 3º CEB, foi partilhada por mim e por um colega no núcleo de estágio. Assim, as aulas foram leccionadas umas vezes por um dos professores estagiários com o acompanhamento do outro e outras vezes pelos dois simultaneamente. Esta estratégia decorreu do bom entendimento entre os professores e do trabalho de preparação e planificação das aulas, feito e conjunto.

No que se refere à turma do 7º ano, esta era constituída por catorze alunos, sendo o número de rapazes e de raparigas discrepante, pois tinha dez elementos do género masculino e quatro elementos do género feminino. Este foi um factor que dificultou a aplicação de determinadas estratégias durante as aulas, nomeadamente aquando da formação de grupos e equipas.

Quanto à idade dos alunos da turma, estes situavam-se entre os doze e os catorze anos. Praticamente todos residiam em Évora, uma vez que apenas dois vinham de freguesias rurais. Todos oriundos de uma classe média-baixa, com agregados familiares entre os dois e os cinco elementos, apresentavam como principais ocupações de tempos livres “estar com os amigos” e “estar na internet”.

Verificámos que os alunos, apesar de gostarem da escola, não possuíam hábitos de estudo porque a grande maioria não gostava de estudar e referiu que só o fazia quando era mesmo necessário.

No topo das disciplinas preferidas surgiu a EF. Foi bom verificar que esta disciplina ganhou a preferência dos alunos da turma, sendo nossa pretensão, ao longo do ano lectivo, não gorar as suas expectativas motivando-os ainda mais para a mesma.

As matérias de EF que os alunos da turma referiram mais apreciar foram o futebol, voleibol e basquetebol. Já naquelas onde se sentiam mais à vontade, encontrámos o futebol e a ginástica. Estes dados indicaram-nos que os alunos da turma consideravam revelar limitações em termos de desempenho nas matérias de EF, o que foi informação relevante para nós.

Como a turma era relativamente pequena e éramos dois professores a leccionar, tornou-se mais fácil controlar os alunos, dar-lhes mais atenção e proporcionar maior número e ciclos de feedback, pelo que, conseguimos desenvolver um trabalho interessante. A turma apresentava grande heterogeneidade do ponto de vista motor, pois havia alunos muito hábeis, com elevado potencial e com muita facilidade de aprendizagem, e alunos com sérias dificuldades, falta de experiencias motoras e défice de atenção, mas todos estiveram geralmente muito empenhados.

A turma foi ganhando rotinas e desenvolveu algumas dinâmicas. Os alunos mais evoluídos trabalharam num grupo de nível cujos objectivos foram diferentes daqueles que foram traçados para os colegas com mais dificuldades que trabalharam noutro grupo de nível inferior. A informação inicial que obtivemos sobre a turma facilitou a formação destes grupos e o lançamento de objectivos para cada um deles.

No que respeita a cuidados de saúde, a turma tinha uma aluna que apresentava um nível de obesidade preocupante e dois alunos que revelaram excesso de peso, o que foi determinado através da averiguação do IMC. Não havendo mais casos problemáticos, estes alunos foram alvo da nossa atenção, no sentido de irmos ao encontro das suas limitações, tentando potenciar os seus desempenhos e melhorar a sua condição física.

1.2.3.2 - Caracterização geral do 10º Ano – Ensino Secundário

A turma do 10º ano correspondeu à turma do Ensino Secundário onde fui única responsável pela leccionação da disciplina de EF. Promovi todo o trabalho de planeamento, preparação e condução das aulas, sendo a caracterização da turma através

da recolha de dados, fundamental para assim ir de encontro aos interesses, necessidades e expectativas dos alunos da turma.

No que se refere à turma do 10º ano, a mesma foi constituída por vinte e um alunos, onde o número de rapazes e de raparigas era muito equilibrado, pois tínhamos onze elementos do género masculino e dez do género feminino. Este factor foi facilitador para a aplicação de determinadas estratégias ao longo da abordagem das matérias nas aulas de EF.

A idade dos alunos da turma variava entre os quinze e os dezassete anos, sendo no entanto homogénea, já que, a grande maioria apresentava quinze anos. Havia apenas uma aluna com dezasseis anos e um aluno com dezassete anos, os quais eram os únicos alunos repetentes da turma.

Relativamente à residência dos alunos da turma constatámos que aproximadamente 50% residia na cidade de Évora, enquanto os outros se distribuía por várias localidades do Distrito. Esta situação era natural, porque a ESAG recebe a maioria dos alunos oriundos das localidades do distrito de Évora, por se localizar junto ao Terminal da Rodoviária Nacional, o que facilita o acesso dos alunos à escola e ao transporte público.

As famílias dos alunos da turma pertenciam a um estrato social médio e os agregados familiares iam dos dois, aos cinco elementos, ou seja, apresentavam agregados pouco numerosos, cujas famílias eram aparentemente bem estruturadas.

Os tempos livres dos alunos desta turma eram ocupados de forma muito diversa, ou seja, com os amigos, a ouvir música, na internet, a ver televisão e a praticar desporto, nomeadamente futebol, natação, atletismo e bicicleta todo o terreno (BTT).

Os alunos da turma não possuíam hábitos de estudo. A grande maioria não gostava de estudar e referia que só o fazia quando era estritamente necessário, principalmente nas vésperas dos testes de avaliação. Relativamente ao gosto pela escola os resultados inverteram-se, pois a maior parte dos alunos da turma dizia gostar da escola.

A disciplina eleita pelos alunos da turma era a EF, o que foi um facto reforçado com o gosto que praticamente todos diziam nutrir pelas aulas da disciplina. Os motivos que referiram para essa motivação foram as características das aulas divertidas e dinâmicas aliadas à possibilidade de nelas poderem praticar exercício físico e descarregar energias.

As matérias suas preferidas eram o futebol, o voleibol, o badminton e o atletismo e aquelas onde consideravam apresentar melhores capacidades, encontravam-se o futebol e a ginástica. Notava-se que os alunos desta turma estavam conscientes que revelavam algumas limitações em termos de desempenho nas matérias de EF.

Na turma vários alunos revelaram ter problemas de saúde. No entanto, a maioria desses casos não condicionava a sua prática. Salientava-se uma aluna com diabetes tipo II, insulina dependente e outra impossibilitada de realizar a componente prática devido a uma lesão num joelho. Esta aluna foi avaliada de forma diferenciada de acordo com os critérios de avaliação do grupo disciplinar de EF.

Esta informação foi bastante importante, pois só assim se pôde saber como e quando agir com os alunos, sempre que houve necessidade de intervir perante uma situação onde os problemas de saúde pudessem estar em causa, como por exemplo, estar ciente que a aluna diabética podia necessitar de se alimentar a meio de uma aula para não entrar no estado de hipoglicemia.

Os alunos manifestaram, em termos gerais, um bom comportamento o que proporcionou o bom funcionamento das aulas e um clima agradável de trabalho. A turma conseguiu ir desenvolvendo alguma autonomia o que facilitou a minha intervenção pedagógica.

O nível inicial da turma estava, em geral, aquém do desejado para o 10º ano de escolaridade, porém havia alunos que revelavam muito boas capacidades motoras. Desde logo na avaliação inicial foram identificados os alunos com potencialidades de aprendizagem e aqueles que certamente iriam sentir mais dificuldades. A estratégia utilizada para formar os grupos foi a semelhança de níveis, ou seja, formaram-se grupos de nível onde os alunos mais evoluídos e os alunos com maiores dificuldades trabalharam com colegas de nível semelhante sendo os objectivos traçados adequados às suas potencialidades.

1.3 - PLANEAMENTO

Aquando do início da PES foi necessário pesquisar e proceder a uma cuidada revisão de literatura, sobre algumas temáticas. Uma delas foi a busca pelo conhecimento acerca dos Modelos de Planeamento de Ensino da EF.

Para Anacleto (2008) as decisões de planificação ocupam um lugar de destaque para o desenvolvimento do ensino, sendo o acto de planificar visto por muitos como a parte inicial da acção pedagógica do professor, onde este identifica as necessidades dos alunos, das turmas e das finalidades educativas.

As decisões de planeamento fazem parte das decisões pré-interactivas do professor, ou seja, das decisões que o professor toma antes de partir para a intervenção prática. No entanto, as decisões de planeamento não se limitam às decisões prévias à acção docente, pois embora de carácter diferente as decisões pós-interactivas devem ser igualmente consideradas como parte integrante do processo de planeamento, assumindo-se os momentos de reflexão após a aula como mais um elemento importante para o planeamento (Anacleto, 2008).

Segundo Elbaz (1983), citada por Borralho (2002, p.8) *“o conhecimento e o uso que dele se faz só se tornam evidentes, se existir reflexão sobre a experiência vivida e sobre o trabalho que o professor faz. Para conseguir levar a cabo o seu trabalho quer a nível da planificação, quer a nível da implementação, o professor tem de ter um leque de conhecimentos que cresce com a prática e com a experiência relacionada com a estrutura social da escola”*.

Devido à importância que as decisões pós-interactivas têm na forma como o professor organiza o seu ensino, devemos considerar o processo de planeamento como um processo contínuo, flexível e em constante alteração, pois procede-se constantemente à formulação e reformulação de todo o planeamento, de acordo com as circunstâncias com que o professor se vai deparando.

Para que o processo de planeamento tenha a devida eficácia é importante que o professor de EF seja detentor de conhecimento acerca do currículo e dos conteúdos, nomeadamente do PNEF, assim como, da estrutura da escola e dos alunos onde se encontra a desenvolver a sua intervenção pedagógica.

1.3.1 - Plano Anual de Turma

O plano anual de turma traçado para as turmas de intervenção na PES foi baseado em todas as directrizes recolhidas após a avaliação inicial. O documento foi elaborado

considerando oito matérias, sendo os quatro JDC (voleibol, basquetebol, andebol, futebol), a ginástica de solo e de aparelhos, o atletismo, o badminton e ainda considerando a área da aptidão física (bateria de Testes de Fitnessgram) e a área dos conhecimentos, de acordo com o PNEF e com os critérios definidos pelo grupo de EF da ESAG.

A organização das matérias dependeu fundamentalmente das matérias identificadas como prioritárias, material e estruturas disponíveis, bem como do sistema de rotação de espaços pré-definido pelo grupo de EF. O planeamento anual da turma é vasto e abrangente, e apenas se torna mais específico quando temos em conta o planeamento das etapas. Este plano anual de turma tem como principal finalidade calendarizar ao longo do ano lectivo as actividades de cada matéria e área, seleccionar objectivos a atingir, definir prioridades de desenvolvimento e estabelecer metas para cada etapa.

Em relação aos níveis de competência contemplados no PNEF, “Introdutório” (I); “Elementar” (E) e “Avançado” (A), de referir que foram feitas algumas alterações que julgámos pertinentes, para o registo da avaliação inicial das turmas. Estas alterações consistiram na inclusão do nível “Não Introdutório” (NI). Os alunos inseridos no nível NI foram aqueles que não conseguiram realizar as tarefas propostas de acordo com o Protocolo de Avaliação Inicial.

O PAT foi definindo num quadro (anexo 2) apresentando os períodos lectivos; etapas do plano; semanas; espaços disponíveis; matérias a abordar e objectivos definidos, sendo o mesmo de fácil visualização.

1.3.2 - Modelo de Planeamento por Etapas

A ESAG, escola onde a PES se desenvolveu, possuía um grupo disciplinar de EF com autonomia para definir os seus métodos de trabalho. Neste sentido foi-nos proposto o Modelo de Planeamento por Etapas, ao qual nos tivemos de adaptar no sentido de conduzir a nossa intervenção segundo os princípios desse tipo de planeamento.

Apesar do modelo de planeamento ser uma decisão do grupo disciplinar da escola, uma vez que cada escola apresenta as suas limitações e características próprias, o PNEF sugere o Modelo de Planeamento por Etapas. Assim, deverá existir por parte das escolas

um esforço no sentido de criar as condições necessárias para acompanhar as exigências e sugestões definidas no PNEF.

No Modelo de Planeamento por Etapas, as aprendizagens do domínio motor são tendencialmente distribuídas ao longo do ano lectivo, em vez de estarem concentradas. Este modelo ajusta-se a aprendizagens que necessitem de alguma distribuição temporal, a aquisições fundamentais, a consolidar e a reter de forma relativamente permanente (Rosado, s/d).

Este modelo de planeamento pressupõe que a planificação geral do ano lectivo seja feita passando por etapas distintas, onde cada etapa desenvolvida é pré-requisito da seguinte. Esta periodização visa facilitar a orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem (Jacinto, et al., 2001a).

Cada uma dessas etapas apresenta características próprias para se alcançarem determinados objectivos, ao fim de um período de tempo, baseados no nível de cada aluno e no nível geral da turma, o que proporciona a inclusividade e a diferenciação do ensino, que são princípios essenciais à concretização dos objectivos da EF. No PNEF surgem orientações metodológicas neste sentido, que referem que deve haver uma diferenciação de objectivos operacionais e actividades formativas para os alunos ou grupos distintos, correspondendo ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva quanto possível e tão individualizada quanto necessário (Jacinto, et al., 2001a).

O Modelo de Planeamento por Etapas é um modelo consistente ao nível de aquisição de competências, planeamento, estruturação dos objectivos e até da própria avaliação. As aulas são geralmente politemáticas abordando-se várias matérias ao mesmo tempo, o que pressupõe maior dinâmica e uma boa capacidade de gestão e controlo da turma por parte do professor de EF.

Os objectivos deste planeamento são delineados após a Avaliação Inicial e o número de etapas, assim como a sua duração é variável, dependendo das intenções do professor e do percurso de aprendizagem dos alunos, mas geralmente este modelo de planeamento encontra-se estruturado em quatro Etapas: 1ª – Avaliação Inicial; 2ª – Aprendizagem e Desenvolvimento; 3ª – Desenvolvimento e Aplicação; 4ª – Aplicação e Consolidação.

1ª Etapa – Avaliação inicial.

O objectivo da 1ª etapa, no início do ano lectivo, é a avaliação inicial, cujo propósito fundamental consiste em conhecer os alunos, determinando as suas aptidões e dificuldades nas diferentes matérias, procedendo simultaneamente à revisão do ano anterior. Na avaliação inicial, incluem-se todas as matérias passíveis de serem abordadas ao longo do ano e é também com esta que se faz a hierarquização e periodização das competências para as seguintes etapas.

Para poder assumir decisões de orientação e organização acertadas, o professor procurará, no contexto da aula de EF e num período relativamente alargado, aperceber-se da forma como os alunos aprendem, do modo como se situam em relação ao PNEF para o ano de escolaridade, e das suas possibilidades de desenvolvimento. Enquanto o professor confronta os alunos com o PNEF, revê aprendizagens anteriores, consolida outras, cria rotinas de aula e constrói um clima de aula favorável à aprendizagem.

Nesta etapa, o professor recolhe os dados que lhe permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção e a actividade dos alunos, tentando rentabilizar ao máximo os espaços para a prática da disciplina de EF e identifica os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, que apresentam mais dificuldades; as matérias em que os alunos se encontram mais distantes do nível objectivado de acordo com o PNEF, e que deverão merecer mais atenção no tempo e no tratamento a disponibilizar; as capacidades motoras que merecem uma atenção especial, em relação aos alunos ou grupo de alunos; os aspectos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma (Jacinto, et al., 2001a).

Esta etapa caracteriza-se ainda pela possibilidade da formação de grupos de nível, fazendo-se a diferenciação do ensino. Nestes grupos são adequados os objectivos operacionais às capacidades motoras dos alunos, uma vez que todos os presentes nesse grupo apresentam características semelhantes.

A minha intervenção nesta etapa iniciou-se a meio da mesma, pelo que apenas procedi à avaliação inicial de algumas matérias. O balanço da 1ª etapa foi feito através da elaboração do Relatório de Avaliação Inicial. Neste, foram apresentados os resultados das prestações dos alunos da turma nas diferentes matérias constantes no Protocolo de Avaliação Inicial da ESAG. Foi a partir destes resultados, registados em tabelas

próprias para o efeito (anexo 4), que se definiram as grande prioridades e necessidades de cada uma das turmas.

Após a análise dos resultados dos alunos nas matérias apresentadas durante a avaliação inicial formaram-se grupos de nível, de acordo com as suas capacidades, facilitando o planeamento do processo de ensino ao longo das próximas etapas e aquando da programação e leccionação das aulas. O princípio do trabalho por grupos de nível pressupõe que os alunos progredissem ao longo das etapas, para na última atingir as competências do nível seguinte. Os objectivos intermédios e finais foram definidos para cada grupo de nível considerando os alunos como seres com características próprias e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem diferentes.

2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento

A 2ª etapa é o período que se segue à avaliação inicial, após a identificação das capacidades da turma, no qual se avança para aprendizagens das matérias prioritárias (anexo 3), dando oportunidade aos alunos de tomar contacto para assimilação dos princípios básicos das mesmas. Nesta etapa pretende-se essencialmente melhorar e potencializar os níveis mais fracos de forma a permitirem tornar o aluno o mais eclético possível.

Nesta etapa também se faz o acompanhamento das aprendizagens, no sentido de se evoluir para novos níveis técnicos. Deve começar a fazer-se a aplicação de situações simplificadas, cada vez mais formais. Deverão proporcionar-se experiências de maior autonomia e iniciativa pessoal. Será dada a possibilidade de maior responsabilidade pessoal e mais trabalho autónomo por parte do aluno. As aprendizagens serão acompanhadas de Avaliação Formativa sistemática.

Ao longo da 2ª etapa (anexo 5) pretendeu-se seguir os princípios enunciados no sentido de levar os alunos de cada grupo de nível, das duas turmas, a adquirir novas competências nas matérias abordadas, assimilar conhecimentos sobre saúde e bem-estar e assim evoluir nas várias matérias proporcionando ao mesmo tempo a melhoria da sua condição física.

Nesta etapa, cuja função didáctica foi a aprendizagem e desenvolvimento, pretendeu-se essencialmente que os alunos, de acordo com o seu nível de competência, atingissem os objectivos intermédios definidos de forma a apropriarem-se de pré-requisitos que lhes permitissem evoluir para competências superiores na etapa seguinte.

3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação

A intervenção na 3ª etapa é programada no sentido de se ir de encontro ao desenvolvimento e aplicação das aprendizagens efectuadas na etapa anterior. O objectivo é evoluir para ainda melhores níveis técnicos e aplicação de competências em situações cada vez mais formais. Nesta etapa, continuarão a ser proporcionadas novas experiências de autonomia e iniciativa pessoal aos alunos, sendo cada vez maior a sua responsabilidade pessoal.

O que se vai passar nesta etapa depende muito do que aconteceu na anterior, pois permitirá reajustar os objectivos mínimos para os alunos que revelam mais dificuldades, no sentido de recuperar eventuais “atrasos”. Há que lembrar quais são as aquisições fundamentais das etapas anteriores que se transferem para esta. As aprendizagens serão acompanhadas de avaliação formativa sistemática.

Nesta etapa os alunos das duas turmas aplicaram as aprendizagens desenvolvidas na etapa anterior, essencialmente em situações de jogo nos JDC, progredindo da situação de reduzido ao jogo formal e em novas situações de prática nas matérias individuais, uma vez que, até aqui tinham sido trabalhadas situações de carácter mais fechado e analítico. Esta etapa e a seguinte apresentaram algumas semelhanças, sobretudo porque em ambas se aplicou em jogo e em exercício tudo o que os alunos aprenderam até então.

4ª Etapa – Aplicação e Consolidação

A 4ª etapa é a da aplicação, consolidação e revisão das matérias abordadas nas etapas anteriores, sendo geralmente um processo de curta duração. Nesta fase do ano lectivo há que manter viva a memória das aprendizagens e simultaneamente criar novas exigências, assim como, lançar novos desafios técnicos aos alunos. É importante implementar conteúdos e situações de aperfeiçoamento de modo residual, dando

oportunidade aos alunos para passarem por situações formais em formato de competição.

Nesta etapa é permitido aos alunos que manifestaram mais dificuldades ao longo do ano, rever alguns conteúdos onde se sentem mais fracos. Pelas suas características e pelo facto de permitir grupos de nível, o planeamento por etapas permite nesta fase o trabalho simultâneo de grupos distintos de nível com objectivos necessariamente diferentes.

No trabalho desenvolvido nesta etapa, os alunos conseguiram aplicar em jogo aquilo que aprenderam e desenvolveram durante as etapas anteriores. A comparação entre a primeira etapa e esta última, permitiu identificar a evolução das aprendizagens dos alunos de ambas as turmas, ao longo do ano lectivo, nas diferentes matérias. Foi nesta etapa que consegui verificar concretamente o que os alunos progrediram durante o ano lectivo e perceber que as opções metodológicas adoptadas foram adequadas para cada uma das turmas.

- Reflexão acerca da aplicação do Modelo de Planeamento por Etapas

Após cada etapa deve-se proceder ao seu balanço através da análise dos resultados decorrentes da avaliação formativa efectuada, a fim de se proceder à preparação da etapa seguinte. Este princípio foi por mim seguido ao longo da PES, quer para a turma de 7º ano, quer para a de 10º ano, através da elaboração do “Relatório da Etapa” onde fiz a reflexão sobre o processo desenvolvido e sobre os resultados da avaliação formativa realizada ao longo das mesmas, os quais serviram de suporte para a redefinição dos objectivos inicialmente estabelecidos e para o reajustamento dos grupos de nível para a etapa seguinte.

Após a primeira etapa, estando finalizada a avaliação inicial, definiram-se as matérias prioritárias, as quais foram identificadas como sendo aquelas em que os alunos se encontravam mais afastados dos objectivos do PNEF para lhes poder atribuir uma maior “carga” de prática, no sentido de diminuir a distância existente entre o real e o desejável. Esse foi o ponto de partida para ter organizado o plano anual de turma, em quatro etapas.

Uma vez que o nível de competência dos alunos, tanto do 7º ano, como do 10º ano, se encontrava afastado do que estaria em conformidade com o estabelecido no PNEF do respectivo ano de escolaridade, houve a necessidade de se transformar e modificar o currículo, adaptando-o às circunstâncias únicas de cada situação de ensino, como é sugerido por Januário (1996).

Ao aplicar o modelo de planeamento por etapas abordei todas as matérias definidas no plano anual de turma, com regularidade, ao longo do ano lectivo, dando mais ênfase às matérias consideradas muito prioritárias, em detrimento das matérias menos prioritárias, assim como das esporádicas. A hierarquização das matérias como muito prioritárias, prioritárias, menos prioritárias ou não prioritárias, foi feita de acordo com os resultados da avaliação inicial, sendo consideradas muito prioritárias aquelas em que os resultados dos alunos da turma se afastavam mais do nível desejado de acordo com o PNEF e menos ou não prioritárias as matérias cujos resultados dos desempenhos mais se aproximavam do nível referido no programa para o ano de escolaridade em causa.

Distribuímos o número total de aulas definidas para cada etapa pelo tipo de matérias mais ou menos prioritárias, considerando sempre que as mais prioritárias tivessem maior número de sessões que as restantes, hierarquizando-as no sentido de promover a aquisição e evolução das aprendizagens dos alunos. No entanto, esta distribuição nem sempre foi possível realizar de forma coerente, devido à obrigatoriedade de termos de respeitar a rotação pelos espaços de aula e haver matérias, como a ginástica e algumas disciplinas do atletismo, que só se podiam realizar em determinados espaços.

Sendo a estruturação e implementação do modelo de planeamento por etapas uma novidade que se transformou em desafio, penso ter conseguido fazer uma boa adequação da aplicação do mesmo. Tentei ser rigorosa na definição das competências a atingir pelos alunos, de ambas as turmas, e promover da melhor forma as suas aprendizagens indo de encontro às suas necessidades, o que foi visível nos resultados obtidos no final do ano lectivo.

As aulas politemáticas foram uma grande revelação para mim, requerendo uma grande dedicação aquando da planificação e uma preocupação acrescida na sua organização e condução. Houve um esforço redobrado no sentido de tentar manter o total controlo da turma e o acompanhamento dos alunos nas várias tarefas. Este tipo de aulas tornou-me uma professora mais activa e interventiva para poder regular a actividade dos alunos.

Outra experiência positiva que o modelo de planeamento por etapas me proporcionou, foi o facto de ter desenvolvido o trabalho diferenciado na aula através da formação de grupos de nível em que a identificação das limitações e capacidades dos alunos me levou a promover aulas onde as aprendizagens tinham objectivos distintos para os diferentes grupos de alunos. Curiosamente esta estratégia no início do ano lectivo foi pouco aceite pelos alunos, principalmente da turma de 10º ano, pois nem sempre se conseguiam propor situações que fossem motivantes para todos. No entanto, com o passar do tempo os alunos foram compreendendo a razão de ser deste tipo de trabalho e desmistificaram os seus preconceitos acerca dos grupos de nível, acabando por os aceitar e a partir de certa altura apreciaram bastante este tipo de estratégia nas aulas.

A grande dificuldade que senti durante a aplicação do modelo de planeamento por etapas referiu-se aos momentos de proceder à avaliação sumativa, pois cheguei à conclusão que a distribuição temporal das quatro etapas e a dos três períodos lectivos, sendo estes os momentos de excelência para se efectuar a avaliação sumativa, nem sempre coincidiram. Assim, vi-me obrigada a ter de avaliar matérias, que em poucas aulas tinham sido abordadas, para poder proceder ao preenchimento da ficha de avaliação sumativa do grupo disciplinar de EF, a qual foi elaborada de acordo com os critérios de avaliação da disciplina de EF propostos no PNEF.

1.3.3 - Planeamento e Preparação das Aulas

Carreiro da Costa (1995) refere que o nível de capacidade inicial dos alunos exerce uma influência importante no seu nível de prestação final e esta influência tende a diferenciar-se segundo o tempo de duração da unidade de ensino, o tipo e o grau de complexidade da habilidade a aprender. Neste sentido, o número de aulas destinado a cada matéria, a complexidade da matéria e o tipo de tarefas propostas, foram aspectos que tive em consideração aquando do planeamento e preparação das aulas, para ambas as turmas, antes de seguir para a intervenção propriamente dita.

Esta preparação, correspondente à planificação, teve como principal referência o plano da etapa sem descurar o conhecimento dos alunos de cada turma e das condições de que dispunha na escola, ou seja, o conhecimento do currículo e do contexto de intervenção.

Os factores que mais influenciaram o meu planeamento e preparação das aulas, ao longo da PES, foram os referenciados por Bento (1998), nomeadamente:

Os objectivos – os quais devem estar bem explicitados e formulados, pois, vão exercer influência sobre a eficácia da realização das actividades da aula. Estes objectivos constituem um pressuposto essencial para promover uma correcta orientação da acção dos alunos, e por isso devem ser apresentados de forma clara, exacta e concisa. No momento da definição dos objectivos, o professor toma consciência do que pretende alcançar na aula e transforma as suas intenções em tarefas, ajustadas ao nível dos alunos.

Os conteúdos – constituem uma categoria didáctica fundamental do processo pedagógico porque influenciam a estrutura, a organização metodológica e o decurso da aula. Os conteúdos surgem do PNEF e são relevantes no momento da preparação e realização da aula. A sua diversidade e potencialidades formativas, bem como o interesse que os alunos lhes atribuem, conferem à aula de EF um carácter específico. O interesse dos alunos será maior se o professor conseguir inter-relacionar diferentes conteúdos ao longo das aulas.

O método – está relacionado com a forma como o professor age perante os alunos com vista a atingir os objectivos. São linhas orientadoras das acções e comportamentos do professor durante a condução do processo pedagógico. É a forma como o professor organiza as actividades dos alunos, tendo em vista a realização dos objectivos perante a apropriação dos respectivos conteúdos. O método que o professor escolhe deve estar de acordo com critérios, tais como o tipo de tarefas, as funções didácticas e as condições que envolvem o acto pedagógico. Esta escolha deve ser feita de forma racional e objectiva e o professor deverá ter sempre isso em consideração aquando do planeamento e preparação de cada aula.

As Particularidades dos alunos – as características do desenvolvimento específicas dos alunos constituem um pressuposto importante para a estruturação da aula de EF. Os objectivos, os conteúdos e a organização da aula devem estar relacionados com o nível de desenvolvimento dos alunos. Estas particularidades surgem implícitas na escolha e ordenamento da matéria de ensino, bem como na sua organização metodológica. Há diferenças de turma para turma, daí que o professor terá de diferenciar as aulas no momento planear e preparar as mesmas.

As condições externas da aula – existem uma série de condicionalismos, de ordem externa, que têm grande influência no conteúdo e realização de uma aula. A aula de EF depende muito das condições climatéricas e do espaço físico onde se realiza, sendo determinante para a elaboração do plano de aula definir as unidades temáticas de ensino pelos diferentes períodos. As instalações e as condições materiais também condicionam a realização das aulas, exigindo um maior grau de planeamento e preparação por parte do professor.

A função didáctica da aula – cada aula tem de apresentar determinadas características que definem a sua estrutura. Partindo dos objectivos e dos conteúdos o tipo de aula está associado a uma determinada função didáctica. As funções didácticas caracterizam as etapas, partes ou fases do processo de ensino. A preparação e realização da aula de EF dependem também das funções didácticas que devem assumir dentro de um ciclo de matéria ou unidade temática, pois várias aulas de uma unidade podem ser definidas pela predominância de determinada função didáctica. Em geral nas aulas de EF verifica-se uma interligação das diversas funções didácticas no sentido de corresponder às fases do processo de ensino e aprendizagem.

O Tempo de empenhamento e actividade – conseguir alcançar um elevado grau de actividade dos alunos é um pressuposto de cada aula de EF. No planeamento e organização da aula, o professor deverá gerir correctamente o tempo de forma a proporcionar o máximo empenhamento motor dos alunos. A distribuição do tempo pelos momentos de instrução, organização e exercitação deve ser reflectida no momento de planear. Uma das formas de potenciar a participação motora dos alunos é motivá-los para a actividade através da apresentação de objectivos que se transformem em orientações reais para eles, despertando o seu interesse pela prática. No plano de aula a organização e sequência dos exercícios deverão ser uma preocupação pedagógica para o professor. Uma organização metodológica racional da aula pressupõe a capacidade de utilizar, o melhor possível, o tempo útil desta.

Segundo Sanches & Jacinto (2004) a natureza do processo de planificação da aula, as decisões pré-interativas designadas também por decisões de planeamento, não se limitam apenas às tomadas de decisões prévias à acção docente, pois os pensamentos e decisões pós-interativas, embora de natureza diferente, devem também ser consideradas

como planeamento, pois permitem fazer o balanço da aula, sendo essa reflexão o ponto de partida para a preparação das aulas seguintes.

A elaboração da planificação da aula de acordo com o modelo de planeamento por etapas requereu da minha parte a aquisição de novas competências, pois foi na PES que tomei contacto pela primeira vez com este tipo de planeamento. Realizar um plano de aula onde os objectivos e as actividades teriam de ser distintas e adequadas aos diferentes níveis de desempenho dos alunos, da mesma turma, revelou-se um grande desafio, o qual acabou sendo superado.

Assim, as horas passadas e o consequente conhecimento adquirido a planear as aulas segundo o planeamento por etapas foram, bem como a reflexão, os principais responsáveis pela melhoria qualificativa da minha postura nas aulas e pelo meu crescimento enquanto professora de EF. Com o tempo fui-me apercebendo que, com um Plano Anual de Turma bem definido, tudo ia tendo sentido, pois os planos de aula iam obedecendo a uma sequência lógica, proporcionando a aquisição de novas competências, nas diferentes matérias, por parte dos alunos.

O modelo de plano de aula adoptado (anexo 6) tentou ser tão claro e simples quanto possível e tão completo e acessível quanto necessário. O facto de o ter personalizado ajudou na sua leitura, pois conseguia identificar-me perfeitamente com ele, facilitando a sua compreensão.

Durante a elaboração de cada plano de aula existiu a preocupação, de considerar os factores inicialmente expostos neste ponto, tentando que as aulas fossem sempre motivadoras e diferenciadas, indo ao encontro das necessidades de cada grupo de nível, definido na turma. Foi também considerada, na realização do plano de aula, a concordância do mesmo, com as aulas leccionadas anteriormente e com os objectivos que se pretendiam atingir no final da respectiva etapa.

As condições materiais e espaciais de que dispúnhamos, através do “mapa de rotação de espaços” também foram factores a ter em conta, pois, tentei aproveitar da melhor forma os recursos disponíveis. De salientar que cada plano de aula, foi revisto pelo professor orientador cooperante, no sentido de dar opiniões e sugestões, assim como, verificar se na generalidade desenvolvia e contemplava os objectivos propostos, tal como, se os exercícios eram pertinentes e adequados à realidade de cada turma.

Na preparação dos planos de aula, para ambos os níveis de ensino, tive sempre intenção de otimizar e rentabilizar o tempo de aula, isto é, tentei sempre que o tempo despendido na informação, organização e transições fosse o menor possível, proporcionando assim mais tempo de prática nas tarefas motoras.

A rentabilização do tempo foi melhorando ao longo do ano lectivo, devido à criação de rotinas, à adaptação por parte das turmas aos métodos por mim utilizados e à minha concentração no essencial, pois inicialmente dispersava demasiado os momentos de informação, o que foi corrigido com o desenrolar da PES.

Apesar de não me considerar uma professora inexperiente, confesso que, por vezes, me senti como tal, no momento de operacionalizar o plano de aula, por isso, senti que as palavras de Sanches & Jacinto (2004, p.148) se adequavam a mim quando referem que *“os professores iniciantes utilizam a planificação como método de orientação, que proporciona confiança e segurança durante a acção de ensino”*, pois dei comigo a procurar essa confiança e essa segurança durante a condução das aulas.

Os planos de aula nem sempre foram integralmente aplicados, o que não me assustou, por um lado, por não ter essa obsessão, por outro, por estar consciente de que muitas vezes há necessidade de fazer alterações ao que estava previsto, residindo precisamente nesta capacidade de adaptação uma das características do bom professor.

Considero que o processo de ensino e aprendizagem deve ser um processo consciente e orientado, onde a planificação se apresenta como uma ferramenta que permite traçar o melhor caminho para atingir os objectivos pretendidos. Mas, na escolha deste caminho, a reflexão feita após cada aula também teve um papel fundamental, pois foi a partir dela que surgiram as primeiras decisões para planificar.

1.3.4 - Condução das Aulas

No momento de dar uma aula de EF, o professor além de ser conhecedor dos métodos de ensino e das matérias também tem de estar provido de algumas destrezas indispensáveis para a condução da aula, tais como, a capacidade de se concentrar no essencial, a capacidade de gestão e organização das tarefas, o domínio do feedback

pedagógico, sem nunca esquecer que ao mesmo tempo deverá ser promotor de um clima favorável de aprendizagem.

Neste sentido, ainda que importante, conhecer a matéria não é condição suficiente para alcançar a eficácia pedagógica, ou seja, é também necessário o domínio de um vasto repertório de habilidades de ensino (Francisco, 1999).

Para apresentar os princípios de uma intervenção pedagógica eficaz, seguirei a sistematização, defendida por Onofre (1995) e preconizada por Siedentop (1983), segundo a qual os procedimentos considerados durante a fase interactiva do ensino são enquadrados em quatro dimensões, de acordo com o seu contributo para a acção pedagógica. Estas dimensões são a Instrução, a Organização, Disciplina e Clima. No entanto, além destas, considere importante fazer também alusão à Concentração no Essencial e à Reflexão da Aula, sendo estes, dois factores também relevantes para a eficácia da intervenção do professor de EF.

1.3.4.1 - Instrução e Feedback Pedagógico

O professor de EF enquanto promotor do ensino terá obrigação de conseguir transmitir os conhecimentos com clareza, fluidez, projecção de voz e esclarecimento, para que os seus alunos possam assimilar a informação contida na mensagem, durante a introdução e acompanhamento das actividades. Assim, a capacidade de transmitir instrução e feedback pertinente, é uma destreza fundamental que o professor tem de possuir para que a sua intervenção pedagógica seja eficaz.

Embora associadas, a instrução e o feedback, representam dois tipos de informação com características distintas, uma vez que, a instrução é a informação transmitida pelo professor no início da aula e antes da realização de uma determinada actividade, enquanto o feedback é a informação de retorno dada ao aluno após a realização de uma acção motora, ou seja, depois da execução da tarefa (Araújo, 2005).

Independentemente das fases ou momentos da aula, a informação transmitida deverá ser sempre adequada, pois a eficácia da retroacção, a clareza e a brevidade na apresentação das tarefas de aprendizagem é que levam à consecução dos objectivos propostos (Sanches & Jacinto, 2004), logo, a instrução funciona como a base de estruturação que o

aluno deve criar para ter o sucesso na realização da tarefa, e o feedback será a reacção a essa mesma prestação.

No que se refere à instrução, esta foi uma das destrezas onde senti mais necessidade de modificar a minha forma de actuação, pois talvez por estar há muitos anos habituada ao 2º CEB, senti que, no início da PES, nas aulas com o 7º ano, mas principalmente nas aulas do 10º ano, me alongava demasiado na transmissão da informação. Assim, durante as minhas reflexões, verifiquei que para o 3º CEB e ES, não havia necessidade de dissipar tanto a informação, levando-me a adaptar e reformular este aspecto na minha intervenção. Este facto levou a uma melhoria substancial da minha capacidade de transmitir informação, centrando-me no essencial, logo, conduzindo os alunos a um melhor grau de aprendizagem.

No que diz respeito ao feedback senti-me à vontade, quer ao nível da incidência num foco externo dirigido ao efeito do movimento, quer num foco interno dirigido à acção do movimento, diferenciando este de acordo com o tipo de tarefa a ser desenvolvida, JDC ou matéria individual, e com a sua direcção, aluno, grupo de alunos e respectivos níveis de desempenho, sendo sempre a minha principal intenção levar os alunos a alcançar o objectivo das tarefas.

De acordo com a perspectiva de Graça & Mesquita (2007) quando se aborda uma matéria colectiva os constrangimentos são constantes e mutáveis em função da dinâmica de jogo, ou seja, não podemos prever ou simular de forma analítica a resolução das situações problema criadas pelo jogo, requerendo a incidência sobre um foco externo, levando os alunos a encontrar meios para atingir os fins desejados sob a forma de uma abordagem mais sistémica. Desta forma, a utilização tanto da instrução como do feedback deve ser centrada no resultado, foco externo, que se pretende obter, dando a liberdade necessária para que o aluno experimente várias soluções e decida sobre a que lhe oferece maior eficácia.

Já as matérias individuais como a ginástica, onde a repetição dos movimentos confere maior eficácia, é frequentemente utilizada a incidência sobre o foco interno, levando o aluno a entender a forma de fazer para chegar ao objectivo pretendido. Nestas matérias os constrangimentos são manipulados de forma analítica, pois a performance resulta, de forma muito significativa, da qualidade do movimento do aluno (Werner, Thorpe & Bunker, 1996).

Nota-se que as concepções têm vindo a mudar com o tempo, pois há três ou quatro décadas o feedback era considerado mais eficaz quando levava o aluno a concentrar-se nos movimentos do seu próprio corpo, ou seja, num foco interno, o que foi defendido nos estudos de Adams (1971) e Fitts (1964) que concluíram que o controlo consciente dos movimentos era essencial para uma aprendizagem eficaz.

Já recentemente, Wulf et al. (2002) concluíram que o foco de instrução centrado na informação externa, ou seja, no resultado final do movimento, promove maiores aprendizagens, levando a uma abordagem ao feedback centrado na análise do movimento global, dando ao aluno liberdade na exploração da tarefa de forma a poder descobrir qual a acção que lhe confere maior sucesso na sua execução.

Ao longo da minha passagem pela PES, tive consciência que na maior parte das aulas ao dar a instrução e ao transmitir feedbacks, dirigi a atenção dos alunos com mais frequência para o foco interno, ou seja, para a acção da tarefa, apresentando e acompanhando o movimento dando relevância às componentes críticas da acção. Mas não descurei, quer na instrução, quer no feedback, a capacidade de levar os alunos a concentrarem-se também nos focos externos da tarefa, apresentando-os normalmente sob a forma de critérios de êxito. Acontece que quando os alunos estavam a realizar uma matéria de carácter individual como a ginástica por exemplo, ou estavam a aprender de forma analítica os gestos técnicos inerentes aos JDC, eu era levada a focá-los essencialmente em estímulos internos. Já, quando os alunos se encontravam envolvidos nas situações de jogo reduzido ou numa fase mais evoluída da prática dos JDC fui levada a fazê-los dirigir a atenção para os focos externos, ou seja, para os estímulos envolventes ao jogo.

Verifiquei que, tanto no 7º ano como no 10º ano, os alunos que tomavam atenção à instrução e atribuíam importância ao feedback que lhes era dirigido, conseguiam obter melhores resultados e evoluíam de forma mais rápida, do que aqueles que se abstraíam, em vez de estar concentrados na informação da professora. Na instrução, quer inicial, quer ao longo da aula, criei a rotina, em ambas as turmas, dos alunos se posicionarem em meio círculo à minha frente, evitando a sua dispersão, tentando desta forma captar a sua atenção de forma eficaz.

Considero que desenvolvi uma gestão eficaz dos momentos de instrução, utilizando correctamente a linguagem técnica de cada matéria, com clareza, objectividade e

pertinência da mensagem, adequando-a ao nível de desenvolvimento dos alunos de cada turma, indo assim de encontro ao princípio de Onofre (1995) o qual refere que o professor tem de dar particular atenção à forma e ao conteúdo da informação que pretende que seja retida pelo aluno.

Intervim adequadamente nos momentos de prática, garantido o ajustamento das estratégias de ensino e das tarefas de aprendizagem aos objectivos de cada aula e às necessidades manifestadas pelos alunos das duas turmas. Acompanhei activamente as tarefas das aulas, adoptando formas de feedback pedagógico diversificado e pertinente que favorecesse a motivação, o empenhamento e a aprendizagem dos alunos, pois segundo Onofre (1995) o carácter positivo do feedback pedagógico é fundamental para que o aluno possa ter uma participação mais motivada na aprendizagem, nomeadamente naquelas actividades onde se sente menos à vontade.

1.3.4.2. - Organização e Gestão do Tempo de Aula

Uma aula de EF divide-se em vários períodos distintos. Existe uma fase de instrução, de organização, de transição, de empenhamento motor específico e não específico. A fase de instrução, como já foi referido, corresponde ao tempo em que o professor transmite informação aos alunos sobre a tarefa a realizar. A fase de organização corresponde ao tempo despendido na montagem do material e formação de grupos. O tempo de transição corresponde ao tempo decorrido na passagem entre os exercícios ou entre o final da instrução e o início do exercício.

O tempo de empenhamento motor corresponde ao tempo disponível para a prática da actividade física efectiva. Este tempo é específico, quando os alunos estão a realizar o exercício propriamente dito, ou não específico, quando os alunos estão inseridos na organização do exercício mas não estão em prática efectiva. Isto verifica-se por exemplo, quando os alunos estão em recuperação ou quando se dispersam do exercício proposto. Piéron (1996) acerca deste assunto refere que o tempo de espera é inversamente proporcional ao tempo passado na tarefa, o que é um indicador negativo de sucesso pedagógico.

Segundo Carreiro da Costa (1995) é de esperar que a maximização das oportunidades de aprendizagem proporcionadas aos alunos dependa em larga medida, da forma como o professor reparte o tempo de aula pelas diferentes funções de ensino.

A gestão do tempo de aula é caracterizada pela capacidade de organização que o professor apresenta. Para cada aula o professor terá de seleccionar as estratégias que ao serem implementadas promovam o tempo de empenhamento motor dos alunos. A organização e a gestão do tempo de aula são factores influenciáveis pela implementação de regras nas aulas e pela eficácia da instrução.

As regras e as estratégias citadas devem ser implementadas gradualmente para que os alunos as vão assimilando até que estejam totalmente familiarizados com elas. Nesse momento será mais fácil regular os comportamentos dos alunos e controlar o funcionamento das aulas. É certo que estas medidas exigem esforço por parte do professor, mas irão conferir ganhos significativos ao tempo de empenhamento motor específico dos alunos. Siedentop (1983) defende que o tempo de aprendizagem constitui a variável mais importante na predição de um ensino eficaz e Mesquita (2000) reforça essa ideia ao referir que quanto mais tempo de prática motora o professor oferecer ao alunos, mais tempo de aprendizagem lhes proporciona.

Como primeiro passo para promover uma boa organização e gestão do tempo de aula, tentei planificar cada aula com rigor para que durante a sua realização tudo corresse da melhor forma, rentabilizando ao máximo o tempo de empenhamento motor dos alunos, visando a promoção do tempo potencial de aprendizagem de que iriam usufruir.

Depois, tentei aplicar uma série de estratégias de organização que se mantiveram ao longo das aulas às quais chamei rotinas. Para Piéron (1996) as rotinas são formas de organização que permitem um ensino eficaz, e segundo a perspectiva de Onofre (1985) para além da rotinização das tarefas organizativas é importante que o professor mantenha também uma atitude dinâmica de gestão dos períodos de organização que acontecem durante a aula. Desta forma, considero que mantive uma postura bastante activa e dinâmica durante as aulas, conseguindo reduzir de forma significativa os tempos de instrução, organização e transição, restando mais tempo para o empenhamento motor dos alunos.

Das rotinas que implementei nas aulas, com ambas as turmas, destaco algumas:

A apresentação da instrução inicial, por ser a mais pertinente de toda a aula, informando os alunos sobre as matérias e objectivos que se pretendiam atingir, foi um pouco mais longa que os restantes momentos de instrução que foram breves, claros e concisos.

A utilização de alunos como modelo foi um aspecto importante durante a instrução ao longo da aula. E sempre que necessário foram transmitidas e reforçadas as regras de segurança, específicas de cada matéria.

A preparação do material necessário para a aula que era organizado durante o período de tempo em que os alunos se encontravam a realizar a corrida ou o jogo inicial da aula. Nesta fase da aula os alunos que não realizavam a aula prática ficavam encarregues desta função.

Algumas aulas apresentaram uma fase de aquecimento específico conduzindo os alunos para a potenciação do tempo de empenhamento motor na tarefa específica da aula, ou seja, o aquecimento ia de encontro aos objectivos operacionais da aula.

Os materiais eram dispostos de forma metódica, acessível e bem distribuído antes e após a realização das actividades, permitindo a colocação dos alunos nos seus lugares de forma rápida.

A transição feita entre as diferentes tarefas ou estações era feita sempre no mesmo sentido, levando os alunos a interiorizar a noção da rotação, minimizando o tempo despendido nestas mudanças de actividade.

Quando a aula tinha apenas duas actividades, a sua transição era feita de forma alternada, dando o tempo para um grupo ir beber água enquanto, o outro se mantinha em actividade ou recebia instrução.

Existiu a preocupação da preparação prévia dos grupos de trabalho para cada aula. Estes grupos mantiveram-se durante várias aulas cujas matérias e funções didácticas foram as mesmas, facilitando e agilizando a organização dos alunos por grupo.

Os grupos foram constituídos com poucos alunos de forma a evitar momentos de pausa nas estações e a ausência de filas de espera nas aulas. Algumas vezes o trabalho de repetição foi realizado por vagas, rentabilizando o tempo de prática.

A utilização de várias estações para a mesma matéria potencializou o tempo de prática, uma vez que os alunos se encontravam dispersos reduzindo o número total de alunos por estação.

O posicionamento e o tipo de deslocamento que adoptei durante o decorrer das aulas para controlar os alunos foi periférico, aproximando-me daqueles que requeriam a minha ajuda.

Os ciclos de feedback prescritivo, descritivo, avaliativo e dirigido ao aluno, ao grupo ou à turma estiveram sempre presentes nas aulas, assim como, o reforço positivo, o qual foi muito valorizado.

Sempre que um aluno apresentou comportamentos inapropriados foi repreendido, dialogando com o mesmo, ou mando-o ausentar-se da actividade por momentos, sentando-se, a fim de reflectir sobre a sua acção.

Criou-se o hábito de realizar o “retorno à calma” antes de a aula terminar e o término da mesma foi feito sempre dez minutos antes do toque de saída, proporcionando aos alunos tempo para arrumação do material e ida para o balneário.

A manutenção, por parte do professor, no decurso de cada aula, de um comportamento dinâmico de entusiasmo e incitamento nos períodos de organização é importante para garantir um bom clima e ritmo de realização das tarefas (Onofre, 1995).

De acordo com o exposto, considero que desenvolvi procedimentos eficazes de organização das tarefas da aula, ajustados aos seus objectivos operacionais, aos recursos disponíveis e às características específicas de cada turma. O tempo de aula foi adequadamente gerido de forma a maximizar o tempo de empenhamento motor dos alunos. As regras e rotinas das aulas foram definidas no início do ano lectivo e aplicadas ao longo do mesmo, ficando devidamente automatizadas pelos alunos.

Segundo Januário (1996) a organização e gestão do tempo de aula a par dos comportamentos de instrução do professor, demonstram influenciar decisivamente a natureza da participação do aluno na aula, ou seja, a influência sobre os resultados de aprendizagem conseguidos pelo aluno. Para Carreiro da Costa (1995) o empenhamento motor é de todos os factores, aquele que no domínio das actividades físicas apresenta um impacto efectivo sobre os progressos na aprendizagem dos alunos.

1.3.4.3. - Disciplina e Controlo da Turma

O controlo da turma e a manutenção da disciplina são elementos fundamentais para a consecução dos objectivos de uma aula de EF, pois, numa aula em que a indisciplina tome determinadas proporções, será posto em risco tanto a qualidade do ensino como a qualidade das aquisições dos alunos (Piéron, 1996).

Há inúmeros incidentes durante uma aula que podem passar despercebidos, mas quando tomam uma certa dimensão, torna-se inevitável uma intervenção da parte do professor. Também a inactividade dos alunos, que surge em oposição ao empenhamento motor, e os comportamentos desviantes se encontram entre as variáveis que normalmente impossibilitam as aprendizagens e comprometem o clima da aula de EF (Piéron, 1996).

Neste sentido, mais importante que remediar é prevenir todos esses comportamentos e atitudes inapropriados que vão contra as regras estabelecidas para a aula, reforçando os comportamentos apropriados e relembrando a normas inicialmente previstas.

Para Onofre (1995) falar de disciplina é discutir quais são as formas de promover e ajudar os alunos a descobrir o prazer e as vantagens de estar na aula de forma empenhada e participada, respeitando o espaço de todos, pois a tentativa de resolução dos problemas de disciplina é na perspectiva do autor, uma concepção “remediativa” levando a uma abordagem do problema pela negativa. O que o professor deve valorizar é a abordagem “preventiva” da disciplina, a qual se baseia na ideia de que o tratamento da disciplina deve ser feito na tentativa de evitar que os actos de indisciplina se instalem durante a aula, considerando-se assim, a abordagem do problema pela positiva.

A fim de manter um bom controlo das turmas e evitar a ocorrência de comportamentos de indisciplina, promovendo o comportamento adequado dos alunos, apresentei uma atitude positiva e dinâmica aquando das minhas intervenções para captar a sua atenção, indo de encontro a Onofre (1995) que refere que há a possibilidade dos alunos assumirem uma conduta de respeito para com os colegas, por si próprios, pelos materiais e pela actividade, desde que reconheçam como o devem fazer.

Apresentei sempre, para ambas as turmas, as regras de comportamento com clareza, uma vez que segundo Onofre (1995), o objectivo das regras de conduta é que os alunos se consciencializem de qual é o seu espaço admissível de actuação e quais são os limites da sua liberdade.

Nas aulas coloquei-me geralmente de forma a conseguir ver e controlar os comportamentos de todos os alunos e promovi um clima positiva favorecendo as aprendizagens dos alunos, reforçando as atitudes apropriadas, pois de acordo com Onofre (1995) o professor deverá motivar a utilização do comportamento apropriado através de interações positivas nesse sentido, porque muitas vezes a tendência é para reagir apenas quando se manifesta um comportamento inapropriado.

Saliento que não ocorreram casos de indisciplina grave ao longo da minha intervenção na PES e os comportamentos desadequados foram pontuais, nas aulas de ambas as turmas, uma vez que, estavam bem definidas as regras de conduta.

Na turma de 7º ano havia três alunos mais irrequietos, sendo um deles particularmente implicativo com os colegas, que me levaram a actuar de forma pertinente e coerente sempre que demonstravam atitudes inapropriadas. Foram chamados à atenção no sentido de compreenderem que as suas atitudes iam contra as regras estabelecidas, tendo, por vezes, sido necessário mandá-los ausentar da actividade, por breves momentos, para que reflectissem sobre o seu comportamento.

No 10º ano havia apenas um aluno que, por vezes, tentava desafiar a autoridade da professora com atitudes desajustadas à sua idade, o qual foi devidamente advertido por mim, em conversa mantida com o aluno a título individual, melhorando assim a sua postura nas aulas. Esta estratégia foi bastante positiva e é defendida por Onofre (1995) que refere que a modificação do comportamento inapropriado é mais rápida e consistente quando em vez de reagir perante o grupo, o professor consegue fazê-lo em privado, numa relação de abertura com o aluno.

1.3.4.4 - Clima de Aula

Um factor que pode influenciar de forma significativa a condução das aulas é o clima em que elas decorrem. O clima de trabalho na aula depende de uma boa relação entre o professor e os alunos, da relação dos alunos entre si e da relação entre os alunos e as tarefas de aprendizagem.

A relação entre os alunos da turma tem de se basear na amizade e no respeito. O professor deverá fomentar as relações de interesses comuns entre os alunos,

conduzindo-os ao reconhecimento dos valores de solidariedade, da tolerância às diferenças e as vantagens da cooperação e entreatajuda (Onofre, 1995). Um padrão positivo durante a aula, admite uma cooperação dos alunos nas acções e tarefas que o professor solicitar e revela uma maior interacção entre professor e aluno.

A relação do professor com o aluno pode ser otimizada pela criação de uma afectividade, necessária à manutenção dum ambiente de trabalho propício através do entusiasmo (Rosado, 1994), pois quaisquer que sejam os objectivos propostos, haverá mais probabilidade de serem atingidos quando predomina um clima de confiança entre a turma. Siedentop (1983) refere que a atitude positiva e o entusiasmo que o professor deposita na sua intervenção pedagógica, torna o ensino mais eficiente e estabelece um clima favorável à aprendizagem.

A relação do aluno com a actividade/tarefa está associada à promoção do gosto por realizar uma determinada actividade e por a aprender. As actividades da aula devem ser diversificadas em termos de solicitações de aprendizagem e estar adequadas ao nível de capacidade dos alunos (Onofre, 1995).

Durante a minha intervenção pedagógica na PES revelei uma atitude promotora de um clima positivo de aprendizagem, garantindo a manutenção do entusiasmo dos alunos pelas tarefas de aprendizagem e o desenvolvimento do respeito e cooperação entre os diferentes intervenientes na aula.

Procurei manter sempre uma relação de confiança com os alunos, de ambas as turmas, ao longo das aulas e tentei ir de encontro às exigências que actualmente se colocam à educação das crianças e jovens, que exigem que o professor não seja apenas o especialista do ensino de uma disciplina, mas sim, um educador implicado no desenvolvimento integral, pleno e harmonioso da dimensão humana, promovendo a formação dos alunos como seres autónomos e solidários.

Através da promoção de um clima positivo os alunos acabaram por colaborar com mais receptividade às minhas solicitações, no entanto, tive necessidade de não perder nunca o controlo da turma. Desta forma, percebi que uma postura positiva visando as aprendizagens e o respeito pelas dinâmicas da aula tornam o seu funcionamento mais apetecível e motivador.

Verificou-se que houve, por parte dos alunos, alegria e satisfação durante as aulas, pois o entusiasmo na aplicação dos conhecimentos em novas situações era notório, uma vez que, quando eram propostas novas actividades, os alunos correspondiam positivamente participando com empenho no trabalho da aula, tentando ultrapassar sempre os novos desafios.

Os alunos da turma do 3º CEB revelaram-se mais expressivos demonstrando muita afectividade durante as aulas, estando muito dependentes da minha aproximação. Os alunos do 10º ano, sendo mais responsáveis, apresentaram-se mais autónomos tendo sido estabelecido um clima de abertura e opinião, havendo muitos momentos explosivos de boa disposição que demonstraram a boa relação entre a professora e os alunos.

Durante as aulas tentei acompanhar e interagir com todos os alunos, sem excepção, disponibilizando-lhes a minha atenção, o que é reforçado por Onofre (1995) quando refere que na relação do professor com os alunos, este, deve distribuir a sua atenção por todos, sendo coerente e consistente nas interacções que estabelece com os alunos que integram a turma.

Foi gratificante ver a frequente predisposição dos alunos para se empenharem activamente nas tarefas. Este empenhamento foi fundamental no sentido de diminuir a probabilidade da ocorrência de comportamentos fora de tarefa e de situações de indisciplina dentro do espaço de aula, estando sempre presente a ideia de que embora a disciplina de EF vise melhorar as acções motoras, é também um meio fundamental para a aquisição de uma série de condutas e normas da vida em sociedade e de demonstração de boa educação cívica.

1.3.4.5 – Concentração no Essencial

Além das dimensões já apresentadas, a “Concentração no Essencial” revela-se como outro princípio fundamental para que uma aula de EF seja eficaz. O professor tem de se concentrar no essencial da aula sem se perder em aspectos secundários pouco relevantes, que muitas vezes se afastam do seu objectivo principal. É necessário que o interesse e a actividade dos alunos sejam direccionadas para o seu objectivo principal. Quando o professor se dirige para aspectos secundários, que não os essenciais, acaba por ser levado a cair numa orientação incorrecta dos alunos, correndo o risco de perder

o tempo em tarefas irrelevantes (Bento, 1998), fazendo com que as aulas percam sentido e eficácia.

A concentração no essencial é importante na medida em que dirige o professor para os objectivos e conteúdos planeados, daí que tenha de haver clareza acerca daquilo que constitui o cerne da aula e por onde quer dirigir a actividade dos alunos, conhecendo aquilo que os mesmos devem aprender e consolidar, daí a importância de se fazer uma boa reflexão didáctico-metodológica sobre a organização da aula.

O essencial deve ser apresentado sem equívocos para o ponto de concentração dos esforços dos alunos, determinando toda a estrutura da aula quer em termos de organização, quer de divisão temporal, pois durante a aula tem de se conseguir chegar ao seu objectivo principal (Bento, 1998).

A concentração no essencial pressupõe a existência de tempo de prática significativo, várias repetições, exercitação e consolidação, fazendo com que os alunos consigam reconhecer o essencial e o interiorizem conscientemente (Bento, 1998), logo se o essencial de uma aula for correctamente dirigido pelo professor, torna-se também o essencial para os alunos, porque eles na apresentação da matéria são motivados e conduzidos conscientemente para os aspectos principais e para os decursos da acção a apropriar por todos e por cada um.

Aquando da tomada de decisões, durante a condução das aulas, acredito que os professores com mais experiência saibam recorrer a vivências anteriores, para ser capazes de mais facilmente se concentrar no essencial e adaptar o conteúdo às necessidades do momento. Este facto aconteceu-me constantemente ao longo da PES, no entanto, foi-me mais fácil recorrer às experiências anteriores para me focar e concentrar no essencial ao abordar os conteúdos aplicados à turma do 3º CEB, que sendo um 7º ano, se aproximava mais da minha realidade com o 2º CEB, do que para abordar os conteúdos ao 10º ano, onde a tomada de decisões e a concentração no essencial, acabou por se basear muito mais nas orientações fornecidas pelo professor orientador cooperante.

1.3.4.6 - Reflexão das Aulas

A análise e avaliação do ensino, através da reflexão das aulas, é um aspecto delicado da preparação e condução do ensino, sendo considerada a mais difícil de todas as dimensões da acção pedagógica. Esta análise pressupõe que depois da intervenção o professor faça uma reprodução mental e escrita do que sente que se passou. Este processo de reflexão decorre não só após a aula, quando o professor repensa sobre a aula e regista os seus resultados, mas também ao longo do seu decurso quando é confrontado com o que propõe aos alunos, e na parte final, quando em conjunto com os alunos faz uma retrospectiva sobre a aula e seus resultados (Bento, 1998).

Ao longo da PES efectuei, no final de cada aula, um balanço com os alunos acerca da forma como decorreu apontando os seus pontos fortes e fracos.

Segundo Bento (1998) a análise e avaliação do ensino do professor deve fazer-se de forma sistemática em todas as aulas, quer tenham decorrido de acordo com o plano, quer algo de inesperado ou perturbante se tenha passado, assumindo esta análise um maior peso neste segundo caso, pois será necessário encontrar as causas de tais ocorrências e a forma de evitar que se repitam, considerando sempre que as causas podem surgir tanto da parte dos alunos como do professor, porque ambos eventualmente são causadores dessas falhas.

Este trabalho de reflexão foi fundamental uma vez que me permitiu fazer a avaliação dos resultados dos alunos e da minha acção pedagógica, orientando-me no sentido da definição dos resultados alcançados, ou seja, o que os alunos atingiram, e no sentido da precisão dos planos de aula, isto é, o que podia e devia ser melhorado.

O professor tem de ser crítico acerca das suas aulas, do seu trabalho, ou então estará a comprometer o progresso dos resultados do ensino, da aprendizagem e da planificação (Bento, 1998).

A reflexão após a aula constitui a base para um reajustamento na planificação das aulas seguintes, pois possibilita proceder a balanços que devem ser considerados no planeamento e organização do ensino, promovendo assim, uma melhor eficácia de ensino. A reflexão é guiada pela comparação dos objectivos e do processo, previamente estabelecidos com os resultados alcançados. Assim procura-se averiguar se o nível obtido corresponde aos objectivos pretendidos e se o ensino decorreu de acordo com a

sua programação. Para ser mais “rápido” na sua análise, o professor deve definir as questões essenciais elaborando uma sequência de perguntas pertinentes. Estas perguntas devem prender-se com os aspectos que surgem no momento da elaboração do plano, concretamente com a realização dos objectivos e com o trabalho metodológico. Estas questões devem surgir em vários âmbitos, sendo eles “acerca dos objectivos e dos resultados da formação”; “acerca do conteúdo e estrutura da aula”; “acerca da organização metodológica da aula” e “acerca do trabalho do professor” (Bento, 1998).

Após as aulas que leccionei, em ambas as turmas, realizei uma reflexão escrita onde ponderei vários aspectos, que foram definidos inicialmente, no sentido de me possibilitar uma reflexão mais orientada. Estes aspectos foram: a capacidade de organização e gestão do tempo de aula; a forma de resolução das situações de imprevisibilidade; a capacidade de adaptação e reestruturação das actividades de forma a adaptá-las aos diferentes níveis de habilidade motora dos alunos; o controlo e diagnóstico das necessidades e dificuldades dos alunos nas tarefas de aprendizagem; a transmissão dos momentos de informação utilizando uma linguagem objectiva e clara com terminologia adequada; o posicionamento e deslocamento durante a aula de forma a controlar todos os alunos; o dinamismo e expressividade na apresentação e condução das actividades de aprendizagem; a motivação dos comportamentos apropriados e prevenção dos comportamentos inapropriados; a qualidade dos feedbacks positivos, descritivos, prescritivos, pertinentes e individualizados e colectivos.

Nessa reflexão apresentei ainda, sempre que algo de relevante se passava na aula, os aspectos positivos e os aspectos negativos mais significativos, assim como, fiz alusão às respectivas sugestões de aperfeiçoamento. Estas reflexões foram bastante úteis para a melhoria da minha intervenção e do processo de planificação das sessões de ambas as turmas.

1.4 - AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O processo de avaliação deve ser um processo contínuo e integrado, constituindo-se como um procedimento regulador do trabalho do professor permitindo averiguar se os alunos estão a realizar os progressos pretendidos e a encontrar os caminhos necessários para atingir as metas estabelecidas, para o nível de ensino que frequentam. Abrantes

(2002) considera que a avaliação deve ser encarada como um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, assumindo também uma função de certificação das aprendizagens efectuadas e das competências desenvolvidas pelos alunos.

Para isso é necessário uma recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular juízos de valor que facilitem a tomada de decisões do professor (Peralta, 2002), mas há um problema que tem vindo a ser levantado no que diz respeito à avaliação em EF, que é o facto de esta ser feita através da observação, o que poderá levar à subjectividade do que se está a avaliar, uma vez que, dois professores ao observarem uma mesma acção observam-na certamente de maneira diferente. Neste contexto, Abrantes (2002) aceita a subjectividade do acto de avaliar, referindo-se que não se trata de um defeito, mas sim de uma característica que lhe é inerente, no entanto, considera que o que é necessário evitar, não é a subjectividade, mas sim a arbitrariedade devido à ausência de critérios de avaliação. Assim, é importante que o professor de EF estabeleça concretamente quais as situações de avaliação que vai propor aos alunos, através da selecção de critérios e indicadores de observação precisos e objectivos.

1.4.1 – Avaliação Criterial e Avaliação Normativa

Importa referir que a avaliação pode assumir duas formas, a avaliação criterial ou a avaliação normativa. A avaliação criterial visa considerar o aluno como um ser individual, procurando que a observação recaia sobre os processos individuais de aprendizagem. Aqui o desempenho de cada aluno é analisado com referência a objectivos de aprendizagem definidos nos PNEF. Neste tipo de aprendizagem há a definição de indicadores e critérios de êxito, que permitem ao aluno verificar se cumpriu os objectivos definidos. A competição do aluno é dirigida para consigo próprio e assim todos podem evoluir, sem que o professor estabeleça relações entre os alunos (Ribeiro, 1990). A avaliação normativa pretende classificar e hierarquizar, no sentido de dividir a turma em classes de acordo com os níveis de desempenho. Nela o desempenho de cada aluno é comparado com o desempenho médio do grupo de que faz parte. Esta avaliação promove, em parte, a competição entre os alunos (Ferraz, et al., 1994). O professor ao perceber que um aluno atingiu os critérios para determinado nível, vai compará-lo com os colegas que à semelhança deste, superaram critérios idênticos. Deste modo, o professor vai avaliar com base na comparação.

Assim, quando nos referimos à avaliação criterial, pretendemos avaliar o aluno tendo como referencia a comparação entre o desempenho numa determinada tarefa, ou seja, como a consegue realizar e os critérios de êxito estabelecidos para a referida tarefa. Já no que respeita à avaliação normativa vamos avaliar o aluno e comparar com os desempenhos dos outros alunos da turma, nessa mesma tarefa, fazendo a sua seriação. Para Ferraz (1994) só a avaliação criterial permite identificar o grau de concretização dos objectivos estabelecidos e determinar o tipo de medidas necessárias para que os alunos com dificuldades possam ser acompanhados, de forma diferenciada, para a consecução das competências para si definidas.

Na PES considerei essencialmente a avaliação criterial, por ser na minha opinião a que permite ao professor estabelecer critérios de avaliação bem definidos a fim de poder avaliar com rigor as competências dos alunos. A avaliação normativa foi apenas considerada quando imprescindível, ou seja, nos momentos terminais de cada período lectivo servindo o apoio à classificação final dos alunos, embora sempre baseada nos resultados da avaliação criterial, pelo que, defendo que a complementaridade destas duas formas de avaliar é fundamental para o professor poder qualificar e ao mesmo tempo quantificar as prestações dos alunos.

1.4.2 – Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

A avaliação inicial assume um carácter formativo, logo, considera-se avaliação formativa, uma vez que permite ao professor identificar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, para decidir por onde começar, definir os objectivos a perseguir, saber quais as matérias do programa prioritárias e quais os alunos que requerem mais atenção, orientando todo o processo de ensino e aprendizagem. Este princípio é seguido por Carvalho (1994) que defende ainda que, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ajustá-lo no sentido de ir ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Apesar da avaliação inicial ter sido iniciada pelo professor cooperante da escola ainda tive oportunidade de intervir a final do seu processo e todo o tratamento de dados foi feito por mim. Esta avaliação foi realizada de acordo com o protocolo de avaliação inicial aplicado pelo grupo de EF da ESAG, o qual me suscitou dúvidas e pareceu

pouco eficaz, mas uma vez que me tive de adaptar à realidade da escola, acabei por o aceitar da melhor forma, pois estava consciente que esta avaliação era extremamente importante para a planificação de todo o ano lectivo e para o conhecimento das turmas, funcionando como um diagnóstico, permitindo traçar os objectivos intermédios e finais para cada turma e para cada grupo de nível.

A avaliação formativa funciona como “bússola orientadora” do processo de ensino e aprendizagem, onde a recolha de dados permite ao professor, saber se o trabalho desenvolvido estará a ir ao encontro dos objectivos definidos, reorientando o processo se não se observar evolução nas competências dos alunos (Cortezão, 2002).

A avaliação formativa é importante para avaliar cada aluno e também para a adequação do processo de planeamento, porque com a recolha de informação contínua, o professor pode reformular os objectivos iniciais e redefinir um novo caminho para a turma ou para um grupo de alunos da turma. Esta possível adequação é importante, pois vai de encontro à especificidade das necessidades dos alunos e torna mais eficaz e precisa a abordagem às aprendizagens que, por sua vez se reflectem na avaliação sumativa. (Ferraz, et al., 1994; Lemos, 1998; Aranha, 2004).

A par da avaliação formativa temos a avaliação sumativa, que é segundo Cortezão (2002) aquela que pretende traduzir, de forma breve e codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se decidiu ser importante atingir. Há que seleccionar criteriosamente os objectivos mais relevantes e mais representativos do trabalho desenvolvido e por ser uma síntese, a avaliação sumativa, deve reportar-se aos objectivos curriculares definidos no PNEF.

A avaliação sumativa realizada no final dos períodos lectivos traduz-se numa classificação das performances dos alunos, mas não se esgota nela. O seu resultado é geralmente quantitativo. Nestes casos em que é traduzido por uma classificação numérica não deverá perder o carácter descritivo e globalizante, pois esta avaliação pode também assumir uma função formativa, onde todos os alunos são colocados sobre as mesmas exigências, no que respeita aos critérios de êxito.

Assim, tendo os alunos sido colocados perante uma avaliação criterial, o professor passa a aferir sobre a norma da turma, onde compara as avaliações de cada aluno e estabelece

subgrupos ou notas de avaliação dentro de um determinado nível de qualificação (Lemos, 1998).

1.4.3 - Procedimentos de Avaliação

Avaliar não é uma tarefa fácil, e apesar da minha experiência no ensino, por vezes dei comigo a sentir alguma dificuldade para avaliar os alunos quando estes se encontravam a trabalhar em grupos de nível e em matérias distintas na mesma aula. Esta capacidade de observar para realizar uma tarefa específica que requer rigor como é avaliar e ao mesmo tempo controlar o resto da turma, foi uma destreza que consegui desenvolver durante a minha passagem pela PES. O facto de ir recolhendo dados em quase todas as aulas permitiu-me acompanhar melhor a evolução dos alunos de ambas as turmas, permitindo-me chegar ao momento de concretizar a avaliação sumativa e realizá-la com bastante rigor.

Penso que para não rotularmos os alunos através das notas ou dos níveis alcançados nas avaliações é fundamental atenuar as representações que persistem em torno do próprio processo avaliativo, sendo uma forma de revalorizar a avaliação e contribuir para que esta passe a ser utilizada como um recurso para melhores práticas educativas, beneficiando as aprendizagens dos alunos.

A avaliação em EF assenta em três grandes áreas: as actividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos. Existem particularidades relativamente a cada uma destas áreas, sendo a das actividades físicas, a que assume maior relevância, por corresponder às matérias de carácter prático, abordadas ao longo das aulas de EF, requerendo maior exigência da parte do professor, no momento de avaliar. As áreas da aptidão física e dos conhecimentos, também importantes, têm um carácter de aferição distinto, tendo o aluno de ser considerado apto nas mesmas, a fim de assegurar o sucesso em EF.

Nas turmas com que trabalhei na PES, tanto a de 7º ano, como a de 10º ano, se consideraram anos de revisão, uma das matérias abordadas ao longo do 2º CEB e a outra das matérias do 3º CEB, pelo que foram abordadas muitas matérias em ambos os casos. Este facto condicionou de forma significativa o processo de avaliação sumativa, pois foram abordadas mais de dez matérias, ao longo do ano lectivo.

Assim, a fim de objectivar a avaliação no final de cada período foram avaliadas as matérias onde se incidiu com maior número de sessões e naturalmente se promoveram mais aprendizagens. Não descurámos no final de cada período as avaliações relativas à aptidão física recolhida através da bateria de Testes de Fitnessgram, ou através das aulas práticas e a avaliação dos conhecimentos, cuja recolha de dados foi feita através do questionamento nas aulas práticas e dos trabalhos e participação nas sessões teóricas.

- Avaliação Formativa

Em primeiro lugar valorizei o carácter formativo da avaliação. No entanto, no início do processo, deparei-me com algumas dificuldades devido a toda uma série de factores tais como, o conhecimento da turma, o conhecimento da escola e a escolha do melhor instrumento. Mas, depois com o desenvolvimento da capacidade de observação, tudo foi sendo facilitado. Os instrumentos foram sendo ajustados às necessidades dos alunos e às características da professora, e ultrapassadas as dificuldades ao nível do planeamento nomeadamente da avaliação formativa e sumativa, tudo se tornou mais eficaz.

A avaliação inicial que permitiu identificar as capacidades e dificuldades dos alunos foi o ponto de partida para traçar as metas, que foram conducentes à evolução dos alunos em cada matéria. Daqui parti para o processo de avaliação formativa, o qual ocorreu ao longo de todo o ano lectivo. No processo de avaliação valorizei a diferenciação pedagógica, trabalhando por grupos de nível e avaliando os alunos de acordo com as competências definidas para o seu grupo.

Na avaliação formativa sistemática feita ao longo das etapas obtive informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, verifiquei os seus progressos e identifiquei aqueles que apresentavam dificuldades nas matérias, definindo as medidas necessárias para os apoiar de forma diferenciada na concretização dos objectivos.

Sabia que os instrumentos de registo de dados relativos à avaliação formativa eram de extrema importância, dado que através deles se poderão clarificar dúvidas sobre as classificações a atribuir no final do período na avaliação sumativa, permitindo que esta se torne numa avaliação mais adequada e justa, talvez por isso tive dificuldade em encontrar um instrumento ajustado aos meus propósitos, pois na 2ª etapa utilizei um

instrumento de registo com o qual não me conseguia identificar, tendo havido necessidade de o reajustar no início da 3ª etapa.

Este tipo de avaliação foi aplicado ao longo do ano lectivo, funcionando não só para a observação dos desempenhos nas actividades físicas, mas também para a análise da assiduidade, do comportamento e do empenho dos alunos. Para tal foram registados numa tabela, por nós elaborada para o efeito (anexo 7), as competências adquiridas, revelando esses resultados se o processo de ensino e aprendizagem estava a ir de encontro ao previsto no plano anual de turma e no respectivo plano da etapa.

No final de cada etapa, através dos resultados da avaliação formativa realizada ao longo da mesma, preparei a etapa seguinte. Assim, tive que estar atenta, em todas as aulas, no sentido de, oportunamente poder modificar ou reajustar as tarefas.

- Avaliação Sumativa

Nas turmas de intervenção na PES a avaliação sumativa processou-se de forma idêntica. Esta avaliação concretizou-se apenas no final de cada período quando tivemos necessidade de classificar os alunos em função do grau de competências atingidas (anexo 8). Este foi o meio de quantificar o desempenho dos alunos, mas não só, porque foi também uma forma de perceber se os objectivos definidos estavam ou não a ser atingidos, e qual o nível de concretização dos mesmos, tendo sempre em conta o PNEF para cada ciclo de ensino e os critérios de avaliação do grupo de EF da ESAG.

Aquando da necessidade de proceder à avaliação sumativa fui buscar a informação sobre os alunos nas diferentes matérias, no sentido de os classificar e hierarquizar, onde os desempenhos de cada aluno observados através dos dados da avaliação formativa, dados estes de carácter criterial, foram transformados em dados normativos a fim de se comparar o desempenho de cada aluno com o desempenho médio do grupo de nível de que fazia parte e da turma como grande referencial. Assim, os dados provenientes dos resultados da avaliação formativa foram reflectidos numa tabela, própria para o efeito, elaborada pelo grupo de EF (anexo 9), a qual apresentava automaticamente a classificação de cada aluno.

A objectividade da avaliação sumativa baseou-se nos dados recolhidos nas aulas de cada etapa, previstas no respectivo planeamento, pois não houve necessidade de proporcionar momentos formais de avaliação sumativa, uma vez que os alunos foram avaliados nas circunstâncias normais de qualquer aula através das actividades que me permitam observar e avaliar as competências pretendidas para cada momento da etapa. Assim, quando foi necessário realizar a avaliação sumativa tive disponíveis informações concretas e suficientes para atribuir as classificações aos alunos.

Seguindo as orientações do PNEF onde é definido o patamar de sucesso em EF, definiu-se criterialmente as classificações de 1 a 5 níveis para o 7º ano e de 1 a 20 valores, para o 10º ano. No PAT, tanto para o 7º ano como para o 10º ano, foram definidas apenas competências para os níveis Introdutório e Elementar por serem aqueles que se previa que os alunos conseguiriam atingir. E assim foi, pois os alunos quer do 7º ano, quer do 10º ano situaram-se nesses níveis de desempenho.

Através dos dados da observação e registo formativo pude analisar as causas que geraram a dificuldade dos alunos para atingir os objectivos propostos, sendo por vezes encontradas soluções para os levar a superar essas dificuldades. Isto passou-se tanto na turma do 7º ano como na do 10º ano, onde os alunos com pouca predisposição motora acabaram por ter sucesso, com mérito seu, na disciplina de EF, uma vez que este facto contribuiu para se fazer uma constante adaptação das estratégias de actuação, tendo em conta os momentos em que era necessário proceder à avaliação sumativa.

Relativamente aos resultados da avaliação sumativa preconizada para as duas turmas, posso considerar que a consecução dos objectivos foi atingida, verificando-se uma evolução dos alunos ao longo do ano lectivo, o que é visível pelos resultados alcançados, pelos mesmos, na disciplina de EF, onde o índice de sucesso no final do 3º período foi de 100%. (anexo 9)

1.4.4 - Instrumentos de Avaliação

Avaliação Formativa: Os desempenhos dos alunos foram anotados regularmente de acordo com escalas qualitativas pré-definidas, no sentido de sistematizar e uniformizar todas as informações recolhidas. Os procedimentos foram a aplicação da “Grelha de Registos Diários” em todas as aulas; aplicação da “Ficha de Avaliação Formativa” das

atitudes e comportamentos, realizada mensalmente e a “Ficha de Observação das Matérias”, aplicada sistematicamente. Os dados recolhidos, foram analisados com frequência, no sentido de conduzir o ensino em função dos resultados.

Avaliação Sumativa: Foi aplicada a ficha “Síntese de Avaliação Sumativa Interna” no final de cada período. Esta ficha foi elaborada para o efeito, pelo grupo disciplinar de EF da ESAG, onde o registo das áreas de avaliação e respectivos parâmetros estão apresentados de forma explícita. Os resultados obtidos através das fórmulas permitiram uma análise da situação de cada aluno, no entanto, esta ficha nem sempre se mostrou eficaz uma vez que a proposta de classificação final que correspondia ao valor atribuído ao aluno, de acordo com todas as ponderações anteriormente descritas, não permitia todas as probabilidades em termos de níveis atingidos pelos alunos nas matérias, tendo sido necessário fazer alguns ajustamentos.

2 – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

É inquestionável o valor que o grupo disciplinar de EF tem numa escola e a forma como consegue dinamizar junto da Comunidade Escolar, actividades no âmbito da Actividade Física e do Desporto, visto, a disciplina de EF prestar-se para tal.

O sucesso escolar e educativo, sendo a principal meta do Projecto Educativo da ESAG, deverá ser promovido num sentido globalizante onde a EF terá um papel importante, pois, segundo Jacinto et al. (2001a) o percurso educativo dos alunos obriga à aquisição de competências em diferentes domínios e matérias próprias da Educação Física, numa ampliação das experiências motoras vividas, de modo eclético, tendo como pano de fundo a perseguição constante da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.

Seguidamente serão apresentadas as actividades participadas na escola, onde directa ou indirectamente esteve envolvida ao longo da PES. É de salientar que foi sempre manifestado interesse em colaborar de forma activa nas actividades desenvolvidas pelo grupo de EF da ESAG, mesmo que essa participação fosse pontual, sem interferir com a sua organização e dinamização.

Em relação às actividades cuja iniciativa, organização e dinamização estiveram a cargo do núcleo de estágio o interesse manteve-se, mas as responsabilidades foram acrescidas, daí que lhes será dado maior destaque.

2.1 - PARTICIPAÇÃO NAS ACTIVIDADES DO GRUPO DE EF DA ESCOLA

De acordo com o Plano Anual de Actividades da ESAG, foram realizadas várias actividades pelo grupo de Educação Física. Neste sentido, mostrei total disponibilidade para estar presente naquelas onde me foi solicitada a colaboração. Das actividades em causa, destaca-se a Fase de Escola do “Mega Sprinter” realizada na ESAG, ao longo da qual, senti estar a contribuir para o seu êxito, apoiando os colegas nas mais diversas tarefas.

A minha participação na actividade, uma vez que tinha alunos apurados para a Fase de Escola, proporcionou aos mesmos uma motivação extra, incentivando-os a usufruir da hipótese de desenvolverem as suas capacidades físicas de forma saudável, praticando uma modalidade tão completa como o atletismo.

O facto de ter estado envolvida de forma activa nesta iniciativa, permitiu ter contacto com a sua realidade e uma interacção com os professores do grupo de EF e alunos. Considero que se proporcionou um ambiente agradável e um relacionamento positivo entre todos os intervenientes.

Foi essencialmente importante sentir a dinâmica associada à realização deste tipo de actividades e verificar a diferença que existe entre a sua implementação numa Escola EB 2/3 e numa Escola Secundária. Conclui que a participação dos alunos do Ensino Básico é muito mais massiva e activa, que a dos alunos do ensino secundário. Existem vários estudos que podem justificar este facto. Um deles é o estudo de Cid (2002) sobre as alterações dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. O autor, ao procurar as razões pelas quais os alunos participam nas actividades físicas, refere-se a Horn (1992), o qual defende que esses motivos não são imutáveis podendo ser alterados com o tempo, com novas experiências vividas, com determinados acontecimentos, com o contexto sócio-cultural e outros factores diversos. Ainda no mesmo estudo se defende que essas motivações não são sentidas da mesma forma por todos os indivíduos, sendo

por isso variáveis de acordo com factores como a idade, sexo, contexto, momento, moda, sociais, económicos, culturais e outros. No estudo de Cid (2002) foi constatado que os alunos mais velhos participam nas actividades para “libertar a tensão”, enquanto os mais novos atribuem maior importância ao motivo “prazer e divertimento”, logo, conclui-se que os motivos que levam à adesão dos alunos às actividades se alteram em função da idade.

2.2 - ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA E COMUNIDADE

O núcleo de estágio levou a efeito a realização de duas actividades para a comunidade escolar da ESAG. A escolha das mesmas foi, em parte, precipitada pela condicionante do tempo de que dispúnhamos para nos decidirmos. Assim, acabámos por aceitar as sugestões do grupo de EF da ESAG e programámos actividades que se encontravam inseridas no Plano Anual de Actividades da Escola, o qual surge como uma das *“estratégias de execução, mais específicas, com a devida calendarização, (...) que se constituem como instrumentos consequentes no cumprimento dos objectivos e metas do Projecto Educativo”* (PEE ESAG, 2010-2013, p.4).

Neste sentido, o Plano Anual de Actividades deriva do Projecto Educativo de Escola e está consequentemente de acordo com os princípios do mesmo. Assim, as actividades que realizamos submeteram-se aos seus objectivos gerais, mais especificamente no que se refere aos pontos 3.2.3 – *“Estratégias para melhorar o Sucesso Escolar dos Alunos”* e 3.3.2 – *“Objectivos específicos para melhorar o sucesso educativo – qualidade do desenvolvimento pessoal, social e profissional”*, e no seu n.º 5 – *“Aumentar o envolvimento dos alunos na vida escolar”* (PEE ESAG, 2010-2013, p.7; p.9).

Desta forma, o sucesso escolar e educativo, na sua vertente de qualidade do desenvolvimento pessoal e social, pode e deve ser feito, para além do contexto das aulas e do espaço físico e geográfico da escola, daí considerarmos que as actividades que realizámos, além de se enquadrarem nos objectivos do Projecto Educativo da Escola, vão também de encontro à sua grande Meta que é *“Tornar a Escola numa escola de referência em termos de promoção do sucesso escolar e educativo”*. Consideramos que essa promoção só pode ser feita se criarmos oportunidades para os alunos poderem

vivenciar situações inovadoras e aliciantes, transformando o seu conceito de escola, num conceito de algo que lhes pode proporcionar momentos agradáveis, de prazer e ao mesmo tempo de aprendizagem.

As actividades que o núcleo de estágio projectou, desenvolveu e realizou, foram o “Torneio de Futsal ESAG” e o “Passeio de BTT - Conhecer a Anta do Zambujeiro”, tendo ambas o intuito de dinamizar a vida da escola e fomentar a prática de actividade física não formal, no final do 1º e 2º Períodos, respectivamente.

2.2.1 - Torneio de Futsal ESAG

O “Torneio de Futsal ESAG” assumiu-se como actividade dirigida aos alunos e apresentou como objectivos: proporcionar um dia de actividade física e desportiva no espaço escolar; promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; promover entre os alunos o espírito de equipa e o respeito pelo adversário, mantendo sempre uma atitude de “fair-play”; reconhecer a necessidade da cooperação e solidariedade com os colegas da equipa; aceitar as decisões da arbitragem e da mesa; desenvolver as capacidades físicas e promover a aprendizagem de uma correcta gestão do esforço; fazer a promoção da saúde através da actividade física; adquirir hábitos de disciplina e concentração no trabalho individual e em grupo.

A actividade realizou-se com a participação de dezanove equipas de alunos das turmas do 7º ao 12º ano de escolaridade. Pretendemos desta forma consciencializar os alunos para a prática desportiva, promovendo o Futsal por ser uma das práticas mais apetecidas entre os jovens. A actividade foi bastante apreciada pela comunidade escolar e os jogos decorreram dentro da normalidade, sempre com muito empenho da parte de todos os participantes. Os resultados ditaram a vitória para as equipas mais eficazes, por cada ano lectivo, consoante o confronto entre si.

O núcleo de estágio contou com a colaboração de alguns alunos do Curso Tecnológico de Desporto da ESAG, que se voluntariaram para ficar na mesa, assim como, para arbitrar os jogos. Sendo uma actividade que visava promover o envolvimento dos alunos, esta ajuda foi uma mais-valia para o êxito da mesma.

Em relação aos aspectos positivos, num âmbito geral, a actividade esteve bem orientada, planeada e estruturada pelos professores estagiários. Pode-se concluir que foi uma actividade bem-sucedida devido ao facto de ser um projecto elaborado para a comunidade escolar, tendo esta aderido em larga escala, dando-nos bases futuras para elaborações de actividades deste género.

2.2.2 - Passeio de BTT – Conhecer a Anta do Zambujeiro

O “Passeio de BTT - Conhecer a Anta do Zambujeiro” foi uma actividade mais abrangente dirigida a toda a comunidade escolar. Em relação aos objectivos traçados para esta actividade, proporcionou-se a vivência de um salutar dia de actividade física não formal fora do espaço geográfico da escola; promoveu-se o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; proporcionou-se o envolvimento dos alunos na vida escolar, através da sua participação numa actividade da escola; houve cooperação e entreaajuda entre todos os participantes, incentivando-se e apoiando-se, cumprindo sempre as regras de segurança; contactou-se com a natureza, desfrutando da mesma, permitindo aos participantes conhecer a importância da sua preservação; transmitiu-se e fomentou-se o gosto pela prática de actividade física, nomeadamente do BTT; desenvolveram-se capacidades físicas e promoveu-se a aprendizagem para se fazer uma correcta gestão do esforço.

Sendo conhecedores dos hábitos de actividade física reduzidos, que hoje em dia os jovens têm, fomos levados a pensar numa actividade para a comunidade escolar da ESAG que os convidasse a, pelo menos por um dia, praticar actividade física em contacto com a natureza. Pretendíamos que o Passeio de BTT visasse o maior número possível de participantes. Este número foi largamente superado e estiveram na actividade 69 participantes, entre alunos e professores, portugueses e espanhóis. A presença dos nossos congéneres espanhóis veio valorizar a actividade e acabou por ser um factor de motivação, possibilitando uma grande interacção entre todos os elementos da comunidade escolar.

A actividade permitiu aos participantes conhecer alguns caminhos que circundam a cidade de Évora, daí que tenhamos tido uma opção adequada ao decidir pela realização do Passeio de BTT. A partida da escola foi feita em direcção a um dos Percursos de

Monfurado, inserido nos “Percurso Ambientais de Évora”, da Câmara Municipal de Évora, com acesso à Anta do Zambujeiro, em Valverde.

Quanto aos aspectos positivos da actividade salientamos o facto de ter existido uma óptima interacção entre professores estagiários e professores do Grupo de EF, com especial envolvimento dos que participaram na actividade. A colaboração da Direcção da Escola, em todo o processo de planeamento e realização da actividade foi um factor importante para o sucesso. O apoio da PSP, através do acompanhamento feito pelos Agentes da Escola Segura nos percursos urbanos foi bastante importante proporcionando condições de segurança aos participantes. O apoio da Cruz Vermelha Portuguesa, que cedeu a ambulância, garantiu todas as condições de segurança durante o passeio. A colaboração do Curso de Audiovisual da ESAG permitiu a captação de imagens de vídeo e fotográficas. A grande adesão de alunos e professores, uma vez que o número de participantes superou as expectativas. A participação do grupo de alunos e professores de uma escola profissional de Badajoz, que se encontravam na ESAG ao abrigo de um intercâmbio escolar.

Verificou-se, ao longo do Passeio de BTT, a criação de um salutar ambiente de descontração e convívio, e ao mesmo tempo de interiorização de conhecimentos e aprendizagens. Neste sentido, foi visível a motivação, empenho e diversão de todos os participantes na actividade.

2.2.3 - Acção de Formação de “Tag Rugby”

O núcleo de estágio dinamizou uma outra actividade, a Acção de Formação de “Tag Rugby”, a qual surgiu da necessidade de se encontrar uma solução para colmatar a lacuna existente nesta área, porque os professores do grupo de EF da ESAG demonstraram necessidade de formação para abordar a matéria. Deste modo, julgámos que ao promover a acção estaríamos a criar oportunidades para o desenvolvimento da matéria nas aulas dos colegas do grupo de EF da ESAG. Esta iniciativa veio ao encontro das directrizes presentes no Decreto-Lei nº 240/2001, nomeadamente o que se refere à perspectiva da promoção do trabalho de equipa como factor de enriquecimento da formação do professor, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.

A acção de formação integrou-se num Projecto desenvolvido pela Federação de Rugby de Portugal, intitulado “Projecto Nestum Rugby nas Escolas”. O mesmo foi estruturado como forma de ser uma mais-valia para a divulgação, desenvolvimento e implementação da matéria nas escolas, desmistificando um pouco a imagem de que “o Rugby é um desporto violento”. A acção teve como objectivo central apresentar uma metodologia de ensino centrada no jogo e dar a conhecer a matéria.

Assim, para levarmos a efeito esta acção, contámos com o apoio e colaboração de um Formador da Associação de Rugby do Sul. A acção foi dividida em duas partes, sendo uma de componente teórica e outra de componente prática e contou com a participação de onze professores de EF da ESAG.

O balanço foi muito positivo, foi uma acção que permitiu informar, ensinar e dotar os professores de um conjunto de instrumentos bastante úteis para as aulas de EF. Não tivemos dúvidas quanto à importância desta Acção, que apesar de ter sido de curta duração, com certeza foi um excelente momento de promoção do convívio e da formação dos professores de EF da ESAG.

3 - COMPONENTE PROFISSIONAL, SOCIAL E ETICA

O ano da PES foi mais uma marca na minha vida profissional, pois fez-me tomar novamente consciência do real papel do professor e das responsabilidades inerentes ao mesmo. Foi um processo bastante enriquecedor, principalmente na vertente de formação contínua. O período de adaptação a esta realidade foi rápido devido à segurança sentida e à noção das reais exigências e responsabilidades que me esperavam.

A óptima relação mantida com os Professores Orientadores, tanto da Universidade de Évora como da ESAG e com todo o grupo de Educação Física da ESAG veio ajudar na construção da minha identidade pessoal e profissional, a qual esteve também associada à boa interacção com os colegas de núcleo de estágio.

Ao longo do percurso pela PES demonstrei uma boa capacidade de trabalho, pois sendo uma pessoa muito metódica e organizada consegui ter todo o trabalho documental, e não

só, devidamente preparado no tempo, sem nunca ter falhado com os compromissos que me eram exigidos.

Considero também que ao nível da capacidade de trabalho de grupo, consegui cooperar sempre com os colegas de estágio, cumprindo as tarefas que me foram conferidas, sem nunca descurar as minhas responsabilidades.

Tive sempre uma participação responsável, crítica e solidária durante as experiências vividas, ao longo do ano lectivo, dignificando a posição dos professores de EF na ESAG, demonstrando claramente uma atitude positiva e de colaboração com todos os sectores e membros da comunidade educativa.

Atribuí muita importância às tarefas iniciais de análise de documentos, como foi o caso do Projecto Educativo da Escola, Projecto Curricular da Escola, Regulamento Interno, PNEF, Quadro Curricular de EF e Normas e Critérios de Avaliação do Grupo de EF. O facto de possuir experiência em contexto real de ensino facilitou a interpretação destes documentos de forma contextualizada.

A par da análise e reflexão, considero que fui também capaz de conceber de forma cuidada e rigorosa os documentos e instrumentos pedagógicos necessários à consecução da PES. O acompanhamento próximo do Professor Orientador Cooperante da escola, tanto nas reuniões de núcleo de estágio, como fora do horário da PES, revelou ser uma forma muito eficaz e eficiente para cumprir os objectivos a que me propus.

A minha atitude de reflexão construtiva perante as sugestões e avaliações que me foram sendo feitas permitiu integrá-las ao longo do desenvolvimento da minha prática pedagógica. Segundo Rodrigues (2009, p.36) através *“da prática reflexiva do professor nasce um saber, o saber do professor, podendo considerar-se que sendo o professor um prático e um teórico da sua prática, evolui exactamente por conseguir elaborar novos saberes através da constante análise das múltiplas opções com que se depara em cada situação de ensino”*.

Revelei uma atitude positiva de pesquisa, procurando melhorar na prática, indo ao encontro de soluções criativas, inovadoras e adequadas perante os desafios que me iam surgindo. A PES foi, além de tudo, um local privilegiado onde a partilha e o confronto foram traços caracterizadores da sua realidade. Refiro-me à partilha e confronto com os

alunos, professores e funcionários num espaço de eleição para a transmissão, modelação e criação de valores, sabedorias, competências e culturas.

Apesar da experiência profissional que me acompanhava ao iniciar esta etapa, foi com a crença de que nunca se sabe tudo, que fui adquirindo novas competências, deixando-me absorver pelos conhecimentos que a PES me transmitiu, sendo uma etapa bastante enriquecedora para o conhecimento da realidade que foi o contacto com o 3º CEB e Ensino Secundário.

Considero-me uma professora reflexiva, e concordo com Domingos (2003) que defende que num professor reflexivo a autonomia surge como um aspecto da responsabilidade própria perante a forma independente e única como este resolve as situações e como toma decisões para a realização da sua prática educativa, de forma a corresponder tanto à sua forma de pensar, como às responsabilidades sociais que tem como professor. Esta ideia é corroborada por Cardoso et al. (1996) que defende que os professores reflexivos se tornam assim capazes de reforçar a sua autonomia face aos pensamentos dominantes de uma dada realidade e também em relação à sua própria actividade, pois são críticos em relação ao que eles mesmo fazem.

4 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

O bom professor deve ser aquele que procura constantemente, de forma empenhada e dedicada, a melhoria da qualidade do seu ensino, ou seja, é aquele que busca o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Nesta perspectiva, sinto-me como um exemplo de uma professora que tem procurado a constante actualização de conhecimentos e a necessidade de adquirir novas competências pedagógicas com o intuito de melhorar a sua intervenção enquanto docente de EF.

Assim, a minha passagem pela PES, contribuiu bastante para a promoção do meu desenvolvimento profissional, tornando-me uma professora de qualidade, cada vez mais qualificada, tal como defende o Decreto-Lei nº 43/2007.

Ao decidir ser professora de EF, assumi um compromisso com a função docente, o qual remete para a procura constante de formação e informação que conduzam ao aperfeiçoamento da função de ensinar. Um bom professor deve estar consciente que a sua formação não termina com a aquisição do grau académico que lhe confere a possibilidade de desempenhar funções docentes, pois, a formação continua ao longo da vida profissional deverá ser uma responsabilidade assumida.

4.1 - ACÇÕES DE FORMAÇÃO REALIZADAS E FREQUENTADAS

Ao longo do ano lectivo em que a PES foi realizada, tentei participar em diversas Acções de Formação Contínua, no entanto, nem sempre a disponibilidade me permitiu frequentar tantas, quantas desejava.

Estive presente na Acção de Sensibilização subordinada ao tema “Perturbação do Espectro do Autismo”, promovida pela APPDA de Setúbal, realizada no Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro no Seixal.

Particpei no Seminário “Abusos Sexuais”, promovido pelo Projecto de Educação para a Saúde do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro no Seixal, em colaboração com o Centro de Saúde do Seixal.

Particpei na Acção de Formação sobre o Projecto “Nestum, Rugby nas Escolas”, organizado pela Federação Portuguesa de Rugby, promovido pelo Núcleo de Estágio de Educação Física da Escola Secundária André de Gouveia em Évora.

Todas estas presenças foram relevantes para o meu desenvolvimento profissional. Nas duas primeiras, foram debatidos temas bastante complexos e delicados, com os quais já me deparei, por ter alunos nessas circunstâncias nas minhas turmas sem saber como actuar, estando agora apta para lidar com os alunos que se encontrem nessas situações.

Em relação à terceira, encontrei nesta acção, uma fonte de formação, uma vez que foi dedicada a uma matéria que descurava nas aulas, por não a conseguir abordar, situação que não se repetirá no futuro, visto ter ficado apetrechada com uma série de conhecimentos metodológicos que permitirão a sua abordagem nas aulas de EF.

4.2 - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

O núcleo de estágio deparou-se com a necessidade de levar a efeito um trabalho de investigação, relacionado com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, após o debate e uma pesquisa acerca de várias temáticas que nos pareceram pertinentes, destacámos a linha de investigação sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas aulas de EF, perante a qual ficámos sensíveis e procurámos saber mais, para daí retirar implicações pedagógicas, pois, como professores de EF, certamente iremos encontrar, entre os nossos alunos, muitos deles a requerer essas medidas especiais.

- Problema do Estudo

A decisão da escolha do tema *“Percepções e Práticas dos Professores de Educação Física face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas suas aulas”*, recaiu essencialmente sobre a necessidade de sabermos mais sobre o assunto, pois, estes alunos especiais são cada vez mais comuns nas aulas de ensino regular.

Assim definimos o problema de acordo com as seguintes afirmações: (1) - Conhecer e reflectir sobre as percepções e as práticas que os professores de EF possuem e implementam nas suas aulas de forma a promover a inclusão de alunos com NEE nas suas aulas. (2) - Que estratégias e acções práticas, os professores de EF utilizam nas suas aulas para dar resposta à inclusão dos alunos com NEE. (3) - Quais as dificuldades sentidas por estes professores para concretizarem essa inclusão.

- Breve Enquadramento Teórico

Segundo o conceito da Organização Mundial de Saúde (1989), o termo “Necessidades Educativas Especiais” significa alguma restrição ou perda, resultante do impedimento, para desenvolver habilidades consideradas normais para o ser humano.

Na nossa perspectiva, são portadoras destas necessidades as crianças que requerem estratégias de actuação especiais para poderem desenvolver as suas próprias capacidades, ou seja, as que necessitam de uma diferenciação pedagógica muito específica.

Os desafios que a educação inclusiva coloca acentuam a necessidade de reformulação da formação e capacitação de todos os professores para lidarem com a diferença na sala de aula e na escola, visando uma orientação educativa flexível, contribuindo para uma melhoria das respostas de todos alunos, incluindo os que se encontram em situações de maior vulnerabilidade (Rodrigues, 2006).

Nesta perspectiva, Ferreira (2009) refere que a diferenciação pedagógica tem como objectivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença, implicando a utilização de estratégias diversificadas visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores. Importa, depois de se reflectir acerca do conceito de diferenciação pedagógica, repensar as estratégias de implementação.

Neste sentido, em nosso entender, é importante que os professores para fazerem a inclusão de todos os alunos nas suas aulas se apropriem de múltiplas estratégias de actuação e sejam ao mesmo tempo conhecedores de práticas a fim de serem capazes de corresponder às necessidades específicas dos seus alunos, seleccionando e adaptando as estratégias mais adequadas ao contexto da sua aula.

Naturalmente que a Educação Física enquanto disciplina curricular dos Ensinos Básico e Secundário, jamais poderá ficar à margem do processo de inclusão dos alunos com NEE, nas respectivas aulas. Mais ainda quando nos apercebemos que estes alunos especiais, na maioria das vezes são incluídos na turma, precisamente nas disciplinas práticas, ou seja, nas áreas das expressões.

Segundo Rodrigues (s/d) a EF é uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com NEE. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes.

No seguimento desta ordem de ideias, Ferreira (2009) defende que as aulas de Educação Física proporcionam uma das principais formas de inclusão da criança com deficiência no ensino inclusivo, pois, aperfeiçoa a capacidade de descoberta do aluno através das diferentes experiências motoras que desenvolvem a sua capacidade de pensamento, trabalhando a socialização e a afectividade com os colegas, aumentando assim a auto-estima dos alunos com deficiência, facilitando desta forma, o processo de inclusão.

Na realidade compartilhamos estas ideias, pois é verdade que a EF pode, com algum rigor e bastante investimento por parte dos professores, ser efectivamente uma área nobre para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica da escola.

O processo da inclusão de alunos com NEE nas escolas e nas aulas regulares, tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos professores de EF que com criatividade, podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade (Rodrigues, s/d).

Soares (2006) revela que existem dificuldades, mas devemos ter esperança, sermos sensíveis e não colocarmos barreiras, para assim estarmos como educadores capacitados para trabalhar com a diferença e a diversidade em sala de aula.

- Metodologia

O estudo utilizou instrumentos metodológicos de orientação fundamentalmente qualitativa, utilizando como instrumento de recolha de dados a entrevista semiestruturada, por nós adaptada, a partir do guião da Entrevista do “Projecto IRIS”, da Universidade de Évora (2007) (anexo 12). Posteriormente foi feita uma análise de conteúdo categorial temática.

A entrevista foi aplicada a uma amostra constituída por quatro Professores de EF. A sua escolha não foi feita de forma aleatória, dado que obedeceu a certos critérios, tais como, as escolas terem alunos com NEE integrados em turmas de ensino regular, na disciplina de EF e os professores serem ou terem sido recentemente docentes dessas turmas.

A análise da informação das entrevistas foi feita individualmente, com a transcrição do conteúdo e sua categorização. Os dados foram tratados qualitativa e quantitativamente, construindo-se tabelas para a apresentação dos mesmos relativamente a cada dimensão, tema e questão. Posteriormente foi feita a discussão dos respectivos resultados e retiradas as conclusões.

Através da observação das tabelas constantes no nosso trabalho, verifica-se que a organização da informação foi exposta de forma a facilitar a análise de conteúdo. Para cada uma das categorias (Dimensões) e suas respectivas subcategorias (Temas) foram retiradas as ideias principais (Unidades de Registo) e indicadores relativos às respostas dadas a cada uma das questões colocadas aos entrevistados (Unidade de Contexto), podendo ser feita uma análise e comparação sobre as suas opiniões, pontos de vista e acções práticas.

- Conclusões do Estudo

Após a análise e discussão dos resultados, retirámos as ideias fortes indicadas pelos entrevistados, referentes a cada questão e chegámos às principais conclusões. Assim:

- Os professores consideram que escola inclusiva é aquela que abrange, integra e inclui todos os alunos.
- Como estratégia utilizada, os professores agrupam os alunos, umas vezes de acordo com as capacidades e outras em grupos heterogéneos onde os alunos sem dificuldade apoiam os alunos NEE e assim adaptam as suas aulas às circunstâncias com que se deparam.
- Como esforço adicional, numa aula com alunos NEE, os professores têm de estar mais atentos, considerando que esse esforço depende das características dos alunos, havendo sempre trabalho acrescido na preparação das aulas.
- Os professores consideram que o grande contributo da EF para a inclusão de alunos com NEE é a mais-valia da disciplina para a integração e socialização de alunos com NEE.
- Os professores têm frequentemente alguém que os apoia, quando nas suas turmas há alunos com NEE, no sentido da aula ser inclusiva.

- Os professores consideram que as suas acções promovem a auto-estima dos alunos com NEE e referem que a disciplina de EF através dos jogos e contacto, desenvolve o espírito desportivo permitindo uma melhor integração desses alunos.
- Os professores apontaram a necessidade de ter alguém especializado em NEE a apoiar as suas aulas para ultrapassar os obstáculos que sentem nas mesmas.
- Os professores referem que as respectivas escolas têm diversos recursos, materiais e humanos, apesar de nem todos os utilizarem nas suas aulas.
- Os professores indicam como principais benefícios ou mais-valias das suas aulas com alunos NEE a importância atribuída ao relacionamento entre os pares, alunos normais e com NEE.

- Implicações Pedagógicas.

O nosso objectivo era precisamente saber algo mais sobre o tema, para deste estudo retirarmos algumas implicações pedagógicas no sentido de no futuro podermos agir correctamente, perante a presença de alunos com NEE nas nossas aulas de EF.

A principal implicação pedagógica que os resultados deste estudo poderão produzir para o desenvolvimento da nossa prática profissional em EF, está no facto de nos levar a verificar que o professor para promover a inclusão de alunos com NEE nas suas aulas, antes de se centrar e concentrar na ideia de que esse aluno tem de aprender o conteúdo e a matéria, deverá consciencializar-se de que o seu papel perante estes alunos, e o papel da própria disciplina, devido às interacções que implica, são elementos fundamentais e muito poderosos no processo de socialização dos alunos NEE e também dos outros alunos através da prática desportiva.

Outra das implicações pedagógicas que podemos inferir deste estudo é que o professor de EF, independentemente das condições, em termos de recursos humanos, materiais e espaciais, existentes ou não na sua escola, tem de ser capaz de se adaptar a essa realidade e integrar os alunos com NEE nas aulas regulares.

Mais uma das implicações pedagógicas que retiramos do estudo é o facto de considerarmos que os PNEF deveriam estar adaptados a esta circunstância, ou seja,

deveriam prever a inclusão de alunos com NEE, quer a nível de referência a competências adequadas, quer a nível da adequação do processo de avaliação.

Como implicação pedagógica temos também o facto de os auxiliares que acompanham os alunos com NEE, nas aulas de EF não possuírem formação específica e especializada para tal, implicando um esforço acrescido para o professor, e acréscimo de atenção dirigida a esses alunos.

Não podíamos deixar de considerar uma implicação pedagógica relevante o facto de o professor ter de ir à procura de formação (contínua) específica, para que essa falta de formação não se torne um obstáculo para a leccionação das aulas com os alunos NEE.

Por último, uma implicação pedagógica a considerar foi a de que o professor deverá ter uma atitude positiva perante a inclusão dos alunos com NEE nas aulas, no sentido de conseguir inculcar aos outros alunos o respeito pela diferença, a tolerância e a aceitação do facto de que estes alunos requerem muita atenção do professor.

- Conclusão

O nosso trabalho levou-nos a concluir que ainda existe uma certa discrepância entre o que se concebe ser a inclusão de alunos com NEE nas aulas de currículo normal e as realidades sobre as atitudes, a formação e o apoio que os professores de EF dispõem para concretizar a educação inclusiva.

O professor de EF perante uma aula inclusiva tem de ser capaz de encontrar soluções no momento de resolver problemas concretos de planeamento, intervenção ou avaliação.

Consideramos que a EF pode, com rigor e investimento por parte dos profissionais, ser efectivamente uma disciplina chave para tornar a educação mais inclusiva e pode mesmo, ser um campo privilegiado de experimentação, de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola. O processo da inclusão de alunos com NEE tem muito a beneficiar com as metodologias e estratégias utilizadas na EF, uma vez que podem usar o corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidade para aceitar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que desenvolvam a sociabilidade e realcem a cooperação e a solidariedade.

5 - ANÁLISE DA ACTIVIDADE DOCENTE NO 2º CEB

Neste ponto do relatório pretendo fazer uma análise geral à minha actividade docente no 2º Ciclo do Ensino Básico, reportando-me ao ano lectivo 2009/2010, a qual foi desenvolvida na Escola EB 2/3 Ciclos Dr. António Augusto Louro, no Seixal, onde exerci funções docentes, sob a categoria de Professora Contratada do Grupo 260, Educação Física, do Departamento Curricular de Expressões.

As informações que seguidamente se apresentam são decorrentes do Relatório de Auto-Avaliação, elaborado no seguimento do processo de Avaliação do Desempenho Docente, ao abrigo do Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro.

- Cumprimento do serviço lectivo e objectivos individuais

No ano lectivo em causa, foi-me atribuído horário completo (22h), com cinco turmas do 2º CEB, sendo uma de 6º ano e quatro de 5º ano, uma das quais foi turma de Projecto Curricular Alternativo (PCA). Lecionei a Disciplina de EF e as Áreas Curriculares Não Disciplinares de Área de Projecto (AP) e Formação Cívica (FC) e tive o cargo de Directora de Turma (DT) de um 5º ano. No que diz respeito à componente não lectiva, foram-me atribuídas horas no Gabinete de Orientação Disciplinar, na Sala de Estudo e de Direcção de Turma.

Os meus propostos iniciais foram devidamente atingidos, uma vez que consegui cumprir o mais rigorosamente possível com empenho e dedicação, o serviço lectivo que me foi distribuído, indo de encontro ao Plano Anual de Actividades da Escola e à planificação estabelecida em Departamento e em Grupo Disciplinar, com a intenção de aplicar sempre estratégias e metodologias adequadas a fim de assegurar o sucesso escolar dos alunos.

Consegui, por vezes com necessidade de fazer adaptações, atingir as competências definidas para o 2º CEB quer na Disciplina de EF, quer nas Áreas Curriculares não Disciplinares de AP e FC, assim como, desempenhei as tarefas e obrigações inerentes ao desempenho da função de DT. Colaborei ainda nas actividades desenvolvidas pela turma de PCA.

- Preparação e organização das actividades lectivas

A preparação e organização das actividades lectivas foram feitas de acordo com as planificações a longo e médio prazo, estabelecidas pelo Grupo Disciplinar de EF, e adaptadas à realidade de cada turma, em função da avaliação inicial, permitindo-me a gestão anual do programa, definindo em função das necessidades de cada turma, as matérias a abordar, as competências para cada uma delas e o número de aulas previstas para atingir os objectivos propostos.

Considero ter tido um contributo positivo neste âmbito, uma vez que colaborei na elaboração do Plano Anual de Actividades do Departamento e do Grupo Disciplinar, e na realização das planificações a longo e a médio prazo das unidades temáticas a abordar para o 2º CEB, associadas às competências essenciais estabelecidas no PNEF, a serem atingidas pelos alunos. Esta tarefa foi para este ano mais minuciosa e cuidada, devido ao facto da escola ter obtido novos espaços para leccionar as aulas de EF, tendo, os planos sido necessariamente todos reformulados.

- Recursos e instrumentos utilizados

Os recursos e instrumentos utilizados, para as aulas de EF, foram ajustados às planificações a longo prazo, relativa ao ano lectivo e a médio prazo referente a cada período lectivo, das unidades temáticas a serem abordadas para os 5º e 6º anos, assim como, à programação de cada aula, segundo o meu planeamento a curto prazo, elaborado de acordo com o espaço disponível na rotação de instalações (Pavilhão, Ginásio ou Campo Exterior), a unidade temática em causa e os conteúdos a leccionar.

Para o efeito utilizei o protocolo de avaliação inicial do grupo disciplinar e respectivas fichas de observação. A organização das actividades lectivas pressupôs o conhecimento dos alunos, tentando, sem esquecer o programa, ir ao encontro das suas preferências e motivações. Organizei as aulas através da elaboração dos planos, proporcionando um elevado tempo de empenhamento motor, com exercícios de grande variedade, com sequências metodológicas organizadas, numa perspectiva do mais simples para o mais complexo e do geral para o específico.

Recorri também às grelhas de observação directa e registo de atitudes em cada aula, recolhendo informação diária das condutas e comportamentos dos alunos, assim como,

das suas prestações, ou seja, do estado actual das competências dos alunos, concretizando a avaliação formativa em cada unidade temática, podendo delinear novas estratégias com o intuito de superar as dificuldades mais evidenciadas pelos alunos.

- A concretização das actividades lectivas e o cumprimento dos objectivos de aprendizagem dos alunos

Tentei ir ao encontro das necessidades de cada turma e aluno, programando as aulas de acordo com as suas dificuldades e motivações, considerando os seus pontos fortes e fracos, sendo este o caminho para que todos evoluíssem na prática, conduzindo-os ao sucesso na disciplina. Tive também em consideração as condições físicas e materiais de que dispunha, porque passámos a dispor de melhores instalações, embora com materiais, por vezes, escassos ou inadequados o que colocou algumas limitações, todas elas superáveis com a aplicação de estratégias de adaptação, sendo todas as unidades temáticas leccionadas.

Ao longo das aulas foi notória a evolução na aquisição e aplicação das competências, por parte dos alunos, principalmente nas matérias em que possuíam menos bases ou em que não tinham vivências anteriores. No 5º ano verificou-se, nos alunos, algumas lacunas devido à inexistência de expressão físico-motora no 1º CEB.

Senti algumas dificuldades numa turma de 5º ano, devido à agitação constante, pois, embora houvesse interesse pela EF, os conflitos entre alunos eram motivo de destabilização. Sendo uma turma pequena, recorri a diálogos regulares com os alunos tentando resolver os problemas. Procurei envolvê-los nos torneios e outras actividades, mas nem sempre solucionou a situação, pois a falta de sentido de responsabilidade mantinha-se. Então optei pela organização da actividade lectiva desta turma com estratégias muito específicas de modo a facultar aos alunos níveis elevados de tempo de prática, diminuindo, deste modo, os tempos parados e a oportunidade de se absterem da prática e envolverem em comportamentos fora da tarefa e em conflitos.

Outra turma com características próprias foi a de PCA, com a qual mantive sempre uma atitude diferente e apliquei estratégias de actuação diferenciadas. Nesta turma permiti que fossem os alunos a gerir as matérias a abordar, com o intuito de os motivar e cativar

para as aulas de EF, o que foi conseguido pois atingiram os objectivos mínimos de acordo com as competências inicialmente definidas.

Praticamente todos os alunos realizaram as actividades propostas ao longo das aulas e cumpriram os objectivos de aprendizagem previstos, sendo a taxa de sucesso muito elevada, daí considerar esta concretização um ponto positivo na minha intervenção.

- A relação pedagógica estabelecida com os alunos

A relação do professor com os alunos é um aspecto fundamental para que se atinja o sucesso, pois o clima em que as aulas decorrem é um factor importante para que os alunos cheguem aos objectivos, daí que se deseje um ambiente agradável de trabalho para que se possa transmitir o entusiasmo necessário ao empenhamento motor dos alunos. Neste sentido, considero que a relação pedagógica mantida com os alunos foi sempre positiva. Houve da minha parte empatia, compreensão, atenção e disponibilidade para dialogar com cada aluno, em cada situação, tanto dentro como fora da aula.

Nas aulas preocupei-me em garantir uma boa organização, estabelecer objectivos e tarefas adequadas aos alunos, fomentar expectativas, reforçar comportamentos positivos, considerar as capacidades de cada um, criar um ambiente de entusiasmo e respeito por todos. A gestão do tempo de aula foi centrada na participação motora dos alunos em situações específicas relacionadas com os objectivos das aprendizagens, tentando dar sempre instruções pertinentes e reforços positivos, focados nos aspectos críticos do desempenho de cada um, pois, assim sentiam-se valorizados e importantes, e o conhecimento que ia tendo de cada aluno iria aumentando à medida que se iam desinibindo. Num ambiente de afectividade positiva entre professora e alunos, as aprendizagens foram realizadas, sempre com intenção de corresponder ao programa pré estabelecido, não descuidando, no entanto, as suas motivações, uma vez que exercitar, jogar e competir é próprio destas idades.

- Apoio prestado à aprendizagem dos alunos

Partindo do pressuposto de que os alunos se encontram numa fase decisiva da construção da sua autonomia pessoal, compete ao professor dar-lhes apoio e criar

condições de sucesso. Cada aluno possui características próprias e ritmos de aprendizagem distintos, por isso, tentei não uniformizar estratégias, nem globalizar a minha intervenção, adoptando soluções adaptadas a cada um, às suas capacidades e níveis de desempenho, de modo a contribuir para a evolução dos menos capazes, promovendo a superação de dificuldades, sem me descuidar dos alunos mais aptos, possibilitando-lhes também situações de desafio.

Promovi a colaboração entre alunos com mais facilidade e com mais dificuldade e utilizei sinais e rotinas de aula para rentabilizar o seu tempo potencial de aprendizagem. Procurei transmitir feedbacks variados e pertinentes para melhorar o seu desempenho, reforçar a sua motivação e corrigir comportamentos desapropriados. Dei tempo a cada aluno para a expor ideias e quando surgiam dúvidas ou dificuldades, estive disponível para os esclarecer e para encontrar meios de superação.

Sendo o planeamento um instrumento flexível, sempre que necessário, foi alterado as metodologias e estratégias definidas, no sentido de levar os alunos à melhoria das suas aprendizagens e assim, conseguir prestar um apoio mais direccionado para as dificuldades de cada um. Dei, sempre que possível, apoio individualizado, dentro do espaço de aula, aos que na abordagem dos conteúdos, apresentassem dificuldades que os impedisse de evoluir e sentir capazes de fazer cada vez melhor. Assim, o apoio que dei aos alunos foi uma mais-valia para o seu sucesso, porque de certa forma, todos adquiriram as competências essenciais inicialmente estabelecidas.

- Procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos

Para avaliar tive como referência os Critérios Gerais de Avaliação da Escola e os Critérios de Avaliação definidos pelo grupo disciplinar. Procedi à avaliação tendo em atenção as três fases que a caracterizam: diagnóstica no início de cada unidade, formativa à medida que trabalhava as matérias e sumativa no final de cada período.

Para cada turma foram estabelecidos objectivos, no sentido de permitir aos alunos atingir as competências previstas. Utilizei como instrumentos para estabelecer esses objectivos a avaliação diagnóstica, assim como, a caracterização de cada turma, complementada com informações recolhidas junto dos alunos, no início do ano lectivo.

Utilizei o registo em grelhas de avaliação formativa, que ia preenchendo em cada aula, e em grelhas de avaliação sumativa que foram preenchidas no final de cada unidade ou no final de cada período lectivo. A avaliação intercalar também foi realizada, tendo sido efectuada através de uma ficha fornecida pelo DT, a qual adaptei à disciplina de EF. Os momentos em que esta avaliação se efectuou foram os meses intermédios de cada período com o objectivo de informar o DT da evolução das aprendizagens dos alunos.

Avaliei as actividades físicas sob a forma de exercícios critério e jogo reduzido e a aptidão física através da aplicação dos Testes de Fitnessgram. Foram utilizadas fichas de observação, com a definição das várias competências, parâmetros de avaliação e critérios de êxito. Foi também avaliado o cumprimento das regras estabelecidas, o empenho no trabalho individual e do grupo, a assiduidade e a pontualidade. Para tal utilizei fichas de observação directa. Foram ainda avaliados os conhecimentos gerais sobre cada matéria, através de questionamento feito nas aulas e fichas de trabalho.

- Participação nos projectos e actividades previstos ao nível da escola

A importância do papel da escola como entidade promotora de actividades que fomentem experiências enriquecedoras e novos conhecimentos aos alunos, levou a que me empenhasse nas mesmas. Tentei dar o meu contributo, da melhor forma possível, para a concretização de todas as actividades e para o seu bom desenrolar, no sentido da promoção de uma escola mais activa e dinâmica.

Destas actividades, as quais se distribuíram pelos três períodos lectivos, destaco as do Plano Anual de Actividades da Escola, do departamento e do grupo disciplinar como foi o caso dos Torneios Desportivos de JDC, Corta-Mato, Estafeta Interna e da Semana das Expressões. Participei também nas actividades inseridas nos Projectos Curriculares de Turma através do acompanhamento dos alunos das turmas a visitas de estudo e a diversas comemorações, Projecto Saúde e intercâmbio escolar da turma de PCA.

- Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão

Além da função docente, foi-me atribuído o cargo de DT, o qual desempenhei com rigor e dedicação, cumprindo as tarefas inerentes ao mesmo, tais como coordenação do PCT,

organização e dinamização das reuniões de Conselho de Turma, controlo e registo da assiduidade, interacção com os alunos e Encarregados de Educação, entre outras.

Particpei activamente nos restantes Conselhos de Turma, tendo realizado as tarefas que aí me foram destinadas. Particpei nas reuniões de departamento e de grupo disciplinar, contribuindo para o sucesso da intervenção destas estruturas na comunidade escolar, cumprindo com as minhas obrigações e adoptando uma postura activa no cumprimento das tarefas atribuídas.

Foram-me atribuídas funções na Sala de Estudo, tendo estado neste espaço, controlando as actividades propostas pelos colegas ou propondo actividades de estudo para os alunos que compareciam nesta sala. Desempenhei funções no Gabinete de Orientação Disciplinar, onde recebi os alunos, tendo tido a preocupação de os ouvir e seguidamente orientar no sentido de moderarem as suas atitudes e melhorarem o comportamento.

Mantive uma constante interacção com a Coordenadora dos Directores de Turma, assim como com a Direcção da Escola e realizei todas as tarefas que me foram indigitadas por estes órgãos de gestão e estrutura de orientação educativa, correspondendo sempre às solicitações, criando um bom clima de trabalho.

- Relação estabelecida com a comunidade escolar

Ao nível do empenho e qualidade da participação no desenvolvimento das relações com a comunidade escolar tentei sempre dignificar a minha função de docente e a imagem da escola. Tive sempre intenção de manter uma ligação de cordialidade e respeito para com todos, ligação esta necessária e essencial para uma correcta interacção com os intervenientes na acção educativa.

Estive sempre ao dispor dos Encarregados de Educação, no sentido de ouvir as suas preocupações, de encontrar soluções para as mesmas e de justificar as decisões tomadas relativamente aos seus educandos.

CONCLUSÃO

O conteúdo do presente relatório procura resumir os aspectos de maior relevância experienciados ao longo da PES no ano lectivo 2010/2011. Toda a reflexão feita acerca das várias áreas de intervenção foi fundamentada de acordo com autores que se debruçaram sobre as diferentes temáticas abordadas. Foi neste sentido que a vertente investigativa esteve presente ao longo da elaboração do relatório e foi associada à reflexão sobre o trabalho desenvolvido na PES.

Um desempenho de qualidade requer da parte do professor a capacidade para conseguir gerir uma série de variáveis que vão para além da intervenção pedagógica, apesar de esta assumir um papel de extrema importância em todo o processo de ensino e aprendizagem. Ser professor é ser capaz de lidar com aspectos sócio-culturais e psicológicos, gerir recursos materiais e humanos, conhecer teorias do desenvolvimento e aprendizagem motora, entre outros, sendo a maior destreza do professor, a capacidade para lidar com todos estes factores ao mesmo tempo.

É certo que o sucesso do ensino depende da actuação do professor e das actividades de aprendizagem dos alunos, pois embora o processo de ensino assente nas acções do professor (planificar, organizar e aplicar), este consiste essencialmente na apropriação e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos (Bento, 1998).

Reportando ao percurso da PES, uma das grandes competências que adquiri ao longo do mesmo, foi em relação aos modelos de planeamento do ensino, pois desconhecendo o modelo de planeamento por etapas, acabei por ter oportunidade de o aplicar na prática e verificar que é o modelo que mais favorece a consolidação das aprendizagens, devido ao facto de permitir a distribuição das matérias ao longo do ano. Este modelo de planeamento assume a diferenciação e individualização do processo de ensino, considerando o ritmo de aprendizagem de cada aluno ou grupo de alunos. No entanto, o modelo de planeamento por blocos, o qual tenho aplicado ao leccionar no 2º CEB, acaba por apresentar uma organização mais simples que o modelo de planeamento por etapas, por abordar as matérias de forma concentrada e facilita o controlo da turma, podendo, de certa forma, ser mais adequado ao processo de ensino com alunos mais novos.

A instrução, gestão do tempo de aula e organização das actividades da aula são aspectos que o professor terá de conseguir manipular com eficiência, porque deles depende uma aula de qualidade. Considero que estes foram alguns dos factores que a minha passagem pela PES, veio beneficiar, uma vez que, aquando da reflexão após cada aula, os tive em consideração, sempre com o intuito de reflectir para melhorar a minha prática de ensino.

Considero também que o feedback, como informação de retorno da prestação do aluno, deve assumir um papel fundamental durante uma aula de EF. Esta informação deve ser focada de acordo com as matérias a abordar, uma vez que, quando se abordam os JDC por haver maior liberdade de acção, o feedback deve centrar-se num foco externo que corresponde ao objectivo final do exercício. Ao abordar uma matéria individual, uma vez que o essencial, são os aspectos técnicos, então o feedback deverá apresentar um foco interno, levando o aluno a sentir como atingir o objectivo do exercício.

Com o decorrer da avaliação inicial, além das capacidades de cada aluno e do nível geral da turma, foi possível conhecer a turma, o que permitiu criar estratégias iniciais de trabalho para as turmas. Essas estratégias foram uniformizadas e a actuação nas aulas foi feita através de rotinas de trabalho, que foram sendo automatizadas pelos alunos ao longo do ano lectivo, proporcionando uma boa gestão da aula.

A promoção da saúde por ser um dos objectivos da EF, terá de contribuir para a implementação de estilos de vida saudáveis entre os alunos. Além da aplicação dos Testes de Fitnessgram, onde os alunos são confrontados com o seu nível de aptidão física através da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), também deverão ser apresentados meios de combater esses riscos, através dos conteúdos abordados nas sessões teóricas. As sessões práticas de EF deverão ser suficientemente activas e intensas para a obtenção de níveis de actividade física ideais.

Não podia deixar de focar a questão da avaliação na disciplina de EF, onde são avaliadas três grandes áreas: actividades físicas, conhecimentos e aptidão física. A avaliação das actividades físicas realiza-se essencialmente através da observação, o que a torna complexa devido ao seu grau de subjectividade, no entanto, existem critérios de avaliação que são implementados a nível nacional, no sentido de uniformizar todo processo avaliativo. Deve prevalecer a avaliação criterial através de indicadores de observação precisos para poder suportar a avaliação normativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento da PES e indo de encontro às suas exigências, tentei que a minha tarefa como professora não se resumisse a ensinar os alunos através da leccionação das aulas. Mais do que isso, interagi e envolvi-me com toda a comunidade educativa, desempenhei diversos papéis e correspondi às responsabilidades que me foram conferidas.

Elbaz (1983), citada por Borralho (2002, p.8) refere que *“o conhecimento do professor pode estar baseado no conhecimento teórico da disciplina e de áreas como a do desenvolvimento da criança, a do desenvolvimento da aprendizagem e a das teorias sociais. Todas estas facetas do conhecimento teórico são contempladas pelo professor, filtradas pelos valores e crenças pessoais, originando um conhecimento que orienta a prática, ao qual se deu o nome de conhecimento prático”*. Na perspectiva da autora, o conhecimento prático é o que maior influência tem nas decisões que o professor toma na sala de aula.

Tentei, através da minha conduta ao longo da PES, enquadrar-me na concepção de professor de EF, que Carreiro da Costa (1996) defende como sendo um especialista com conhecimento científico e pedagógico, um profissional que realiza uma actividade técnica e reflexiva, que actua de forma crítica respeitando os princípios éticos e morais, e que apresenta disposição e capacidade para continuar a desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, perseguindo a dignidade profissional.

O facto de ter de me adaptar a um contexto profissional algo distinto do vivido até aqui, ao intervir no 3º CEB e no ES e de ter de me adaptar ao modelo de planeamento por etapas, o qual pressupõe uma diferenciação e individualização do ensino, foi um desafio estimulante, uma vez que as turmas onde intervimos não primavam pela homogeneidade no que se refere às aquisições de competências, fazendo com que fosse necessário adaptar as matérias aos alunos das duas turmas.

Foi determinante, ao longo deste percurso, tomar consciência do valor que teve o planeamento e a reflexão para a melhoria da minha intervenção pedagógica. Um planeamento mais cuidado e uma análise mais crítica e reflexiva, conduziram à eficácia

do processo de ensino e aprendizagem. Como já possuía concepções e crenças sobre o ensino da EF, pude através da análise reflexiva ao longo da PES, confrontá-las com a realidade prática em que me encontrava. A reflexão que fiz sobre as minhas intervenções foi fundamental, pois permitiu-me tomar a noção de como estava a ser desenvolvido o trabalho da PES. Este processo de reflexão do professor deve decorrer, sobre três etapas: no decurso da aula, servindo para fornecer informação sobre as actividades e para verificar se o desenvolvimento dos alunos está a ir de encontro aos objectivos definidos; na parte final da aula, através de uma breve análise sobre como decorreu a sessão; após cada aula, através de uma avaliação e análise mais profunda do processo de ensino, tendo em conta muitas vezes mais que uma sessão (Bento, 1998). Esta constante análise foi importante para o meu desenvolvimento enquanto profissional tornando a minha intervenção no processo de ensino e aprendizagem cada vez mais efectiva.

Em relação aos objectivos a que me propus no Projecto Individual de Trabalho (PIT), apesar de não terem sido todos plenamente atingidos, uma vez que me deparei com obstáculos que não tinha previsto, considero que os mesmos foram largamente alcançados, o que me permitiu fazer um balanço extremamente positivo da PES e crescer enquanto professora de EF.

Os objectivos a longo prazo foram os de adequar as actividades das aulas aos diferentes níveis dos alunos de cada turma, a fim de que aqueles que apresentassem maiores dificuldades as ultrapassassem e os que possuíssem boas prestações se sentissem motivados a ir mais longe, potenciando o desenvolvimento máximo das aprendizagens a todos os alunos.

A participação nas várias actividades também tiveram um contributo importante no meu percurso da PES, uma vez que possibilitaram alargar o campo da intervenção pedagógica a outros contextos, bem como, demonstrar a minha capacidade pessoal e relacional com todos os intervenientes do processo educativo.

Apesar de ter, desde o início da PES, a percepção do que era o trabalho do professor de EF, considero que houve uma evolução na minha atitude e um crescimento global em todos os domínios de intervenção na PES. Para este crescimento, contribuíram em muito, os meus colegas de núcleo de estágio e os professores orientadores, da UE e da ESAG, com quem cooperei sempre e mantive uma relação de confiança e respeito

mútuo. Onofre (1996) refere que a criação de situações de formação que estimulem a cooperação entre dois ou mais professores, em formação, suscitando a supervisão mútua, constitui um eficaz complemento ao trabalho desenvolvido junto do formador. Assim, a natureza das relações entre o formador e o formando é também um factor decisivo para que a supervisão possa funcionar da melhor forma. Isto acontece quando essa relação se caracteriza por um clima de confiança e expectativa positiva, profissionalismo, apoio e cooperação.

Foi gratificante sentir que ainda havia muitas aquisições a fazer enquanto professora de EF e que apesar de ter alguma experiência profissional, não me deixei parar no tempo e fui em busca de mais e melhor formação para desempenhar o papel de professora da melhor forma possível, pois como defende Oliveira (2010, p.112) *“somos nós os responsáveis últimos pela nossa aprendizagem e crescimento profissional, sendo nosso dever, enquanto professores, procurar o conhecimento e a melhoria constante do nosso trabalho”*.

Neste sentido, Zabalza (2002) refere que o papel do professor manifesta-se de diversas formas, de acordo com as suas características, sendo mais ou menos activo na inovação e na mudança e 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.

Assim, é com orgulho que revejo todo o meu percurso da PES. No entanto, tenho consciência que este foi um processo bastante trabalhoso e exigente, ao longo do qual, me dediquei e fiz tudo o que estava ao meu alcance para que decorresse de forma agradável e enriquecedora quer a nível profissional, quer pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa.
- Adams, J. A. (1971). A closed-loop theory of motor learning. *Journal of motor behavior*, 3, 111-150.
- Araújo, D. (2005). *O contexto da Decisão. A Acção Tática no Desporto*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo de Letras. Editores, S.A.
- Bento, J.O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Borrvalho, A. (2002). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial: Um Estudo com Três Futuros Professores. Tese de Doutoramento não publicada*. Évora: Universidade de Évora.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M., & Moreira, P. (1996). *O Movimento de Autonomia do aluno – Repercussões a Nível de Supervisão* In I. Alarcão Ed. *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associadas ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Ciências da Educação, Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Ciências da Educação. Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

- Cid, L. (2002). Alteração dos motivos para a prática desportiva das crianças e jovens. Guarda: I.P.G. Escola superior de Educação da Guarda. Departamento de Ciências do Desporto e Educação Física. *EFDeportes. Revista Digital Buenos Aires*. 8 (55). Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd55/motiv.htm>
- Cortesão, M. A. (1993). *Avaliação Pedagógica II, Mudança na Escola Mudança na Avaliação*. (4ªed). Porto: Porto Editora.
- Cortezão, L (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas de avaliação. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do ensino Básico: Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto (2001). Diário da República nº201, 30 de Agosto de 2001. I Série-A. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (2007). Diário da República nº38, 22 de Fevereiro de 2007. I Série. Ministério da Educação.
- Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro, (2008). Diário da República nº 7, 10 de Janeiro de 2008. 1ª Série. Ministério da Educação.
- Departamento de Pedagogia e Educação (2010). Guião para elaboração do relatório correspondente à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada. Universidade de Évora. Documento não publicado.
- Domingos, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. & Tourais, L. (1994). *Avaliação criterial/Avaliação normativa. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE.
- Ferreira, A. (2009). *A Diferenciação Pedagógica nas Aulas de Educação Física em Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. A Perspectiva dos Professores de Educação Física*. Tese de Mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Fitts, P. M (1964). *Perceptual-motor skills learning*. In A. W. Melton (Ed.). *Categories of human learning*. New York.: Academic Press.

- Francisco, C. M. (1999). Para um ensino eficaz na aula de Educação Física. *EFDeportes Revista Digital*, 4 (17). Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd17a/ensino.htm>.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. Universidade do Porto - Faculdade de Desporto Porto: *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A. (2009). *A docência como profissão*. Universidade do Porto. Faculdade de Desporto. Porto.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). *Programas de Educação Física do Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Editorial do ME/DES.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). *Programas de Educação Física do 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Editorial do ME/DES.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lemos, V. (1998). *Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, Regina. (2003). *Didáctica e o conhecimento: em relação ao(à) Professor(a). Didáctica e Metodologias de Educação. Percurso e desafios*. Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora.
- Mesquita, I. (2000). *A Pedagogia do treino: A formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Neto, A. (2007). *Didáctica das Ciências Físico-Químicas*. Relatório de disciplina no âmbito das provas de Agregação (documento não publicado). Universidade de Évora
- Oliveira, N. (2010). Relatório de Estágio Profissional. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Organização Mundial de Saúde (1989). *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (handicaps). Um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa: Ministério do Emprego e Segurança Social/Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Onofre, M (1995). Prioridades de formação didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*. 12, 75-97.
- Onofre, M. (1996). *A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa: Ciências da Educação. Edições FMH.
- Onofre, M. (2003). Das Características do Conhecimento Prático dos Professores de Educação Física às Práticas da sua Formação Inicial. *Boletim SPEF*. 26/27, 55-68.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competências? Algumas considerações. In Ministério da Educação (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa.
- Projecto Educativo da ESAG (2010-1013). Escola Secundária André de Gouveia. Évora.
- Ponte, J. P. (1999). *Didácticas específicas e construção do conhecimento profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Ciências do Desporto. Edições FMH.
- Ribeiro, L. C. (1990). *A avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, D. (s/d). *A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideais (mal) feitas sobre Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a Fazer Progressos?* Lisboa: Edições FMH.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

- Rosado, A. (1994). O entusiasmo em Educação Física e Desporto. *Revista Ludens. Ciências do Desporto*, 14 (4). 23-30.
- Rosado, A. (s/d). Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação. Retirado de http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm
- Sanches, M. e Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. 3,131-233.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (2ªed.) Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silva, T. (2009). *Elementos para a compreensão da reflexão em situação de estágio pedagógico: estudo de caso de um estudante estagiário de Educação Física*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Soares, R. (2006). Inclusão ou integração? Educar para a vida. *Abc Education*. (59) Setembro.
- Vieira, V. R., Priore, S. E., e Fishberg, M. (2002). *A actividade física na adolescência*. Adolescência. Lisboa: Editora Latino-americana, 3 (1).
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67, 28-33.
- Wulf, G., McConnel, N., Gartner, M., & Schwarz, A. (2002). Enhancing the Learning of Sport Skills Through External-Focus Feedback. *Journal of Motor Behavior*, 34 (2), 171-182.
- Zabalza, M. (2002). *O desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXOS

ANEXO 1 - Ficha de Caracterização da Turma



Escola Secundária André de Gouveia
Núcleo de Estágio de Educação Física
Ano Lectivo 2010/2011

CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Este inquérito é confidencial

DADOS BIOGRÁFICOS			
Nome:	Ano:	Turma:	N.º
Data de nascimento: / /	Idade:	Naturalidade:	
Morada:			
CP:	Concelho:		
Telefone:	Telemóvel:	Email:	

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO			
Nome:	Parentesco:		
Idade:	Naturalidade:		
Morada:			
CP:	Concelho:		
Telefone:	Telemóvel:	Email:	
Profissão:	Telefone do emprego:		
Situação Profissional Actual: <small>(Assinala com X)</small>			
Efectivo	Contratado	Reformado	Desempregado

AGREGADO FAMILIAR <small>(pessoas com quem vive)</small>				
Parentesco	Idade	Habilitação Escolar	Profissão	Situação Profissional
Os teus pais: <small>(Assinala com X)</small>				
Estão ausentes	Estão separados	A mãe faleceu	O pai faleceu	

OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES							
Actividades a que te dedicas fora da escola:							
Quais os teus desportos preferidos?							
Praticas alguma modalidade fora da escola? Qual?							
És federado em alguma modalidade desportiva? Qual?							
Depois das aulas o que mais gostas de fazer?						<small>(Assinala com X)</small>	
Desporto		Ver TV		Vídeo jogos		Ouvir musica	
Estudar		Ler		Internet		Estar com amigos	
Outras:		Quais?					

NA ESCOLA <small>(Assinala com X)</small>					
Gostas de estudar?	Sim	Não	Às vezes	Quando?	
Gostas da tua escola?	Sim	Não	Porquê?		
Quais as disciplinas preferidas?					
Quais as que gostas menos?					
Actividade (s) que gostarias de fazer:					
Gostas das aulas de Educação Física? Sim ____ Não ____					
Porquê?					
Qual é a actividade da disciplina de Educação Física que gostas mais?					
Qual é a actividade da disciplina de Educação Física em que te sentes mais à vontade?					
Que tipo de actividade preferes ver dinamizada nas aulas teóricas de EF? <small>(Assinala com X)</small>					
Trabalho de grupo		Aulas expositivas		Fichas de trabalho	Pesquisa
Outras:		Quais?			

SAÚDE/ALIMENTAÇÃO <small>(Assinala com X)</small>					
Tens alguma dificuldade?	Visual	Auditiva	Motora	Fala	
Outras:		Quais?			
Tens alguma Alergia? Qual?					
A que horas te costumas deitar?			Número de horas de sono:		
Onde tomas o pequeno-almoço?					
Onde almoças normalmente?					
Quantas refeições fazes por dia?					
Quais os alimentos que normalmente costumas comer às refeições?					

Modalidades Praticadas	5º e 6ºAno (2º Ciclo)	7º, 8º e 9ºAno (3º Ciclo)
FUTEBOL		
VOLEIBOL		
BASQUETEBOL		
ANDEBOL		
GINASTICA NO SOLO		
GINASTICA DE APARELHOS		
GINASTICA ACROBÁTICA		
ATLETISMO		
BADMINTON		
TÉNIS DE MESA		
TÉNIS DE CAMPO		
PATINAGEM		
HÓQUEI EM PATINS		
DANÇA / AERÓBICA		
JOGOS TRADICIONAIS		
ORIENTAÇÃO		
RAGUEBI		
DESPORTOS DE COMBATE		
NATAÇÃO		
CORFEBOL		
ESCALADA		
OUTRA (diz qual)		

ANEXO 2 – Grelha do Plano Anual de Turma

Planeamento Anual de Turma 10º Ano											
											
Período	1º Período				2º Período			3º Período			
Etapas F.D.	1ª Etapa Avaliação Inicial		2ª Etapa Aprendizagem / Desenvolvimento			3ª Etapa Desenvolvimento / Aplicação			4ª Etapa Aplicação Consolidação		
Meses	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Abril	Maio	Junho
Datas	22 Setembro a 22 Outubro		27 Outubro a 12 Novembro	17 Novembro a 17 Dezembro	5 a 28 Janeiro	2 a 18 Fevereiro	23 Fevereiro a 18 Março	23 Março a 8 Abril	27 Abril a 13 Maio	18 Maio a 3 Junho	8 a 22 Junho
Unidades de Ensino	1ª UE		1ª UE	2ª UE	3ª UE	1ª UE	2ª UE	3ª UE	1ª UE	2ª UE	3ª UE
Nº de semanas	5 Semanas		3 Semanas	5 Semanas	4 Semanas	3 Semanas	4 Semanas	3 Semanas	3 Semanas	3 Semanas	3 Semanas
Nº de aulas	20		12	14	16	12	14	10	12	12	6
Espaço	P1 / P2 / E1 / E2		P2 / E1 / E2	P1 / P2 / E1 / E2	P1 / P2 / E1 / E2	P2 / E1 / E2	P1 / P2 / E1 / E2	P1 / P2 / E2	P1 / E1 / E2	P1 / P2 / E1	E2 / P2
Matérias	Todas as Matérias incluídas no protocolo de Avaliação Inicial da Escola		Basquetebol 1,2 Futebol 1,2,3,4 Voleibol 1,2,3 Badminton 1 Atletismo 1, 2	G de Solo 1,2,3 G de Aparelhos 1,2,3 Conhecimentos 1,2 Voleibol 4,5 Andebol 1,2 Badminton 2,3	Basquetebol 4 Voleibol 6,7,8 Andebol 3,4 G de Solo 4,5,6,7 G acrobática 1 Futebol 5 Atletismo 3,4 Conhecimentos 3 G de Aparelhos 4	Andebol 1,2 Basquetebol 1,2 G Acrobática 2 Voleibol 1 Atletismo 1,2 Badminton 1,2 Futebol 1 Conhecimentos 1	G de Solo 1,2 G de Aparelhos 1,2 Basquetebol 3 Badminton 3,4 Andebol 3 Futebol 2,3 G Acrobática 3 Voleibol 2 Atletismo 3,4	G de Solo 3, 4 G de Aparelhos 3,4 Futebol 4 Andebol 4 Voleibol 4 Basquetebol 4 G. Acrobática 4	Atletismo 1,2 Futebol 1,2 G de Solo 1,2 Aparelhos 1 Badminton 1 Andebol 1 Voleibol 1 Conhecimentos 1 Basquetebol 1	Bateria de Testes de Fitnessgram 1,2,3,4 Orientação 1,2,3,4 G Aparelhos 2 Badminton 2 Voleibol 2 Basquetebol 2	Conhecimentos 2 Andebol 2 Danças Latinas 1,2,3,4
Objectivos	Determinar aptidões e dificuldades dos alunos. Revisão dos conteúdos do ano anterior. Identificar alunos fracos e potencialidades. Aprendizagem de rotinas. Melhoria da condição física.		Objectivos Intermédios – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.			Objectivos Intermédios – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.			Objectivos finais definidos no plano desta etapa. Consolidação e revisão das matérias, recuperação de alunos ou matérias mais atrasadas; abordagem de matérias alternativas.		Consolidação e revisão das matérias, recuperação de alunos ou matérias mais atrasadas; abordagem de matérias alternativas.

ANEXO 3 – Definição das Matérias Prioritárias do PAT

✓ Distribuição das Matérias Prioritárias - 10º Ano

QUADRO GERAL DE PLANEAMENTO					Nº Total Aulas	Nº Aulas por Etapa Matéria Nuclear				
MATÉRIAS A ABORDAR	Nível PNEF	Diagnostico Av. Inicial	PRIORIDADE (matéria)	Prognóstico 2010/2011		1ª	2ª	3ª	4ª	
Voleibol	P Avançado	Não Introdutório	Muito Prioritária	Introdutório	16	2	8	4	2	
Ginástica de Solo	Avançado	Não Introdutório	Muito Prioritária	Introdutório	15	2	7	4	2	
Futebol	P Avançado	Introdutório	Prioritária	P Elementar	13	2	5	4	2	
Ginástica de Aparelhos	Elementar	Introdutório	Prioritária	Introdutório	12	2	4	4	2	
Atletismo	Avançado	Introdutório	Prioritária	P Elementar	12	2	4	4	2	
Andebol	Elementar	Introdutório	Prioritária	P Elementar	12	2	4	4	2	
Basquetebol	P avançado	Introdutório	Menos Prioritária	P Elementar	11	2	4	4	2	
Badminton	-	Introdutório	Menos Prioritária	P Elementar	11	2	3	4	2	
Fitnessgram	-	Pouco Sucesso	Prioritária	Sucesso	8	4	*	*	4	
Ginástica Acrobática	-	-	Não Prioritária	Introdutório	4	0	1	3	0	
Orientação	-	-	Não Prioritária	Introdutório	4	0	0	0	4	
Danças Latinas	-	-	Não Prioritária	Introdutório	4	0	0	0	4	
Conhecimentos	-	-	Prioritária	Sucesso	6	0	3	1	2	
* As capacidades físicas são trabalhadas ao longo de todas as etapas					TOTAL SESSÕES	128	20	42	36	30

✓ Matérias Prioritárias - Aulas previstas e dadas - 10º Ano

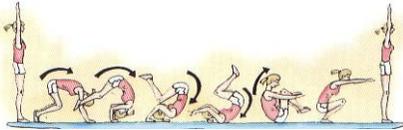
QUADRO GERAL DE PLANEAMENTO			Total Aulas Prev.	Total Aulas Dadas	Nº Aulas por Etapa (P - Previstas / D - Dadas)								
MATÉRIAS	Nível PNEF	Prognóstico 2010/2011			P1ª	D1ª	P2ª	D2ª	P3ª	D3ª	P4ª	D4ª	
Voleibol	P Avançado	Introdutório	16	16	2	2	8	7	4	3	2	4	
Ginástica de Solo	Avançado	Introdutório	15	13	2	2	7	6	4	3	2	2	
Futebol	P Avançado	P Elementar	13	14	2	2	5	5	4	5	2	2	
Gin. Aparelhos	Elementar	Introdutório	12	9	2	2	4	4	4	2	2	1	
Atletismo	Avançado	P Elementar	12	11	2	2	4	2	4	6	2	1	
Andebol	Elementar	P Elementar	12	9	2	2	4	4	4	2	2	1	
Basquetebol	P avançado	P Elementar	11	10	2	2	4	3	4	2	2	3	
Badminton	-	P Elementar	11	8	2	2	3	2	4	3	2	1	
Fitnessgram	-	Sucesso	8	8	4	4	-	-	-	-	4	4	
Gin. Acrobática	-	Introdutório	4	2	-	-	1	1	3	-	0	1	
Orientação	-	Introdutório	4	2	-	-	-	-	-	-	4	2	
Danças Latinas	-	Introdutório	4	2	-	-	-	-	-	-	4	2	
Ténis de Mesa	-	Introdutório	-	4	-	-	-	-	-	4	-	-	
Rugby	-	P Introdutório	-	2	-	-	-	-	-	*	-	*	
Conhecimentos	-	Sucesso	6	6	0	0	3	2	1	2	2	2	
* O Rugby foi abordado em momentos de aulas.			TOTAL SESSÕES	128	114	20	20	42	36	36	32	30	26

ANEXO 4 - Grelhas de Avaliação Inicial

Ginástica Solo 10ºano

N.º	Nome	R. Fr.	R. At.	Pino	Pos.	Roda	AV
		Nível	Nível		Nível	Nível	
1		E	E	I+	-	I	I+
2		I	NI	I	-	I-	I-
3		I	NI	NI	-	E-	I-
4		I	I	I	-	I-	I
5		-	-	-	-	-	-
6		I	NI	NI	-	NI	NI
7		NI	NI	NI	-	NI	NI
8		-	-	-	-	-	-
9		-	-	-	-	-	-
10		NI	NI	NI	-	NI	NI
11		I	I-	NI	-	NI	NI
12		I	I	NI	-	I	I
13		E	E-	I+	-	I	I+
14		-	-	-	-	NI	NI
15		E	I	I+	-	I+	I+
16		I	NI	I+	-	I-	I-
17		I	NI	I+	-	NI	NI
18		-	-	-	-	-	-
19		-	-	-	-	-	-
20		I+	I+	NI	-	I-	I-
21		E	I+	I+	-	I-	I+
22		E	I	I	-	E-	I+
23		I	I	I	-	I+	I

Níveis:NI - Não Introdutório / I – Introdutório / E – Elementar / A - Avançado

Competências	Exposição Gráfica	C. Realização
<p><u>Rolamento à Frente</u></p> <p>O aluno executa o rolamento levando o queixo ao peito e termina em equilíbrio de pé.</p>		Plano inclinado e/ou plano horizontal
<p><u>Rolamento à Retaguarda</u></p> <p>O aluno executa o rolamento levando o queixo ao peito e termina em equilíbrio de pé.</p>		
<p><u>Apoio Facial Invertido</u></p> <p>Pino de braços: O aluno executa o apoio facial invertido com alinhamento dos segmentos seguido de rolamento à frente.</p>		No tapete
<p><u>Posição de Flexibilidade</u></p> <p>O aluno executa a posição de ponte ou espargata, com uma boa amplitude de movimento.</p>		No tapete ou no solo
<p><u>Posição de Equilíbrio</u></p> <p>O aluno executa a posição do avião com correcção postural e equilíbrio estático.</p>		
<p><u>Roda</u></p> <p>O aluno executa a roda efectuando quatro apoios, elevando a bacia, rodando com as pernas em extensão</p>		No tapete ou no solo

GRELHA DE AVALIAÇÃO INICIAL DO 10º ANO

N.º	Nomes	Atletismo	Ginástica Solo	Ginástica Aparelhos	Voleibol	Futebol	Basquete	Andebol	Badminton
1		PI	I+	I	I	I	I	I	I
2		NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI
3		PI	PI	I+	NI	I	I	I+	I
4		PI	I	PI	NI	I	I	I+	I
6		I	NI	NI	NI	NI	I	I	I
7		PI	NI	PI	NI	NI	NI	I	I
8		NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	I
9		-	-	-	-	-	-	-	-
10		I	NI	NI	NI	NI	NI	I	I
11		I	NI	PI	I	NI	I	I+	I
12		I	PI	I+	I+	E	I+	I+	I
13		I+	I+	I+	I+	I+	I	I+	I
14		NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	NI
15		I	I+	I+	I+	I	I	I	I
16		I+	NI	I	I	I+	NI	I+	I
17		I+	PI	PI	NI	I+	I	I+	I
19		-	-	-	NI	NI	I	-	-
20		I+	NI	PE	I+	E	I	I+	E
21		PE	PI	PE	I+	E	I+	I+	E
22		I+	I+	I+	I+	I+	I+	I	I+
23		I+	I	I+	I+	E	I+	I	E

Níveis: NI - Não Introdutório / I – Introdutório / E – Elementar / A - Avançado

ANEXO 5 - Plano de Etapa

1º PERÍODO							
	DATA	DIA - Tempo		U.E.	ESPAÇO	MATÉRIA NUCLEAR	CONTEÚDOS / Estratégia
2ª E T A P A	27 Outubro	4ª Feira	90'	1ª	Exterior2	Basquetebol 1 / Futebol 1	Estação: Passe; Drible; L. Passada. Jogo: Basquetebol 3x3; Futebol 3x3.
	29 Outubro	6ª Feira	90'	1ª	Exterior2	Futebol 2 / Basquetebol 2	Estação: Passe; Condução; Remate. Jogo Futebol 5x5; Basquetebol 3x3.
	3 Novembro	4ª Feira	90'	1ª	Pavilhão2	Voleibol 1-2	Exercício Critério: Passe alto; Manchete; Serviço baixo. Jogo Voleibol 4x4.
	5 Novembro	6ª Feira	90'	1ª	Pavilhão2	Voleibol 3 / Badminton 1	Exercício Critério: Passe; Manchete. Jogo Voleibol 4x4; Badminton 1x1.
	10 Novembro	4ª Feira	90'	1ª	Exterior1	Atletismo 1 / Futebol 3	Estação: S. Comprimento; C. Velocidade; Passe/recepção/condução. Jogo F 5x5, 4x4.
	12 Novembro	6ª Feira	90'	1ª	Exterior1	Futebol 4 /Atletismo 2	Estação: Passe/recepção; Condução; Corrida de barreiras. Jogo F 7x7
	17 Novembro	4ª Feira	90'	2ª	Pavilhão1	Ginástica de Solo 1-2	Estação com Percurso: Rolamentos à frente e atrás; Subida Pino; Roda.
	19 Novembro	6ª Feira	90'	2ª	Pavilhão1	Ginástica de Aparelhos 1-2	Estação: Salto de Eixo; Salto Entre Mãos; Saltos Minitrampolim.
	24 Novembro	4ª Feira	90'	2ª	Exterior2 / S.	Conhecimentos 1 / Voleibol 4	Apresentação PPT – Tema: Exercício e Saúde; Jogo Voleibol 2x2 e 4x4.
	26 Novembro	6ª Feira	90'	2ª	Exterior2	Andebol 1 - 2	Vagas: Passe/recepção/remate; Oposição defesa. Jogo 6 passes, Jogo 5x5.
	3 Dezembro	6ª Feira	90'	2ª	Pavilhão2	Voleibol 5 / Badminton 2	Exercício Critério: Passe; Manchete; Serviço baixo/cima. Jogo V 4x4; Bad. 1x1.
	10 Dezembro	6ª Feira	90'	2ª	Exterior1 / S.	Conhecimentos 2 / Badminton 3	Ficha de conhecimentos sobre conteúdos das aulas; Jogo Badminton 1x1.
	15 Dezembro	4ª Feira	90'	2ª	Pavilhão1	Ginástica Aparelhos 3 / Solo 3	Estação: Salto Eixo; Salto Entre Mãos; Trave; Subida Pino; Pino; Roda.
	17 Dezembro	6ª Feira	90'	2ª	Pavilhão1	-----	Actividades de Final do 1º Período – TORNEIO DE FUTSAL
2º PERÍODO							
	5 Janeiro	4ª Feira	90'	3ª	Exterior2	Basquetebol 4 / Voleibol 6	Exercício Critério: Passe/drible/lançam.; Passe/manchete. Jogo B 5x5, V 4x4.
	7 Janeiro	6ª Feira	90'	3ª	Exterior2	Andebol 3 – 4	Vagas: Passe/recepção/drible/remate; Ataque e Defesa. Jogo 5x5.
	12 Janeiro	4ª Feira	90'	3ª	Pavilhão2	Ginástica Solo 4 / G Acrobática 1	Estação: Rolamentos p afastadas; Flexibilidade; Pegas, montes e desmontes.
	14 Janeiro	6ª Feira	90'	3ª	Pavilhão2	Ginástica Solo 5/ Voleibol 7	Estação: Flexibilidade; Equilíbrio; Pino. Serviço baixo/cima. Jogo 2x2, 4x4.
	19 Janeiro	4ª Feira	90'	3ª	Exterior1	Atletismo 3 / Futebol 5	Vagas: C Estafeta; L Peso; Passe/recepção/condução/remate; Jogo F 7x7, 2x2.
	21 Janeiro	6ª Feira	90'	3ª	Exterior1 / S.	Conhecimentos 3 / Atletismo 4	Apresentação PPT – Tema: Estilo vida saudável; Concurso: Corrida Estafetas.
	26 Janeiro	4ª Feira	90'	3ª	Pavilhão1	Ginástica Aparelhos 4 / Solo 6	Estação: Saltos Minitrampolim; Rolamentos p afastadas; Pino; Flexibilidade.
	28 Janeiro	6ª Feira	90'	3ª	Pavilhão1	Ginástica de Solo 7 / Voleibol 8	Percurso: Rolamentos; roda, equilíbrio/flexibilidade; Jogo passe alto precisão.

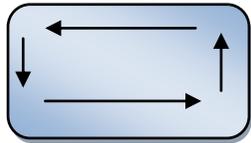
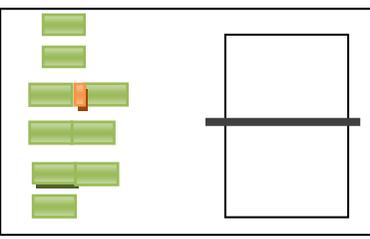
ANEXO 6 - Plano de Aula

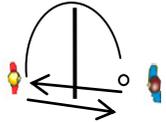


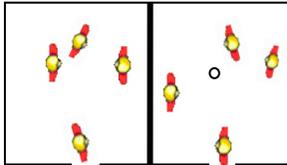
ESCOLA SECUNDÁRIA ANDRÉ DE GOUVEIA / NÚCLEO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - PLANO DE AULA - 2010/2011



Aula Nº: 55 e 56	Ano/Turma: 10º	Data: 12/01/11	Orientador: E.S.	Professora: Maria Jesus Mira	Local: P2 Pavilhão	Hora: 08.15 /09.45	Tempo: 90 min.
Material: Colchões; Reuther; Banco Sueco; Cabeça do Plinto. Bolas de Voleibol; Pinos sinalizadores.				Nº de Alunos: 21	Função Didáctica: Aprendizagem e Desenvolvimento		Etapa: II – 2º Etapa
Matérias: Ginástica de Solo. Voleibol.					Matéria Nuclear: Ginástica de Solo		
Objectivo(s) específico(s): Realizar de acordo com o seu nível de desempenho na Ginástica de Solo o rolamento à frente e atrás de pernas afastadas, a roda e as posições de equilíbrio (avião) e flexibilidade (ponte) e no Voleibol o passe por cima, a manchete, o serviço por baixo e o serviço por cima. Jogo 4x4.							
Grupos de Nível: G Introdutório – A, G P., G V., I R., I S., J, J M., M, L. P. I S., Rui B. / G Elementar – A B, A H. D, J B, J P., M L. M A., R P., R F., S.							

FASE	T. T	T. P	SEQUÊNCIA DE TAREFAS / OBJECTIVOS OPERACIONAIS	ESTRATÉGIAS DE CONTROLO E ORGANIZAÇÃO / ESQUEMA	CRITÉRIOS DE ÊXITO
I N I C I A L	08.15'	10'	Tolerância de início de aula	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos dispostos de frente para o professor. Solicitar a atenção dos alunos; Aumentar os níveis de motivação, interesse e desempenho dos alunos. Os alunos correm, todos no mesmo sentido, à volta do espaço delimitado P1. 	<ul style="list-style-type: none"> Ouvir com atenção as informações do professor. Manter um ritmo de corrida constante, sem parar. Controlo da respiração. Realizar os exercícios com amplitude e correcção de movimentos.
	08.25'	5'	- Instrução inicial acerca dos conteúdos e dos objectivos a abordar na aula. Explicação clara e concisa dos exercícios a desenvolver e sua organização.		
	08.30'	5'	<p>Activação e Mobilização Geral e Específica</p> <p>- Preparação/Adaptação do organismo para a actividade física da aula e prevenção de lesões:</p> <ul style="list-style-type: none"> Corrida contínua à volta do espaço de aula, durante 5'. Exercícios de mobilização articular: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rotação de braços, tronco, pescoço, joelhos, pulsos, tornozelos; ✓ Flexão do tronco à frente e rotação lateral; ✓ Extensão do tronco com elevação superior dos braços; ✓ Afundo frontal e lateral... 		
	08.35'	5'	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexão do tronco à frente e rotação lateral; ✓ Extensão do tronco com elevação superior dos braços; ✓ Afundo frontal e lateral... 		
P R I N C I P A L	08.40'		- Organização e disposição do material pelas diferentes Matérias e Estações.	<p>- Os alunos divididos em dois grandes grupos realizam tarefas de Ginástica de Solo e Voleibol.</p> 	
	08.43'	3'	- Explicação oral dos exercícios a realizar. Sua dinâmica e objectivos.		
		2'	- Distribuição dos grupos de alunos por Matéria.		
	08.45'	7'	GINÁSTICA DE SOLO:		
			GINÁSTICA DE SOLO:		
			1. Rolamentos à frente e atrás.		

P R I N C I P A L	08.52'	<p>- Demonstração, feita por um aluno, dos exercícios a realizar em cada estação da Matéria de Ginástica.</p> <p>- Distribuição dos alunos por estação.</p> <p>1ª Estação:</p>	<p>2. Roda.</p> <p>3. Posições equilíbrio e flexibilidade.</p> <p>Nota: Os alunos trocam de estação ao fim de 7', passando por todas as situações.</p> <p>1ª Estação: Rolamentos à frente e atrás de pernas afastadas e estendidas.</p> <p>Exercício/Organização: Os alunos realizam, alternadamente, os rolamentos à frente e atrás de pernas afastadas e estendidas.</p> 	<p>ROLAMENTO À FRENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoiar as mãos no tapete e levar o queixo para junto do peito; - Impulsionar o corpo com as pernas, rolando sobre as costas; - Terminar em equilíbrio com as pernas em extensão e afastadas. 	
	08.59'	7'	- ROLAMENTO À FRENTE E ROLAMENTO ATRÁS		
	09.06'	7'	<p>GI – No plano Inclinado (Trampolim Reuther).</p> <p>GE – No plano Horizontal (Tapete de Ginástica).</p>		
	09.09'	3'			
	09.16'	7'	<p>2ª Estação:</p> <p style="text-align: center;">- RODA</p> <p style="text-align: center;">GI – Com apoio na Cabeça do Plinto.</p> <p style="text-align: center;">GE – Sobre o Tapete ou uma linha no solo.</p>	<p>2ª Estação: Roda.</p> <p>Exercício/Organização: Os alunos realizam a Roda.</p> 	<p>ROLAMENTO ATRÁS</p> <ul style="list-style-type: none"> - De costas para o tapete, desequilibrar para trás e apoiar as mãos ao lado da cabeça; - Rolar e fazer repulsão, empurrando o tapete. Afastar as pernas em extensão; - Terminar de pé em posição de equilíbrio com pernas afastadas em extensão. <p>RODA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avançar o tronco com braços em extensão à frente e apoiar as mãos em dois tempos, com acção de repulsão; - Elevar a bacia, rodando o corpo com alinhamento dos braços, tronco e pernas, em extensão; - Chegar ao solo com as pernas em extensão e o apoio dos pés em dois tempos; - Terminar lateralmente, de pé em equilíbrio.
14'	14'	<p>3ª Estação:</p> <p style="text-align: center;">- POSIÇÃO DE EQUILÍBRIO E POSIÇÃO DE FLEXIBILIDADE</p> <p style="text-align: center;">A) – Posição de Avião.</p> <p style="text-align: center;">B) – Posição de Ponte.</p>	<p>3ª Estação: Posição de Equilíbrio (avião) e Posição de Flexibilidade (ponte)</p> <p>Exercício/Organização: Os alunos realizam alternadamente, a posição de equilíbrio (avião) e a posição de flexibilidade (ponte).</p> 	<p>AVIÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flexão do tronco à frente e elevação duma perna. - Manter o tronco paralelo ao solo com as pernas e braços em extensão; - Apoio num pé / perna, em equilíbrio estático. <p>PONTE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio das mãos e dos pés, partindo da posição dorsal no solo. - Fazer elevação e flexão do tronco à retaguarda. - Apoio em extensão dos braços e pernas; - Grande amplitude de movimento. 	
		<p>TRANSIÇÃO DE MATÉRIAS</p> <p>VOLEIBOL</p> <p>1ª Situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • PASSE POR CIMA E MANCHETE 	<p>Nota: Os colegas e a professora realizam as ajudas ao aluno que está a realizar o exercício.</p> <p>VOLEIBOL</p> <p>1ª Situação: Passe Por Cima e Manchete</p> <p>Exercício/Organização: Dois alunos, um de cada lado da rede, frente a frente, realizam o passo por cima e a manchete.</p> 	<p>PASSE POR CIMA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olhar dirigido para a bola; Contacto da bola pelos dedos (parte interna); - Dedos polegares e indicadores a formar um triângulo; - Pernas e braços ligeiramente flectidos, fazendo a sua extensão. Coloca-se debaixo da bola no 	

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">P R I N C I P A L</p>			<p>2ª Situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> JOGO DE VOLEIBOL 4X4 	<p>2ª Situação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogo de Voleibol 4x4 <p>Exercício/Organização: - Os alunos em equipas de 4 elementos, vão realizar jogo de voleibol, aplicando os gestos técnicos passe, manchete e serviço por baixo ou por cima.</p>  <p>Nota: como os grupos são de 5 elementos, um aluno de cada equipa, fica de fora e entrará quando roda o serviço.</p>	<p>momento do passe.</p> <p>MANCHETE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Braços em extensão à frente do tronco com a mãos colocadas uma sobre a outra. - Contacto da bola com a zona dos antebraços. - Pernas ligeiramente flectidas. Extensão no momento do contacto com a bola. <p>JOGO 4X4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplica os gestos técnicos de acordo com a leitura da situação de jogo. Nas bolas altas realiza passe por cima; nas bolas baixas realiza a manchete. No início da jogada utiliza o serviço por baixo ou o serviço por cima.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">F I N A L</p>	<p>09.30'</p> <p>09.33'</p> <p>09.35'</p>	<p>3'</p> <p>2'</p> <p>10'</p>	<p>Retorno à Calma</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos realizam exercícios de descontração e alongamento muscular de modo a estabelecerem o retorno à calma. ✓ Flexão do tronco à frente; ✓ Extensão do tronco com elevação superior dos braços; ✓ Afundo frontal e lateral; ✓ Flexão de uma perna, levando calcanhar atrás; <p>- Reflexão final sobre os conteúdos da aula. Esclarecimento de dúvidas e dificuldades sentidas durante a aula.</p> <p>Tolerância final de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alunos dispostos à vontade com ocupação racional do espaço disponível.  <ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos dispostos, de frente para o professor. Procurar atrair a atenção dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Redução do trabalho, fisiológico e mental, para levar os diferentes sistemas orgânicos a uma condição o mais próximo possível do seu "estado inicial". - Realizar os exercícios com amplitude e correcção de movimentos. - Ouvir com atenção o professor. - Colocar questões pertinentes.

OBSERVAÇÕES:

GI – Grupo Introdutório de Ginástica de Solo.
 GE – Grupo Elementar de Ginástica de Solo.

A aluna nº 9, por se encontrar de Atestado Médico irá ajudar nas tarefas da aula (arbitragem e contagem dos pontos no Jogo de Voleibol) e realizará o “relatório de aula”.

REFLEXÃO DA AULA - 12/01/2011

Esta aula decorreu de acordo com o planificado. A matéria nuclear da aula foi a Ginástica de Solo, na qual a turma tem revelado muitas dificuldades. Também foi abordada a matéria de Voleibol que é uma das matérias prioritárias definidas no PAT.

A matéria de Ginástica foi abordada com estações para os elementos gímnicos rolamento à frente e atrás de pernas afastadas, roda e posições de equilíbrio e flexibilidade.

A organização das situações de aprendizagem foi conseguida de acordo com o plano de aula. Quanto à gestão do tempo de aula, este foi cumprido tal como planificado, excepto no momento da informação inicial, em que o tempo se estendeu mais que o programado, tornando esta instrução demasiado extensa. Este factor será um aspecto que terei de considerar nas próximas aulas, na tentativa de transmitir a informação de forma mais sucinta focando apenas os pontos essenciais das tarefas e suas condições de prática.

Os momentos de informação que foram dirigidos aos alunos durante o acompanhamento da realização das tarefas, foram transmitidos utilizando uma linguagem objectiva e clara, com terminologia adequada. Nesta informação foi dado a conhecer aos alunos o modo de dar as ajudas e o modo como estas se realizam, para poderem desta forma ajudar-se uns aos outros. Foi ainda utilizado um suporte visual nas estações da ginástica, com a apresentação de um cartaz com a imagem do elemento gímnico em causa, para que os alunos o visualisassem antes de o executar.

Foi feito o controlo e diagnóstico das necessidades e dificuldades dos alunos nas tarefas de aprendizagem, principalmente nas de ginástica. Nesta matéria os objectivos não foram plenamente atingidos, pois os alunos tanto do GI como do GE, continuam a revelar grandes dificuldades no aperfeiçoamento dos elementos gímnicos.

Na matéria de Voleibol deu-se ênfase essencialmente à prática da situação de jogo 4x4, com o primeiro grupo a passar por esta matéria a apresentar um desempenho muito bom.

O meu posicionamento e deslocamento durante a aula foram feitos de forma a controlar todos os alunos. Circulei à volta das estações ficando sempre com todo o espaço de aula sob o meu campo de visão e quando parava junto a uma estação a fim de dar ajudas ou fornecer feedbacks tinha a preocupação de ir olhando para os alunos do grupo da matéria de Voleibol, dirigindo-me a eles à distância, com o intuito de perceberem que estavam a ser observados.

Tentei transmitir dinamismo e expressividade na apresentação e condução das actividades de aprendizagem de forma a incentivar o empenhamento dos alunos nas tarefas, uma vez que a turma não está motivada para esta matéria de ginástica.

Os feedbacks transmitidos foram essencialmente de carácter descritivo, prescritivo e quinestésico, pertinentes e individualizados.

No final da aula os alunos realizaram exercícios de alongamento e descontração. Seguidamente foi feito o seu balanço e os alunos apresentaram as dificuldades sentidas após serem questionados.

ANEXO 7 - Fichas de Avaliação Formativa

Turma: 10º Ano		Grelha Avaliação Formativa / Basquetebol								
		Nível Introdutório Jogo 3x3				Nível Elementar Jogo 5x5				Nível Final
		Passe PT e PC Recepção	Drible de Progressão	Lançamento Passada e Parado	Marcação Desmarcação	Ressalto Ofensivo e defensivo	Oferece linha de passe	Drible de Protecção	Atitude defensiva	
1		S	SB	S	SB	S	S	-	-	PE
2		S	S	S	S	-	-	-	-	I
3		SB	SB	SB	SB	S	SB	-	-	PE
4		SB	SB	SB	B	SB	SB	-	-	PE
6		S	S	S	S	-	-	-	-	I
7		S	S	S	S	-	-	-	-	I
8		-	-	-	-	-	-	-	-	-
9		-	-	-	-	-	-	-	-	-
10		S	S	S	S	-	-	-	-	I
11		S	S	S	S	-	-	-	-	I
12		B	B	B	B	SB	SB	S	SB	E
13		SB	SB	SB	SB	SB	SB	-	-	PE
14		S	S	S	S	-	-	-	-	I
15		S	S	S	S	S	S	-	-	PE
16		S	S	S	S	-	-	-	-	I
17		SB	SB	SB	SB	SB	SB	S	S	E
19		S	S	S	S	-	-	-	-	I
20		SB	SB	B	SB	SB	B	S	SB	E
21		SB	B	B	B	SB	SB	S	SB	E
22		SB	SB	SB	SB	S	SB	-	-	PE
23		SB	SB	SB	SB	SB	SB	-	-	PE

Legenda: NS – Não satisfaz / S – Satisfaz / SB – Satisfaz Bastante / B – Bom

FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA DE COMPORTAMENTOS E ATITUDES

Professor:			
Ano/Turma: 10º X	Data:	Aula nº	Hora: 8.15 h
Local:	Mês: Março / Abril		Etapa: III
Matéria / Conteúdos: Futebol, Atletismo, Rugby, Ginástica, Andebol, Badminton.			

Nº	NOME	PONT. / ASSID. MATERIAL	EMPENHO	COMPORTAMENTO	APROVEITAMENTO *
1		R	RS	RS	SB
2		R	RS	RS	S
3		R	R	NR	S
4		RS	RS	RS	SB
6		R	RS	RS	S
7		RS	RS	RS	S
8		NR	NR	NR	NS
9		RS	RS	RS	S
10		RS	R	RS	S-
11		R	R	RS	S
12		RS	RS	RS	SB
13		R	RS	RS	SB
14		R	R	RS	S
15		R	RS	RS	SB
16		RS	R	R	S
17		R	RS	RS	SB
19		R	RS	RS	S
20		RS	RS	RS	SB
21		R	RS	RS	SB
22		R	RS	RS	SB
23		RS	RS	RS	SB

Legenda: NR (não revela) / R (revela) / RS (revela sempre) / * NS (não satisfaz) / S (satisfaz) / SB (satisfaz bastante)

ANEXO 8 - Grelha de Avaliação Final de Período

AVALIAÇÃO FINAL DE PERÍODO 10º ANO

Alunos	JDC				Ginástica		Atletismo	Raquetes	Conhecimentos		Atitudes	Nota Final 3ºP	Avaliações anteriores		
	Voleibol	Andebol	Futebol	Basquetebol	Solo	Aparelhos	C/S/L	Badminton	%	Menção	Menção		**	1ºP	2ºP
	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível	Nível							
1	E	PE	I	E	E	PE	E	-	64	S	B	15	043	14	15
2	I	I	NI	I	I	I	I	-	50	S	B	12	142	11	12
3	PE	PE	PE	PE	I	E	E	-	70,5	B	I	15	133	14	14
4	E	E	E	E	I	PE	E	-	70	B	B	15	124	12	14
6	I	I	I	PE	I	I	I	-	58	S	B	13	52	11	12
7	I	I	I	E	NI	I	I	-	86,5	B	B	13	52	12	12
9	*	*	*	*	*	*	*	*	70	B	B	14	-	14	14
10	I	I	NI	I	NI	I	I	-	72,2	B	S	11	061	11	11
11	I	E	I	PE	I	I	E	-	71,5	B	B	13	052	12	13
12	E	E	E	E	PE	E	E	-	75	B	S	17	025	15	16
13	E	E	I	E	E	E	E	-	85,5	B	B	16	034	16	16
14	I	I	NI	I	I	I	I	-	60	S	S	12	142	10	12
15	E	PE	PE	E	E	E	E	-	67	S	B	16	034	14	15
16	PE	PE	E	PE	PI	I	E	-	87	B	S	14	133	14	14
17	E	E	E	E	I	E	E	-	82	B	B	16	034	13	15
19	I	I	NI	I	E	I	I	-	76	B	B	13	052	14	13
20	PE	E	E	E	PE	E	E	-	77	B	B	16	034	16	16
21	E	E	E	E	PE	E	E	-	74,5	B	B	18	151	16	17
22	E	PE	I	E	E	E	E	-	67,5	S	B	16	034	15	16
23	E	E	E	E	PE	PE	E	-	81,5	B	B	16	034	15	16

NI Não introdutório
 PI Parte Introdutório
 I Introdutório
 PE Parte Elementar
 E Elementar

* Aluna com Atestado Médico (avaliação diferenciada) / ** Código para a grelha de Avaliação Sumativa

ANEXO 9 - Grelha de Avaliação Sumativa

Av Sumativa 2ºP 10ºCT2 [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Excel

Ficheiro Base Inserir Esquema de Página Fórmulas Dados Reverter Ver

Arial 8 Arial Bold Italic Underline Text Color Background Color

Colar Área de Transferência Tipo de Letra Alinhamento Número Estilos Formatação Condicional Formatar como Tabela Estilos de Célula Inserir Eliminar Formatar Soma Automática Preenchimento Limpar

C28

Educ. Física - 10/11 Prof. Emanuel S.		SINTESE DA AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA										2º PERÍODO ANO - 10º TURMA X					
Nº	NOME	ÁREAS DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA											PROPOSTA DE CLASSIFICAÇÃO 1-20				
		Níveis nas 7 melhores Activ. Fís.				Class. Final A.F.		APTIDÃO FÍSICA 1 a 3 = nº testes o/ Suc. (Insuc.)/S(Suc.)		CONHECIMENTOS I (Insucesso) / S (Sucesso)		Outros Factores de apoio à reflexão do Prof. I (Insat.)/S (Satisf.)/B (Bom)					
		NI	I	E	A	I (Insuc.)	-10a20	1 a 3	Decisão Prof.	0-100%	Decisão Prof.	Emp./Rel.		Ass./Pont.			
1		4	3			15	Suc.	Suc.	6	S	Suc.	70,0	S	Suc.	B	S	15
2		1	4	2		12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	60,0	S	Suc.	B	S	12
3		1	3	3		14	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	70,0	S	Suc.	I	B	14
4		1	3	3		14	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	80,0	S	Suc.	S	B	14
6		1	4	2		12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	70,0	S	Suc.	B	B	12
7		1	4	2		12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	65,0	S	Suc.	B	B	12
8			0	0		?	Suc.			?			?				?
9			0	0		?	Suc.			?			?				?
10			6	1		11	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	60,0	S	Suc.	S	S	11
11			5	2		13	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	70,0	S	Suc.	S	B	13
12			3	4		16	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	90,0	S	Suc.	S	B	16
13			3	4		16	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	90,0	S	Suc.	B	B	16
14		1	4	2		12	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	60,0	S	Suc.	S	S	12
15			4	3		15	Suc.	Suc.	6	S	Suc.	70,0	S	Suc.	S	B	15
16		1	3	3		14	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	60,0	S	Suc.	S	B	14
17			4	3		15	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	80,0	S	Suc.	S	B	15
19			5	2		13	Suc.	Suc.	3	S	Suc.	70,0	S	Suc.	S	B	13
20			3	4		16	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	80,0	S	Suc.	B	B	16
21			2	5		17	Suc.	Suc.	5	S	Suc.	90,0	S	Suc.	B	B	17
22			3	4		16	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	80,0	S	Suc.	B	S	16
23			3	4		16	Suc.	Suc.	4	S	Suc.	80,0	S	Suc.	B	B	16
24						?	Suc.			?			?				?

10º ANO Av. Adapt. Curr.

Pronto Página: 1 de 2 95%

ANEXO 10 - Grelha de Testes de Aptidão Física

TESTES DE APTIDÃO FÍSICA 10º ANO – BATERIA DE TESTES DE FITNESSGRAM

N	Nome	Vai Vem		Senta e Alcança				Extensões de Braços		Abdominais		Extensão do Tronco		Flexibilidade Ombros				IMC		
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B			
1		32	32	30	30	30	30	12	12	43	45	30	30	S	S	S	S	21	21	
2		20	21	30	30	30	30	1	7	32	35	30	30	S	S	S	S	22	21	
3		45	45	-	-	20	19	5	5	3	20	-	25	-	-	S	S	27	28	
4		38	67	20	20	21	22	0	14	3	20	30	30	S	N	S	S	34	32	
6		52	61	7	6	17	13	8	9	34	35	21	23	S	S	S	S	21	22	
7		30	34	26	28	27	28	3	8	19	25	30	30	S	S	S	S	31	31	
9		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	20	21
10		32	35	24	18	25	18	1	3	21	26	30	30	S	S	S	S	21	22	
11		35	41	30	28	30	30	0	10	-	42	30	30	S	S	S	S	25	26	
12		38	81	28	26	28	26	5	9	55	62	30	30	S	S	S	S	26	26	
13		63	65	30	28	30	29	16	16	22	22	30	30	S	S	S	S	22	24	
14		37	41	-	-	25	25	4	5	16	16	-	30	-	-	S	S	18	18	
15		40	55	30	30	30	30	11	13	22	35	30	30	S	S	S	S	18	19	
16		70	107	24	30	30	30	10	18	32	57	30	30	S	S	S	S	18	18	
17		38	76	22	19	24	24	0	8	38	61	30	30	S	S	S	S	21	22	
19		38	38	30	30	30	30	9	10	16	2	30	30	S	S	S	S	20	22	
20		64	68	30	30	30	30	15	15	25	32	29	30	S	S	S	S	17	18	
21		78	108	27	25	27	29	32	33	20	30	30	30	S	S	S	S	17	18	
22		40	46	30	30	30	30	4	5	16	2	29	30	S	S	S	S	19	18	
23		42	*	30	30	*	*	3	*	51	*	30	*	S	S	*	*	23	22	

LEGENDA:

A - Resultados dos TAF realizados no início do ano lectivo (1º Período).

B - Resultados dos TAF realizados no final do ano lectivo (3º Período).

* Aluna que não realizou os Testes por se encontrar de Atestado Médico

ANEXO 11 - Grelhas de Avaliação Final do Ano Lectivo

Balço do Ano Lectivo: Competências definidas e atingidas nos JDC.

MATÉRIAS	VOLEIBOL					ANEBOL					BASQUETEBOL					FUTEBOL				
Competências	3 / 4.1 / 4.2 / 5			4 / 4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 / 5.1 / 5.2 / 6		4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.2 / 4.2.1 / 4.2.2 / 4.3.1 / 4.3.2 / 5			4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.2.1 / 4.2.2 / 4.2.3 / 4.3 / 4.3.1 / 4.3.2 / 4.4.1 4.4.2 / 4.4.3 / 5		4.1 / 4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.2 / 4.3 / 4.4 / 5			4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.2.1 / 4.2.2 4.2.3 / 4.3.1 / 4.3.2 / 4.4.1 / 4.4.2 / 4.4.3 / 5		1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5 / 1.6 / 1.7 / 1.8 / 2			4.1 / 4.1.1 / 4.1.2 / 4.1.3 / 4.2 / 4.2 / 4.3 / 4.4 / 4.5 / 5	
ALUNOS	Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	Ptrog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu
1	I	E	X			I	PE		X		I	E	X			I	I			X
2	NI	I	X			I	I			X	NI	I	X			NI	NI			X
3	NI	PE	X			I+	PE		X		I	PE		X		I	PE		X	
4	NI	E	X			I+	E	X			I	E	X			I	E	X		
6	NI	I	X			I	I			X	I	PE		X		NI	I	X		
7	NI	I	X			I	I			X	NI	E	X			NI	I	X		
9	-	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-	*	-	-	-
10	NI	I	X			I	I			X	NI	I	X			NI	NI			X
11	I	I		X		I+	E	X			I	PE		X		NI	I	X		
12	I+	E	X			I+	E	X			I+	E	X			E	E	X		
13	I+	E	X			I+	E	X			I	E	X			I+	I			X
14	NI	I	X			I	I			X	NI	I	X			NI	NI			X
15	I+	E	X			I	PE		X		I	E	X			I	PE		X	
16	I	PE	X			I+	PE		X		NI	PE	X			I+	E	X		
17	NI	E	X			I+	E	X			I	E	X			I+	E	X		
19	NI	I	X			-	I	X			I	I			X	NI	NI			X
20	I+	PE		X		I+	E	X			I	E	X			E	E	X		
21	I+	E	X			I+	E	X			I+	E	X			E	E	X		
22	I+	E	X			I	PE		X		I+	E	X			I+	I			X
23	I+	E	X			I	E	X			I+	E	X			E	E	X		

Legenda:

NÍVEL INTRODUTÓRIO	Competências definidas no Plano anual de Turma / Prognóstico Geral da Matéria
NÍVEL ELEMENTAR (ou parte dele)	Competências definidas no Plano anual de Turma / Prognóstico Geral da Matéria

- Balanço do Ano Lectivo: Competências definidas e atingidas nas Actividades Individuais.

MATÉRIAS		Ginástica Solo					Ginástica Aparelhos					Atletismo					Badminton					
Competências		1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8			2.1 / 2.2 / 2.3 / 2.4 / 2.5 2.6 / 2.7 / 3.1 / 3.2		2.1 / 2.2 / 2.3 / 3.1 / 4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4			2.1 / 2.2 / 2.3 / 3.1 / 3.2 / 3.3 / 3.4 / 3.5 / 4.1 / 4.2 / 4.3 / 4.4 / 4.5 / 4.6		2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8			2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8		3.1 / 3.2 / 3.3 / 3.4 / 3.4.1 / 3.4.2 / 4			3.1 7 3.2 / 3.3 / 3.4 / 4		
ALUNOS		Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	Prog Avl	Final	Atingiu Todas	Atingiu Algumas	Não Atingiu	
1		I+	E	X			I	PE		X		PI	E	X			I	I				X
2		NI	I	X			NI	I	X			NI	I	X			NI	PI		X		
3		PI	I	X			I+	E	X			PI	E	X			I	I				X
4		I	I	X			PI	PE	X			PI	E	X			I	PE	X			
6		NI	I	X			NI	I	X			I	I			X	I	I				X
7		NI	NI			X	PI	I		X		PI	I		X		I	I				X
9		-	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-	*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10		NI	NI			X	NI	I	X			I	I			X	I	I				X
11		NI	I	X			PI	I		X		I	E	X			I	I				X
12		I	PE	X			I+	E	X			I	E	X			I	PE	X			
13		I+	E	X			I+	E	X			I+	E	X			I	I				X
14		NI	I	X			NI	I	X			NI	I	X			NI	PI		X		
15		I+	E	X			I+	E	X			I	E	X			I	I				X
16		NI	PI	X			I	I			X	I+	E	X			I	I				X
17		PI	I	X			PI	E	X			I+	E	X			I	I				X
19		-	E	X			-	I	X			-	I	X			-	I	X			
20		NI	PE	X			PE	E		X		I+	E	X			E	E	X			
21		I	PE	X			PE	E		X		PE	E		X		E	E	X			
22		I+	E	X			I+	E	X			I+	E	X			I+	PE	X			
23		I	PE	X			I+	PE	X			I+	E	X			E	E	X			

Legenda:

NÍVEL INTRODUTÓRIO	Competências definidas no Plano anual de Turma / Prognostico Geral da Matéria
NÍVEL ELEMENTAR (ou parte dele)	Competências definidas no Plano anual de Turma / Prognóstico Geral da Matéria

ANEXO 12 - Guião da Entrevista do Trabalho de Investigação

“AS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE NAS SUAS AULAS”

GUIÃO DE ENTREVISTA

DIMENSÃO I: ESCOLA INCLUSIVA

Tema - Percepção de Escola Inclusiva

Questão: 1. Para si o que é uma escola inclusiva?

DIMENSÃO II: PAPEL/CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Tema - Práticas de Ensino

Questões: 1. O que faz no contexto da sua aula com alunos com NEE para que ela seja inclusiva / que práticas de ensino promove neste sentido?

2. A inclusão dos alunos com NEE nas aulas traduz-se em exigência e esforços adicionais para o professor? Porquê?

(Trabalho acrescido na planificação / leccionação das aulas com NEE)

3. Em que medida considera que a Educação Física, enquanto disciplina escolar poderá contribuir para a inclusão de alunos com NEE?

Tema - Suporte ao Professor

Questões: 1. Existe alguém que trabalhe consigo no sentido de o apoiar para que a sua aula seja inclusiva? (apoios específicos, materiais, equipas de suporte, projectos, actividades, etc).

- Se sim, quem? Como funciona? Quais os apoios?

- Se não, considera que deveria existir?

Tema – Crenças de Auto-Eficácia

Questão: 1. Em que medida considera que as suas acções podem contribuir para alterar as competências dos alunos em contexto inclusivo?

DIMENSÃO III: BARREIRAS FÍSICAS E RECURSOS

Tema - Obstáculos

Questão: 1. Quais são os principais obstáculos que encontra numa aula de Educação Física com alunos com NEE?

Tema – Recursos

Questão: 1. Quais são os principais recursos existentes para a promoção de uma aula de Educação Física com alunos com NEE?

Tema – Benefícios

Questão: 1. Quais os principais benefícios ou mais-valias que as suas aulas com alunos NEE poderão ter?

Adaptado de “Projecto IRIS” Janeiro 2007. Universidade de Évora.