



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório Estágio

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por António
Manuel Lanita Franco, na Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia
em Beja**

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Setembro 2012

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório Estágio

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por António
Manuel Lanita Franco, na Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia
em Beja**

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

Setembro 2012

AGRADECIMENTOS

Perto de terminar mais uma importante etapa da minha vida académica e formativa, objetiva-se neste momento distinguir todos os envolvidos, manifestando um especial agradecimento a todos eles.

Aos Professores Orientadores da Universidade de Évora, Professora Doutora Clarinda Pomar e Mestre António Monteiro, por todo o aconselhamento, orientação, transmissão de experiências e conhecimentos, assim como pelo nível de exigência colocado, ao longo do desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada.

À Professora Orientadora Cooperante, Dr. Graça Castilho, pela forma como me recebeu e integrou na instituição, pela experiência extremamente enriquecedora que me proporcionou, por todos os conselhos e ensinamentos transmitidos, pela compreensão e estímulo que me fez sempre procurar melhorar.

Aos colegas de núcleo de estágio, Tiago Borges e João Canilhas, pela partilha de experiências, colaboração, apoio e amizade patenteadas, com uma palavra especial para o João, companheiro destas “lutas” e amigo de muitos anos.

Ao Departamento de Educação Física da Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico Diogo de Gouveia, pela forma como me recebeu, colaborou, respeitou e aceitou o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada.

Por último, mas não menos importante, à minha família (principalmente, Pai, Mãe e Irmã), Namorada e Amigos por toda a paciência, apoio incondicional, compreensão e incentivo, “obrigando-me” a nunca desanimar, mesmo nos momentos menos bons.

A todos o meu Muito Obrigado!

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por António Manuel Lanita Franco, na Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia em Beja

RESUMO

O presente relatório de natureza descritiva e reflexiva envolve as atividades desenvolvidas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no ano letivo 2011/2012, na Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia.

Este pretende apresentar as experiências vividas, que decorreram da operacionalização das competências pedagógicas, didáticas e formativas, consubstanciadoras dos objetivos formulados, estratégias e opções seguidas, metas alcançadas. E estas devidamente acompanhadas de reflexões e análises decorrentes de todo o processo metodológico desenvolvido com duas turmas da instituição, respetivamente, do 3º CEB (7º ano) e Ensino Secundário (10º ano).

As questões relacionadas com a prática pedagógica visaram focalizar modelos reflexivos e de investigação que a procuraram fundamentar cientificamente, nas diferentes componentes, com o intuito de melhorar competências profissionais e pessoais.

Este composto pelas diferentes dimensões, resultou numa experiência formativa de assinalável relevância, permitindo-me desenvolver e aplicar novos conhecimentos, que resultaram numa maior eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Ensino Básico, Ensino Secundário, Relatório de Estágio, Ensino-Aprendizagem

**Report of Supervised Teaching Practice Conducted by António Manuel Lanita Franco,
at Diogo de Gouveia Secondary/3rd Cycle School in Beja**

ABSTRACT

The present report of deceptive and reflective nature involves the activities that were developed along the supervised teaching practice, during the 2011/2012 school year, in Diogo de Gouveia Secondary/3rd Cycle School in Beja.

The purpose of this report is presenting the learned experiences that were result from the operationalization of pedagogical, teaching and training skills. Those of three mentioned skills are substantiated of formulated objectives, strategy and taken options, achievements and those duly accompanied by reflections and analysis deriving from all methodological process developed with two classes from this School. Those two classes are from 7th and 10th grades.

The questions that are related from the pedagogical practice were aimed to focus in reflective and investigation models. Those models were intended to substantiate scientifically the pedagogical practice in all the different components with the intention to improve professional and personal skills.

This, constituted by the different dimensions, resulted in a remarkable relevance of training experience, allowing me to develop and apply new knowledge, which resulted in a bigger effectiveness of teaching and learning.

Key-words: Supervised Teaching Practice, Physical Education, Basic Education, Secondary Education, Stage Report, Teaching-Learning

ÍNDICE

- Agradecimentos	I
- Resumo	II
- Abstract	III
- Índice Geral	IV
- Índice de Quadros	VII
- Lista de Abreviaturas	VIII
- Introdução	1
1 – A Educação Física	5
1.1 – O Valor da Educação Física	5
1.2 – O Professor de Educação Física	7
1.2.1 – O que é Ser Professor de Educação Física	7
1.2.1.1 – Conhecimento Didático do Professor de Educação Física	9
1.2.1.2 – Competências Pedagógicas do Professor de Educação Física	12
2 – Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	15
2.1 – Caracterização do Contexto da PES	15
2.1.1 – Caracterização da Escola	15
2.1.2 – Projeto Educativo da Escola	18
2.1.3 – Caracterização das Turmas	19
2.1.3.1 – Caracterização Geral do 7º Ano – 3º CEB	19
2.1.3.2 – Caracterização Geral do 10º Ano – Ensino Secundário	21
2.2 – Planeamento	23
2.2.1 – Conhecimento do Currículo e dos Conteúdos	24
2.2.2 – Plano Anual de Turma	27
2.2.3 – Modelo de Planeamento por Etapas	30
2.2.4 – Planeamento e Preparação das Aulas	36
2.3 – Condução do Ensino	41
– Dimensão Instrução	41

– Dimensão Organização e Gestão da Aula	43
– Dimensão Disciplina e Controlo da Turma	45
– Dimensão Clima Relacional da Aula	47
2.4 – Avaliação das Aprendizagens	48
2.4.1 – Avaliação Criterial e Avaliação Normativa	49
2.4.2 – Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa	50
2.4.3 – Procedimentos e Instrumentos de Avaliação	51
2.5 – Observação e Análise ao 2º CEB	53
2.5.1 – Orientações Programáticas	54
2.5.2 – Caracterização dos Alunos e da Turma	55
2.5.3 – Intervenção Pedagógica	56
3 – Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade	60
3.1 – Participação nas Atividades do Departamento de EF da Escola	60
3.2 – Atividades Desenvolvidas na Escola e na Comunidade – Atleta Completo	61
3.2.1 – Fundamentação e Objetivos das Atividades	62
3.2.2 – Avaliação das Atividades e Sugestões de Melhoramento	64
4 – Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida	66
4.1 – Continuar a Aprender a Aprender: Investigando e Refletindo	67
4.2 – Investigação-Ação Realizada	68
4.2.1 – Fundamentação	69
4.2.2 – Breve Revisão de Literatura	69
4.2.3 – Desenho Metodológico do Estudo	71
4.2.4 – Análise dos Resultados	74
4.2.5 – Conclusões	75
5 – Conclusões	76
6 - Referências Bibliográficas	79
- Anexos	85

- Anexo I – Planeamento Geral Ano Letivo (10º Ano)	86
- Anexo II – Grelha do PAT (7º Ano – 3º CEB)	87
- Anexo III – Plano da 3ª Etapa e Reajustamento (7º Ano)	88
- Anexo IV – Plano de Aula	89
- Anexo V – Grelha de Avaliação Inicial	90
- Anexo VI – Grelha de Avaliação Formativa	91
- Anexo VII – Grelhas de Avaliação Sumativa	92
- Anexo VIII – Ficha de Avaliação (Área Conhecimentos)	93
- Anexo IX – Grelha de Registo da Observação (5º Ano - 2º CEB)	95
- Anexo X – Questionário das Atividades Atleta Completo	96
- Anexo XI – Questionário do Trabalho de Investigação - Ação	97
- Anexo XII – Grelha de Registo das Entrevistas e Resultados	100

INDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Hierarquização das Áreas de EF	28
- Quadro 2 – Planeamento Anual de Turma (10º ano)	29
- Quadro 3 – Fases e Procedimentos da Investigação – Ação Realizada	73
- Quadro 4 – Linhas Orientadoras de Aplicação do Plano de Ação	73

LISTA DE ABREVIATURAS

AI - Avaliação Inicial

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEF – Departamento de Educação Física

EB – Ensino Básico

EF – Educação Física

EFA – Educação e Formação de Adultos

ES – Ensino Secundário

ES3DG – Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

TEM – Tempo de Empenhamento Motor

TGFU – Teaching Games For Understanding

UE – Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

O relatório em apresentação integra-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora (UE), mais precisamente na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que concede habilitação profissional para o desempenho da atividade de docente da disciplina de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário, conforme está disposto no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro.

A elaboração do mesmo obedece ao estabelecido na Ordem de Serviço nº 9/2011 da UE, que regulamenta a PES, sendo indispensável que fossem criadas pelo Departamento de Pedagogia da instituição, as condições que possibilitassem o desenvolvimento das atividades pedagógicas, quer no Ensino Básico (EB), quer no Ensino Secundário (ES).

Este mesmo documento na sua essência ambiciona, não só ter um carácter descritivo, mas também simultaneamente, acoplar uma abordagem reflexiva, que fundamente a prática realizada, e esta, suportada por aspetos de natureza teórica, com autores de referência que sustentem e justifiquem as decisões tomadas ao longo do ano letivo de 2011/2012.

O núcleo onde desenvolvi a PES, teve início em Setembro de 2011 e finalizou em Junho do corrente ano, localizou-se na cidade de Beja, nomeadamente, na Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB) Diogo de Gouveia (ES3DG), sendo o mesmo constituído por três Estagiários que foram supervisionados por um Professor Orientador, um outro Professor Coorientador, ambos da UE, e um Professor Orientador Cooperante da ES3DG.

Neste contexto, para a leção da disciplina de EF, foram-nos atribuídas duas turmas, uma pertencente ao 3º CEB, 7º ano de escolaridade, e uma outra ao ES, enquadrada no 10º ano, o que nos “obrigou” a que definíssemos um procedimento de rotação dos três estagiários por cada uma das duas turmas.

Desta forma, e perante as características que o próprio núcleo de estágio envolvia, apesar de todos os procedimentos de planeamento, organização e avaliação de ambas as turmas se realizarem de forma partilhada, já nos aspetos referentes à condução do ensino desenvolvidos com cada uma destas, adotámos uma rotatividade que acompanhava o próprio “roulement” das turmas pelos espaços de prática da escola, que tinha a duração de duas semanas.

Assim, dois dos estagiários ficariam a conduzir cada uma das turmas, enquanto que o terceiro elemento, para além das funções de observação e análise, funcionaria como apoio para os colegas em condução de ensino.

Estas especificidades, e porque não dizer dificuldades, resultaram que todo o trabalho desenvolvido fosse ainda mais coletivo e partilhado, o que criou um desafio substancialmente maior no exercício das mais diversas funções e tarefas que nos estavam conferidas, sendo que, ao longo deste mesmo relatório irei explanar com maior profundidade as questões relacionadas com esta particularidade.

Neste sentido, o presente relatório compreende e constitui-se pelas grandes áreas estruturantes da PES, isto é, as quatro dimensões profissionais, onde na contextualização de cada uma delas, serão desenvolvidas e exploradas as competências a si inerentes.

Assim, para a “Dimensão do Ensino e da Aprendizagem”, estão subjacentes os aspetos de caracterização do contexto da PES, da própria escola e das “nossas” turmas, bem como, dos princípios e processos de planeamento, de avaliação e da condução do ensino, não só na sua fase de aplicação, como também, na análise da sua efetividade. A todos estes, junta-se observação realizada na Escola EB 2/3 André de Resende, em Évora, com o intuito de analisar e refletir sobre as particularidades do 2º CEB, devido ao facto deste nível de ensino não estar contemplado no âmbito do núcleo de estágio.

Na “Dimensão de Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, irão ser apresentadas as nossas intervenções dentro das atividades desenvolvidas pelo Departamento de EF (DEF), assim como, a organização das atividades por nós desenvolvidas, isto é, o “Atleta Completo” dirigido para o 1º CEB e 3º CEB/ES.

A “Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida”, procura consubstanciar aquelas que são as ideias e fundamentos da função de docente, que segundo Alarcão (2001), este deve ter a abertura para aprender e ensinar, não deixando de ter uma visão crítica e reflexiva, contribuindo desta forma, para observar e consequentemente resolver os problemas que decorrem do próprio processo de ensino. É neste sentido que a investigação-ação realizada incidiu sobre a temática de “Como Lidar com o Baixo Empenhamento dos Alunos na Aula de EF?”.

Por último, mesmo não merecendo um capítulo específico de desenvolvimento, a “Dimensão Profissional, Social e Ética” pode ser observada de um modo transversal nas três anteriores, pois na operacionalização das nossas tarefas esses mesmos princípios encontram-se presentes, quer pela capacidade que tivemos em trabalhar, tanto de forma

individual, como principalmente coletiva, enquanto estagiário com turmas partilhadas. Aí a necessidade de cooperar nas diversas funções e atividades desenvolvidas foi significativa, onde estas foram assumidas com grande sentido de responsabilidade e capacidade de trabalho, não deixando de ter uma análise crítica e reflexiva, com vista à melhoria da prática de ensino, e com isto, tornar mais eficiente o processo de ensino e de aprendizagem.

Este conjunto de pressupostos, assim como, o papel da função de docente veio a revelar-se bastante proveitosa, quer na consciencialização que a profissão exige, como nas responsabilidades que a mesma acarreta, pois enriqueceu-me não só na perspetiva de formação contínua, como na busca de respostas para as exigências que a PES revestia, representando desde logo numa superação das capacidades e aumento dos conhecimentos anteriores, sustentado no que nos diz Onofre (1995), quando afirma que se aprende a ensinar bem.

Neste contexto são exemplos, a pesquisa e estudo sobre matérias e conteúdos com os quais não estava tão familiarizado, o que me “obrigou” a procurar saber mais, quer sobre os seus fundamentos, quer sobre as melhores formas de as ensinar, tendo como intuito de as tornar mais agradáveis, e sobretudo que estas possam contribuir para aprendizagens mais significativas dos alunos.

Deste modo, foi importante a boa integração na instituição e no DEF, sua organização e funcionamento, como nas relações e interações estabelecidas, mas também, pela forma como conseguimos funcionar enquanto núcleo de estágio, tanto ao nível da solidariedade e cooperação, como de capacidade de trabalho e organização, não sendo alheio o papel da Professora Orientadora Cooperante, bem como dos Professores Orientadores da UE.

Neste domínio, um dos primeiros desafios foi conhecer e compreender a forma como os documentos reguladores e normativos, tanto da ES3DG, como da própria disciplina guiavam e articulavam o desenvolvimento do ano letivo, pois apesar de ter alguma experiência na prática de ensino, esta enquadrava-se num contexto bastante diferenciado do envolvente com PES.

Com tudo isto, foi fundamental atender aos aspetos consagrados nos documentos existentes na escola, desde o Projeto Educativo da Escola (PEE), seus regulamentos (gerais e de departamento), Quadro de Composição Curricular de EF para cada ano de escolaridade e Critérios de Avaliação da disciplina, que nos colocou muito mais identificados com alguns procedimentos preliminares ao exercício das nossas funções.

Foi ainda basilar, não somente para a integração, como já referi anteriormente, mas também para uma melhor percepção de todo este envolvimento o papel da Professora Orientadora Cooperante, tanto no seu apoio e aconselhamento, como no acompanhamento que efetuámos desde a reunião com encarregados de educação, na sua direção de turma, como nas mais variadas reuniões de avaliação das duas turmas e nas diferentes reuniões de departamento e área curricular. Para além disto, estabeleceu-se no horário um espaço onde com uma periodicidade semanal, realizávamos uma reunião/tutoria com a Professora Orientadora Cooperante, as quais ao longo do ano, se revelaram bastante proveitosas e para atingir os objetivos definidos para a PES.

Os aspetos anteriores, aliados à atitude reflexiva e recetividade que procurei ter em função das sugestões e avaliações que foram realizadas nas diferentes fases, documentos e instrumentos pedagógicos produzidos, levaram a que os intuitos consagrados para a PES fossem consumados de forma progressiva e mais consolidados no seu decorrer, na medida em que procurei resolver as dificuldades que me foram surgido, através de soluções adequadas, inovadoras e criativas.

Pois só através desta atitude reflexiva é que, segundo Santos (2011, p.3), se leva o professor a progredir e desenvolver-se, “construindo a sua forma pessoal de conhecer, partindo de uma conceção prática que tem como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais”.

Foi tendo bem presente todos estes aspetos que procurei desenvolver as minhas funções ao longo de toda a PES, com responsabilidade e empenhamento, ambicionando sempre a melhoria da intervenção pedagógica, aumentando os meus conhecimentos e aplicando aprendizagens anteriores e atuais.

Sintetizando, este mesmo relatório é constituído por um capítulo inicial que aborda a disciplina de EF, tanto na generalidade, como no valor que esta representa, não só para o contexto escolar, como para os próprios alunos, mas também, uma reflexão acerca do que é ser professor da disciplina e como este se forma nas suas mais diversas competências.

Seguidamente serão exploradas as três dimensões supra mencionadas, onde se procura apresentar e refletir acerca dos procedimentos realizados, para depois terminar com as conclusões e considerações finais, sendo este na sua globalidade, complementado com a apresentação dos anexos considerados relevantes para ilustração e exemplificação do trabalho realizado durante o ano letivo.

1 – A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo do presente relatório irei explorar e refletir acerca daquelas que são as questões fundamentais da disciplina de EF, quer no seu âmbito conceptual e estrutural, onde serão estabelecidos e apresentados os aspetos relativos à sua verdadeira importância no contexto escolar, como os efeitos que a mesma ambiciona repercutir neste, assim como para o próprio aluno.

Seguidamente, procurarei perspetivar e refletir acerca das singularidade do que é ser professor de EF e como este se constrói ao nível das competências pedagógicas e didáticas.

1.1 - O Valor da Educação Física

A EF na sua abrangência visa repercutir um conjunto de pressupostos que se distanciam desde os mais particulares até aos mais amplos, pois esta área está, há mais de trinta anos, consagrada na Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco (1978), deve estar acessível a todos, tanto no quadro do sistema educativo, como nos âmbitos sociais.

Desta forma, o mesmo documento afirma que a EF constitui-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento da educação e cultura, quer no domínio das aptidões físicas, como nas suas práticas sociais e de melhoria da saúde.

Estes grandes pilares da disciplina e outros que se lhes associam, refletem o valor inestimável que a mesma envolve perante este contexto, estando estes reproduzidos nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) para os diferentes níveis de ensino, desde logo por materializar contributos únicos dentro do universo escolar, que mais nenhuma outra disciplina pode promover.

Assim, Crum (2002, p. 62), sustenta que a EF só pode ser legitimada convincentemente como uma disciplina curricular se esta for entendida como um empreendimento de ensino-aprendizagem, sendo fundamental que seja dada aos alunos a possibilidade de “construírem conhecimentos, competências e atitudes com vista a uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento”.

Neste sentido, ao observarmos os princípios que caracterizam a EF vislumbramos que primeiramente o desenvolvimento humano aparece como um valor predominante, devido ao conjunto de construções relevantes que possibilita, ou seja, promove o património cultural com construções de natureza individual e coletiva. Quer estas se situem ao nível das atitudes e valores, capacidades de diferentes índoles, conhecimentos e hábitos, como

referenciais do próprio corpo e das atividades físicas, como dos relacionamentos e fatores interpretativos de prática, tendo ainda, como grande fundamento a busca da qualidade de vida, da promoção da saúde e do bem-estar físico e mental.

Desta forma, e ao analisarmos este alargado conjunto de benefícios, construções e repercussões que a disciplina consubstancia, ficamos ainda mais cientes das responsabilidades que a função de docente de EF deve ter para que na operacionalização do processo de ensino e aprendizagem se consigam alcançar estes desideratos, através de um conjunto de competências da nossa parte que predisponham a sua eficácia e sucesso, como irei explorar no ponto seguinte do presente capítulo.

Para os alunos, segundo os PNEF, transversalmente a EF deve oferecer e possibilitar que a disciplina se assuma como inclusiva, destinada a todos e revestida de uma adequabilidade estendida qualitativa e quantitativamente indo ao encontro das necessidades e possibilidades destes, sendo ainda significativa quanto aos efeitos que deseja atingir, tendo como facilitador a agradabilidade que esta deve envolver.

Neste domínio, e sendo o ecletismo uma das marcas mais vincadas da disciplina, é da responsabilidade do professor promover e criar ambiente pedagógicos ricos e possibilitadores das aprendizagens, onde a estimulação do gosto pela prática, dos hábitos e estilos de vida saudáveis conduzam a aumentar a autonomia e os comportamentos e atitudes de cooperação, de entreaajuda, de respeito, de responsabilidade e de iniciativa.

Todavia a EF, não se esgota nos aspetos acima mencionados, pois os seus princípios pretendem o desenvolvimento harmonioso e multilateral do aluno, e apesar de representarem áreas de diferentes domínios (cognitivo, psicomotor e sócio afetivo), não se deseja um “fracionamento” entre elas.

Perante todos estes factos, a EF no sistema educativo atual representa uma área de intervenção de inquestionável mais-valia e riqueza, para o contexto em si e também para os alunos, não só pelo seu carácter formativo, como pela relevância que apresenta nos mais diversos domínios, pois é uma área disciplinar que se desenvolve desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, e este facto só por si, deveria justificar maior atenção dos responsáveis, o que manifestamente não acontece, de acordo com as últimas decisões tomadas acerca do seu enquadramento e funcionamento.

Na minha opinião, a EF deveria merecer outro tipo de tratamento e valorização, não só pelos motivos enunciados anteriormente, já de si bastante válidos, mas também, pelo aumento cada vez mais acentuado do sedentarismo das “nossas” crianças e jovens, onde

Portugal, segundo o Eurobarómetro da Comissão Europeia: The Citizens of the European Union and Sport (2009) citado pelo Instituto do Desporto de Portugal (2010), é o país da Europa com maior taxa nesta mesma problemática, e por consequência, irá resultar simultaneamente que todas as outras que se lhe associam, sendo exemplo a diabetes, as doenças cardiovasculares, entre outras, que previsivelmente venham a sofrer aumentos ainda mais significativos.

Em paralelo surgem-nos os dados da Direção Geral de Saúde (2012) relativos à obesidade infantil, com valores a rondar os 30%, resultando em que estes indicadores sejam mais do que preocupantes para o futuro, pois se tivermos em conta, mais uma vez, toda a situação que a EF atravessa, estes números irão agudizar-se ainda mais, sendo os fatores de riscos bem elevados, pagando-se uma elevada fatura ao nível da saúde.

É um facto, que a disciplina não deve ser entendível “somente” como um dos promotores da qualidade de vida, da saúde e bem-estar, vai para além disso como referi anteriormente, mas sem dúvida que neste domínio desempenha um papel fundamental, e que não deve ser descurado, nem subestimado, pois trata-se de um caso de saúde pública, afetando grandemente não só o próprio bem-estar das pessoas, como as despesas associadas aos tratamentos destas patologias.

Esta mesma situação leva-nos a pensar e refletir sobre se esta não será uma questão tão evidente, a rever urgentemente ...

1.2 - O Professor de Educação Física

O professor, no geral, e o de EF na sua particularidade, deve reunir um conjunto de características e competências associadas a aspetos de natureza comportamental e motivacional, assim como, a comprometer-se de várias ordens que visem assegurar as aprendizagens dos alunos.

1.2.1 - O Que é ser Professor de Educação Física

O professor, para Ponte (1999) é entendido como um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, devendo no exercício da sua atividade acoplar uma série de conhecimentos científicos e académicos da sua especialidade, com conhecimentos da índole educacional, onde a capacidade de análise, de conceção, de realização e avaliação das diferentes questões se ajustam para criar as condições indispensáveis para ensinar.

Assim, para Roldão (1999) as exigências com que o professor se depara estão em constante mudança, definindo a autora desta forma, que a principal função deste é ensinar, assentando nos princípios do saber educativo e da gestão do próprio processo, tendo que tomar decisões sobre a sua ação.

Perante as anteriores premissas e estabelecendo um paralelismo com as funções de estagiário, segundo Tardif (2000), no ensino há que “saber fazer”, e não simplesmente “saber dizer como se faz”, pois a prática docente assumindo um papel decisivo na formação de novos professores, consubstancia-se na premissa de que “aprende-se a fazer, fazendo” a que Onofre (1995) acrescenta que se aprende a ensinar bem.

Graça (2008) aponta no mesmo sentido, ou seja, para a interação entre o “lado teórico” e o “lado prático”, pois ser professor não é conhecer o conteúdo, é ter o conhecimento pedagógico, isto é, possuir um conjunto de conhecimentos processuais que se traduzem na prática, ao que Clandinin (1986) citado por Onofre (2003) considera que a prática é a teoria em ação e a teoria como indispensável face às exigências que a própria prática encerra.

Para além de todas estas questões fundamentais, que acompanham o professor desde a sua formação até à prática continuada da sua profissão, quer no âmbito dos saberes e competências, como na gestão da sua própria ação, deparamo-nos com diversos autores que sustentam a reflexão sobre todos estes aspetos, como crucial para o desenvolvimento de todas elas.

Neste sentido, Thompson (1992) e Zeichner (1993) defendem que é através do modelo e processos reflexivos que o professor desenvolve os seus conhecimentos e competências profissionais, indo o segundo autor mais longe ao considerar que ser reflexivo é uma maneira de ser professor. Sobre a mesma temática, Pomar & Monteiro (2011, p. 3) afirmam que este desenvolvimento é “concebido numa perspetiva de desenvolvimento profissional, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”.

Oliveira (2010), esboça um paralelismo com um outro modelo de formação, isto é, o descritivo, que é sustentado em apontar aulas modelo e as características do professor ideal, enquanto que, o modelo reflexivo assenta na auto descoberta e na análise crítica decorrente do próprio desempenho, logo afastando-se das receitas e das fórmulas do modelo descritivo. Em suma, a reflexão possibilita a criação, o fortalecimento e desenvolvimento das atitudes necessárias para as verdadeiras funções de docente, e

sendo este parte ativa do processo, compreendendo as situações, a sua capacidade para as alterar e em torno delas evoluir e aumentar o seu grau de experiência.

Desta forma, nos aspetos essenciais da construção científica do professor, Carreiro da Costa (1995), sintetiza que o ensino da EF exige aos seus docentes uma atitude permanente neste âmbito, sendo fundamental a interrogação constante sobre as causas que possibilitem explicar as respostas, bem como, os desempenhos dos alunos, pois o sucesso pedagógico que se procura atingir, não resulta unicamente de uma opção metodológica, mesmo que esta se manifeste como a mais acertada, mas sim pela capacidade que o professor tenha em articular e conjugar, de forma simultânea, um alargado leque de fatores, com vista a uma otimização das condições de participação dos alunos.

1.2.1.1 – Conhecimento Didático do Professor de EF

Depois de apresentadas as grandes linhas orientadoras da função de professor de EF, na sua generalidade, entramos agora no domínio da didática e no seu envolvimento na disciplina, a que Neto (2007) denomina de um conhecimento técnico e prático.

O processo de ensino, assenta em critérios que definem a competência de ensino, e que para Cró (1998) se consubstanciam sobre o que o professor sabe (saber científico), o que este experiencia através das perceções, interações e atitudes na relação pedagógica, e que seguidamente, envolverão o que este sabe fazer na aplicação desse saber científico, com o intuito de ensinar aos alunos determinado conteúdo.

Desta forma, para ensinar Borralho (2002), citando Shulman (1987), e Neto (2007), afirmam que é necessário possuir conhecimentos de vários domínios, que vão desde o conhecimento disciplinar e interdisciplinar do conteúdo, do currículo, didático e pedagógico do conteúdo, dos processos de avaliação, até ao envolvimento das atividades com diferentes níveis de organização e ao conhecimento dos alunos nas suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

Neste sentido, Neto (2007), afiança que o conhecimento didático afigura-se como fundamental para a formação do professor, afirmando que este deve ser continuado ao longo do tempo, porque a aquisição de novos conhecimentos associa-se a novas práticas de ensino. Sendo ainda importante que se mantenha e procure um bom conhecimento didático, aliado a um domínio dos currículos e dos conteúdos de ensino.

Borralho (2002), destaca a importância do conhecimento didático do conteúdo, pois este articula e combina o conhecimento que o professor deve ter do conteúdo e o conhecimento dos modos de o ensinar.

Os anteriores parágrafos envolvem e enquadram os grandes propósitos a obter na realização da PES, pois segundo Neto (2007), para se conhecer é necessário aprender na prática, com a própria prática através de um processo dinâmico de ação, reflexão e análise crítica, na busca da construção de conhecimentos que “resolvam” os problemas práticos e operacionais.

Sendo a aula, segundo Bento (1998, p. 101), “o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”, esta deve envolver, para uma eficaz concretização, um conjunto de procedimentos que vão desde os conteúdos, os meios e os métodos no seu desenvolvimento.

Assim, segundo o mesmo autor, existem fatores que pela sua especificidade e influência podem ser determinantes na aula de EF, se não forem corretamente explorados e aplicados, ou seja, os objetivos, os conteúdos e os métodos, assim como, as suas diferentes áreas de intervenção, assumem especial relevância para a concretização do processo.

Neste sentido, e estabelecendo mais uma vez o paralelismo entre os fatores de índole preparatória e de planeamento desenvolvidos ao longo da PES, com os autores de referência sobre a temática, foram seguidos os grandes princípios apresentados por Bento (1998).

Desta forma, para a categoria didática “objetivos” devem estabelecer-se vários níveis de hierarquização dos mesmos, partindo estes, dos mais gerais, para os mais específicos de acordo com a tipologia de aula ou atividades a realizar, sendo fundamental uma formulação exata e concisa, partindo das indicações e orientações programáticas para cada ciclo de ensino.

Na sua formulação, deve haver sempre uma clara ligação entre os objetivos parciais com os globais a atingir, procurando estes articular-se com as diversas extensões que têm com o processo e o método, mas também, que orientem de forma ajustada, a ação ao nível e capacidade dos alunos.

A categoria “conteúdos”, constitui-se como fundamental do processo pedagógico, pois determina e influencia a sua composição estrutural, organização metodológica, bem como, o decurso da aula, tudo isto articulado com os conteúdos integrantes dos PNEF, que lhe

conferem uma linha condutora indispensável, quer no âmbito preparatório, como prático das diferentes sessões.

Neste domínio, para além de promover e potenciar as aprendizagens dos alunos, é fundamental que os conteúdos das aulas despertem o interesse destes, sem descurar os aspetos formativos das diferentes áreas que constituem a disciplina.

O “método” representa o lado mais operacional do processo, pois estabelece a forma como o professor visa assegurar o alcance dos objetivos dos diferentes conteúdos, através da organização que incide nas aprendizagens que pretende construir, envolvendo ainda os comportamentos durante a condução da sua ação.

As decisões sobre esta categoria didática devem estar em consonância com os aspetos mencionados anteriormente, assim como, na tipologia da tarefa a solicitar, o seu enquadramento nas diferentes fases do planeamento, da sua função didática, assim como, das condições que este dispõe para concretizar os seus intuitos.

Na globalidade, estas questões de natureza didática devem ter em conta as características particulares dos alunos, do seu nível de ensino e suas possibilidades de desenvolvimento, desta forma, todos eles devem constituir-se como elementos que influenciem e determinem os objetivos, os conteúdos e os métodos a operacionalizar, dando-lhe ordem e organização metodológica, quer entre as diferentes turmas, como dentro da própria turma, diferenciando assim o seu processo de ensino.

Outro aspeto que se apresenta como pertinente, tem a ver com os diferentes espaços de realização da aula, pois as próprias possibilidades e condições destes determinam e condicionam as decisões e planeamento do professor.

Desta forma, sintetizando e encerrando este capítulo, onde procurei articular a disciplina de EF com as competências que o professor deve manifestar para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, quantitativamente e qualitativamente adequado, e estas enquadradas com os grandes princípios e objetivos da PES, substanciando, no que nos afirma Carreiro da Costa et al (1996), que professores com conhecimento científico e pedagógico profundo, que no decorrer da sua prática profissional, saibam responder às perguntas, “*o que ensinar*” e “*como ensinar*”, estamos perante, um especialista.

Assim, segundo Siedentop e Eldar (1989), o professor eficaz domina, não só, este conjunto de procedimentos técnicos, como sabe o que fazer com eles, utilizando-os de acordo com a variabilidade dos contextos de ensino e aprendizagem.

1.2.1.2 – Competências Pedagógicas do Professor de EF

O professor de EF, como vimos anteriormente, deve reunir uma série de competências, conhecimentos e atitudes que o possibilitem ensinar bem, neste sentido, Onofre (1995) afirma que para alcançar este objetivo deve haver a capacidade de nas mais diferenciadas circunstâncias, serem criados os contextos de aprendizagens mais favoráveis para que todos os alunos, sem exceção, possam aprender mais e melhor.

O mesmo autor, neste âmbito, apresenta dois aspetos fundamentais que definem e caracterizam o processo, isto é, por um lado, que o sucesso dos alunos está intimamente dependente da qualidade do professor, e que esta última, está intrinsecamente ligada à capacidade de análise de cada situação educativa, na escolha e implementação das formas de maior adequabilidade para que destas os alunos possam tirar os maiores benefícios.

Neste domínio, Carreiro da Costa (1995), define os professores mais eficazes, como aqueles que se distinguem pela capacidade de disponibilizarem mais tempo de aula para a participação em situações específicas, que apresentam maior qualidade científica e técnica na instrução e que a complementem com demonstrações frequentes, e apoiando a prática dos alunos através de “feedback’s” centrados nos aspetos críticos do desempenho destes, conseguindo através de todos os procedimentos e intervenções, obter um maior empenhamento motor e cognitivo ao longo das aulas.

Deste modo, para se conseguirem atingir os pressupostos de eficácia do professor de EF no processo educativo, é necessário ter em conta os critérios de sistematização da intervenção pedagógica apresentados por Siedentop (1983) citado por Onofre (1995), e que se distinguem na dimensão instrução, dimensão organização, dimensão disciplina e dimensão clima relacional, que estão sujeitos a princípios, procedimentos e técnicas.

Seguidamente, de uma forma abreviada, e tendo como base Onofre (1995) e Carreiro da Costa (1991, 1995), serão apresentadas as condições e fatores que se podem associar e determinar o sucesso no ensino das atividades físicas e desportivas, e aos quais recorri com maior frequência ao longo da PES.

- Dimensão Instrução:

- . Colocar-se de forma visível e ser audível para todos os alunos e garantir a sua atenção;
- . Tempos reduzidos, com clareza e objetividade da informação;
- . Terminologia cientificamente correta, compreensível e adequada aos alunos;
- . Centrar-se no essencial, destacando alguns aspetos com a entoação e repetição;

- . Combinar diferentes formas de comunicação, privilegiando a visual, podendo recorrer, a meios auxiliares, como por exemplo a desenhos, ilustrações e demonstrações;
- . Na demonstração na impossibilidade de fornecer imagens corretas aos alunos, o professor deve recorrer aos alunos que se constituam como modelos de realização;
- . No final, deve ser certificada a compreensão da mensagem.
- . Ser incisivo, pertinente, frequente e positivo nos feedback's, mais prescritivos e individualizados, com o devido acompanhamento após correções;
- . Levar à superação, participação e empenhamento dos alunos;
- . Capacidade de observação das componentes essenciais de execução e seus erros.

- Dimensão Organização:

- . Elaboração e estabelecimento de regras de funcionamento nos vários âmbitos da aula;
- . Definição das diferentes tarefas ao longo do ano letivo;
- . Estabelecimento de rotinas de circulação pelo espaço, de montagem ou desmontagem do material, de formação de grupos, entre outros aspetos da aula;
- . Definição de sinais de organização para atenção, reunião ou transição;
- . Potenciar o tempo de empenhamento motor dos alunos;
- . Estimular o gosto pela organização, destacando os desempenhos dos alunos;
- . Criar boas condições de envolvimento e de segurança;
- . Estimular os comportamentos apropriados;
- . Deslocar-se periféricamente e interagir com todos os seus alunos;

- Dimensão Disciplina:

- . Estabelecimento em conjunto com os alunos de regras de funcionamento da aula;
- . Promover a responsabilidade e as atitudes positivas dos alunos, valorizando-as;
- . Fomentar a “disciplina” preventiva através de interações positivas;
- . Promover o “castigo” como último recurso e não através do exercício físico;
- . Fazer reconhecer aos alunos que os seus atos têm consequências, e que estes quando negativos, podem e devem ser melhorados;
- . Assegurar a eficácia das intervenções de remediação;
- . Assumir sem hesitações e convicção os comportamentos indesejados e identificá-los claramente;
- . Incidir no comportamento e não no aluno;

. Nos comportamentos mais graves, correções em conversas particulares, na negociação com o aluno.

- Dimensão Clima Relacional:

- . Mostrar entusiasmo e gosto pelo que se ensina;
- . Interagir com todos os alunos, sem discriminações;
- . Criar empatia e confiança com os alunos;
- . Consistência das interações e intervenções, apresentando interesse e incentivando às aprendizagens, acreditando que todos podem melhorar;
- . Manifestar entusiasmo perante novas aprendizagens e evoluções;
- . Promover a cooperação, interajuda e solidariedade entre os alunos;
- . Não utilizar atividades que excluam os alunos que têm menos sucesso.

Perante os diferentes aspetos apresentados em cada uma das dimensões, sei de antemão que este conjunto de meios não se esgota nas anteriores soluções, pois o professor através da sua experiência, deve ter a capacidade de construir e desenvolver outras que tenham a mesma finalidade.

2 – DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

2.1 – Caracterização do Contexto da PES

Com o intuito de descrever e enquadrar o contexto onde realizei a PES, como referi anteriormente, na ES3DG, é importante perceber o seu envolvimento quanto à organização, às estruturas, aos recursos humanos, entre outros, que a possam caracterizar e apresentar, de modo a que mais facilmente se percebam as condições de realização integrantes da nossa função enquanto estagiário.

2.1.1 – Caracterização da Escola

A instituição escolar que me acolheu, direcionada para os níveis de ensino do 3ºCEB e para o ES, sendo que para este último, apresenta uma oferta formativa, com cursos nas áreas Científicas e Humanísticas (ciências e tecnologias, artes visuais e, línguas e humanidades), Tecnológico de Desporto e Profissionais (técnico de gestão de equipamentos informáticos, técnico de informática, técnico de apoio psicossocial, técnico de higiene e segurança no trabalho e ambiente, e técnico de apoio à gestão desportiva), para além, de promover o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e Educação e Formação de Adultos (EFA).

A título de curiosidade a ES3DG, tem institucionalizadas as associações de Estudantes, de Pais/Encarregados de Educação, e ainda, a de Antigos Alunos. Isto para além de estruturados diferentes clubes ou grupos das mais diversas áreas científicas ou de expressões, sendo no caso mais particular da EF, de destacar as atividades referentes ao desporto escolar, nas modalidades de futsal, ténis de mesa, ténis, ginástica, hip hop, entre outras de carácter não regular.

Quanto aos recursos humanos, a ES3DG, conta nos seus quadros com cerca de 100 docentes integrados nas diferentes categorias profissionais estabelecidas por lei, sendo que destes, 11 pertencem ao DEF, integrado no Departamento de Expressões. Já no que diz respeito ao pessoal não docente, a escola tem ao seu serviço um número a rondar os 40 funcionários.

Na totalidade dos dois ciclos de ensino, frequentam a instituição cerca de 800 alunos, sendo os números referentes ao ES bastante superiores aos dos alunos matriculados entre o 7º e o 9º ano de escolaridade.

Em termos físicos e espaciais a instituição conta, nos seus três pisos e dois edifícios, depois de terminada a intervenção de que foi alvo, com diversas salas de aula, de natureza mais

geral ou específica, em função das diferentes áreas disciplinares, gabinetes, departamentos, laboratórios, biblioteca, refeitório, para além, das instalações dos serviços de apoio e organizacionais da escola, e também, pelos espaços de prática desportiva.

Neste domínio, existem seis espaços perfeitamente definidos no âmbito do DEF, e que no seu conjunto constituem o “roulement” a realizar ao longo do ano letivo, e que de seguida passo a descrever e caracterizar.

Polidesportivo Coberto (definido como P1):

Este espaço caracteriza-se desde logo, por ser um espaço coberto, mas não totalmente fechado, o que perante determinadas condições climatéricas, veio a revelar-se limitador e perturbador de algumas aulas.

O mesmo está equipado com 2 balizas de andebol/futsal, postes e rede de voleibol/badminton, 2 tabelas de basquetebol e 2 postes de corfebol, para além de ter marcações para todas as matérias mencionadas.

Embora este espaço se direcione mais para os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), e no âmbito do nosso planeamento, estes tivessem sido leccionados mais frequentemente neste, esporadicamente, e sempre que necessário, o mesmo foi utilizado para outras matérias como o atletismo, por exemplo, devido à boa polivalência que possui.

Ginásio Escola (P2):

O P2 é um espaço coberto de dimensões relativamente reduzidas e pouco polivalente, que possibilita maioritariamente, a leccionação das matérias “voleibol” e “badminton”, dispondo de marcações, postes e redes de ambas. Alternativamente ao longo do ano letivo, abordamos ainda neste espaço, algumas aulas de atletismo, de ginástica de solo e aparelhos, bem como, fazendo face a algumas limitações climatéricas e materiais, sessões mais direcionadas para a condição física.

Ginásio Pequeno e Pista de Atletismo (P3):

O espaço P3, disponibiliza em si duas opções, ou seja, para além de um espaço que pelas suas muito reduzidas dimensões e características, direciona-se exclusivamente para a ginástica, quer de solo, como de aparelhos, ou em alternativa, para matérias no âmbito da condição física, tem simultaneamente ao dispor uma pista de atletismo exterior, sendo esta no entanto bastante afastada do ginásio, o que limitou algumas das opções que tivemos que tomar, principalmente ao nível das aulas politemáticas.

A pista de tartan em si, é constituída por quatro corredores, tendo aproximadamente 60 metros de comprimento, onde foram leccionadas maioritariamente as matérias relativas ao atletismo na sua vertente de corrida de velocidade e de estafetas.

Polidesportivo Descoberto (P4):

Este espaço descoberto e bastante polivalente, permite a abordagem de um conjunto alargado de matérias, desde os JDC (excetuando o voleibol), atletismo, ténis e outras que em termos metodológicos se tornaram oportunas e relevantes, em determinados momentos, para aumentar ou complementar a eficácia do processo.

O P4 constitui-se por quatro tabelas de basquetebol (representativas de dois campos), duas balizas de andebol/futsal, apresentando as respetivas marcações, no entanto, devido às suas características e quando as condições climatéricas não foram favoráveis, estas influenciaram o normal desenrolar das sessões.

Campos de Ténis e Caixa de Saltos (P5):

Á semelhança do P3, este espaço agrega duas possibilidades em simultâneo, ou seja, os dois campos de ténis, essencialmente direcionados para esta matéria, e a caixa de saltos com a finalidade de realizar o salto em comprimento.

Pelas suas funcionalidades, como pelo facto de serem contíguos, os dois espaços possibilitaram um planeamento, no qual, quando a matéria a ministrar fosse o “salto em comprimento”, com o intuito de aumentar o tempo de empenhamento motor (TEM) dos alunos, se desenvolvessem outras tarefas em simultâneo, tanto da própria matéria, como de outras que perante aquele contexto se revelassem pertinentes.

Ginásio Principal Escola/Sala de Eventos (P6):

Este espaço que inicialmente estava indicado como disponível para a utilização livre do DEF, era apontado como alternativa aos demais, fundamentalmente, quando as condições climatéricas os afetavam e todos os outros estavam em funcionamento.

Neste sentido, tendo ocorrido algumas situações que nos impossibilitaram de utilizar alguns dos espaços exteriores, essas mesmas aulas acabaram por ser aqui desenvolvidas, nomeadamente, ginástica de solo e aparelhos, atletismo, condição física e algumas situações jogadas dos JDC.

No entanto, ainda durante o primeiro período escolar, deixou de ser possível a utilização de bolas, o que inviabilizou o recurso para essas matérias de natureza coletiva.

Apesar de este ser um espaço coberto e amplo, atualmente a sua principal finalidade são as aulas de teatro, os eventos culturais, seminários, grandes reuniões, entre outros, que implicam que quando recorremos a este havia a necessidade de o arrumar, por um lado, e por outro, que os materiais da aula tivessem que ser transportados.

Limitações com esta tipologia, segundo Jacinto et al (2001a), reduzem as possibilidades de prática das atividades de EF, o que implica que a aplicação dos PNEF e suas situações de aprendizagem nas áreas e subáreas obedeçam a decisões que influenciem a seleção de matérias, mas também, nos modos de prática.

Neste sentido, com a caracterização anterior dos espaços de prática da escola, e simultaneamente, com a justificação das diferentes opções tomadas ao longo do ano letivo e do aproveitamento do próprio roulement, procurámos envolver e conciliar as prioridades das matérias, com as possibilidades que cada espaço oferece de acordo com as necessidades de planeamento que entendemos como pertinente e adequado. (Anexo I – Planeamento Geral do Ano letivo)

2.1.2 – Projeto Educativo da Escola

O Projeto Educativo de Escola (PEE) da ES3DG (2010), segundo o próprio, é como um bilhete de identidade da escola, pois constitui-se e quer-se como um empreendimento que construa uma escola com sentido próprio e coerente, envolvendo um processo educativo que partilhe conjuntamente valores, formule objetivos e expresse uma dinâmica onde esta se aprende em si própria.

Para uma melhor integração na instituição, nada melhor do que perceber as orientações e indicações que estão consagradas no PEE, pois os princípios, valores, metas e estratégias que definem a política educativa da escola, traçam quais os domínios de cumprimento das funções educativas.

Assim, segundo o PEE, este deve dar à escola um sentido de unidade em que os elementos da comunidade educativa se revejam, fazendo com que a sua ação, se oriente para a prossecução das finalidades a que se propõe.

Deste modo, sob a grande temática da unificação da comunidade educativa, o PEE da ES3DG, intitula-se como “Humanizar a Escola”, onde procura projetar valores de cidadania, participação, globalização e sustentabilidade.

Ao conjunto de finalidades, objetivos e metas do PEE estão mais diretamente associadas, ao longo da PES, algumas decisões e opções que possibilitam o alcance destes

no plano de ação, quer através dos elementos integrantes das funções letivas e curriculares, como nas atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio, como poderemos mais à frente (no ponto 3.6) observar, nomeadamente, no “Atleta Completo”.

2.1.3 – Caracterização das Turmas

Para além do conhecimento e domínio sobre o currículo, finalidades e objetivos da EF, é sem dúvida muito importante no exercício das nossas funções ter um conhecimento alargado e aprofundado sobre as turmas e os seus alunos.

Este constitui-se como um elemento que se apresenta como fundamental para o professor, pois fornece-lhe informações e indicadores que aumentam os efeitos e contributos, de e para a sua prática pedagógica, determinando estes uma influência de maior adequabilidade do processo de ensino e aprendizagem.

Seguidamente, irei apresentar e caracterizar de forma breve as duas turmas partilhadas no núcleo de estágio, onde se procurou conhecer, não só as informações gerais destas, como o seu nível global, e assim, delinear-mos com maior propósito o planeamento, tendo em conta todos estes fatores, quer na recolha efetuada inicialmente através de uma ficha existente na instituição, como nas informações obtidas na avaliação inicial (AI) e nas aulas que se seguiram até final do ano letivo.

2.1.3.1 – Caracterização da Turma de 7º Ano – 3º CEB

A presente turma, integrada no 7º ano (3º CEB), que foi partilhada pelos três estagiários do núcleo, foi constituída por vinte seis alunos, sendo catorze do sexo masculino (54%) e doze do sexo feminino (46%), com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos, sendo a idade predominante os doze anos (69%).

Perante este número de alunos foi necessário desde logo, definir e implementar com maior prontidão, determinadas estratégias de organização, quer na elaboração de regras de funcionamento e comportamento, como também, no estabelecimento de rotinas, tarefas, e numa fase posterior, à formação de grupos de trabalho ou de nível em função dos objetivos e necessidades.

Estas mesmas estratégias, pensadas e colocadas em prática conjuntamente pelos três estagiários, tiveram a dificuldade acrescida por essa mesma partilha, daí que houvesse da nossa parte maior preocupação na sua implementação. Desta forma, se ao início nem sempre conseguimos obter a eficácia desejada neste domínio, devido às diferenças

inerentes a cada um de nós, com o decorrer do ano letivo estas foram esbatidas, havendo um padrão de intervenção comum, o que veio acarretar maiores benefícios para os alunos da turma, como para o próprio processo.

Noutro parâmetro, todos os alunos manifestaram que gostam da disciplina de EF, tendo como matérias favoritas, destacadas de todas as outras, o futebol e o basquetebol, referindo estes no sentido oposto, curiosamente também o futebol e o voleibol. Nas matérias que os alunos diziam sentir mais dificuldades, surge novamente o futebol, a que se juntaram o voleibol e a ginástica.

Daqui retiramos que os conteúdos referentes ao futebol, foram simultaneamente, os de maior e menor preferência dos alunos, como os de maior dificuldade, o que resultou que quando estes conteúdos fossem abordados, teria que haver da nossa parte uma solicitação de tarefas, que por um lado, estimulasse e desafiasse os alunos que mais gostam da matéria, e por outro, que fosse incutido e promovido esse mesmo gosto.

O facto dos alunos afirmarem que a EF era uma disciplina que fazia parte das suas preferências foi contrariada pela baixa taxa de prática desportiva “fora da escola”, com 42% de alunos, como pelos 58% que se envolveram em anos anteriores no desporto escolar.

Também por estes indicadores, este ano letivo representava um enorme desafio, tanto por fazer manter a disciplina como alvo preferencial dos alunos, como para aumentar e motivar para a prática e participação destes nas atividades, dentro e fora da escola.

Em termos comportamentais, os alunos eram muito conversadores e manifestavam dificuldades de concentração, tanto nos momentos de instrução, como no decorrer das tarefas, sendo a turma bastante irregular neste aspeto. Mais tarde verificaram-se melhorias, devido ao conjunto de estratégias implementadas, que passarei a descrever em pormenor no capítulo seguinte, no ponto relativo à condução do ensino (ponto 2.3).

Os níveis de desempenho motor dos alunos eram substancialmente diferentes, assistindo-se a uma grande heterogeneidade na turma, pois, havia um reduzido número de alunos com elevados níveis de reportório motor, quase que transversalmente a todas as matérias, outros que apresentavam baixos níveis de experiências motoras praticamente em todas as matérias e outros que manifestavam, maior intermitência e irregularidade, perante uns conteúdos em detrimento de outros.

Ainda neste contexto, verifica-se que a turma quanto ao empenhamento e aplicação nas tarefas e atividades da aula, revela também uma grande inconstância, tendo sido possível observar enorme irregularidade nesta vertente das diferentes sessões, de forma praticamente transversal a cada um dos grupos supra mencionados.

Após a realização da AI, ficámos a conhecer com maior profundidade todos estes dados, que nos levaram posteriormente a definir os objetivos a alcançar para cada um dos alunos, quer na área das atividades físicas e desportivas, como para a área da aptidão física, onde para os casos mais “problemáticos” ao nível do Índice de Massa Corporal (IMC), decidimos elaborar um plano de treino para desenvolver paralelamente às aulas.

No geral, e face ao que foi apresentado, esta mesma turma ao longo do ano letivo, desenvolveu satisfatoriamente a sua tipologia de comportamento e de empenhamento, é certo que não foi de forma linear, mas conseguiram ultrapassar as suas dificuldades e limitações.

2.1.3.2 – Caracterização da Turma de 10º Ano – Ensino Secundário

A segunda turma que pertenceu ao nosso núcleo de estágio, enquadrada no 10º ano do ES, na área de Artes Visuais, foi composta por vinte e um alunos, sendo quinze do sexo feminino (71%) e seis do sexo masculino (29%). Desse número total, três alunos encontraram-se a realizar melhoria de nota, pelo facto de estarem a repetir o 10º ano, e uma aluna estava impedida de realizar a componente prática, devido a problemas do foro cardíaco, sendo neste caso, conforme o regulamento da escola e do DEF, avaliada através dos critérios aí definidos.

As suas idades eram distribuídas por três faixas etárias, isto é respetivamente, pelos quinze anos (76%), dezasseis (19%) e dezassete (5%).

Havendo grandes semelhanças na idade dos alunos, o mesmo já não ocorre quanto ao género, aí verifica-se uma alargada discrepância, o que influirá nas decisões de organização das tarefas a desenvolver, principalmente na formação de grupos de nível ou de trabalho.

Para esta turma, e por esta ter apresentado uma elevada maturidade, traduzida no geral em comportamentos de responsabilidade e de uma atitude positiva face à disciplina, não foi, para além do necessário, implementar estratégias que se opusessem a problemas relacionados com comportamentos desviantes, embora fossem estabelecidas rotinas, regras de funcionamento e definição de tarefas.

À semelhança da turma do 3ºCEB, esta foi uma turma partilhada pelos três estagiários, com as dificuldades e limitações já mencionadas.

Os alunos da turma, aquando do preenchimento inicial da ficha de identificação, referiram na sua totalidade que gostam da disciplina, tendo preferência pelas matérias de basquetebol, voleibol, ginástica e futebol, e por outro lado, que menos apreciam os conteúdos do andebol, futebol, atletismo, badminton e ginástica.

Em qualquer dos casos podemos vislumbrar que são apontadas muitas matérias, o que leva a perceber que a turma neste domínio é bastante heterogénea, facto este confirmado, quando é perguntado sobre as matérias que sentem mais dificuldades, verificamos mais uma vez, que foi respondido com um alargado número, sendo estas, o futebol, atletismo, ginástica, voleibol e andebol.

Daqui concluo que, muito provavelmente, os alunos gostam das matérias onde obtêm sucesso, e que “desprezam” as que não o conseguem alcançar, neste sentido, e procurando reduzir esse constrangimento, é fundamental promover e construir aprendizagens mais restritas, definindo pequenos objetivos, onde os alunos sintam efetivamente a sua evolução, e deste modo, se motivem e empenhem perante as progressões conseguidas.

A turma apresentava ainda um baixo índice de participação, tanto na prática de desporto formal ou informal no espaço exterior à escola, como nas atividades propostas pelo desporto escolar, cifrando-se essas taxas, para ambas nos 23%.

Neste âmbito, a estratégia implementada passava, e à semelhança da turma do 7º ano, por fomentar o gosto pela EF, assim como por transmitir o valor e benefícios da prática desportiva, independentemente do seu carácter.

Quanto aos desempenhos motores, esta era uma turma bastante heterogénea, pois existia um grupo restrito de alunos que apresentava elevados níveis de reportório motor para todas as matérias, um outro onde manifestavam bastantes dificuldades transversalmente em todas elas, e por último, o grupo mais numeroso, o que apresentava um conjunto de aptidões mais vincadas numas matérias do que noutras.

Neste contexto, e quase que em paralelo, surgiram os fatores de empenhamento dos alunos, pois no geral estes apresentam vontade em aprender e melhorar as suas competências, sendo neste parâmetro uma turma homogénea.

Para impulsionar estas características, foi seguida uma estratégia, que em muitas situações de aprendizagem, aproveitando o grau de empenhamento dos alunos, e simultaneamente, os diferentes níveis de desempenho motor, colocámos os alunos com maiores aptidões a cooperar com os alunos que manifestavam maiores dificuldades, não

só para ajudar estes seus colegas, como também, para os fazer progredir nos conteúdos, responsabilizando-os e motivando-os.

À semelhança do que ocorreu com a turma do 3º CEB, após a AI, foram definidos os objetivos a alcançar pelos alunos, tanto para cada uma das áreas, como para as diferentes matérias que as constituem, sendo neste caso de destacar, os procedimentos relativos ao IMC, onde decidimos para os alunos com mais necessidades neste domínio, desenvolver um plano de treino específico.

No geral, esta foi uma turma “mais fácil” de trabalhar do que a inserida no 3º CEB, devido ao seu grau de maturidade, empenhamento e comportamento nas aulas, sendo o processo muito mais centrado nas aprendizagens, do que no controlo dos seus comportamentos, pois com as dinâmicas conseguidas, através das rotinas implementadas, assim como, pelas estratégias adotadas.

2.2 – Planeamento

É comumente aceite que o planeamento assume um papel fundamental no desenvolvimento de um ensino eficaz. Neste sentido Piéron (1996), considera que uma planificação criteriosa e refletida é determinante para a qualidade do ensino, destacando Anacleto (2008), que as decisões inseridas neste contexto, permitem ao professor na sua ação pedagógica identificar as necessidades dos alunos e das turmas.

Na sua perspetiva Sousa (2011), afiança que o planeamento é um dos procedimentos mais exigentes no âmbito do ensino, pois este não permite que as ações pedagógicas sejam planeadas de forma isolada, evitando assim a fragmentação dos processos de formação de capacidades e habilidades, processos de aquisição de conhecimentos, de educação e desenvolvimento da personalidade dos alunos, devendo-se assim, delinear um plano, global, integral e realista da intervenção educativa, sejam estas, de maior ou menor período de tempo.

Neste sentido, Aranha (2004) e Piéron (1996), defendem que as decisões de planeamento podem dividir-se em três fases/categorias, ou seja, as “pré-interativas” ou de “conceção”, nas quais se selecionam, definem e estruturam objetivos e estratégias, tomadas a anteceder a intervenção prática, seguidamente surge, as “interativas” ou “aplicação”, onde se vai executar o que se planeou e tomadas as decisões durante a condução das aulas. Por último, as decisões pós-interativas ou de controlo/avaliação, consistem na reflexão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, realizada no “pós

aula”, sendo este procedimento de análise relevante para perceber o alcance do planeamento efetuado.

Assim, as decisões desta última fase contribuem, por um lado, para organizar e dirigir o processo, e também, para flexibilizar e reformular a sua continuidade de acordo com as circunstâncias e necessidades que se vão detetando.

2.2.1 – Conhecimento do Currículo e dos Conteúdos

O professor de EF, como observámos no ponto 1.2 deste relatório, quando foram explanadas aquelas que devem ser as suas competências científicas, pedagógicas e didáticas, os seus conhecimentos quanto ao currículo, ao conteúdo e ao método de construir as aprendizagens dos alunos, é ainda fundamental que este conheça e domine os PNEF para cada um dos ciclos de ensino.

A estes estão associadas um conjunto de finalidades e objetivos que transversalmente, ou em particular, visam assegurar o sucesso em EF, que segundo Jacinto et al (2001b), e tendo como referência as grandes áreas de extensão da disciplina, sendo estas, as atividades físicas, a aptidão física e os conhecimentos, a que o DEF da ES3DG, por sua decisão agregou a área das atitudes e valores.

Os PNEF para os diferentes níveis de ensino, desde o 1º CEB até ao ES, estão orientados de modo a haver uma articulação e continuidade entre os vários anos de escolaridade, estando as competências para cada um deles determinadas.

Assim, as suas finalidades visam envolver, para além do conhecimento de natureza mais prática das matérias, promover as questões relacionadas com o bem-estar, qualidade de vida e saúde, sem deixar de promover a aptidão física, o gosto pela prática, assim como, a formação e consciencialização para bons hábitos e atitudes, como a solidariedade, cooperação, responsabilidade e iniciativa.

Se para o 3º CEB, estas questões são apresentadas numa perspetiva de melhorar, promover e assegurar, para o ES, estas assumem um carácter que visa o consolidar, o aprofundar e reforçar os conteúdos e matérias das diferentes áreas dos PNEF.

O desenvolvimento de cada uma das matérias, para as diferentes áreas, com o intuito de uma maior coerência e articulação entre escolas e professores, estão estabelecidas nos PNEF através de critérios que definem o seu escalonamento por níveis, sendo estes o “Introdutório”, “Elementar” e “Avançado”.

Jacinto et al (2001a) e (2001b), definem os conteúdos de cada uma das matérias, nos diferentes níveis. Assim, para o “Introdutório” devem encontrar-se as habilidades, técnicas e conhecimentos que representem a aptidão específica ou preparação de base, ou seja, os seus fundamentos. Para o nível “Elementar” estão discriminados os conteúdos que constituem o domínio da matéria nos seus elementos principais, tendo estes, já um carácter mais formal, e relativos à modalidade da cultura física a que se referem. No nível “Avançado” são estabelecidos os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, que correspondem a um nível superior que poderá ser atingido no quadro da disciplina de EF.

Com tudo isto, tendo como enquadramento os ciclos de ensino onde se desenvolveu a PES, esta apresentou uma série especificidades de acordo não só com os PNEF, como por decisões autónomas da própria escola.

- 3º CEB – 7º Ano

Para este nível de ensino, os objetivos de EF expressam a preocupação representada nos princípios de organização das atividades das aulas, tendo como grande foco, segundo Jacinto et al (2001 b), uma conceção de participação dos alunos em quatro princípios fundamentais.

Estes procuram promover e garantir uma “atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente” envolvendo situações de aprendizagem, que expressem nesse tempo a possibilidade de aperfeiçoamento. A autonomia é outro dos princípios a promover “pela atribuição, reconhecimento e exigência de responsabilidades”, assim como, “a valorização da criatividade” e a “orientação da sociabilidade” Jacinto et al (2001 b, p. 5).

A reprodução destes princípios basilares para o ensino básico, representam-se no cumprimento e desenvolvimento quer nos objetivos gerais e comuns a todas as áreas da EF, como nas diferentes competências específicas de cada uma destas.

Neste sentido, estando todas estas previstas nos PNEF, deve assegurar-se a homogeneidade na sua aplicação entre as diferentes escolas, quanto à especificação dos objetivos de ciclo, ano e matéria.

Jacinto et al (2001 b), referem que uma parte do programa é comum a todas as escolas (matérias nucleares), de modo a garantir, para além da já citada homogeneidade, que cada escola reúna os meios necessários para a realização da disciplina nas suas áreas,

e uma outra parte, de alternativas a adotar localmente (matérias alternativas) em função das características da escola e das suas possibilidades.

Tendo como referência o quadro de composição curricular dos documentos normativos em EF, a sua seleção está sujeita, não só aos princípios anteriormente apresentados, como a questões de exequibilidade dos mesmos.

Assim, ao longo do ano letivo para o 7º ano, o quadro de composição curricular da ES3DG apresentava como matérias das atividades físicas, na categoria A (voleibol, futsal e basquetebol), na B (ginástica de solo e aparelhos), na C (atletismo, vertente de velocidade, estafetas e salto em altura) e na D (ténis).

Estas decisões estão fundamentadas, naquelas que o DEF e a professora orientadora cooperante, entenderam que são as possibilidades da instituição, desenvolvimento dos alunos e características de ambas, de modo a promover e enquadrar a EF no currículo escolar, tendo em vista o sucesso na disciplina, daí que algumas matérias não abordadas neste ano de escolaridade, o sejam noutros, e desta forma, as mesmas se consolidem através de mais tempo de prática nos anos em que estão definidas.

- Ensino Secundário – 10º Ano

O PNEF para este nível de ensino, em termos estruturais assemelha-se ao anteriormente abordado, quer para as áreas e princípios fundamentais, havendo necessariamente um aumento da exigência quanto aos níveis das competências (introdutório, elementar e avançado) para as várias matérias, estando também consignadas as nucleares e alternativas.

Para o 10º ano, o PNEF estabelece que devem ser revistas, consolidadas e reforçadas as competências das matérias e aprendizagens anteriores, justificando Jacinto et al (2001 a), que estes procedimentos devem assentar nos objetivos do 9º ano, com o intuito de adaptação dos alunos, sua recuperação, redescoberta e aperfeiçoamento.

Desta forma, o quadro de composição curricular para este ano apresenta as seguintes matérias, para a categoria A (futsal, voleibol, basquetebol e andebol), para a B (ginástica de solo), na C (atletismo: velocidade, estafetas, salto em comprimento, corrida de barreiras e salto em altura), na D (badminton) e na E (corfebol).

Novamente, as decisões por este conjunto de matérias ficaram a cargo do DEF e da professora cooperante, justificando-se pelas características da instituição e dos alunos, tendo em vista o alcance do sucesso em EF, todavia as matérias apresentadas para ambos

os ciclos, não foram cumpridas na totalidade, devido a motivos de diferentes índoles, que adiante explicarei.

2.2.2 – Plano Anual de Turma (PAT)

O PAT constitui-se como um elemento de planeamento determinante no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, adequada, qualitativa e quantitativamente às necessidades e possibilidades dos alunos e das turmas, pois este para além de abranger todos os domínios que lhes estão subjacentes, estabelece e orienta a sua operacionalização.

Desta forma, Bento (1998), define a elaboração do PAT como o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, tendo uma perspetiva bem clara acerca do que os alunos devem saber e poder na disciplina até ao fim do ano letivo, traduzindo desta forma, compreensão e domínio profundo dos objetivos e da organização necessária para o decurso deste.

Na sua essência o PAT constitui-se como bastante alargado, abrangendo a totalidade das áreas, matérias e conteúdos periodizados para o ano letivo, ganhando este maior especificidade e pormenor no planeamento de cada uma das etapas subsequentes à AI, neste sentido, este visa fundamentalmente segundo as prioridades definidas, estabelecer metas e objetivos para as diferentes etapas.

O PAT delineado para ambas as turmas, fundamentou-se segundo os mesmos princípios, orientações e objetivos, ou seja, consideraram as matérias constantes no quadro de composição curricular para cada ano letivo, a que se juntaram os conteúdos das áreas dos conhecimentos e da aptidão física.

A sua conceção permitiu-nos, após a realização da AI, esquematizar e organizar as matérias em função da sua prioridade e aulas previstas, e a partir daí, estabelecer a sua distribuição temporal e espacial para todo o ano letivo, assim como, tendo em conta as necessidades gerais e particulares, prognosticar os resultados e objetivos a alcançar, no decorrer do seu desenvolvimento, por cada uma das áreas e matérias de EF.

Neste contexto, procurámos dar corpo aos objetivos a alcançar, às formas de estruturar as matérias, quer na sequência a estabelecer, como no tempo dedicado a cada uma destas, estando estes aspetos consagrados nos PNEF para os diferentes ciclos de ensino, quando se lê, segundo Jacinto et al (2001 a), que o plano de turma representa as escolhas, decisões e aplicações do professor nos distintos processos de realização de competências, consoante as suas possibilidades pessoais.

Para a elaboração do PAT, tivemos que ter em conta um conjunto de aspetos e referenciais que influíram na sua esquematização e periodização, ou seja, o modelo de planeamento seguido, por etapas (ver ponto seguinte), os já referidos resultados da AI e aspetos daí decorrentes, os PNEF para ambos os anos, assim como, os objetivos constantes no projeto de EF da ES3DG. Todos estes em consonância com as oportunidades ou limitações apresentadas, no calendário escolar, no quadro de composição curricular (7º e 10º ano) e seus níveis de prioridade, no mapa de rotação e possibilidades de prática dos espaços da escola, do material existente, das características das turmas, como também, pelo próprio clima.

Na prática para a estruturação do PAT, decorreram as informações retiradas das cinco matérias avaliadas na área das atividades físicas, quatro dos JDC (basquetebol, futsal, voleibol e andebol, esta última somente no 10º ano) e ginástica de solo, a que se juntaram os diferentes testes de condição física desenvolvidos na área da aptidão física (agilidade, força superior, força média, força inferior), recorrendo ao protocolo existente na escola e dos conhecimentos. Neste âmbito, e apesar de estarem representadas no PAT, existem matérias “não avaliadas” (atletismo, badminton, e no caso do 10º ano, também, o corfebol), assim como, o teste de resistência (vai e vem), sendo este o único teste realizado através do fitnessgram.

Depois foi estabelecida a hierarquização das matérias, expostas no quadro abaixo indicado, seguindo os critérios definidos pelos PNEF, onde foram confrontados os níveis das turmas e dos alunos, e o seu desfasamento em relação ao determinado, a organização das matérias teve por base esses indicadores, assim como, todos os outros anteriormente citados.

Quadro 1 – Hierarquização das áreas de EF nas duas turmas da PES

7º ANO			10º ANO		
MATÉRIAS E ÁREAS					
Muito Prioritárias	Prioritárias	Não Prioritárias	Muito Prioritárias	Prioritárias	Não Prioritárias
Basquetebol	Ginástica	Conhecimentos	Basquetebol	Andebol	Conhecimentos
Futsal	Atletismo	-----	Futsal	Ginástica	Badminton
Voleibol	Ténis	-----	Voleibol	Atletismo	-----
-----	Aptidão Física	-----	-----	Aptidão Física	-----

A hierarquização anteriormente apresentada, estabeleceu-se nesses moldes, devido às baixas competências verificadas nas atividades físicas, determinando deste modo, que os conhecimentos sejam considerados matéria não prioritária, embora não fosse descurada a sua importância e respetiva lecionação.

O PAT que pode ser observado de seguida, apresenta informações de carácter mais geral e outras de maior especificidade, quer no enquadramento de cada uma das etapas, como na calendarização ao longo do ano letivo de cada uma das matérias, níveis a atingir, e dentro destes, os seus objetivos, preconizando as prioridades e determinando as hierarquizações ao longo da sua operacionalização. (Anexo II – PAT do 7º ano)

Quadro 2 – Planeamento Anual Geral de Turma - 10º Ano

Planeamento Anual de Turma – 10º 2011-2012				
Período	1º Período		2º Período	3º Período
Etapas	1ª Avaliação Inicial	2ª Aprendizagem e Desenvolvimento	3ª Desenvolvimento/ Aplicação	4ª Aplicação/Consolidação
Datas	21 Set / 14 Out	19 Outubro a 27 Janeiro	01 Fevereiro a 23 Março	11 Abril a 15 Junho
Nº Semanas	4 semanas	13 semanas	8 semanas	10 semanas
Nº Aulas	7	26	15	19
Espaço	P1 / P2 / P3 / P4	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Matérias	Basquetebol Andebol Futsal Voleibol Condição Física	Basquetebol Andebol Voleibol Futsal Atletismo - Salto em Comprimento Ginástica de solo Conhecimentos Corfebol Badminton Testes Aptidão Física	Basquetebol Andebol Voleibol Futsal Atletismo Ginástica de Solo Conhecimentos (Teste) Corfebol Badminton Testes Aptidão Física	Basquetebol Andebol Voleibol Futsal Atletismo - Salto em Comprimento Conhecimentos Ginástica de Solo Corfebol Badminton Testes Aptidão Física
Objectivos	Conhecer os alunos e as suas aptidões. Determinar alunos "fortes" e "fracos". Revisão de aprendizagens. Melhoria da condição física.	Objectivos Intermediários – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.	Objectivos Intermediários – 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.

Os níveis de desempenho estabelecidos, para além dos devidamente consubstanciados nos PNEF, Introdutório (I), Elementar (E) e Avançado (A), definidos em função não só dos resultados obtidos, mas também das diretrizes do Protocolo de AI, ao incluir níveis intermédios, ou seja, para quem não obtivesse nenhuma das competências definidas para o nível I, foi decidido integrar o nível Não Introdutório, o nível Parte do Introdutório para quem não atingisse as competências na totalidade para o nível I, o nível Parte do Elementar, para quem não obtivesse as condições necessárias para o nível E.

De acordo com o exposto, em termos de diferenciação pedagógica, no geral das estratégias desenvolvidas, estão na formação de grupos de nível ou de trabalho, em

função dos objetivos da aula ou da matéria, sendo que para estas, também no sentido lato, aplicaram-se em situações critério, jogo reduzido ou condicionado em formas jogadas e jogo formal (desportos coletivos), ou situações de habilidades básicas, segmentadas ou globais (desportos individuais). Estas tentaram alcançar a capacidade de se adaptar e adequar aos alunos e suas competências e níveis de desempenho, procurando níveis superiores, ao longo do desenvolvimento e aumento da complexidade nas diferentes etapas.

Refletindo sobre todo o processo de elaboração do PAT, sabia de antemão que este planeamento mais geral era bastante importante para assegurar a correta e adequada estruturação e organização do ano letivo, mas só com o decorrer das diferentes etapas é que realmente senti o seu verdadeiro alcance e ajuda na intervenção efetuada.

Este minucioso e exigente processo, resultante em grande parte da AI, permitiu-nos conhecer os alunos com grande profundidade, tanto na sua personalidade e atitudes, como nos desempenhos em cada um dos conteúdos das áreas de extensão da EF, todavia, e olhando para o protocolo que avalia os alunos no início do ano escolar, entendo que todas as matérias a abordar deviam ser alvo dessa mesma avaliação, pelos motivos enunciados. Essa “não avaliação” influenciou o desenvolvimento das matérias que não detínhamos esse conhecimento, “obrigando” a que em cada primeira aula destas, fossem realizadas atividades que o promovessem, afetando o seu desenvolvimento, pois o número de aulas a elas destinadas era mais reduzido.

2.2.3 – Modelo de Planeamento por Etapas

A ES3DG onde a PES foi desenvolvida, não tinha em sede de DEF definido o modelo de planeamento a adotar, por razões de autonomia dos diferentes professores. Neste sentido, e seguindo as recomendações tanto dos PNEF, como dos professores orientadores da UE, decidimos conjuntamente com a professora orientadora cooperante optar pelo “Modelo de Planeamento por Etapas”.

O modelo de planeamento seguido, de acordo com Rosado (s/d), sistematiza o ano letivo dividido em diferentes etapas, resultando isto, que o processo de ensino e aprendizagem se processe em períodos de tempo mais distribuídos ao longo do mesmo, facilitando a sua orientação e regulação, pois as aquisições nestas, são revistas, aperfeiçoadas e consolidadas na seguinte, porque essas mesmas etapas apresentam características próprias para se alcançarem determinados objetivos.

A definição de objetivos enquadrada com este modelo, segundo os documentos normativos de EF, devem ser formulados para todo o ano, após a realização da AI, sendo a sua hierarquização e prioridade, concreta e orientadora do mesmo, onde sob a forma de aulas tendencialmente politemáticas, o desenvolvimento das etapas permite, segundo Jacinto et al (2001 a), maior individualização e diferenciação do ensino, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem, e assim, maior inclusividade.

As etapas, para além de assumirem características diferentes, durante o ano letivo, devem no seu conjunto definir o percurso de aprendizagem dos alunos, dando corpo às intenções do professor, organizando-se estas, em função dos aspetos referenciados para a elaboração do PAT (ponto 2.2.1), dando consistência à aquisição de competências, do seu planeamento, formulação de objetivos até à própria avaliação.

De seguida iremos apresentar, explorar e refletir acerca das quatro etapas desenvolvidas ao longo da PES, sendo que estas se estruturaram sequencialmente desta forma: 1ª – Avaliação Inicial; 2ª Aprendizagem e Desenvolvimento; 3ª Desenvolvimento e Aplicação; 4ª Aplicação e Consolidação.

- 1ª Etapa: Avaliação Inicial

A primeira etapa de qualquer modelo de planeamento, reveste-se de uma extrema e decisiva importância, pois os procedimentos desenvolvidos nesta fase irão determinar e influenciar, segundo o modelo por etapas, todas as subseqüentes, pois é a partir desta que o professor irá organizar, orientar, intervir e conduzir o seu processo de ensino.

Nesta etapa, segundo Jacinto et al (2001 b), encontram-se os objetivos associados em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, procedendo ainda, à revisão, consolidação e atualização dos resultados obtidos no ano anterior, assim como, ao estabelecimento de rotinas e de um clima favorável às aprendizagens, tendo tudo isto maior relevância, no início de cada um dos ciclos de ensino, que foi o caso do nosso núcleo da PES, com turmas do 7º e 10º ano de escolaridade. Pela diferente proveniência dos alunos quanto às suas escolas de origem, alta heterogeneidade da turma devido aos currículos e exigências também eles distintos.

Tendo as funções de diagnóstico e prognóstico, nesta etapa o professor, recolhe as informações que lhe permitem tomar decisões sobre as formas mais eficazes de organizar a sua intervenção e as atividades dos alunos, identificando os alunos que irão precisar de maior acompanhamento, as matérias e capacidades motoras merecedoras de maior

atenção, em que os alunos se encontrem mais distantes do nível de objetivos do programa, tal como, nos aspetos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma.

Fazem parte ainda desta etapa, a definição de prioridades e formas de organização das etapas seguintes, de acordo com os objetivos preconizados para cada turma no ano letivo, sua hierarquização, formação de grupos que os favoreçam, como também, na estimativa do número de unidades de ensino para cada uma das matérias e calendarização dos momentos de avaliação para a recolha das informações conducentes ao ajustamento do processo. (Jacinto et al, 2001).

- Refletindo sobre esta etapa:

A operacionalização desta primeira etapa, que resultou na elaboração do “Relatório de Avaliação Inicial”, ocorreu numa fase ainda de adaptação e integração no contexto da PES, neste sentido, esta para além dos objetivos que foram descritos anteriormente, possibilitaram-me gradualmente conhecer melhor os alunos e desde este momento criar relações interpessoais positivas entre professor e alunos, promovendo os índices de motivação e de empenhamento direcionados para as aprendizagens.

Para efeitos de registo construimos as respetivas grelhas de acordo com os protocolos de avaliação inicial (atividades físicas e aptidão física) da ES3DG, e de modo a otimizar recursos e reduzir o tempo de realização, em termos operacionais os procedimentos relativos do processo foram realizados conjuntamente entre os estagiários e a professora orientadora cooperante.

Daqui resulta outro aspeto fundamental da realização desta etapa, ou seja, o professor tem a necessidade de observar muitos alunos nas diferentes matérias, num espaço de tempo relativamente curto, e se este procedimento não se revelou fácil com quatro elementos a executá-lo, certamente que em contexto de aula “habitual”, somente com um professor, o mesmo esteja acrescido de complexidade, exigindo desta forma, um conhecimento profundo sobre os princípios que estão integrados nas observações, desde o protocolo, as competências nele especificadas e até aos próprios alunos.

Assim, nesta primeira etapa realizaram-se os procedimentos relativos aos protocolos de AI, de modo a conhecer e determinar os diferentes níveis de desempenho, gerais e particulares, dos alunos e de ambas as turmas, suas especificidades identificando quais as melhores e mais adequadas estratégias de lecionação e condução do ensino.

Em suma, a AI é, sem dúvida, uma ferramenta de trabalho de enorme utilidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, com repercussões ao longo do ano, sendo indispensável que esta se aplique de forma organizada e sistematizada, oferecendo ao professor a possibilidade de planear mais coerentemente e ajustadamente à sua realidade.

- 2ª Etapa: Aprendizagem e Desenvolvimento

A etapa que decorre dos procedimentos de AI e sua análise, fizeram com que fossem apontados um conjunto, não só de aprendizagens das matérias do quadro de composição curricular, mas também, de revisão de conteúdos de anos anteriores, devido ao facto de estarmos nas duas turmas em início de ciclo.

Foi objetivo para ambas, nesta etapa desenvolver os conteúdos mais relacionados com as aprendizagens das matérias prioritárias, possibilitando a introdução dos princípios fundamentais e bases conceituais destas, como simultaneamente, a recuperação dos níveis mais baixos, com a perspectiva de se atingirem os patamares seguintes de desempenho, tudo isto para além, de começarem a ser desenvolvidos transversalmente e com maior ênfase, os conteúdos referentes às áreas dos conhecimentos e da aptidão física.

Estes objetivos operacionalizaram-se através de situações simplificadas de natureza mais técnica, em situação critério e formas jogadas (JDC) e situações de habilidades básicas, segmentadas (matérias de carácter individual), de complexidade e exigência crescente, a que se juntaram os aspetos relativos à responsabilidade, autonomia e iniciativa pessoal, cooperação e aumento da promoção das relações interpessoais.

Em suma, para esta etapa com a função didática de aprendizagem e desenvolvimento, estabeleceram-se os objetivos, nos quais os alunos deveriam alcançar e apropriar as competências intermédias de modo a permitir a sua evolução e progressão para níveis superiores nas etapas seguintes.

- Refletindo sobre esta etapa:

Esta etapa na sua sequência permitiu a reorganização do planeamento para a seguinte, reajustando competências e objetivos, gerais para a turma e particulares para os alunos, que em função dos diferentes ritmos de aprendizagem, conseguiram ou não atingir os níveis previstos para cada um deles, sendo nesta fase, fundamental situa-los no seu desenvolvimento.

No caso das competências adquiridas ou não adquiridas, transversalmente para ambas, esta etapa levou-nos a planear a próxima etapa, incidindo com ainda maior foco

nas dificuldades e necessidades dos alunos, conseguindo assim, uma maior individualização do ensino, pois observaram-se melhorias em todas as matérias, umas mais acentuadas que em outras, mas no cômputo geral, verificou-se uma progressão satisfatória nas duas turmas, sendo perspetivado que estas sejam maiores na etapa seguinte.

- 3ª Etapa: Desenvolvimento e Aplicação

A terceira etapa, com a função didática de desenvolvimento e aplicação, contou com o foco dado aos conteúdos e matérias trabalhadas anteriormente, onde sem descurar os aspetos “mais básicos” e de suporte a cada uma destas, foram promovidas as competências cada vez mais contextualizadas com a sua natureza formal.

Para os níveis mais baixos, e para os alunos com um ritmo mais lento de aprendizagem, continuaram a ser adotadas estratégias na sua vertente mais objetiva e fechada, embora cada vez menos, com passagem progressiva para contextos mais próximos das já referidas situações formais, pois estratégias com esta tipologia, foram desenvolvidas devido à eficácia verificada na etapa anterior, onde se revelaram aprendizagens interessantes, e bem mais consolidadas.

Deste modo, quer para as modalidades coletivas, como para as individuais, serão reforçadas as competências de níveis superiores, de modo que os alunos possam continuar nesta etapa a progredir nos seus desempenhos e aprendizagens, envolvendo não só a área das atividades físicas, como os conhecimentos e a aptidão física.

Neste sentido, os grandes objetivos consagrados para a presente etapa, procuraram a evolução, melhoria e aplicação de níveis técnicos e competências transversalmente às diferentes áreas de EF, como dos aspetos comportamentais e de atitude dos alunos, ocorrendo mais uma vez o reajustamento e reorganização do processo para a etapa seguinte, permitindo não só as progressões nas matérias, como na sua recuperação (anexo III), onde situar o aluno no seu percurso de aprendizagem, continua a ser fundamental nesta etapa, e assim, este foi analisado mediante a realização sistemática da avaliação de natureza formativa.

- Refletindo sobre esta etapa:

Esta mesma etapa foi onde pude observar mais e melhores sinais da melhoria patenteada pelos alunos das turmas do núcleo da PES, pois de um modo global, desde o comportamento, passando pelos desempenhos, em termos gerais, verificaram-se

evoluções relativamente significativas, ilustrando que as estratégias desenvolvidas têm alcançado os propósitos traçados.

Em termos estratégicos, operámos algumas alterações ao que tinha vindo a ser feito, ou seja, incidimos com maior frequência na abordagem às situações de aprendizagem através de situações problema, sob o modelo de formas jogadas, que pretendiam o desenvolvimento de competências cada vez mais enquadradas com aspetos de natureza formal, mas também, que as ações de natureza técnica se aplicassem em contextos onde a tática apresentava um papel relevante para essas construções.

Com tudo isto, para a quarta e última etapa, foram definidas as metas a atingir e estas acompanhadas dos respetivos ajustes e adaptações, de modo a continuar a promover nos alunos melhores níveis de desempenho das competências trabalhadas nas áreas de EF.

- 4ª Etapa: Aplicação e Consolidação

Esta última etapa do PAT, de duração proporcionalmente curta, denominada de aplicação e consolidação, que tem o propósito fundamental de rever, aplicar e consolidar a totalidade das matérias lecionadas, permitindo identificar comparativamente a progressão e evolução dos alunos nas aprendizagens desde o início do ano letivo, sendo neste momento mais perceptível, a qualificação das competências, e consequentemente, a sua quantificação para efeitos de avaliação final.

Neste contexto, objetiva-se que os alunos consigam aplicar em situações agora mais complexas e formais, integrando alguns de índole competitiva, os aspetos e conhecimentos assimilados nas etapas anteriores, manifestando o seu nível de competências desenvolvidas, onde simultaneamente, se procura continuar a sua promoção, como criar maiores exigências, de modo, a atingir-se o seu aperfeiçoamento. Mas também, para os alunos que apresentaram maiores dificuldades, em determinadas matérias, proceder à sua revisão e melhoria.

- Refletindo sobre esta etapa:

Sobre os procedimentos relativos a esta etapa, enquanto docentes, averiguámos mais uma vez, todavia nesta com maior profundidade, o alcance das decisões metodológicas, bem como das estratégias adotadas, procurando os seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem realizado pelos alunos, os seus níveis de competências construídas e a

distância percorrida entre o seu desempenho inicial (diagnóstico) e atual (alcance do prognóstico), isto em ambas as turmas.

Foi também nesta etapa que cimentámos com maior ênfase e frequência a estratégia de estimular a cooperação entre grupos de nível distinto, ou seja, os alunos com melhores desempenhos ajudavam e apoiavam os que manifestavam maiores dificuldades em cada uma das matérias, resultando isto, num aumento da responsabilização, necessidade de continuar a melhorar e rever aprendizagens dos primeiros, e maiores possibilidades de desenvolvimento de competências e sua recuperação para os segundos.

Os aspetos que se articulam entre o modelo de planeamento seguido, que se manifestam no PAT elaborado, e respetivas avaliações que nortearam o processo através das suas reformulações, reorganizações e reajustes de objetivos e de competências a desenvolver para as turmas da PES, podem ser observadas no ponto 2.4 deste relatório.

2.2.4 – Planeamento e Preparação das Aulas

A aula segundo Bento (1998, p. 101), é “verdadeiramente o ponto de convergência do pensamento e da ação do professor”, neste sentido o planeamento de uma aula é essa concretização no curto prazo, ou seja, é de pequena amplitude correspondendo às intenções e ações que vão concretizar as diferentes partes dos planos mais abrangentes, baseando-nos no modelo de planeamento seguido, refere-se ao PAT e a cada uma das suas próprias etapas.

Segundo Aranha (2004), Bento (1998), um plano de aula coerente, flexível e adequado contribui decisivamente para serem asseguradas as condições para uma boa aula, devendo este, envolver as ideias do plano curricular, ao nível normativo e operacional, mas também, abranger um conjunto de variáveis que permitam reajustar ou alterar os conteúdos previstos.

Para as características de um bom plano de aula, Lewy (1979), acrescenta que este deve acoplar uma gama de ações de acompanhamento, tanto para os recursos disponíveis e a utilizar, como para a dimensão comportamental, nas suas vertentes de sensibilização e motivação dos participantes, e na informação pertinente a transmitir.

Perante tudo isto, as aulas preparadas ao longo da PES e para as duas turmas, foram planeadas em congruência com os PNEF de cada um dos ciclos de ensino e com o planeamento mais geral desenvolvido, nomeadamente as etapas dos PAT, sempre com o

intuito de serem coerentes, onde cada uma destas partes dessem corpo e forma ao todo, revelando continuidade e sequencialidade do processo de ensino e aprendizagem.

Neste domínio, foi particularmente relevante a boa cooperação e articulação existente entre todos os PE, pois apesar das competências a desenvolver estarem perfeitamente definidas, devido à partilha das turmas e rotação implementada pelas mesmas, implicou que os momentos de planificação tivessem em conta o trabalho desenvolvido pelos colegas, sob pena das aprendizagens dos alunos serem comprometidas, sendo quebrada a sequência e complementaridade que o seu desenvolvimento exigia.

Com a finalidade de formalizar as questões expostas anteriormente, elaborei um modelo de plano de aula (anexo IV) que procurou ser claro, acessível e de simples leitura, mas que simultaneamente, fosse abrangente e completo, que incluísse todas as ferramentas necessárias à boa operacionalização da aula.

Assim, para além da identificação pessoal, do contexto educativo e outras mais gerais relacionadas com a calendarização, realização da aula e a própria turma, estavam contempladas as informações relativas ao material a utilizar, os conteúdos e objetivos a desenvolver, assim como, para as diferentes partes da aula e atividades desenvolvidas (o tempo de realização, identificação, organização, descrição e suas vertentes de instrução, objetivos, critérios de êxito, variantes e hierarquizações) e estratégias correspondentes, quanto ao contexto, formação de equipas/grupos, instrução e organização, para finalizar, com um espaço dedicado à reflexão decorrente dos aspetos realizados na própria aula.

Desta forma, para a elaboração de cada plano de aula foram tidos em conta os aspetos já referenciados neste ponto, com o intuito de que cada aula fosse o mais adequado, motivador e diferenciado possível, indo de encontro ao planeamento mais alargado, mas também, para as necessidades dos alunos individualmente ou em cada grupo de nível.

Refira-se ainda que se torna indispensável para um bom planeamento de uma aula de EF, ter em consideração os seus recursos disponíveis, sejam eles espaciais, materiais ou humanos (alunos), pois para a sua operacionalização estes apresentam-se como fundamentais, desta forma, procurei rentabilizar estas possibilidades ao máximo, tendo sempre em mente que possíveis imprevistos pudessem determinar algumas alternativas, como de facto ocorreram, principalmente por fatores climatéricos, ou pelas faltas de alguns alunos.

Outro dos grandes elementos que procurei ter presente nos meus planos de aula, foi o da promoção de um TEM elevado para todos os alunos, independentemente do ano, da matéria ou seu nível de desempenho, contribuindo para isso, uma boa preparação prévia, para os momentos de informação, organização e transição entre atividades, onde as rotinas estabelecidas e tipologia de exercícios tiveram a sua enorme contribuição.

Os planos elaborados para cada uma das aulas foram sempre revistos, e posteriormente, aprovados pela professora orientadora cooperante, dando esta as suas sugestões e indicações, visando a melhoria do próprio planeamento, como principalmente, do meu processo formativo enquanto professor estagiário de EF.

Em larga maioria os planos delineados foram cumpridos na íntegra, quer pelo desenvolvimento e repercussões que os mesmos produziram, como pelo alargado conjunto de variantes que procurei introduzir prevendo cenários diferenciados da prática dos alunos, o que não implica que quando necessário não procedesse a adaptações ou alterações do inicialmente planeado, podendo estes aspetos serem observados, no ponto 2.3, relativo à condução do ensino e respetivas reflexões.

Entrando agora nesse domínio, o de analisar e refletir sobre a prática realizada, este revelou-se um aliado de peso nas questões de planeamento, na medida em que, as informações daí retiradas, constituíram-se como muito importantes para as aulas seguintes e sua preparação, quer nos aspetos a melhorar da nossa condução do ensino, como na aplicabilidade das atividades desenvolvidas, seus efeitos e atitudes desencadeadas.

Como referi anteriormente, o professor na fase das decisões pré-interativas, deve considerar e dominar uma série de elementos e competências para elaborar e desenvolver o seu planeamento, sendo estes, os objetivos, os conteúdos, os métodos, as particularidades dos alunos, as condições externas da aula, a sua função didática, assim como, o tempo de empenhamento na atividade, de modo a atingir a eficácia e as construções desejadas para as aprendizagens.

Neste sentido, gostaria de destacar o método, e por conseguinte a metodologia de ensino associada, que prevaleceu e influenciou determinadamente os diferentes planos de aula concebidos, não que os outros itens não sejam relevantes, pelo contrário, pois no seu conjunto, todos eles irão contribuir para uma boa aula, e conseqüentemente possibilitar aprendizagens ricas e duradouras, mas como refere Ozolin (1988), o mais

importante está na escolha dos exercícios e é a execução dos mesmos que conduzem aos objetivos desejados.

Assim, para esta parte mais visível e operacional, relativa às ideias e intenções do professor, Rink (1999) aconselha-nos a questionar os propósitos e as circunstâncias, para depois decidir melhor as formas de aplicar a metodologia, na qual Graça (2001) sublinha, que a orientação concetual e metodológica está intrinsecamente ligada à melhoria das práticas de ensino-aprendizagem, sua efetividade e alcance.

Perante estes factos entendi ser pertinente e relevante apresentar quais as grandes fontes e influências que estiveram na base deste tipo de planeamento, tanto para o ensino das matérias integrantes dos JDC, como para as de natureza individual, expondo os seus conceitos, aplicabilidade e fundamentos.

A opção por estes modelos de ensino decorreu do conhecimento e familiaridade que detenho sobre a prática desenvolvida com os mesmos, mas sobretudo, pelos resultados e eficácia que estes têm manifestado tanto em estudos, como na minha curta experiência profissional, não querendo isto dizer que esta seja a única alternativa, pois existem diferentes modelos que oferecem garantias de sucesso para os processos de ensino e aprendizagem.

Assim, o *Teaching Games for Understanding* (TGFU) é um modelo proposto por Bunker e Thorpe (1982), surgindo este como alternativa a outras abordagens de ensino mais tradicionais que tinham o seu grande foco centrado na técnica, sendo este referido por diversos autores de renome, quer no âmbito do treino desportivo, como da própria EF.

Este modelo potencia a compreensão do jogo através das habilidades táticas e das formas modificadas dos jogos, que Garganta (1994) e Fonte Santa (2004) enfocam que os meios, métodos e estratégias mais adequadas para ensinar “o jogo”, passa por interessar o praticante, recorrendo a formas jogadas divertidas e motivantes, implicando-o em situações problema que contenham os ingredientes fundamentais do jogo, isto é, a presença da bola, oposição, cooperação, tomadas de decisão e finalização.

Os mesmos autores, referem que neste entendimento, não são de adotar situações que levem à exercitação descontextualizada e analítica dos gestos técnicos, uma vez que, a execução assim realizada assume características diferentes daquelas que ocorrem no contexto aleatório do jogo, a que Graça & Mesquita (2007) acrescentam, que o TGFU não nega a necessidade de ensinar a técnica, mas que este trabalho específico deve acontecer de forma contextualizada.

Esta abordagem defende uma orientação direcionada para o aluno, com ênfase na aprendizagem exploratória das situações do jogo, num clima motivacional que desenvolve e dá prioridade à mestria de capacidades, melhorando não só harmoniosamente as capacidades físicas, como promovendo as capacidades coordenativas e condicionais, estimulando ainda de forma decisiva as componentes cognitivas. (Fonte Santa, 2004)

O modelo que segui e as suas influências levam a um estilo de ensino promotor da descoberta guiada, onde o aluno dentro das situações-problemas que lhe são colocadas é “obrigado” a encontrar soluções, sendo o papel do professor questionar estrategicamente a sua ação levando-o a explicar essa resolução, para que de forma consciente esta contribua na compreensão deliberada sobre o jogo. (Graça & Mesquita, 2007)

A efetividade desta abordagem, expressa-se no alcance dos seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem, pois desde o início até ao final da aula permite maior TEM específico para a globalidade dos alunos, resultando que já no “aquecimento” estes podem desenvolver um conjunto de competências enquadradas com as finalidades e objetivos das matérias para a mesma, e também, com a introdução de formas jogadas de menor complexidade, estamos a ir ao encontro dos alunos com níveis de desempenho mais baixos, mas que no acompanhamento do processo e sua evolução, estas conforme a sua progressão atingirão níveis mais exigentes, até à situação de natureza formal.

Para as matérias de natureza individual, aquelas que necessitei de maior tempo de preparação e melhoria de conhecimentos na fase “pré-interativa”, pois como já referi a minha proximidade não era tão acentuada, e sabendo que existem outras correntes que promovem o desenvolvimento de competências neste âmbito, também elas com elevada eficácia, foi seguido um modelo com características mais tradicionais.

Este estilo de ensino que se centra fundamentalmente nas componentes críticas de determinado gesto ou elemento, levando à perfeição da sua execução, cumprindo padrões pré-determinados, onde a principal tarefa do professor é ter bem presente e dominar essas componentes, sendo fundamental, perante cada desempenho dos alunos, ter a capacidade de transmitir informações precisas relativas às suas performances, de modo, a corrigir e melhorar a aprendizagem do movimento (Passos et al, 2006).

Neste domínio, a maior preocupação que tive, tanto na preparação, como posteriormente na condução, foi promover situações de aprendizagem, inicialmente decompostas ou segmentadas das ações, através de diferentes progressões pedagógicas, que mais tarde iriam culminar a sua realização global e completa.

2.3 – Condução do Ensino

Depois de ter abordado no anterior capítulo o planeamento desenvolvido ao longo da PES, quer na sua extensão anual, por etapa e respetivos planos a curto prazo e fatores associados, de seguida irei apresentar e refletir sobre a sua operacionalização, dando prosseguimento ao mencionado no ponto 1.2.1.1 deste relatório, mais propriamente, nas condições que se aliam, determinam e contribuem para o sucesso no ensino da EF que recorri com maior frequência durante o ano letivo, na condução do ensino.

Esta mesma análise crítica e reflexiva é sustentada nos critérios de sistematização dos princípios de intervenção pedagógica eficaz, apresentada por Siedentop (1983) e mencionada por Onofre (1995), onde são consideradas as dimensões de Instrução, Organização, Disciplina e Clima, às quais se juntam as reflexões decorrentes de cada uma das unidades de ensino desenvolvidas com as duas turmas, envolvendo os seus procedimentos, estratégias e técnicas.

- Dimensão Instrução:

Nesta dimensão inserem-se os aspetos relativos à forma, aos métodos, meios e aos conteúdos a comunicar para e com os alunos, nos seus diferentes modos de expressão e aplicação, conduzindo todos eles a determinados objetivos e funções, nas suas vertentes informacional ou descritiva, prescritiva e formativa dos processos da aula de EF.

Neste domínio, segundo os autores mencionados a que se junta Carreiro da Costa (1991, 1995), o professor deve garantir a atenção dos alunos, sendo para isso indispensável que seja visível e audível para todos, enquadrando a informação a transmitir em tempos reduzidos, de forma clara e objetiva, sem perder uma terminologia cientificamente correta, esta deve ser compreensível e adequada ao nível dos alunos.

Para atingir essa efetividade, deve-se concentrar no essencial do que se pretende transmitir, tendo os aspetos da entoação e repetição mecanismos que asseguram e facilitam a sua compreensão. Onde a combinação de distintas formas de comunicar, emergindo neste caso a modalidade visual, e o recurso a meios auxiliares, como desenhos e/ou demonstrações, repercutem claramente a sua influência na comunicação e compreensão, como se pode observar na reflexão 12 (10º ano, 28 de Outubro), “para melhor transmitir a informação preparei um conjunto de representações gráficas ilustrativas dos elementos a realizar e suas componentes críticas”, e na reflexão 23 (10º ano, 7 de Dezembro) “a exemplificação por parte da aluna dos elementos a realizar, revelou-se eficaz para a compreensão geral da turma”.

Neste contexto da demonstração, é referido pelos autores, que na impossibilidade de fornecer imagens corretas aos alunos, o professor deve recorrer aos alunos que se constituam como modelos de realização, esta foi uma estratégia que utilizei frequentemente, ilustrado nos aspetos acima mencionados, como na reflexão 14 (7º ano, 18 de Outubro), “os exercícios foram percebidos facilmente após a sua explicação e exemplificação”.

Para além da instrução, nesta dimensão inserem-se ainda os aspetos relacionados com o feedback, ou seja, apesar de se interligarem, assumem características e funcionalidades distintas, segundo a opinião de Araújo (2005), a primeira tem a ver com a informação veiculada no início ou antes da realização de uma atividade ou de uma aula, enquanto o feedback é a informação de retorno transmitida posteriormente à execução da tarefa, a que McGown (1991), acrescenta que a sua principal função é a de permitir ao executante avaliar a resposta dada, criando assim referências.

No capítulo do *feedback*, na sua frequência e oportunidade pretendi ser o mais incisivo e adequado possível, quer nos momentos de acompanhamento, como na abordagem das competências a melhorar para se atingirem determinados fins ao longo do processo, estando exemplificados na reflexão 15 e 16 (7º ano, 21 de Outubro), quando refiro que “o acompanhamento fez-se com proximidade e maior frequência de feedback, devido às informações retiradas da aula anterior”.

O feedback transmitido pelo professor deve ser, segundo Onofre (1995) e Carreiro da Costa (1991, 1995), frequente, incisivo, pertinente e positivo, sendo o mais prescritivo e individualizado possível, devidamente acompanhado após as correções, sendo fundamental a capacidade deste em observar as componentes essenciais de execução e dos seus erros.

Para além de estimular e promover comportamentos apropriados, o professor pode através das suas interações e intervenções com os alunos, leva-los à superação, participação e empenhamento, com vista à construção das aprendizagens.

Analisando as destrezas relativas a esta dimensão, sobre as quais senti ao longo da PES a necessidade de melhorar ou reformular determinados domínios da minha atuação, assim, apesar de ter conseguido na grande maioria das unidades de ensino transmitir as informações pretendidas nas duas turmas, foi indispensável encurtar por vezes a sua duração, focando-me mais nos aspetos essenciais, como também privilegiar a modalidade visual através da exemplificação.

Esta forma de atuação diferenciou-se em cada um dos níveis de ensino, devido às características dos mesmos, pois na turma de 10º ano, pelo menor número de alunos e seu comportamento, foi possível, para além de ter maior controlo sobre a mesma, ser mais específico e breve nas informações a transmitir. Já no 7º ano, uma das maiores dificuldades prendeu-se com os focos atencionais dos alunos, influenciando este fator a duração da instrução, desta forma, optei por modificar as estratégias e definir um conjunto de rotinas que se opusessem a este problema, expressa na reflexão 15/16 (21 de Outubro), “para otimizar o tempo de instrução e o empenhamento motor, iniciei estas em diferentes momentos, pois enquanto um grupo continuava o seu aquecimento, o outro recebia as indicações do primeiro circuito”.

Esta estratégia veio a revelar-se eficaz, resultando em menos “tempos mortos” por um lado, e por outro, visto serem menos alunos a receber a informação, estes apresentaram maior atenção e concentração, que resultaram numa maior compreensão da instrução, como também procurei após cada momento informativo, questionar os alunos acerca dessa mesma compreensão, contribuindo este para melhorias significativas neste domínio, levando a que mesmo perante a totalidade da turma, estes assimilassem a informação.

No geral para estas destrezas, penso ter conseguido atingir os princípios desejados, havendo logicamente uma evolução ao longo do ano letivo, devido a um maior conhecimento dos alunos, como também, maior à vontade com algumas das matérias menos habituais, identificando com maior profundidade as competências e os seus pontos críticos a melhorar, reforçar ou manter.

Em suma, considero que consegui nesta dimensão desenvolver uma gestão eficaz dos momentos, quer de instrução como nos diferentes ciclos de feedback, levando a que os alunos, através das estratégias e procedimentos adotados, participassem nas tarefas de aprendizagem com empenhamento e motivação.

- Dimensão Organização e Gestão da Aula:

A organização, dinamização e estruturação das aulas são fatores primordiais de promoção do processo de ensino e aprendizagem, pois segundo Januário (1996), estes aliados à gestão do tempo e aos comportamentos do professor, influenciam decisivamente a natureza de participação do aluno, e por conseguinte os seus resultados.

Neste sentido, existe um conjunto de pré-requisitos que determinam e estruturam o funcionamento da aula, sobre os quais o professor deve estabelecer e elaborar conjuntamente com os alunos regras nos vários âmbitos da mesma.

Assim, definir as diferentes tarefas ao longo do ano escolar, sejam as rotinas de circulação pelo espaço, os sinais de organização para atenção, reunião ou transição, montagem e desmontagem de material, circulação pelo espaço da aula, formação de grupos de trabalho/nível, sempre na perspectiva de conferir ordem, segurança e qualidade ao processo.

Um dos aspetos fundamentais que o professor tem de potenciar é o TEM dos alunos, ou seja, Carreiro da Costa (1995), aponta este fator como aquele que no domínio das atividades físicas, resulta decisivamente para as progressões dos alunos na aprendizagem e melhoria de competências, com tudo isto, esta foi claramente uma das minhas grandes linhas orientadoras, tanto para a fase de planeamento, como na condução do ensino.

Podendo estas ser observadas, por exemplo, na reflexão 15/16 (7º ano, 21 de Outubro) onde refiro que “TEM foi elevado para todos os alunos ao longo de toda a aula”, na reflexão 3/4 (7º ano, 23 de Setembro), onde adotei a estratégia de “dividir a turma em diferentes grupos, para que estes tivessem um TEM elevado e significativo”, e na reflexão 46 (10º ano, 14 de Março) na qual “os exercícios foram organizados em número de filas suficientes para promover um alto TEM de todos os alunos e potenciar efetivamente as aprendizagens”, e por último, na reflexão 14 (7ºano, 18 de Outubro) “pretendeu-se dar primazia ao TEM dos alunos e às muitas repetições das ações solicitadas”.

Mas nem sempre, apesar de ser um dos princípios que nunca abdiquei, foi conseguido esse objetivo, pois tendo em conta que as aulas desenvolvidas se realizaram predominantemente sob a forma de aulas politemáticas, que resulta em alunos mais dispersos pelo espaço, mas que simultaneamente promove maior TEM, o acompanhamento dos momentos de prática pelo professor apresenta um conjunto de constrangimentos que procurei ultrapassar, pois estes fatores fazem com que se esteja “menos presente” e deste modo a incidência e frequência do feedback pode ficar comprometido.

Neste sentido, este foi um dos aspetos que me fez refletir bastante, sabendo que o ideal é conseguir otimizar e envolver ambas as variáveis, contudo na reflexão 14 (7º ano, 18 de Outubro) conclui que “perante este contexto, e tendo que me desdobrar pelos quatro espaços de prática, a minha intervenção foi pouco eficaz, em termos de acompanhamento e feedback, pois a grande dispersão de alunos e menos controlo, levou a que muitas das vezes estivessem a discutir situações do jogo do que em TEM”,

resultando estas informações para que nas aulas seguintes se abordasse a aula de uma outra forma, reduzindo o número de grupos, de modo a ter maior controlo sobre a prática.

Depois destas evidências procurei organizar as atividades da aula, ainda com maior pormenor e mais rigor, evitando tanto a dispersão dos alunos, sem comprometer um TEM significativo, e simultaneamente, desenvolver e reforçar os aspetos de natureza comportamental, de autonomia e responsabilidade, que mais tarde vieram a dar os seus frutos, como refere Carreiro da Costa (1995), que a implementação de regras e estratégias deve ser gradual, à medida que os alunos as vão assimilando, e até que estejam totalmente familiarizadas com elas, aí é mais fácil regular e controlar o comportamento dos alunos e o funcionamento da aula.

Assim, o professor para além de estimular o gosto pela organização aos seus alunos, está também a criar boas condições de envolvimento para a aprendizagem, através da proliferação de comportamentos apropriados, não sendo alheio o seu deslocamento periférico e de controlo interagindo com os seus alunos, sendo este outro dos aspetos fundamentais para conseguir alcançar os seus intuitos, o de mostrar entusiasmo e gosto naquilo que se ensina, criando empatia e confiança com todos, mobilizando-os para a aula no geral, e para as tarefas de aprendizagem em particular.

Refletindo sobre a minha intervenção para esta dimensão, penso que consegui promover uma boa dinâmica e organização das aulas, rentabilizando o tempo disponível para potenciar o TEM, concorrendo estas para comportamentos empenhados e dirigidos para as aprendizagens, de forma crescente e gradual durante a PES.

É um facto que nem sempre as estratégias e procedimentos selecionados foram os mais corretos e adequados, mas como referi, procurei através da análise e reflexão das aulas, melhorar e ajustar o planeamento ao contexto educativo de ambas as turmas e sinto que o consegui de modo bastante positivo.

Ainda neste contexto, na minha opinião uma das principais características que me fizeram alcançar os efeitos que enunciei, foi a atitude dinâmica e entusiasta que pretendi manifestar ao longo das aulas, que Onofre (1995) sintetiza, abordando o alcance desta dimensão, ao referir que para além das rotinas de organização, é importante que o professor seja ativo, conseguindo reduzir os tempos de instrução e aumentar o TEM.

- Dimensão Disciplina e Controlo da Turma:

A presente dimensão que aborda o controlo da turma e a manutenção da disciplina, é vista por Pierón (1996), como fundamental para a consecução dos objetivos, pois sem

estes elementos a aula será colocada em risco, tanto na qualidade do ensino, como na qualidade das aprendizagens dos alunos.

No mesmo contexto, Onofre (1995, p. 88) sublinha que “falar de disciplina é discutir quais as formas de promover nos alunos a descoberta e as vantagens de estar na aula de forma empenhada e participativa, sendo papel do professor estabelecer com os alunos regras de funcionamento, promover a responsabilidade e as atitudes dos alunos, valorizando-as e fomentando a disciplina preventiva através de interações positivas”.

Neste domínio, o professor dispõe de um conjunto de ferramentas que deve colocar em prática, no sentido de evitar problemas e perturbações significativas no seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as penalizações aos alunos devem ser encaradas como último recurso, e nunca através do exercício físico, fazendo reconhecer que os seus atos têm consequências, e este quando negativo, pode e deve ser melhorado, e muito importante, é fazer perceber que se deve repreender e incidir no comportamento e não no aluno.

Pierón (1996) apresenta o TEM elevado como um dos fatores de índole preventiva, que contribuem para a disciplina na aula de EF, ou seja, se os alunos estiverem em atividade mais tempo, a possibilidade de acontecerem comportamentos menos próprios, é bem mais reduzida, logo favorecendo as aprendizagens e contribuindo para o bom clima

No decurso da prática, nas duas turmas, pretendi através das regras estabelecidas, da atitude apresentada e dos procedimentos de acompanhamento, prevenir e controlar os comportamentos, tendo sido fundamental adotar um deslocamento periférico pelo espaço, evitando estar no “centro da ação”, podendo assim observar um maior número de alunos.

Apesar de não terem acontecido situações de especial gravidade, quando ocorreram penso que foram resolvidas de modo positivo e de uma certa forma definitiva, pois não voltaram a repetir-se. As reflexões 28/29 (7º ano, 25 de Novembro), ilustram o tratamento dado ao problema, “procurei através da proximidade e do diálogo perceber todas as situações, ficando para além de registadas, resolvidas” e “surgiram alguns comportamentos menos ajustados, mas como foram logo detetados, prontamente consegui resolve-los de forma satisfatória.

Onofre (1995), salienta que o professor para ser mais eficaz neste domínio deverá assumir sem hesitações e com convicção os comportamentos indesejados, identificando-os

claramente, e quando estes apresentam maior gravidade, deverão ser desenvolvidas conversas particulares e negociação com o aluno.

Em suma, para esta dimensão foram desenvolvidas as competências que contribuem para o bom funcionamento da aula, havendo da minha parte a capacidade de controlar e prevenir comportamentos menos próprios, e quando verifiquei algum desajustamento nas atitudes, tive a oportunidade de resolver satisfatoriamente as situações.

- Dimensão Clima Relacional da Aula:

Todos os fatores apresentados até a esta dimensão são bastante significativos para uma condução do ensino eficaz e promotora de aprendizagens, o clima da aula não é exceção, ou seja, esta segundo Onofre (1995), pode influenciar determinantemente a sua operacionalização, se não existir boa relação entre o professor e os alunos, e estes entre si.

As grandes competências, e ao mesmo tempo, os maiores desígnios do professor passam por mostrar entusiasmo e gosto pelo que se ensina, criar empatia e confiança com os alunos, ter consistência nas intervenções, por um lado, e por outro, interagir com todos sem distinção, apresentando uma atitude interessada e de incentivo às aprendizagens, acreditando que todos podem melhorar e manifestando entusiasmo perante novas aprendizagens e evoluções.

Neste contexto, deve ser ainda promovida a cooperação, entreajuda e solidariedade entre os alunos, pois em muitos momentos do planeamento, como já referi, estes aspetos assumem capital relevância para o decurso do processo, não devendo ainda, o professor utilizar atividades que excluam os alunos com menores hipóteses de sucesso.

As aulas para ambas as turmas, em regra geral, decorreram num clima positivo, agradável, motivado e empenhado, estando estes fatores expressos nas diferentes reflexões realizadas posteriormente à aula, sendo aqui de destacar que consegui estabelecer uma relação de grande proximidade com os alunos das duas turmas, embora tivesse seguido estratégias diferentes.

Assim, para o 7º ano, a minha atitude teve que ser mais diretiva e incisiva, pois apesar de estes serem alunos mais predispostos para a prática e apresentarem-se normalmente, e crescentemente, motivados para as atividades da aula, o seu comportamento não permitia que fossem concedidas muitas veleidades, já para os alunos do 10º ano, mais responsáveis e autónomos, mas ao mesmo tempo mais exigentes quanto às componentes da motivação, a relação estabelecida foi mais próxima e aberta.

Daqui se realça que o professor para atingir o mesmo fim, deve ter a capacidade de se saber adaptar aos seus contextos, levando a que alunos bastante diferentes alcancem os objetivos predeterminados, a este facto não será alheia a atitude que procurei imprimir às aulas, garantindo que os alunos podiam melhorar, progredir e aprender cada vez mais, sendo empenhados, participativos e cooperativos, tanto com o professor como, com os colegas.

Em suma, estas quatro dimensões pela globalidade dos princípios, procedimentos e estratégias apresentadas são em tudo decisivas para determinar a qualidade da condução do ensino, sendo verdade que cada uma delas tem a sua quota-parte de influência no desempenho do professor no processo de ensino e aprendizagem, é na sua comunhão de competências que este torna a sua intervenção adequada, eficaz e competente.

2.4 – Avaliação das Aprendizagens

O processo de avaliação em EF, segundo Aranha (2004, p. 45) refere-se à “recolha de informações necessárias para um (mais) correto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo de ensino e aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo”.

Na mesma linha de raciocínio, Rosado & Dias (2002), refere que a avaliação é uma operação sistemática que assinala em que medida são alcançados os objetivos, pelo confronto entre as metas apontadas e as realmente conseguidas, referindo que esta tem dois propósitos fundamentais, avaliar o nível de aquisição dos objetivos e avaliar as dificuldades sentidas nesta.

Desta forma, a avaliação desenvolve-se de forma contínua e sistemática, regulando o processo de ensino e aprendizagem, sobre a qual Abrantes (2002), afirma que se estabelece uma relação, entre a própria e a tomada de decisão do professor na operacionalização da sua prática pedagógica.

Neste domínio, não raras vezes têm-se levantado várias questões inerentes à subjetividade que a EF está sujeita. Todavia Abrantes (2002) perante este facto, considera que este carácter subjetivo, mais do que um defeito, é uma característica que se associa à disciplina, devendo sim, evitar-se a arbitrariedade através da seleção de indicadores de observação precisos e objetivos, e de critérios de avaliação concretamente estabelecidos nas situações propostas aos alunos.

2.4.1 – Avaliação Criterial e Avaliação Normativa

A avaliação quanto à sua tipologia pode-se efetuar em dois domínios distintos, em função da incidência dos aspetos que se pretendem avaliar, assim podemos considerar, segundo Aranha (2004), a avaliação Criterial e a Normativa.

A mesma autora, refere que a avaliação criterial resulta da comparação das respostas dos alunos com os vários critérios de êxito, sendo estes confrontados e analisados individualmente nos processos de aprendizagem, tendo como referência os seus objetivos, determinando o que este é capaz de fazer.

Neste sentido, quando abordamos esta avaliação, pretende-se tornar possível a identificação do grau de concretização dos objetivos e o tipo de medidas indispensáveis para individualizar o ensino dos alunos, para que estes possam concretizar esses mesmos intentos. (Ferraz et al, 1994).

Já a avaliação normativa, para Aranha (2004), resulta da comparação dos desempenhos dos alunos entre si num determinado contexto, seja ele, um exercício ou uma matéria, com o intuito de classificar e hierarquizar em função dos seus níveis de desempenho.

Desta forma, ao longo da PES a avaliação criterial assumiu um papel de destaque em todo o processo, sendo predominante no seu desenvolvimento, pois os objetivos condutores do mesmo, centraram-se em possibilitar aos alunos o alcance de um determinado conjunto de competências prognosticadas inicialmente, através da individualização do ensino.

Todavia a avaliação normativa, influenciou e determinou a formação dos diferentes grupos de nível dos alunos que integram ambas as turmas, assim, permitiu estrutura-los e hierarquiza-los conforme os desempenhos patenteados, para além, de ter sido utilizado como mais um elemento de apoio no final de cada um dos períodos letivos, numa perspetiva de complemento à avaliação criterial.

Em suma, na minha opinião, estes dois tipos de avaliação apresentam-se como complementares neste mesmo âmbito, pois se a avaliação criterial orienta e fundamenta o processo de aprendizagem desenvolvido pelo professor, a avaliação normativa, facilita a definição do nível de interpretação dos alunos da turma, bem como, da sua organização e hierarquização.

2.4.2 – Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa

A avaliação formativa, apresenta características de natureza informativa sobre as prestações dos alunos, permitido ao professor, para além, da adoção de novas estratégias de aprendizagem, tendo em conta a realidade e a adequação às suas necessidades, sendo também, uma forma de os posicionar de acordo com as aprendizagens. (Rosado 2005; Oliveira 2010).

Este tipo de avaliação, segundo Rosado & Dias (2002), não deve ser entendida com uma ferramenta informal e permanente, mas sim realizada de acordo com a organização e o planeamento definido previamente, devendo estes momentos formativos serem desenvolvidos com regularidade, pois na recolha destas importantes informações, para Aranha (2004), estão os meios para se obterem as respostas acerca das aprendizagens efetuadas, e a partir daí, adaptar, modificar e adequar as metodologias, reformular objetivos e redefinir novos caminhos.

Em suma, a avaliação formativa, indicada através de apreciações e comentários, tendo vocação motivadora é aquela que qualifica o processo de ensino e aprendizagem, pois segundo Onofre (1996), permite tomar medidas no momento adequado, prosseguindo o mesmo, ao afirmar que a excelência do desenvolvimento do processo é condicionada em larga medida, pela qualidade da avaliação que se realiza.

A avaliação sumativa, segundo Rosado e Dias (2002) e Cortezão (2002), caracteriza-se por fornecer um resumo da informação, consistindo na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, através de balanços dos resultados, pretendendo traduzir, de forma breve e codificada a distância dos objetivos.

Esta, segundo o mesmo autor, é realizada no final de um período relativamente longo de tempo (etapa ou período, por exemplo), traduzindo-se geralmente numa classificação, mas não se esgotando nesta, pois para além de quantitativa, pode assumir uma função formativa, incrementando dados desta.

Sintetizando, Rosado (2005, p. 31), refere que “a avaliação formativa não é alternativa à avaliação sumativa. A sua complementaridade resulta não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas também, de acrescentar dados à avaliação”.

2.4.3 – Procedimentos e Instrumentos de Avaliação

Depois de terem sido apresentadas as diferentes facetas que a avaliação pode desenvolver no processo educativo e formativo, quer na sua tipologia, como nos seus distintos enquadramentos, irei de seguida abordar de que forma estas foram aplicadas, relativamente aos procedimentos e instrumentos utilizados.

Neste sentido, estes desenvolveram-se com as matérias e conteúdos constituintes das três grandes áreas de extensão da EF, tendo em conta as suas particularidades e de acordo com os critérios de avaliação existentes na ES3DG, a que a estas se juntaram a área das “Atitudes e Valores”

- Instrumentos da Avaliação Formativa:

A operacionalização deste tipo de avaliação teve o seu primeiro momento com a realização da avaliação inicial, desenvolvendo-se esta seguindo o protocolo de AI existente na instituição, quer para as atividades físicas, como para a aptidão física, sendo para tal, construídas grelhas de registo por matéria (anexo V), envolvendo cada uma das diferentes componentes críticas das ações ou comportamentos a observar.

Posteriormente, devidamente calendarizada (a partir da segunda etapa) e estruturada (por matéria e diferentes grupos de nível), construímos grelhas de registo (anexo VI), que englobavam, os critérios de êxito e objetivos para cada um dos grupos de nível, por forma, a mais facilmente identificarmos e situarmos as aprendizagens dos alunos, quanto à sua evolução e progressão.

Este difícil processo que decorreu até final do ano letivo, na sua realização sistemática, apresentou-me uma série de dificuldades, que por um lado, começaram com a elaboração do instrumento de recolha e registo de dados, e por outro, exigiu-me maiores índices de concentração e atenção na condução do ensino, pois estar simultaneamente, a acompanhar a prática e observar os alunos de um determinado grupo de nível, e avaliá-los, não envolveu facilidades, pois teria que haver um controlo sobre os restantes, tornando a aula proveitosa para todos. Todavia, estes procedimentos, pela sua frequência de realização fez com que apurasse essas mesmas capacidades, decorrendo este de forma muito mais objetiva e facilitada ao longo do tempo.

Neste capítulo, os instrumentos construídos desempenharam um papel determinante, uma vez que, estavam perfeitamente adaptados às necessidades do que pretendíamos observar, e conseqüentemente, avaliar, tendo esta a grande faculdade de se puderem

comparar a evolução dos alunos, em determinada matéria, e respetivas competências, ao longo do tempo.

- Procedimentos da Avaliação Formativa:

Para desenvolver e cumprir com os desígnios da avaliação formativa, ao longo da PES, os desempenhos dos alunos foram registados de acordo com as escalas pré-definidas, com a regularidade que a calendarização elaborada estipulou, quer por matéria, como por grupo de nível.

Este conjunto de procedimentos permitiu-nos, que após a sua realização, as diferentes grelhas de registo, e as informações daí resultantes, nos apontassem quais os caminhos a seguir, não perdendo de vista os objetivos prognosticados inicialmente e a distância que cada um dos alunos estava destes, contribuindo assim para a orientação e regulação do processo de ensino e de aprendizagem.

- Instrumentos da Avaliação Sumativa:

A avaliação sumativa para ambas as turmas realizou-se de forma semelhante, ou seja, desenvolveu-se no final de cada um dos períodos, tendo em conta, não só o resultado da avaliação formativa realizada, mas também complementarmente, quando esta traduzia algumas dúvidas quanto ao grau de competências atingidas por algum aluno, sendo estas operadas em função, tanto dos PNEF, como dos critérios de avaliação do DEF da ES3DG, para cada um dos ciclos de ensino.

Desta forma, e depois de reunidas todas as informações resultantes dos procedimentos realizados para a avaliação, estes dados foram introduzidos num ficheiro (anexo VII), desenvolvido pelo DEF da escola que estava preparado para apresentar a classificação final.

Neste sentido, na análise decorrente de ambas as turmas, ao longo dos três períodos letivos, é com segurança e muita satisfação que é possível considerar os objetivos como alcançados, dentro do prognóstico efetuado, estando estes ao nível do desejado nos quatro domínios que integram a avaliação da disciplina, correspondendo ao sucesso em EF.

- Procedimentos da Avaliação Sumativa:

O processo de avaliação sumativa na ES3DG, seguiu aquelas que são as orientações dos PNEF, onde os patamares classificativos se situam, para o 7º ano, entre o nível 1 e 5, e para o 10º ano, entre 1 e 20 valores, fazendo corresponder estes, aos indicadores resultantes da avaliação formativa e diferentes níveis de competências.

Os procedimentos que a envolveram, consideraram os níveis de desempenho onde o aluno se situa na sua aprendizagem (atividades físicas), registos e progressões na aptidão física e sua confrontação com as tabelas de referência utilizadas, nos testes escritos realizados (conhecimentos) (exemplo no anexo VIII) e na representação das atitudes e valores, no final de cada período letivo.

Na globalidade, em cada uma das áreas e respetivas percentagens, foi estabelecido um valor nas escalas pré-determinadas, refletindo-se isto num somatório que irá ser contabilizado para a classificação final, de período ou ano escolar.

Tendo esta sido desenvolvida com recurso ao ficheiro de avaliação sumativa do DEF para determinar os resultados finais dos alunos, este devidamente programado com os diferentes critérios e percentagens, relativos às áreas de extensão da EF, sendo necessária a introdução dos dados obtidos.

Refletindo sobre os diferentes processos de avaliação consumados ao longo da PES, posso afirmar que esta será porventura a tarefa mais complicada de executar pelo professor, pois exige da sua parte uma exímia capacidade interpretativa dos comportamentos observados, transpondo-os de uma análise visual para critérios e competências que se querem objetivas, e simultaneamente, rigorosas e justas favorecendo, como verificamos, as aprendizagens em EF.

2.5 – Observação e Análise ao 2º CEB

Ao longo do desenvolvimento da PES para além das tarefas realizadas no âmbito do nosso núcleo de estágio, com os ciclos de ensino já mencionados, foi ainda realizada uma observação relativa ao 2º CEB, que visou entender e caracterizar a sua organização, seus fundamentos e orientações curriculares, sendo que essa mesma observação, decorreu na Escola Básica 2/3 André de Resende, ao longo de quatro aulas de noventa minutos.

De seguida será apresentado o resultado efetivo das observações efetuadas, no âmbito das orientações e recomendações constantes no PNEF para este ciclo, abordando os aspetos normativos que lhe conferem particularidade e especificidade, analisando o seu regime de avaliação e da intervenção pedagógica presenciada.

2.5.1 – Orientações Programáticas

Os PNEF recomendam, orientam e sistematizam os currículos, princípios e finalidades subjacentes à EF, de modo a potenciar o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos, procurando articular e sequenciar os objetivos gerais e específicos para cada ciclo de ensino.

Desta forma, segundo o PNEF (1998) para o 2º CEB, é perceptível que as suas finalidades procuram relacionar as áreas da disciplina, onde os seus conteúdos envolvem as competências específicas para cada uma delas, como para os próprios objetivos de ano de escolaridade, quer para as áreas, como para as próprias matérias.

Estes objetivos devem ser definidos em consonância com os projetos educativos das escolas, no geral, e de EF, de DEF e de turma em particular, cabendo assim à escola, dentro das recomendações do documento normativo, tendo em conta os seus recursos (materiais ou espaciais), assim como, das suas possibilidades de realização e organização, e da própria população escolar, estabelecendo deste modo, os critérios e normas para o ciclo e anos de escolaridade.

À semelhança dos PNEF para outros ciclos de ensino, são especificadas as matérias nucleares e alternativas, distribuídas pelos diferentes níveis de desempenho (introdutório, elementar e avançado, podendo surgir o não introdutório).

No caso concreto do 5º ano, o documento normativo estipula que os aspetos a desenvolver, devem envolver uma grande base de revisão de matérias, seu aperfeiçoamento e recuperação, tendo em conta os conteúdos pertencentes ao ciclo anterior, mas também, projetando os ciclos posteriores, nomeadamente, o 3º CEB.

Aqui se observa o intuito de articular os diferentes ciclos, conferindo aos PNEF coerência e progressividade na sua aplicação, independentemente das decisões a tomar localmente, estes visam tornar o processo formativo mais rico, promovendo experiências e aprendizagens muito mais duradouras e permanentes.

Quanto ao regime de avaliação, observando o PNEF para o 2º CEB, e também a revisão abordada no do 3º CEB, este não deixa de ter como referência os objetivos de ciclo e do próprio ano, para as atividades desenvolvidas, e onde devem ser demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades comuns a todas as áreas ou subáreas da disciplina.

Os critérios devem ser estabelecidos com clareza por cada instituição escolar, seus DEF e por conseguinte pelo próprio professor, de modo a determinar o sucesso que se quer atingir, determinando estes os níveis de aptidão dos alunos em referência aos patamares

de exigência do PNEF, não servindo somente para classificar o aluno e determinar o seu grau de sucesso em EF, estes devem consubstanciar um carácter formativo e pedagógico.

Nos aspetos mais operacionais e definidores da avaliação para o 2º CEB, e com vista à atribuição da classificação de 1 a 5 valores, sendo que a “nota” 3, significa o primeiro patamar de sucesso em EF, isto tendo como referência fundamental, as três grandes áreas de avaliação específicas da EF, isto é, atividades físicas (onde se inserem as matérias), a aptidão física e os conhecimentos, nas suas diversas formas de manifestação e representação.

Assim, para o 2º CEB o PNEF apresenta-nos como matérias nucleares a lecionar em categorias, os jogos (categoria A), para a categoria B temos, o futebol, o voleibol e o basquetebol, na C a ginástica de solo, a ginástica de aparelhos e a ginástica rítmica, o atletismo (D), a patinagem (E), a dança (F) e a luta, para além de outras de acordo com as já citadas especificidades de cada contexto escolar particular, inseridas na categoria (G).

Para a seleção das matérias acima apresentadas, está estabelecido e regulamentado que são selecionadas “as 6 melhores” de cada aluno, onde este revelou melhores níveis de interpretação, onde para cada categoria (de A a G) pode ser eleita uma matéria de acordo com várias combinações sugeridas no PNEF para este nível de ensino.

Desta forma, e tendo como referência o sucesso em EF, como foi citado anteriormente, consideram-se as três grandes áreas de avaliação específica da EF, ou seja, para as atividades físicas, o aluno é avaliado segundo os critérios que se enquadram nos níveis obtidos, por exemplo, 5 níveis introdução, ou 3 níveis introdução e 1 elementar, sendo que para ambos, considera-se que o aluno não tenha atingido o nível introdução nas restantes matérias. Já para a área da aptidão física, é considerado sucesso quando o aluno se encontra na zona saudável, tendo como referência a zona saudável de aptidão física (ZSAF) do *fitnessgram*, enquanto que, para a área dos conhecimentos o aluno para atingir o sucesso, deverá revelar os conhecimentos definidos pelo DEF, relativo ao programa deste mesmo ciclo de ensino, conteúdos estes acima referidos.

2.5.2 – Caracterização dos Alunos e da Turma

O 2º CEB insere-se numa fase de encadeamento posterior ao 1º CEB, onde são desenvolvidas as Atividades de Enriquecimento Curricular, apesar de todas as vicissitudes que as mesmas envolvem, possibilitam aos jovens alunos desenvolver o seu reportório motor, bem como de outros aspetos de natureza comportamental e social.

Por norma, as turmas pertencentes ao 2º CEB geralmente são constituídas por um número elevado de alunos, o que desde logo influi nas formas de organização e estratégias a adotar para as aulas. Também devido às suas características, o professor deverá, para ter um maior controlo sobre os alunos, havendo para isso a necessidade de uma maior proximidade, de modo a garantir o sucesso da sessão e evitar que surjam comportamentos menos adequados.

Os alunos pertencentes a esta faixa etária apresentam um conjunto de características e potencialidades que os distinguem dos restantes ciclos, considerando o aluno “padrão”, estes são empenhados e participativos nas aulas, estando mais disponíveis e recetivos para a EF e para um leque mais alargado de solicitações, pois são bastante enérgicos, o que nos remete para tarefas com uma tipologia mais concreta.

Aliado aos padrões comportamentais atrás referidos, por norma, os alunos com estas idades apresentam-se como bastante competitivos entre eles, tanto a nível individual, como coletivamente, cabendo desta forma, ao professor direcionar esses índices competitivos para a tarefa e na sua realização com sucesso, controlando os desvios que estes poderão ter, perturbando assim, os principais fundamentos da EF e das suas aprendizagens.

Outro aspeto a ter bem presente para estes alunos, é o facto destes não conseguirem manter-se totalmente concentrados e focados numa determinada tarefa durante muito tempo, por motivos de diversas índoles, mas sobretudo cognitivos, o que influirá certamente na seleção das tarefas a realizar pelo professor.

2.5.3 – Intervenção Pedagógica

Depois de traçar genericamente o perfil do aluno do 2º CEB, importa agora destacar e identificar os aspetos chave para uma intervenção pedagógica e didática eficaz por parte do professor, sendo estes dados recolhidos através da grelha de registo apresentada no anexo IX.

Deste modo, e para os momentos de informação, é extremamente relevante o professor ter um controlo alargado dos alunos, mantendo-os dentro do seu campo de visão, evitando focos de distração que perturbem a sua atenção e concentração, desde que estas perturbações existam, estes devem ser colocados, de forma a que, estas fiquem “nas suas costas”, aspeto este frequentemente considerado pelo estagiário da turma observada. Assim como, o procedimento de colocar os alunos sentados, e deste modo evitando perturbações na comunicação e controlo. Apesar destes aspetos estratégicos

poderem ser aplicados noutros ciclos de ensino, para este concretamente, assume especial relevância para aumentar a eficácia dos mesmos, sendo estes conseguidos e aplicados nas sessões observadas.

A informação a incluir na mensagem/instrução deverá ser curta, concisa e objetiva, focada no essencial, e perfeitamente adaptada à idade e capacidade de compreensão dos alunos, devendo esta abordar uma terminologia tão técnica quanto possível, mas tendo sempre em conta as premissas mencionadas anteriormente, ganhando esta muito maior eficácia, com a indispensável exemplificação e demonstração.

Neste contexto é de especial importância reduzir a informação a transmitir, mas não o seu efeito pedagógico e formativo, para além de que devem estar muito bem definidas desde o início das aulas, as rotinas, não só, mas também, para estes momentos, de modo, a que os alunos nestes períodos saibam perfeitamente o comportamento a adotar e as regras a cumprir, na globalidade, e de uma forma geral, estes foram na sua grande maioria revelados pelo estagiário.

Quanto à gestão e organização dos tempos de aula, deveremos seguir estratégias que promovam um TEM elevado, todavia neste caso particular, e sendo os alunos muito mais “enérgicos” e predispostos para as tarefas a realizar, estas deverão mantê-los empenhados por muito mais tempo dadas as suas potencialidades e necessidades, não esquecendo que alunos com esta tipologia não conseguem estar totalmente concentrados e focados na tarefa durante muito tempo, desta forma, o conciliar destas duas variáveis será um desafio que marcará a competência do professor e o alcance das suas aulas.

Concorrendo para esses desígnios as aulas e suas tarefas deverão ter poucas pausas ou quebras, pois os alunos nesta faixa etária, preferem e encontram-se muito mais motivados se estiverem em momentos de prática, assim, devem ser-lhes proporcionados exercícios que envolvam essas características, pois como já referimos, estes também se distraem com muito mais facilidade que alunos de ciclos de ensino mais avançados, logo se estiverem focados na atividade, as probabilidades dessas situações ocorrerem são bem mais reduzidas. Neste parâmetro, ao longo das sessões observadas, verificou-se um TEM elevado, todavia verificou-se um menor controlo dos alunos por parte do estagiários, surgindo alguns comportamentos menos ajustados e empenhados de alguns destes.

Para além dos aspetos acima citados, as tarefas da aula quanto à sua tipologia e características na organização devem ser de simples compreensão, tanto na sua estruturação como na realização, de modo a serem eficazes e propiciadoras de

aprendizagens, onde deverá haver uma progressão contínua da complexidade, representando a cada momento, sempre um desafio. Sendo mais uma vez observada a preocupação do estagiário em promover estes mesmos aspetos das suas aulas.

Neste ciclo de ensino, e sendo este marcado pela consolidação inicial das matérias que vêm de anos anteriores e posterior introdução de novos conhecimentos e aprendizagens, é fundamental incidir-se sobre os conteúdos mais centrados nas diferentes técnicas de suporte de cada uma das matérias a desenvolver, de modo a que mais tarde, possam ocorrer transferes para as situações de jogo ou outras, a abordar de forma mais complexa ao longo do próprio ciclo de ensino, como nos posteriores.

De modo a promover as aprendizagens dos alunos, deve ser seguido um conjunto de estratégias de ensino e de formas de organização das tarefas da aula que o possibilitem, ou seja, os exercícios em circuito, por vagas (com filas pequenas, para evitar distrações e tempos de espera), em pequeno grupo e situações mais fechadas tendem a conseguir esses mesmos intuitos, a todas estas estratégias e formas de organização verificamos que em número estas deverão conter poucos elementos, aumentando assim o seu potencial pedagógico e formativo.

Com uma organização que envolva estas características, para além de possibilitarmos maior número de repetições aos alunos, e assim, maiores possibilidades de aprender e progredir em determinada matéria, estamos também, a evitar a dispersão dos alunos pelo espaço da aula, e assim, conseguimos ter um maior controlo sobre a turma e maior proximidade com os alunos.

Neste contexto, as tarefas devem envolver sempre que possível uma forte componente lúdica, mas também, especificidade com os conteúdos a abordar, estimulando assim mais os alunos, despertando o seu foco atencional e motivacional, desde o aquecimento até às tarefas da parte principal da aula, no entanto estas não devem perder o seu principal objetivo que é aprender, sendo aqui relevante, na minha opinião, que o professor promova a descoberta guiada ao seu aluno, pois só o facto de se dizer que “é assim que se faz”, poderá não despertar no aluno os efeitos e alcance desejado, pois, se este perceber que “se faz assim” porque terá mais sucesso e eficácia, estamos a promover uma compreensão muito mais rica e duradoura sobre determinado elemento de aprendizagem em EF.

Apresentando os alunos altos índices de competitividade, sempre que for possível integrar este fator nas tarefas da aula, estamos a obter maiores níveis de empenhamento

e aplicação, sendo neste domínio importante, em algumas situações saber controlar estes aspetos que podem prejudicar as aprendizagens.

Perante tudo isto, as instruções, *feedback's* e correções do professor sobre os aspetos envolvidos nas tarefas, ganha importância acrescida para a aprendizagem, devendo este adotar um comportamento ativo no que toca às informações a “passar” aos alunos, pois é uma fase onde a apreensão está numa fase mais sensível das suas potencialidades, deverá para isso haver uma grande proximidade com os alunos, uma alta frequência de comunicação e capacidade de observação para os aspetos essenciais.

Transversalmente, houve da parte do estagiário, a preocupação e intenção de conseguir aglutinar este conjunto de comportamentos e estratégias conducentes a esses objetivos das suas unidades de ensino.

Em suma, e sabendo que cada contexto escolar é único e poucas vezes repetível, nós enquanto docentes neste nível de ensino, o 2º CEB, devemos ter em conta um conjunto de particularidades e características dos alunos e das suas turmas, de modo a assegurarmos a eficácia e o objetivo daquilo que devemos atingir, e para o alcançarmos é fundamental ter em conta todos estes aspetos que mencionámos, desde os mais estruturais, passando pelos organizacionais, como pelos de controlo e acompanhamento.

3 – DIMENSÃO DA PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Nesta dimensão como grandes competências a atingir, tínhamos a conceção e dinamização de atividades de complemento curricular e iniciativas de abertura do espaço escola à e para comunidade, por um lado, e por outro, ter uma participação ativa de cooperação e ajuda com as atividades e projetos desenvolvidos pelo DEF.

3.1 – Participação nas Atividades do Departamento de EF da Escola

A participação nas atividades desenvolvidas pelo DEF da ES3DG decorreu ao longo de todo o ano letivo, onde da nossa parte, enquanto núcleo de estágio, sempre foi manifestado um grande interesse em cooperar e ajudar em todas elas, independentemente das funções que nos iam estar atribuídas.

Neste sentido, e sempre que solicitado, disponibilizamo-nos para coadjuvar no conjunto de atividades operacionalizadas pelo DEF, sendo a nossa participação mais visível e efetiva, no Corta Mato Escolar, nas suas fases de escola, e posteriormente, na final distrital, no Compal Air de basquetebol, na final distrital realizada na ES3DG, no Encontro de Ginástica, também este realizado na “nossa” escola. Para além da colaboração na Semana Desportiva da instituição, entre outras, com as atividades Megas (sprinter, salto e lançamento), integradas no “Atleta Completo” sendo que aqui a nossa intervenção e dinamização muito mais ativa, como veremos no ponto seguinte deste capítulo.

No Corta Mato Escolar, na sua fase de escola as minhas funções centraram-se no apoio e cooperação no controlo e organização das diferentes provas, quer no momento das chamadas, de corrida e nas chegadas auxiliando os alunos do curso tecnológico de desporto da escola que organizaram o evento. Enquanto que na final distrital, as nossas funções enquadraram-se mais no acompanhamento dos alunos da escola que participaram no evento, tanto na viagem, como no decorrer das provas.

Na final distrital do Compal Air de basquetebol, organizada pela ES3DG em parceria com outras entidades, para além da participação numa ação de natureza formativa sobre a arbitragem da modalidade e de organização do próprio evento, a minha cooperação envolveu as tarefas de dinamização, controlo e gestão dos diferentes jogos, para numa fase posterior, elaborar as classificações.

No Encontro de Ginástica, realizado também na ES3DG com a participação de alunos de outras instituições escolares da cidade e da região, as nossas funções para além de preparação e organização do próprio espaço, envolveram também, a avaliação dos diferentes elementos gímnicos apresentados. Esta última tarefa apresentou-se como importante no meu processo formativo, pois sendo esta matéria/modalidade, uma das que sinto menor à vontade, resultando este contacto com uma enriquecedora experiência de aprendizagem.

Deste modo, a participação em todas estas atividades contribuíram para o aumento de conhecimentos nesta área, a de organização, gestão, dinamização e operacionalização destes eventos escolares, não só pelo carácter formativo, mas também, pelas experiências que daí resultaram.

3.2 – Atividades Desenvolvidas na Escola e na Comunidade

Nas atividades desenvolvidas, pelo núcleo de estágio, na escola para a sua comunidade educativa e na abertura da mesma a outras instituições escolares da cidade, após algumas dúvidas iniciais sobre o caminho a traçar, decidimo-nos por desenvolver sob diversas motivações, as atividades denominadas por “Atleta Completo”.

Estas tendo um nome comum, desdobraram-se em duas vertentes que adiante explicaremos com maior pormenor, e que consubstanciaram um conjunto de objetivos, fundamentos e procedimentos que levaram à sua consumação, quer na “atividade 1” dirigida para o 3º CEB e ES, como na “atividade 2” que envolvia o 1º CEB.

O “Atleta Completo” integrou o programa da IV Semana da Formação Desportiva da ES3DG, contando com o apoio e colaboração do DEF, dos seus docentes, bem como dos alunos do Curso Tecnológico de Desporto, tendo para o efeito, sido convidadas escolas da cidade, de diferentes níveis de ensino, para participarem nas atividades.

Ambos os eventos, tinham como grande base de realização, um conjunto de provas na modalidade de atletismo, ou seja, o lançamento do peso, corrida de velocidade e salto em comprimento, de onde iriam sair resultados para apurar o aluno com melhores desempenhos globais, assim como, para selecionar os alunos representantes da escola na atividade do desporto escolar “Megass”, nas suas vertentes sprint, lançamento e salto, neste caso, o apuramento era feito de forma isolada em cada uma destas.

3.2.1 – Fundamentação e Objetivos das Atividades

Entrando na fundamentação que esteve na génese do “Atleta Completo”, com quais pretendemos alcançar as demandas constantes para esta mesma dimensão da PES, e que se enquadram com as finalidades do PEE da ES3DG (2010-2012 p. 6), quando é referido que se deve “promover a harmonia entre todos os membros da Comunidade Educativa”, havendo a preocupação de “dinamizar a interação da Escola com a Comunidade envolvente”, não descurando a escola com um valor para a intervenção cultural, assim como, esta “constituir uma ligação cultural e educativa fomentadora do desenvolvimento global do aluno”, contribuindo para um espaço aglutinador de saberes, numa interação privilegiada com o currículo.

Neste sentido, e observando alguns dos objetivos do mesmo documento (p.7), verificamos que com a operacionalização do “Atleta Completo”, estamos a ir ao encontro da sua promoção e desenvolvimento, quer pelos motivos supra mencionados, como pelo aumento de “atividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com o tema do projeto educativo, dos interesses dos alunos e dos recursos da escola”, visando ainda, “incentivar a participação da comunidade educativa” nestas.

Assim, com a realização das atividades ambicionámos atingir um conjunto de objetivos, que acoplaram desde os mais gerais, até aos mais particulares, ou seja, estes visam associar componentes direcionadas para a índole pedagógica, que conjuntamente com a promoção da prática desportiva, com aspetos sociais e lúdicos, procuram oferecer atividades, de natureza formal e competitiva, sem descurar os aspetos formativos.

Seguidamente apresentamos aqueles intuitos que se constituíram como os grandes impulsionadores de realização das atividades, quer na perspetiva transversal para as duas atividades, como na particularidade de cada uma delas.

- **Objetivos Gerais e Transversais das Atividades:**

- . Abrir a escola à comunidade;
- . Promover a instituição escolar na cidade e perante os alunos convidados;
- . Fomentar as relações de cooperação entre instituições;
- . Dinamizar a IV Semana Desportiva da escola;
- . Utilizar as novas instalações desportivas escolares (pista e caixa de saltos).

- Objetivos Pedagógicos e Formativos – Atividade 1: Alunos do 3ºCEB e Secundário:

- . Criar um ambiente competitivo “mais formal”;
- . Consolidar aprendizagens anteriores;
- . Promover a prática desportiva e hábitos saudáveis de prática;
- . Estimular e reforçar a capacidade de superação, determinação e persistência;
- . Promover a confiança e respeito mútuos entre participantes;
- . Fomentar o fair-play;
- . Desenvolver e aplicar as capacidades físicas.

- Objetivos Pedagógicos e Formativos – Atividade 2, Alunos do 1ºCEB:

- . Estimular novas aprendizagens;
- . Contatar com novas modalidades/atividades;
- . Intervir com ciclos de ensino diferenciados (dos da PES);
- . Promover a prática desportiva e hábitos saudáveis de prática;
- . Recrear um ambiente lúdico-competitivo para os alunos;
- . Promover a cooperação e companheirismo – relações interpessoais;
- . Estimular os aspetos comportamentais (atitudes, valores, normas, regras, coesão/espírito de equipa, atenção, concentração, autocontrolo, determinação, postura, persistência, respeito e fair-play, entre outros).

Com a realização destas duas atividades, e após as fases e procedimentos de contactos/convites, regulamentação, divulgação, inscrição, aprovisionamento de material e de recursos humanos, calendarização e todos os aspetos de natureza mais operacional, consideramos que foram alcançados os objetivos definidos. Para na fase subsequente, serem desenvolvidas, as questões relativas à classificação, às justificações de faltas, assim como, na elaboração de um questionário a aplicar a todos os intervenientes da atividade 1.

3.2.2 – Avaliação das Atividades e Sugestões de Melhoramento

Ao conjunto de procedimentos apresentados anteriormente, que visaram e contribuíram para a boa consumação das atividades, desde a sua fase preparatória, passando pela prática, até à avaliação do evento, estiveram envolvidas medidas e procedimentos que conduziram para uma eficaz gestão e dinamização do “Atleta Completo”.

Destes aspetos tiramos claramente, que uma boa preparação organizativa prévia, é fundamental para assegurar o sucesso de eventos com este cariz, como poderemos ver na análise do questionário (anexo X) solicitado aos alunos.

Do total dos cento e sete participantes, inquirimos somente os sessenta e seis alunos do 3º CEB e ES (atividade 1), por motivos de diversas índoles optámos por não dirigir o questionário aos alunos do 1ºCEB, desde logo pela sua idade, quer pelos objetivos inerentes à sua atividade, como pelas características que uma faixa etária destas apresenta, todavia podemos afirmar com toda a segurança que a mesma foi do agrado destes jovens alunos, pelo comportamento, satisfação e empenhamento manifestados.

Assim, o questionário dirigido aos alunos dos anos de escolaridade já mencionados era constituído por nove questões, que envolviam diferentes áreas de organização do evento, sendo que oito destas eram de resposta fechada, onde as respostas eram classificadas mediante uma escala de 1 a 5, e uma outra de resposta aberta, visando essencialmente esta última, a recolha de preciosas informações ou sugestões, de forma a que, possamos melhorar futuras ações do género.

Da análise decorrente das respostas obtidas, observamos que para a categoria “espaços”, estes foram considerados como “adequados” e “muito adequados”, à semelhança de quando questionado sobre as provas realizadas, sendo estas para os alunos “muito interessantes” e “interessantes”.

A realização desta atividade na opinião dos alunos revelou-se “apropriada”, sendo o convívio proporcionado apreciado como “muito importante”, na categoria do cumprimento do programa previsto, os participantes descreveram-no como “largamente” e “totalmente” conseguido. Ainda neste âmbito, estes consideraram que o tempo previsto para a mesma foi “algo reduzido”, manifestando que gostariam que o mesmo fosse prolongado, apesar de ter decorrido durante toda a manhã.

Os elementos da organização segundo os alunos foram “muito suficientes” e “totalmente suficientes”, resultando todos estes aspetos na avaliação “muito boa” do evento, obtendo 4,6 valores na escala acima referida.

Perante as questões abordadas, posso com clareza afirmar que os objetivos definidos para as atividades foram plenamente conseguidos, sendo estes corroborados pelas respostas obtidas dos alunos, quanto à dinamização e desenvolvimento destas. Logicamente que existem sempre aspetos a melhorar, para estas mesmas atividades, como em futuros eventos do género, não só na instituição, como no nosso desenvolvimento profissional.

Desta forma, observando as sugestões apresentadas pelos alunos, existem alguns aspetos que surgiram com maior frequência, como por exemplo, que se organizem mais atividades do género na escola, que tenham maior duração e que aumentem a componente “inter-escolas”, e outras que surgiram de modo mais isolado, que apontavam para uma maior divulgação e animação.

Daqui é possível concluir que a população escolar está bastante recetiva a eventos com esta tipologia, não tendo este maior adesão dos alunos, devido a alguns destes, e já devidamente inscritos, estarem a realizar testes de outras disciplinas, quando na escola está regulamentado que não o deveria ocorrer, este sem dúvida é um dos aspetos a rever.

Em suma, com a organização do “Atleta Completo” posso convictamente expressar que se tratou de um sucesso, e que nós enquanto núcleo de estágio, sentimos que os propósitos foram cumpridos e que ficámos muito melhor preparados para eventos semelhantes.

4 – DIMENSÃO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA

O professor, como observámos anteriormente, é entendido segundo Ponte (1999), como um agente ativo no processo de ensino e aprendizagem, devendo este agrupar um conjunto alargado de competências, conhecimentos, motivações e atitudes, sendo as exigências que se lhe colocam para além de elevadas, bastante mutáveis.

Neste sentido, definir o que é um bom professor é uma tarefa árdua, pois envolve, segundo Nóvoa (2009) citando Alain (1986), um manancial de princípios e (pre)disposições, aponta que o mais importante é conhecer aquilo que se ensina, enfatizando que o trabalho do docente deve consistir na construção de práticas que levem às aprendizagens dos alunos.

Nóvoa (2009) sintetiza ao afirmar que o professor aprende a sua profissão no registo de práticas e na reflexão sobre o seu trabalho, sendo estes procedimentos que o fazem avançar aperfeiçoando-se e inovando.

Foi dentro destes princípios que procurei desenvolver as competências consignadas para esta dimensão da PES, não só pelo que foi descrito e discutido nas páginas anteriores, mas também pelo empenhamento que coloquei em melhorar, em evoluir, no fundo, ser melhor professor e ensinar com muito mais qualidade e competência.

Para isso estão subjacentes procedimentos que realizei e que tiveram origem em algumas das dificuldades e necessidades sentidas ao longo do ano letivo, deste modo, perante as matérias menos familiares, como a já mencionada ginástica, mas também outras, que ao longo do exercício da função de docente não abordei com a frequência e profundidade agora exigida. Assim, na preparação das aulas fui “obrigado”, primeiro a conhecer mais e melhor, e depois, a pesquisar e refletir acerca das melhores formas de ensinar essas matérias.

Ainda neste âmbito, e sabendo das dificuldades e especificidades de matérias como a ginástica de solo, pretendi “facilitar” as aprendizagens, com meios de inovação pedagógica, auxiliando as mesmas, através de representações gráficas colocadas à disposição dos alunos no espaço da aula, com informações pertinentes e que possibilitaram estes desenvolverem os seus conhecimentos, e posteriormente, colocá-los em prática, resultando este fator com uma enorme eficácia na construção das aprendizagens.

Para além de todos os aspetos acima mencionados, sempre que possível, procuro participar em ações de formação ou jornadas de formação contínua.

4.1 – Continuar a Aprender a Aprender: Investigando e Refletindo

Estando integrado num processo de formação que visa acoplar uma série de valências, que conjugam não só a observação e análise, mas também, a investigação e reflexão sobre os diferentes âmbitos que a EF, envolve e repercute, quer na sua essência formativa, como no seu potencial de mobilização, importa desta forma, estudá-la, e sobretudo, compreendê-la melhor.

Neste âmbito Alarcão (2001), afirma que ao objetivo de uma educação de qualidade está subjacente a formação de bons professores, não se fazendo esta sem investigação sobre o desenvolvimento profissional, nem que tão pouco, que não ocorra inovação que a promova, a que Roldão (2000), acrescenta que ao assumir uma postura reflexiva e analítica face à sua prática, o professor desenvolve e aprofunda o seu próprio saber.

Oliveira & Serrazina (2002), também corroboram as anteriores afirmações, na medida em que, entendem que os professores que refletem em ação e sobre a ação, envolvem-se num processo de investigação, que para além de se tentarem compreender a si próprios, enquanto profissionais, procuram também melhorar o seu ensino.

Para este domínio, Ponte (2003), considera que para agir e tomar decisões sobre os acontecimentos das aulas, terão que haver da parte do professor, para assegurar o sucesso da sua atuação pedagógica, momentos de planeamento, e sobretudo neste contexto, reflexão que as envolvam.

Neste contexto Alarcão (2001), concebe que um professor se deve questionar sobre as razões que estão subjacentes às suas decisões educativas, ao insucesso de alguns alunos e que faça dos seus planos de aula “meras” hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar na ação, pois nas responsabilidades deste, está o seu contexto específico, que só ele conhece em profundidade.

Alarcão (2001), não querendo ser simplista, afirma que um professor investigador e reflexivo dever possuir um conjunto de atitudes e competências de ação, metodológicas e de comunicação que são essenciais à sua vivência.

Assim para esta autora, no âmbito das atitudes, o professor deve ter um espírito aberto e aprendizagem ao longo da vida, capacidade de se questionar a si mesmo, como a sua realidade educativa, sendo perseverante, sendo as competências de ação, um contributo para decisões de desenvolvimento na execução e na avaliação, aliando a isso, capacidade de trabalhar em conjunto e assumir uma postura colaborativa.

A estas devem-se associar competências de natureza metodológica de observação, análise, sistematização, levando à definição e delimitação das questões de pesquisa, para além, do levantamento de hipóteses que possibilitem refletir sobre as suas práticas e procedimentos, e estas associadas a competências comunicacionais, com clareza, de índole argumentativa e interpretativa, realçando os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução de problemas em estudo.

Na mesma linha de raciocínio, Roldão (2007), estabelece a relação entre as competências apresentadas com os objetivos que devem estar subjacentes ao professor com as características já enumeradas, ou seja, este deve compreender e analisar as situações de ensino, ser capaz de as descrever, investigar e questionar, sabendo decidir e avaliar a sua ação.

Foi sob este prisma que procurei olhar para a minha ação educativa e formativa contextual desenvolvida na PES, detetando dificuldades e necessidades, e a partir daí, analisar e intervir com o sentido de melhorar, não só as minhas competências, como também, tornar a prática mais rica qualitativamente para os alunos resolvendo os problemas decorrentes na sua aplicação.

Tudo isto sustentado, nas afirmações de Alarcão (2001), quando refere que o professor deve ter a abertura para aprender e ensinar, não deixando de ter uma visão crítica e reflexiva, contribuindo desta forma, para observar e consequentemente resolver os problemas que decorrem do próprio processo educativo.

4.2 – Investigação-Ação Realizada

A investigação-ação realizada desenvolve-se no âmbito de que pesquisar sobre um problema da nossa prática, decorre da sua análise, e a partir daí, na procura da sua resolução, sendo indispensável que se observe, reflita, planifique e se aja, para que se possa ultrapassar a problemática, e esta se transforme em aprendizagem e provoque melhoria do próprio processo de ensino e aprendizagem (Alarcão, 2001).

É sob estas premissas que surge a definição da temática de estudo com a problemática de “Como Lidar com o Baixo Empenhamento dos Alunos na Aula de Educação Física”, onde desta emergem os fatores de uma maior e melhor compreensão das variáveis influenciadoras da “situação-problema” e os comportamentos “pedagógico-estratégicos” a ter, de modo a lidar com todas elas de forma satisfatória. Mas também, que através desta consiga promover um empenhamento elevado dos alunos, e que este conjuntamente

influencie determinantemente o alcançar dos objetivos curriculares e programáticos da disciplina.

4.2.1 – Fundamentação da Investigação-ação

A investigação operacionalizada acontece, desde logo, por um dos aspetos que identifiquei na primeira fase de prática, ou seja, o tipo de empenhamento que os alunos manifestavam nas tarefas ou atividades das aulas, enfatizando o estudo, aquelas que são as grandes valências do professor, simultaneamente eficaz e competente, que procura observar, compreender e atuar, para alterar o seu próprio contexto, e melhorá-lo.

Com tudo isto, foi fundamental desde logo uma clara e inequívoca identificação do que são comportamentos ou desempenhos menos empenhados, pois de situações com este cariz, é que posteriormente irão despoletar todas as grandes questões que dirigem e influenciam a temática de investigação.

Relacionada com esta mesma identificação sobrevêm as causas que originam comportamentos/desempenhos com esta tipologia, sendo a sua verdadeira perceção fundamental para os entender, ou seja, para um envolvimento mais global de todas as variáveis de estudo, importa pois, perceber as questões que estão na base e derivam do problema formulado, sendo estas, perceber a atitude dos alunos face à disciplina, como estes percecionam o sucesso na mesma, como se motivam e empenham perante os diferentes conteúdos, são questões de primordial importância para se atingirem os objetivos que pretendemos preconizar no final do estudo.

A resposta a estas questões diretoras da investigação, e no seu posterior tratamento e análise, resultarão em alterações do contexto de prática das aulas de EF, nas suas vertentes metodológicas, e sobretudo, organizativas, estas mais enquadradas com as características da turma, na sua globalidade, e dos seus grupos de nível ou trabalho, como dos alunos na sua individualidade, com o intuito fundamental de melhorar esse contexto educativo, tendo alunos mais empenhados e muito mais predispostos em aprender.

4.2.2 – Breve Revisão da Literatura

Definir o que é motivação, é uma tarefa que se apresenta complexa, sendo difícil atribuir-lhe um significado técnico e conciso, devido à multiplicidade de aspetos que a mesma pode incluir. Neste sentido, Fonseca (1993 b) refere o motivo como uma característica relativamente permanente do sujeito, fazendo com que este siga com

orientação para uma certa atividade, e que motivação, diz respeito a um estado do organismo, através do qual se estabelecem interações de fatores internos (personalidade) e externos (situação) responsáveis por determinados comportamentos.

Ainda neste contexto, Roberts (1992) e (1993), defende que se devem entender os aspetos inerentes à motivação para a realização, sendo fundamental, pesquisar e investigar os processos cognitivos e do próprio pensamento, enquanto desencadeadores dos comportamentos de realização.

É neste âmbito que, Weinberg & Gould (1995), caracterizam a motivação como um complexo processo de governar a direção e a intensidade do esforço, que vai de encontro à opinião de Fonseca (1993 a), quando refere que a teoria da motivação trata do estudo dos constructos que potenciam e encaminham o comportamento de um sujeito.

É ainda imprescindível, definir o conceito de comportamento empenhado, que Roberts (2001) considera que quando a motivação se relaciona com tarefas onde predomina a autorregulação e a interação com outros intervenientes, esta assume especial importância na qualidade da sua realização.

Quanto à motivação para a AFD, no âmbito da EF, esta para além de envolver aspetos de natureza competitiva inerentes à sua prática, focaliza também a motivação para a aprendizagem e para o seu envolvimento, que Weinberg & Gould (1995), consideram que pesquisas bem direcionadas possam contribuir de forma inequívoca para o esclarecimento dos conhecimentos sobre a temática da motivação, sendo importante que o seu estudo leve a uma maior compreensão e conseqüentemente para uma melhor intervenção.

A motivação como elemento crítico para o sucesso no desporto e EF, Treasure & Roberts (1995), sustentam que o professor desempenha um papel fulcral na construção dessa percepção, e por consequência na qualidade da motivação dos seus alunos.

Desta forma, torna-se pertinente falar de motivação intrínseca, que Schunk & Prinrich (1996), consideram como sendo a motivação de um sujeito para se ocupar de uma atividade como um fim em si mesmo, reforçando Markland (1999) e Deci & Ryan (1985), que os comportamentos intrinsecamente motivados, são gerados pela necessidade dos indivíduos se sentirem competentes, sendo determinante para o seu envolvimento.

Neste domínio, ambas as formas de motivação (intrínseca e extrínseca) podem ser observadas em diferentes níveis e contextos na vida de um indivíduo, sendo perceptível que, através das pesquisas efetuadas, a EF assume particular relevância para este encadeamento, ou seja, para além de envolver os aspetos de prática e de movimento, a

estes devem ser acrescentadas as vertentes que se associam com a motivação dos alunos. Sendo este vincadamente, um dos grandes desafios dos professores da disciplina, na medida em que, a seleção e escolha dos conteúdos e estratégias podem assumir um papel determinante para conseguir com efetividade o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Na perspetiva de Betti (1992), é fundamental levar o aluno a encontrar bons motivos para a prática de atividade física, no sentido de favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas, e de forma, a levar à aprendizagem de comportamentos adequados que o poderão levar ao conhecimento, à compreensão e análise dos fenómenos que esta íntegra.

4.2.3 – Desenho Metodológico do Estudo

A investigação-ação, em termos de amostra, decorreu com uma das turmas do nosso núcleo de estágio, nomeadamente com a turma do 3ºCEB, constituída por vinte e quatro alunos, sendo de destacar que na génese da presente estiveram os aspetos associados ao empenhamento manifestado de forma irregular e inconsistente nas aulas de EF, contexto no qual se desenvolveu o mesmo, isto é, ao longo das diferentes aulas da mesma turma, seguindo o planeamento constante no PAT, com a exceção de alterações a nível organizativo, com o intuito de modificar as condições de prática, aquando da aplicação do plano de ação.

Quanto ao objetivo primordial, de saber como lidar com os comportamentos menos empenhados dos alunos, outros se desenvolveram de forma complementar, sendo estes: i) perceber a sua atitude face à disciplina, no âmbito da motivação intrínseca; ii) identificar os seus intuitos de realização e orientação da motivação; iii) compreender o seu grau de satisfação com a prática e perceber como estes vêem o sucesso em EF; iv) aquilatar o seu nível e formas de empenhamento, no contexto do clima motivacional.

Nas quatro dimensões das questões do estudo foram utilizados questionários validados e traduzidos para a nossa língua, por autores de referência sobre as temáticas, e estes devidamente adaptados. Assim, para a atitude face à disciplina de EF (i), na sua vertente da motivação intrínseca, foi aplicado o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) desenvolvido por Ryan (1982); McAuley, Duncan e Tammen (1989), traduzido para a língua portuguesa por Fonseca e Paula Brito (2001), onde se procura identificar o nível em cada uma delas, isto é, a) gosto/interesse; b) competência; c) esforço/importância; e d) pressão/tensão.

Para os objetivos de realização e orientação da motivação (ii), para a tarefa ou ego, recorri à versão traduzida para o nosso idioma por Fonseca e Biddle (1996), (TEOSQp) do *Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire (TEOSQ)*, construído por Duda e Nicholls (1989).

A terceira dimensão, a que procura compreender o seu grau de satisfação e perceber como os alunos vêem o sucesso em EF (iii), utilizei a versão portuguesa do *Satisfaction and Boredom in Sport Questionnaire (SBSQp)*, traduzida por Fonseca (1996), da versão criada por Duda e Nicholls (1992), onde estes deveriam indicar o seu grau de concordância, perante as duas dimensões consideradas, sendo estas a “satisfação” e a “insatisfação” ou “aborrecimento”.

Relativamente à última questão complementar, a que visa aquilatar o nível e formas de empenhamento, dos alunos no contexto do clima motivacional (iv), foi utilizada a versão traduzida por Fonseca e Biddle (1995), do *Perceived Motivational Climate in Sports Questionnaire (PMCSQp)*, desenvolvido por Papaioannou (1994), onde se avalia a perceção dos indivíduos acerca do clima motivacional da aula, nas dimensões mestria/aprendizagem, medo de errar, enfase do professor na habilidade e competição/comparação.

No desenvolvimento o estudo, em termos temporais (quadro 3), este na sua fase prévia consistiu na observação e análise das aulas da turma, sobretudo nos aspetos que considerei, e já referi, menos conseguidos e de menor sucesso na atitude e empenhamento dos alunos, para na fase inicial do mesmo, ir em busca de uma recolha de indicadores e características relativas a estes comportamentos.

A partir desse momento foi aplicado o questionário (no seu momento 1 – m1), que abordava as grandes questões do estudo, e que mais tarde (momento 2 - m2) iriam ser confrontadas essas mesmas informações, podendo este ser observado no anexo XI.

Para o questionário, em ambos os momentos, estiveram em discussão os aspetos que pretendia ver respondidos, anteriormente mencionados, envolventes da motivação intrínseca, dos objetivos de realização, de satisfação e do clima motivacional, para qualquer dos quatro domínios, os procedimentos foram semelhantes, isto é, os alunos manifestavam o seu grau de concordância através de uma escala tipo *likert*.

Depois de definidos os comportamentos que iriam ser considerados como “não empenhados”, sendo este aspeto de identificação importante, fundamental era sobretudo compreende-los, deste modo, foi elaborada uma grelha de registo com esse efeito, onde

era realizada uma pequena entrevista (anexo XII) aos alunos que manifestassem comportamentos com essa tipologia.

Quadro 3 – Fases e Procedimentos da Investigação – Ação Realizada

FASES E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO – AÇÃO		
MESES	FASES	PROCEDIMENTOS
OUTUBRO E NOVEMBRO	- Análise do Contexto Educativo	. Observação das turmas e suas particularidades
DEZEMBRO	- Definição da Temática de Estudo	. Pesquisa Bibliográfica Exploratória . Definição dos aspetos conceituais . Estudo e Compreensão dos Comportamentos
JANEIRO	- Construção do Desenho Metodológico e Questões Associadas à Problemática	. Elaboração do Projeto . Definição e Estruturação dos Procedimentos
FEVEREIRO	- Início da Componente Prática da Investigação	. Seleção e Adaptação de Questionário (Alunos) . Aplicação dos Questionários (m1) . Análise de Conteúdo Questionários
MARÇO	- Continuação do Desenvolvimento da Componente Prática	. Observações Aulas . Construção da Grelha de Registo (Entrevistas) . Realização das Entrevistas (final da aula aos Alunos (12 aulas) . Elaboração do Plano de Ação
ABRIL	- Fase Operacional do Estudo	. Aplicação do Plano de Ação (10 aulas) . Alteração de estratégias de organização (Plano de Ação)
MAIO	- Análise Final	. Aplicação dos Questionários (m2) . Confrontação e Análise dos Dados (m1 e m2) . Verificação da Eficácia do Plano de Ação . Elaboração do Documento Final

Na fase seguinte, e em função dos resultados provenientes das entrevistas, foi delineado e operacionalizado um plano de ação (quadro em baixo) que pretendia fazer face aos motivos e causas apontadas pelos alunos para esses comportamentos, para na fase subsequente, avaliarmos a sua eficácia e alcance, sendo aplicado novamente o questionário.

Quadro 4 – Linhas Orientadoras de Aplicação do Plano de Ação

Plano de Ação – Modificação de Condições de Realização	
Categorias	Procedimentos
Distraído ou Sem Concentração	- Reforçar aspetos de atenção e concentração; - Solicitações em exercícios mais simples e fechados; - Promover e estimular esses comportamentos;
Sem ou Pouco Sucesso na Realização	- Diferenciar (ainda mais) o ensino; - Definição de objetivos mais particulares; - Elogiar as progressões e pequenas aprendizagens;
Matéria Pouco Interessante	- Maior dinamismo para as tarefas/atividades; - Contextualização das aprendizagens em formas jogadas; - Criar ambientes “competitivos” para os exercícios;
Exercícios com os Colegas Mais/Menos Aptos	- Formação de grupos de trabalho; - Alunos mais aptos ajudam e colaboram com alunos menos aptos; - Redução da organização em grupos de nível;
Exercícios em Grupos Mais reduzidos	- Exercícios com menos alunos; - Exercícios mais objetivos e concretos; - Maior número de repetições/menor atividade e participação;
Pouco Interesse na Disciplina	- Apresentar benefícios de prática; - Explicação (mais) concreta dos objetivos para cada tarefa; - Promover a descoberta guiada;
Outros (sem significado)	- Estimular comportamentos empenhados; - Desenvolvimento e aplicação dos aspetos das categorias anteriores;

Na fase de implementação dos procedimentos do plano de ação, acima referidos, onde adotei estratégias que possibilitassem, não só modificar os comportamentos dos alunos face à disciplina, como aumentassem os índices de motivação e empenhamento destes, e acima de tudo, que as aprendizagens fossem muito mais consolidadas e determinantes.

Quanto aos procedimentos de natureza estatística, optei pelo tratamento dos dados através do recurso ao cálculo da média, da definição da moda e posteriormente ao desvio padrão.

4.2.4 – Análise dos Resultados

Neste ponto objetiva-se, de forma sintética, apresentar e analisar os resultados finais apurados, depois da realização dos diferentes procedimentos metodológicos, técnicos e operacionais que fundamentaram a presente investigação – ação.

Nos momentos que mediaram a operacionalização do estudo (m1 e m2), para a motivação intrínseca na atitude face à disciplina, os resultados obtidos revelam-se bastante satisfatórios, e refletem a eficácia do plano de ação, que decorreu entre os dois momentos, estando estes dados em linha, até ligeiramente superiores aos apurados por Maia (2003) e Vallerand, Deci & Ryan (1988), inferiores para a dimensão “pressão/tensão” e superiores para as restantes.

Quanto aos objetivos de realização e orientação da motivação, os resultados alcançados na “orientação para a tarefa” e “orientação para o ego”, mostram similitudes quanto ao seu diferencial entre ambas as categorias, sendo os valores médios, congruentes com os estudos de Duda & Whitehead (1998), Azenha & Fonseca (1997); Fonseca, Maia & Mota (1998), onde se manifestaram progressões positivas nas duas dimensões, mais significativas para “a tarefa”.

No grau de satisfação e perceção de sucesso em EF, as respostas dos alunos entre m1 e m2, em termos médios, representaram para todas as categorias um aumento positivo, sendo este ligeiramente mais baixo no “aborrecimento”, indo de encontro aos valores apurados por Vidal (2001), realçando estes o alcance do plano de ação desenvolvido.

Por último, para o contexto do clima motivacional, quanto ao nível e formas de empenhamento, verificaram-se maiores alterações e diferenças, na categoria “mestria/aprendizagem”, enquanto nas restantes, estes valores apesar de positivos, apresentaram indicadores ligeiramente mais baixos, estando estes em linha com os resultados obtidos por Vidal (2001).

4.2.5 – Conclusões

Depois de analisar e discutir os resultados, cheguei a um conjunto de notas conclusivas, que apresento de seguida, resultantes do trabalho desenvolvido e sua reflexão.

A realização desta mesma investigação-ação, teve desde logo o grande mérito de me fazer perceber como é importante olhar para a nossa realidade educativa e poder melhorá-la, tornando-a mais rica e mais propícia às aprendizagens, tendo como principais dificuldades, não só o tempo disponível para aplicar e desenvolver a globalidade de procedimentos, assim como, pelo facto da turma ser partilhada, e apesar dos esforços dos colegas de núcleo, o trabalho desenvolvido não teve a continuidade e profundidade desejada.

Os aspetos estudados, analisados e modificados refletiram que quando o contexto é mais adaptado em função das necessidades e evidências dos alunos, estamos muito mais perto de conseguir alcançar os objetivos gerais e particulares da disciplina, conseguindo-o através das aprendizagens dos alunos, com satisfação, inculcando-lhes o gosto, o empenhamento e o despertar dos índices motivacionais.

A aplicação do plano de ação, revestiu-se como fundamental na melhoria verificada, pois verificaram-se repercussões transversalmente positivas para qualquer das categorias abordadas, registando-se progressões e evoluções, tanto nas aulas, como nas próprias atividades da aula, sendo a sua atitude diferente, mais positiva e empenhada.

Na resposta à grande questão de como lidar com os comportamentos menos empenhados, após o estudo realizado, concluí que nada melhor, do que fazer entender aos alunos, a importância da disciplina e benefícios das suas aprendizagens, mas sobretudo, enquanto professor, ter a capacidade de avaliar os “porquês” das coisas, intervir para alterar, melhorando o contexto, sendo indispensável que este se adapte e modifique, mais de acordo, não só com as necessidades dos alunos, como também, por medidas que possibilitem e favoreçam mais e melhores aprendizagens.

5 – CONCLUSÕES

Chegado ao fim desta longa viagem, que se iniciou à aproximadamente um ano e que agora está prestes a terminar com a elaboração deste mesmo relatório, no qual procurei através da fundamentação de vários autores justificar os caminhos percorridos e as opções tomadas, refletindo nos mais diferentes domínios que envolvem as competências do professor de EF.

Ao longo da PES, não só para produzir o presente documento, procurei aplicar e desenvolver os conhecimentos adquiridos sob a forma teórica, sabendo que estes, só se acrescerão de utilidade se aplicados correta e adequadamente em contextos práticos, e um contexto com estas características inclui essa tipologia de tarefas, isto é, rege-se não só pelo saber, mas principalmente, pelo saber fazer, sustentando deste modo, um saber construído.

As conclusões obtidas mediante a realização deste relatório dificilmente poderão ser quantificáveis ou descritas na sua totalidade, pois, a experiência adquirida não é expressa, nem quantificável, logo, inexecutável de ser aqui reproduzida no seu todo.

Neste sentido, foi fundamental revelar uma atitude ético-profissional responsável, tendo uma participação ativa, crítica, solidária, e muito relevante no contexto do núcleo da PES, cooperativa, pelo facto de ambas as turmas terem sido partilhadas, e devido a que um conjunto significativo de procedimentos inerentes à consumação desta terem sido desenvolvidos coletivamente, bem como na organização, implementação e dinamização das atividades para a comunidade educativa.

Este mesmo envolvimento fez-me despertar, ainda mais, para a capacidade que o professor deve ter para questionar a sua realidade educativa, e nela saber intervir, colocando à prova a sua faceta investigadora, presente ao longo destas páginas, sendo um agente de ensino que promoveu princípios éticos e morais, não descurando a capacidade de desenvolver e melhorar a eficácia e abrangência do seu trabalho.

A ambição foi sempre ter um desempenho de qualidade, aprendendo com os erros, conseguindo controlar e gerir um conjunto de variáveis que determinam a capacidade da intervenção pedagógica e que influem decisivamente no processo de ensino e aprendizagem, sabendo lidar com diferentes aspetos que o constituem, quer de natureza mais social ou cultural, como técnicos, científicos, pedagógicos e didáticos.

É no envolvimento de todas estas componentes que a atuação e intervenção pode realmente fazer a diferença, quer na dimensão do planeamento, na sua preparação e aplicação, individualizada e diferenciada, como na própria condução do ensino, motivando e fazendo aprender os alunos, desde “o mais simples” jogo, até ao maior dos benefícios que a EF apresenta, na promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis.

A PES confirmou a ideia de que avaliar os alunos nas suas competências, não é tarefa fácil, todavia, teve o mérito de me fazer olhar para esta dimensão do ensino de uma forma bem diferente, pois esta representa e define muito daquilo que se quer ensinar, pelo lado de controlo das aprendizagens, mas também, pela adequação e adaptação que se pode dar a um processo complexo e exigente.

Em todas as áreas de desenvolvimento da PES, no comprometimento máximo e absoluto, não só em aprender, aplicar, refletir e voltar a aprender, como na promoção das aprendizagens dos alunos, muitas das vezes foram os próprios, e as suas “exigências” e necessidades formativas, que me fizeram estudar, pesquisar e investigar, no sentido de saber mais relativamente a estratégias, meios e métodos de trabalho.

As relações estabelecidas no seio do contexto educativo, enquanto estagiário, na minha ótica constituíram-se como fundamentais para assegurar o sucesso da intervenção pedagógica, quer no âmbito “professor-professor” e “professor-aluno”, pois a forma como fui recebido e integrado inicialmente e as interações promovidas, deram-me segurança e confiança para desenvolver uma boa e sustentada prática profissional.

Esta não se limita aos aspetos consagrados e delimitados para a própria PES neste ano letivo, ou seja, permite reunir, observar e aplicar um conjunto de práticas, sentir e vivenciar situações em contexto real, que me fez crescer como pessoa e profissional, preparando-me para os desafios que se seguem, sendo portador de uma série de competências que se alargam para além do domínio restrito do ensinar.

Reforçando as diferentes competências, na sua vertente aquisitiva e nas questões de melhoramento, estas sem dúvida que otimizaram-se em função das dificuldades surgidas, mas principalmente, na busca da mais ajustada forma de as ultrapassar, assim, posso afirmar que se tivesse novamente que realizar toda a PES, com certeza que a iria fazer, com o mesmo empenhamento, mas numa perspetiva e visão muito mais abrangente e sustentada da multiplicidade de elementos que a constituíram.

A capacidade de adaptação a contextos educativos diferentes, tendo objetivos semelhantes, foi outro dos fatores que me fez crescer e evoluir, pois em duas turmas tão

heterogêneas entre si, o sentido e o foco do processo visava alcançar níveis de sucesso em EF, no alcançar das competências definidas e desejadas, diferenciando e individualizando o ensino.

Finalizando, e tendo a perfeita consciência que o processo relativo ao desenvolvimento da PES 2011/2012, foi bastante exigente e me obrigou a dedicar ao máximo, colocando em prática todas as minhas capacidades e suprimindo as insuficiências, apraz-me dizer e sentir, que os objetivos foram cumpridos de forma bem satisfatória, seguindo a perspectiva do lema, de que amanhã, tenho que ser melhor, do que aquilo que sou hoje ...

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Série Didática. Ciências Sociais e Humanas. Vila Real. Edições UTAD.

Abrantes, P. (2002). A avaliação das Aprendizagens no Ensino Básico. In P. Abrantes e F. Araújo (Coords), *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ed. Ministério da Educação

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

Araújo, D. (2005). *O contexto da Decisão. A Ação Tática no Desporto*. Lisboa. Visão e Contextos.

Azenha, L. & Fonseca, A. (1997). *Como entendem os alunos da disciplina de desporto o sucesso nas suas atividades desportivas: O estudo do caso de uma escola secundária*. Comunicação apresentada no V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos P.L.P. Maputo, Moçambique.

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

Betti, M. (1992). Ensino de Primeiro e Segundo Grau: Educação Física para que?. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 13 (2) (pp. 282-287).

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

Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1) (pp. 5 – 8).

Carreiro da Costa, F. (1991). *A Investigação sobre a Eficácia Pedagógica*. *Inovação*, 4 (1), 9-27.

Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: Estudo e condições de fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada. Edições FMH.

Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). As expectativas de Exercício Profissional dos Alunos de um curso que habilita para a docência: A formação (não) passa por aqui?. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física*. Conceções, Investigação, Prática (pp. 57-74). Lisboa. Edições FMH.

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 conceções às práticas*. Lisboa.

Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores: Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

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

Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York. Planum Press.

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

Direção Geral de Saúde (2012). *Obesidade, a Epidemia do Séc. XXI*

Consultado Julho de 2012:

<http://www.plataformacontraoobesidade.dgs.pt/PresentationLayer/conteudo.aspx?menuid=115&exmenuid=113&SelMenuId=115>

Duda, J. & Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspective in the Physical Domain. In J. Duda (Eds). *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement. Fitness Information Technology, Inc., Morgantown, West Virginia, USA.* (pp. 21-48).

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.

Fonseca, A. (1993). *Perceção da Causalidade Subjacente aos Resultados Desportivos*. Dissertação apresentada às provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. FCDEF. Universidade do Porto.

Fonseca, A. (1993 b). *Motivação para a Prática Desportiva*. Relatório Apresentado às Provas de APCC. FCDEF. Universidade do Porto.

Fonseca, A. (1996). *Questionário da Satisfação e Aborrecimento no Desporto*. Trabalho não publicado. FCDEF. Universidade do Porto.

Fonseca, A. (1995) & Biddle, S. (1995). *Questionário do Clima Motivacional no Desporto*. Trabalho não publicado. FCDEF. Universidade do Porto.

Fonseca, A. & Biddle, S. (1996). *Estudo inicial para a adaptação do Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire (TEOSQ) à realidade portuguesa*. Programa e Resumos da IV Conferência Internacional “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos” & Mostra de “Provas Psicológicas em Portugal”. Universidade do Minho. Braga.

Fonseca, A. & Paula Brito, A. (2001). *Propriedades Psicométricas da Versão Portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory (IMIp) em contextos de atividade física e desportiva*. *Análise Psicológica*, 1 (XIX), pp 59-76.

Fonseca, A., Maia, J., & Mota, J. (1999). *Objetivos de Realização e Motivação Intrínseca para a Prática da Educação Física*. 1^o Congresso Internacional de Ciências do Desporto. FCDEF, Universidade do Porto.

Fonte Santa, A. (2004). *Meios, Métodos e Estratégias de Ensino do Futebol*. Documento Interno Sport Lisboa e Benfica (não publicado), Lisboa.

Garganta, J. (1994). Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In A. Graça. & J. Oliveira (orgs). *O Ensino dos Jogos Desportivo* (pp. 11-25): FCDEF – UP – Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.

Graça, A. (2001). Breve Roteiro da Investigação Empírica na Pedagogia do Desporto: A investigação da Educação Física. FCDEF. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 104 – 113.

Graça, A. & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os Modelos de Ensino dos Jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.

Graça, A., Ramos, V., & Nascimento, J. (2008). *O conhecimento Pedagógico do Conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física e esporte*, nº 22, 161-171.

Instituto do Desporto de Portugal (2010). Juventude e Desporto: A Importância de Um Estilo de Vida Ativo. Consultado em Julho de 2012:

<http://www.idesporto.pt/%5CDATA%5CDOCS%5CHEMICICLO%5CA%20importancia%20de%20um%20estilo%20de%20vida%20activo.pdf>

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

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001 b). *Programas Nacionais de Educação Física do Ensino Básico, 3º Ciclo (reajustamento)*. Lisboa: Editorial do ME/DES.

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

- Lewy, A. (1979). *Avaliação de currículo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP).
- Maia, J. (2003). *Objetivos de Realização, Perceção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para Praticar Desporto*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto. Universidade do Porto.
- Markland, D (1999). Self-Determination Moderates the Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation in an Exercise Setting. *Journal of sports and exercise psychology*, 21,351-361.
- McGOWN, C. (1991). O Ensino da Técnica Desportiva. *Treino Desportivo*. II série, n. 22, p. 15-22, Dezembro.
- Ministério da Educação (1998). Programa de Educação Física: Plano de Organização do Ensino e Aprendizagem – Ensino Básico: 2º Ciclo – Volume II.
- Neto, A. (2007). *Didática das Ciências Físico-Químicas*. Relatório da disciplina no âmbito das provas de agregação (não publicado), Universidade de Évora.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma Formação de Professores Construída dentro da Profissão*. Revista de Educación, Ministerio de Educación, nº 350, pp. 1-10, Set.
- Oliveira, N. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didática em Educação Física*. Boletim SPEF. Nº12, 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.
- Ozolin, N. (1998). *Sistema Contemporaneo de Entrenamiento Deportivo*. La Havana. 1ª Ed. Científico-Tecnico.

Passos, P., Batalau, R. & Gonçalves, P. (2006). Comparação entre abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no Ténis e no Rugby. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6(3), 305 - 317.

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

Pomar, C. & Monteiro, A. (2011). Programa da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Évora. Documento não publicado.

Ponte, J. (1999). *Didáticas Específicas e Construção do Conhecimento Profissional*. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa.

Ponte, J. (2003). Investigação sobre Investigações Matemáticas em Portugal. *Investigar em Educação*, 2, pp.93-169.

Projeto Educativo da ES3DG (2010-2012). Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia. Beja.

Rink J (1999). What do students learn in physical education and how do they learn? *AIESEP Newsletter* 63: 2-10.

Roberts, G. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In G. Roberts (Eds), *Motivation in Sports and Exercise*. Illinois, (pp. 3-29) Human Kinetics.

Roberts, G. (1993). *Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children*. In R. Singer; M. Murphey; L. Tennant (Eds), *Handbook of Research of Sport Psychology*, (pp. 405-420).

Roberts, G. (2001). *Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity. The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes*. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, (pp. 1-50). Champaign, Human Kinetics.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2000). *Formar Professores: Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. CIFOP. Universidade de Aveiro.

Roldão, M. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Jan – Abril, 12 (34), pp. 94 – 103.

- Rosado, A. (s/d). Modelos de Leccionação em Educação Física. Consultado em Agosto 2012, em: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm.
- Rosado, A & Dias, L. (2002). *Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens*. Ludens, vol. 17, nº1, Jan – Mar, 19-27.
- Schunk, D. & Prinrich, P. (1996). *Motivation in Education Theory, Research, and Applications*. Prentice Hall.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). Expertise, Experience and Effectiveness, *Journal of Teaching Physical Education*, 8, 254-260.
- Sousa, A. (2011). *Relatório Final de Estágio Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. *Revista Brasileira da Educação*, 13, 5-24.
- Thompson (1992). Teacher's Beliefs and Conceptions: A Synthesis of research. In D. A. Grouws (Org), *Handbook of research on Mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan
- Treasure, D. & Roberts, G. (1995). *Application of Achievement Goal Theory to Physical Education : Implications of Enhancing Motivation*. Quest. 47,1-14.
- Unesco (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto. Conferência Geral da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris
Consultado em Julho de 2012, em:
http://www.unesco.pt/cgi-bin/educacao/docs/edu_doc.php?idd=19
- Vallerand, R., Deci, &, Ryan, R. (1988). Intrinsic Motivation in Sport. In K. Pandolf (Eds), *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 389-425.
- Vidal, S. (2001). *Objetivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física. Um Estudo com Alunos do 8º ao 12º Ano de Escolaridade das Escolas da Cidade de Penafiel*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto: Universidade do Porto;
- Weinberg, R. & Gould, D. (1995): *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.

ANEXOS

Anexo I – Planeamento Geral Ano letivo (10º Ano – Ensino Secundário)

CALENDRÁRIO ESCOLAR				Ano Lectivo 2011/2012							
Calendário 2011		Calendário 2012		Calendário 2012		Calendário 2012					
SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO		
1		1	Feriado	1	Feriado	1	P1 Futsal/Basq	1	Feriado	1	P2 Testes Cond Física
2		2	P5 Andebol/Futsal	2	P2 Testes Cond Física	2		2	P1 Corfebol/Futsal	2	P2 Testes Cond Física
3		3		3		3	Início 2º P	3		3	
4		4	P3 Atletismo	4		4	P4 Futsal/Basq	4		4	P3 Atletismo
5		5	Feriado	5		5		5		5	
6		6		6		6	P1 Andebol/Futsal	6	6 SF Santa	6	P4 Andebol/Basq
7		7	P1 Futsal/Volei AV I	7		7	P3 Ginástica de Solo/Teste	7		7	7 C. Deus
8		8		8		8	Feriado	8		8	P3 Testes Cond Física
9		9	P1 Conhecimentos	9	P3 Testes Cond Física	9		9		9	P2 Badminton
10		10		10		10		10		10	
11		11	P1 Basq * 2 aulas	11		11	P4 Futsal/Basq	11		11	P2 Basq* 2 aulas
12	Início 1º P	12	Aula And/Bask	12		12		12		12	
13		13		13		13	P1 Corfebol/Andebol	13		13	
14		14	P2 Testes Cond F/Volei	14		14	P3 Atletismo	14		14	14 F. Mun
15		15		15		15	P2 Volei	15		15	P3 Fim 3º P
16	Apresentação	16		16		16		16		16	P2 Volei
17		17		17		17		17		17	
18		18		18		18		18		18	
19		19	P4 Basq/Andebol	19		19		19		19	
20		20		20		20	P2 Badminton	20		20	
21	AV I IMC/S. Horiz.	21	P2 Volei	21		21		21		21	
22		22		22		22		22		22	
23	AV I And/Bask	23		23		23		23		23	
24		24		24		24		24		24	
25		25		25		25		25		25	
26		26	P5 Atletismo/Salto Comp.	26		26		26		26	
27		27		27		27		27		27	
28	P3 Ginástica AV I	28	P3 Ginástica de Solo	28		28		28		28	
29		29		29		29		29		29	
30	P1	30		30		30		30		30	
31		31		31		31		31		31	
1º Período				2º Período				3º Período			
(de 12 de Setembro a 16 de Dezembro)				(de 3 de Janeiro a 23 de Março)				(de 10 de Abril a 15 de Junho)			
Interrupção: De 19 Dezembro a 2 de Janeiro				Interrupção: De 20 a 22 de Fevereiro				Interrupção: De 26 Março a 9 de Abril			
Legenda:		1º Aulas por Espaço									
P1 - Polidesportivo Coberto			13								
P2 - Ginásio Escola			16								
P3 - Ginásio Pequeno + Pista Atletismo			15								
P4 - Polidesportivo Descoberto			7								
P5 - C.Ténis + Caixa de Saltos			6								
P6 - Ginásio Prncipal Escola			0								
			57								

Planeamento e Data das Etapas

Etapa 1 (Avaliação inicial)	16 Setembro a 14 Outubro
Etapa 2 (Aprendizagem e Desenvolvimento)	17 Outubro a 27 Março
Etapa 3 (Desenvolvimento e Aplicação)	30 Janeiro a 23 Março
Etapa 4 (Aplicação e Consolidação)	10 Abril a 15 Junho

Anexo II – Grelha do Plano Anual de Turma (7º Ano – 3º CEB)

Planeamento Anual de Turma – 7º C 2011-2012				
Período	1º Período		2º Período	3º Período
Etapas	1ª Avaliação Inicial	2ª Aprendizagem e Desenvolvimento	3ª Desenvolvimento/ Aplicação	4ª Aplicação/Consolidação
Datas	21 Set / 14 Out	18 Outubro a 27 Janeiro	31 Janeiro a 23 Março	10 Abril a 15 Junho
Nº Semanas	4 semanas	13 semanas	8 semanas	10 semanas
Nº Aulas	13	36	22	26
Espaço	P1 / P2 / P3 / P4	P1 / P2 / P3 / P4 / P5 / P6	P1 / P2 / P3 / P4 / P5	P1 / P2 / P3 / P4 / P5
Matérias	Basquetebol Futsal Voleibol Ginástica de Solo Condição Física	Basquetebol Voleibol Futsal Atletismo - Salto em Comprimento * - Velocidade - Estafetas Ginástica de solo Ginástica de Aparelhos Conhecimentos (Teste) Ténis Testes Aptidão Física	Basquetebol Voleibol Futsal Atletismo - Salto em Comprimento * - Velocidade - Estafetas Ginástica de solo Ginástica de Aparelhos Conhecimentos (Teste) Ténis Testes Aptidão Física	Basquetebol Voleibol Futsal Atletismo - Salto em Comprimento * - Velocidade - Estafetas Ginástica de solo Ginástica de Aparelhos Conhecimentos (Teste) Ténis Testes Aptidão Física
Objectivos	Conhecer os alunos e as suas aptidões. Determinar alunos "fortes" e "fracos". Revisão de aprendizagens. Melhoria da condição física.	Objectivos Intermediários – definidos no plano desta Etapa de acordo com o planeamento de cada matéria.	Objectivos Intermediários – 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.

Planeamento Geral				Nº Aulas	Nº Aulas Etapa			
Matérias a abordar	Diagnóstico	Prioridade	Prognóstico		1ª	2ª	3ª	4ª
Basquetebol	PI/PE	Muito Prioritária	I/PE/E	10	2	5	2	1
Futsal	PI/E	Muito Prioritária	I/PE/PA	10	2	4	2	2
Voleibol	PI/PE	Muito Prioritária	I/PE/E	10	2	4	2	2
Atletismo	(I)	Prioritária	PE	6	-	2	2	2
Ginástica de solo	NI/PI/PE/E	Prioritária	PI/PE/E/PA	5	1	2	1	1
Ginástica de Aparelhos	(I)	Prioritária	PE	3	-	1	1	1
Ténis	(I)	Prioritária	PE	3	-	1	1	1
Conhecimentos	-	Não Prioritária	Sucesso	3	-	1	1	1
Aptidão Física *	-	Prioritária	Sucesso	8	2	2	2	2
Totais				58 **	9	2 2	1 4	1 3

(*) - A Aptidão Física será trabalhada ao longo do ano lectivo, as aulas previstas para cada uma das etapas servirá para a realização dos diferentes testes.

(**) – Com aulas politemáticas.

Anexo III – Planeamento da 3ª Etapa (7º Ano – 3º CEB) e Reajustamentos

	Data	Dia	Tempo	Espaço	Matéria	Conteúdo/Matéria*
3ª Etapa	3 Fevereiro	6º Feira	90'	P?	Atletismo	
	7 Fevereiro	3º Feira	90'	P3	Ginástica Solo	
	10 Fevereiro	6º Feira	90'	P?	Ginástica Aparelhos	
	17 Fevereiro	6º Feira	90'	P?	Futsal/Basquetebol	
	24 Fevereiro	6º Feira	90'	P?	Ténis	
	28 Fevereiro	3º Feira	90'	P1	Voleibol/Futsal	
	2 Março	6º Feira	90'	P?	Basquetebol/Voleibol	
	9 Março	6º Feira	90'	P?	Testes CF	
	13 Março	3º Feira	45'	P2	Conhecimentos	
	16 Março	6º Feira	90'	P?	Testes CF	
	20 Março	3º Feira	45'	P2	Salto Altura	
	23 Março	6º Feira	90'	P?	-----	

Basquetebol	Competências do Nível Introdutório
Conteúdos: - Passe Peito - Passe Picado - Drible - Lançamentos	1 - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria. 2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo. 3 - Conhece o objectivo do jogo, a função e o modo de execução das principais acções técnico-táticas e as regras: a) formas de jogar a bola, b) início e recomeço do jogo, c) bola fora, d) passos, e) dribles e f) três segundos, adequando as suas acções a esse conhecimento. 4 - Em situação de jogo 5 x 5, coopera com os companheiros para alcançar o objectivo do jogo o mais rápido possível: 4.1 - Logo que a sua equipa recupera a posse da bola, em situação de transição defesa-ataque: 4.1.1 - Desmarca-se oportunamente, para oferecer uma linha de passe ao jogador com bola. 4.1.2 - Durante a progressão para o cesto, selecciona a acção mais ofensiva: - Passa a um companheiro que lhe garante linha de passe ofensiva ou, - Progredir em drible, preferencialmente pelo corredor central, para finalizar ou abrir linha de passe. 4.2 - Ao entrar em posse da bola, enquadra-se em atitude ofensiva básica, optando pela acção mais ofensiva: 4.2.1 - Lança, se tem ou consegue situação de lançamento, utilizando o lançamento na passada ou de curta distância de acordo com a acção do defesa. 4.2.2 - Passa, se tem um companheiro desmarcado em posição mais ofensiva, utilizando a técnica mais adequada à situação, desmarcando-se de seguida na direcção do cesto.

Basquetebol	Competências do Nível Elementar
Conteúdos: - Passe Peito - Passe Picado - Drible - Progressão - Protecção - Lançamentos - Finta - Desarme	1 - Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as acções favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que favoreçam a sua melhoria. 2 - Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respectivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando acções que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo. 3 - Realiza com correcção e oportunidade no jogo e em exercícios-critério, as acções: a) drible, b) passe-recepção, c) lançamento, d) ressalto, e) fintas, f) posição básica defensiva, g) enquadramento defensivo e ofensivo. 4 - Na reposição da bola em jogo ou na recuperação da bola pela sua equipa no seu meio-campo defensivo: 4.1 - Desmarca-se de imediato, abrindo linhas de passe ofensivas, contribuindo para o equilíbrio ofensivo (ocupação racional do espaço de jogo) da sua equipa e finalização rápida, em vantagem numérica e/ou posicional. 4.2 - Se é portador da bola, opta pela forma mais rápida de progressão: 4.2.1 - Passa rápido, utilizando a linha de passe mais ofensiva. Após passe, desmarca-se, garantindo a progressão da equipa em equilíbrio ofensivo. 4.2.2 - Dribla, progredindo rapidamente pelo corredor central para finalizar debaixo do cesto ou, na impossibilidade de o fazer, e se não tem linha de passe imediata, procura, enquanto dribla, uma linha de passe que aproxime a bola do cesto. 4.3 - Logo que perde a posse da bola, assume uma atitude defensiva, dirigindo-se de imediato ao seu adversário directo, colocando-se entre a linha da bola e o cesto, procurando recuperar a posse da bola ou dificultar as acções ofensivas: 4.3.1 - Na defesa do jogador com bola, coloca-se entre a bola e o cesto (enquadra-se), dificultando o passe, o drible e o lançamento. 4.3.2 - Se é ultrapassado pelo jogador em drible, recupera o enquadramento defensivo.

Anexo IV – Plano de Aula

Universidade de Évora		Prática de Ensino Supervisionada			Escola Secundária C/ 3ºCEB Diogo de Gouveia			
DATA	LOCAL	HORA/DURAÇÃO	TURMA	ETAPA	UE	MATÉRIA	ALUNOS	Prof. Estagiário
11/05/2012	P1 (PAV COBERTO)	11:45 – 13:15 (90')	10º F	4ª	57	8º BAS / 9º AND	18 + 1	António Franco
MATERIAL		CONTEÚDOS DE ENSINO			OBJECTIVOS ESPECÍFICOS			
- Bolas BAS (9); - Bolas AND (9); - Pinos; - Cones (6); - Coletes 2C (7+7); - Arcos (4);		- Basquetebol: - Ações de Técnica individual com aplicação exercício critério e em situação de jogo; - Andebol: Ações de técnica individual desenvolvidas em formas jogadas e situações de jogo;			- Basquetebol: - Continuar a desenvolver e consolidar técnica individual (passe picado e de peito, drible, lançamento em apoio e na passada) (PII), e desenvolver princípios do jogo ("passa e vai", tripla ameaça e ações defensivas e ofensivas (PE/E). - Andebol: - Desenvolver e aplicar ações de técnica individual (drible, passe e remate) (PII) com correção e oportunidade em situação de jogo (PE/E).			
TEMPO		TAREFA	ORGANIZAÇÃO ESPACIAL	DESCRIÇÃO		ESTRATÉGIAS		
TP	TA	PARTE INICIAL						
5'	5'	Instrução Inicial		Apresentação dos conteúdos a abordar durante a aula (Basquetebol e Andebol), sua organização (divisão em 2 grupos de trabalho, 1 por matéria) e objetivos a atingir com os exercícios da mesma, fazendo a ligação com as aulas anteriores. Explicação do primeiro exercício: dinâmica e funcionamento, e atribuição das tarefas.		No espaço da aula, os alunos dispostos em "meia-lua" com o professor à sua frente e com possíveis focos de distração nas suas costas. Registo de Presenças. Daniela Teixeira - atribuição de tarefas		

3'	63'	Transição, organização e Instrução		Transição, preparação e introdução do próximo exercício e sua exemplificação.	
15'	75'	Andebol (Jogo Condicionado) 5x3+GR		Instrução: 2 equipas, uma em ação ofensiva (jogadores enquadrados em corredores) e outra em ação defensiva (defendem livremente) opõem-se numa situação de jogo reduzido; Objetivo: aplicar e executar corretamente os gestos técnicos trabalhados anteriormente, em situação de jogo, aplicando os princípios de jogo (defensivos e ofensivos); Critério de Êxito: dos aspetos técnicos e fundamentais do jogo, sua correção e oportunidade (OF: ocupação racional do espaço e desmarcação para espaços livres (dentro do seu corredor), finaliza-se em condições favoráveis, após receção enquadra-se ofensivamente, decidindo favoravelmente) (DEF: marcação direta ao adversário, enquadrando-se, impede e dificulta as ações dos adversários); Variantes: alterações numéricas, limitações defensivas, retirar drible, condicionar passe (corredor ao lado), número de passes para poder marcar, bola a passar por todos os elementos, alterar/retrar corredores ofensivos; Hierarquização: (+) limitar número de contactos com a bola, retirar drible; (-) não poder ser desarmado;	Contexto: ½ campo de andebol; Formação de Equipas: formação aleatória dentro do grupo de trabalho formado inicialmente; Instrução: explicação do funcionamento, dinâmicas e exemplificação; Organização: 1 GR, 3 defensores e 5 atacantes, que alteram de função por tempo e em função do funcionamento do exercício;
PARTE FINAL					

3'	29'	Transição, organização e Instrução		Transição e preparação do espaço, introdução do exercício, da parte principal.	Formação das Equipas
15'	44'	Basquetebol - Situação de Jogo		Instrução: 4x4 + 1 Joker, sob 1 tabela, com duas equipas que se opõem e quando a equipa em posse de bola marca ponto ou perde a sua posse, a equipa que recuperou ou "sofreu" ponto terá que ir até ao ½ campo para iniciar nova ação; Objetivo: aplicar e executar corretamente os gestos técnicos trabalhados em aulas anteriores, em situação de jogo, e continuar a introduzir os comportamentos táticos (DEF: marcação individual, OF: "dá e vai" e tripla ameaça) de organização e dos princípios de jogo; Critério de Êxito: do passe, da receção, do drible, do lançamento, ajustamento dos comportamentos ofensivos: ocupação racional do espaço e desmarcação (nos espaços livres), nos movimentos ofensivos (passa e vai) e das ações e movimentos defensivos (marcação, interceção e desarme); Variantes: criar/retrar desequilíbrio numérico das equipas, bola a passar por todos os elementos antes de finalizar, realizar um determinado número de passes para poder lançar, alterar tipo de marcação (individual ou zona); Hierarquização: (+) limitar número de contactos com a bola, retirar drible; (-) não poder ser desarmado, colocar com o joker;	Contexto: ½ campo de basquetebol; Formação de Equipas: grupos de trabalho: 4x4 + 1; (A1: Gui/Inês/Teresa/Patricia) (A2: João/Carina/Clara/Maria A) Joker: Gonçalo (B1: Marta/Vitor/Pedro/Raquel) (B2: Tania/Ruben/Ana/Caetana) Joker: Maria M Instrução: Explicação descritiva e organizacional e exemplificação dos aspetos a realizar; Organização: jogo de 4x4 + 1, definir marcações individuais no inicio;
3'	47'	Transição, organização		Transição e preparação do espaço, introdução do exercício seguinte, sua explicação e exemplificação.	

Anexo V – Grelha de Avaliação Inicial

Situação A - Andebol		Critérios de Êxito							Nível	Observações
10ª F		Progressão	Passe		Recepção	Remate				
Nº Proc	Nome	Correcta em Drible	Com uma mão em Deslocamento	Pega correcta da bola e armar do braço	A duas mãos e em movimento	Nº correcto de apoios	Picado com armar do braço			
							Esquerda	Direita		
		C +/-	C +/-	C +/-	C +/-	NC	NC	NC	PI	
		C +/-	NC	C +/-	C +/-	NC	NC	NC	NI	
		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO		Não realizou a Avaliação Inicial
		C	C	C	C	NC	NC	NC	PI	
		C +/-	C +/-	C +/-	C +/-	NC	NC	NC	PI	
		C	C	C	C	NC	NC	NC	PI	
		C +/-	NC	C +/-	C +/-	NC	NC	NC	NI	
		C	C	C	C	C	C	C	I	
		C	C	C	C	C	C	C	I	
		C	C	C	C	NC	NC	NC	PI	
		C	C	C	C	C	C	C	I	
		C	C	C	C	NC	NC	C +/-	PI	
		C	C	C	C	NC	NC	C +/-	PI	
		C +/-	NC	NC	C +/-	NC	NC	NC	NI	
		C	C	C	C	NC	NC	NC	PI	
		C	C	C	C	C	C +/-	NC	PI	
		C	C	C	C	C	C	C	I	
		C	C	C	C	NC	NC	NC	PI	
		C	C	C +/-	C	NC	NC	NC	PI	
		C	C	C	C	NC	NC	NC	PI	

Cumpram as Acções (C) / Não Cumpram as Acções (NC) / Cumpram algumas Acções (C+/-) / Não Observado (NO)

NI	Não Introdutório
PI	Parte do Introdutório
I	Introdutório
PE	Parte do Elementar
E	Elementar
PA	Parte do Avançado
A	Avançado

Anexo VI – Grelha de Avaliação Formativa

Exercício/Situação		Grelha de Observação – Voleibol						Turma: 10º F			
Ações Motoras	Componentes Críticas	Observação	Exercício Critério 2 a 2, frente a frente, com rede								
			Passe			Manchete			Deslocamento		
Grupos			Dedos afastados (A)	Contacto com a bola ao nível da testa (B)	Progressiva extensão dos braços e pernas (C)	Posição baixa, flexão das pernas (A)	Contacto na bola com os antebraços (B)	Extensão das pernas após contacto (C)	Com oportunidade, facilitando o reenvio da bola		
Parte Introdutório			27/01	20/04	Obs.	27/01	20/04	Obs.	27/01	20/04	Obs.
			4	4	C	3	3	A e C	2	3	Lenta a reagir
			4	4	C	2	3		2	3	Desloca-se tarde
			4	4	C	3	4	A e C	2	3	Lenta a reagir
			3	3	A e C	2	3	A e B	2	3	Lenta a reagir
			3	3	A e C	2	2	A e C	1	2	Muito parada
			Exercício Critério em grupos de 4, cooperando com os companheiros para manter a bola no ar								
Introdutório			15/02	16/05	Obs.	15/02	16/05	Obs.	15/02	16/05	Obs.
			3	2	A / B / C	2	3	A / B / C	2	2	
			4	3/4	C	3	4	A	3	3	
			4	3	B / C	4	4	A	2	3	
			5	5		4	5		3	4	
			3	3	B / C	2	3	A / B	2	2	
			5	4/5	B	3	4	A	3	3	
			Exercício Critério em grupos de 4, frente a frente, com rede, cooperando com os companheiros para manter a bola no ar								
Parte Elementar	Elementar		13/04	25/05	Obs.	13/04	25/05	Obs.	13/04	25/05	Obs.
			5			5			5		
			5			5			5		
			5			4			4		
			4			4			4		
			4			4			2		
			4			3			3		
			5			4			5		

Anexo VII – Grelhas de Avaliação Sumativa

Nº Processo	Avaliação	Atividades Físicas e Desportivas												Aval	Aval	Conhecimentos 10% - 2 valores Trabalho/T este	Aval	Atitudes e Valores				Aval	3º PER	Nota 2º Período	Nota 1º Período	Nota	Auto-Avaliação	Média dos Períodos	
		70% - 14 valores																10% - 2 valores											
		Voleibol	Basket	Futsal	Andebol	Ginástica Solo	Velocidade	Barreiras	Estafetas	Salto Altura	Salto Comprimento	Badminton	Corfebol					Atitudes	Participação	Pontualidade	Assiduidade								
		14	15	12	13	16	14		14		14	13	15	14,0	14,2	14,2	20,00	20,0	20	18	20	20	19,5	15,2	14,0	13,6	14	15	14,2
		11	13	11	12	16	15		13		13	13	15	13,2	12,2	12,2	20,00	20,0	20	17	18	20	18,75	14,3	13,5	11,7	13	14	13,2
		15	15	15	13	17	17		14		18	14	15	15,3	18,6	18,6	20,00	20,0	20	20	20	17	19,25	16,5	15,5	13,7	15	16	15,2
		14	15	13	13	15	16		14		14	15	16	14,5	14,4	14,4	20,00	20,0	20	20	20	20	20	15,6	14,1	12,6	14	13	14,1
														#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0,0	0,0					#DIV/0!	10,5	13,0	13,0		14	12,2
														#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0,00	0,0					#DIV/0!	#DIV/0!	4,3	12,4			#DIV/0!
														#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0,00	0,0					#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	11,5			#DIV/0!
		17	17	17	17	17	15		16		15	15	17	16,3	16,2	16,2	20,00	20,0	20	20	20	18	19,5	17,0	16,1	16,0	16	16	16,4
		15	15	17	17	15	15		14		15	16	0	13,9	0	0	20,00	20,0	2	2	2	2	2	11,9	15,9	14,7	14		14,2
		16	16	14	15	16	15		15		13	15	16	15,1	14,8	14,8	20,00	20,0	20	20	19	20	19,75	16,0	15,2	14,3	15	15	15,2
		18	19	18	18	17	20		17		20	17	18	18,2	18,8	18,8	20,00	20,0	19	20	19	20	19,5	18,6	16,9	16,7	18	17	17,4
		11	13	11	12	15	15		13		13	13	15	13,1	16	16	20,00	20,0	20	17	19	20	19	14,7	13,5	10,8	13	12	13,0
		14	15	13	13	17	17		14		15	15	15	14,8	16	16	20,00	20,0	20	20	20	20	20	16,0	14,4	13,8	15	15	14,7
		16	17	14	14	13	12		14		13	15	16	14,4	13,2	13,2	20,00	20,0	20	20	20	20	20	15,4	14,8	13,1	15	14	14,4
		10	13	10	11	11	11		13		10	12	15	11,6	11	11	20,00	20,0	20	15	20	20	18,75	13,1	12,4	10,9	12	12	12,1
		12	14	13	14	17	14		14		13	14	15	14,0	14	14	20,00	20,0	20	20	20	20	20	15,2	14,1	12,7	14	13	14,0
		14	15	14	13	16	16		15		16	14	15	14,8	14,4	14,4	20,00	20,0	20	20	20	20	20	15,8	14,9	13,2	15		14,6
		18	18	17	18	15	20		17		20	17	18	17,8	18	18	20,00	20,0	19	20	17	18	18,5	18,1	15,6	15,5	17	19	16,4
		14	15	12	13	13	15		14		11	14	15	13,6	13,6	13,6	20,00	20,0	20	20	20	20	20	14,9	14,2	12,2	14	12	13,8
		16	15	14	14	15	16		14		15	15	16	15,0	15	15	20,00	20,0	20	20	18	17	18,75	15,9	14,1	14,1	15	15	14,7
		17	17	16	16	15	18		16		19	16	17	16,7	16,6	16,6	20,00	20,0	20	20	20	20	20	17,4	16,6	15,3	16	16	16,4

Não Introdutório = valor inferior a 10, em função das competências realizadas
 Parte do Introdutório = 10/11 Valores
 Introdutório = 12/13 Valores

Daniela	Competências Específicas			Competências Transversais		
	A (25%)	B (25%)	C (20%)	A (10%)	B (10%)	C (10%)
	19,6			20	18	18
						10,5

Anexo VIII – Ficha de Avaliação na Área dos Conhecimentos



Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia- 2011/2012
Ficha de Avaliação Sumativa - Educação Física

Nome _____	Nº _____	7º Ano Turma _____
Data ____/____/____	Classificação _____	Enc. Educ. _____

Os factores de promoção de estilos de vida saudável

Grupo 1

Os estilos de vida saudável são hábitos de vida que contribuem para o bem-estar físico e psicológico das pessoas. São rotinas utilizadas no dia-a-dia que ajudam no funcionamento do organismo e na proteção de vários tipos de doenças. Fazem parte destas rotinas a prática de exercício físico, uma alimentação saudável, a inexistência de tabagismo e de consumo de álcool e outras substâncias prejudiciais à saúde.

Indica com uma cruz (x) a opção correcta. Apenas uma opção é completamente correcta.

1 – Estilos de vida saudáveis são:

- Hábitos de vida que contribuem para a melhoria da saúde
- Actividades físicas
- Rotinas do dia-a-dia
- Inexistência de substâncias prejudiciais à saúde

2 – Indica as rotinas que fazem parte de um estilo de vida activo e saudável.

- Exercício Físico
- Prática de exercício físico, alimentação saudável e inexistência de consumo de tabaco e álcool
- Exercício Físico e inexistência de hábitos de consumo de álcool
- Hábitos de consumo de tabaco e álcool

3 – A existência de hábitos de vida saudáveis ajuda o organismo contra vários tipos de doença, tais como:

- Acidentes vasculares cerebrais (AVC)
- Varicela e Obesidade
- Obesidade, diabetes, doenças cardíacas, hipertensão arterial e alguns tipos de cancro
- Gripe e diabetes

4 – Saúde é:

- Estar bem de saúde
- Não ter doenças
- Um estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doenças
- Estar contente e não precisar de ir ao hospital

5 – Os hábitos tabágicos são prejudiciais principalmente para o sistema:

- Circulatório
- Respiratório
- Respiratório e Pulmonar
- Pulmonar

Grupo 2

A OMS (Organização Mundial de Saúde) aconselha a prática de exercício físico, durante pelo menos trinta minutos, três a cinco vezes por semana. Durante este exercício físico corre mais sangue nas veias, o coração bate mais depressa (maior frequência cardíaca), aumenta a quantidade de sangue bombeado pelo coração e os movimentos respiratórios aumentam para oxigenar melhor o sangue que passa pelos pulmões.

Indica se as seguintes afirmações são Verdadeiras (V) ou Falsas (F)

- 1 – De acordo com o texto, é correcto fazer noventa minutos de exercício físico apenas num dia. ___
- 2 – Frequência cardíaca é a quantidade de sangue que corre nas veias. ___
- 3 – O coração bombeia mais sangue quando está em repouso. ___
- 4 - A circulação sanguínea aumenta com o exercício físico. ___
- 5 – Os movimentos respiratórios aumentam quando o corpo está em repouso. ___
- 6 – Exercício físico é definido como o movimento corporal produzido pelos músculos com gasto de energia, beneficiando a saúde. ___

Anexo IX - Grelha de Registo da Observação 2º CEB

ESCOLA EB 2/3 ANDRÉ DE RESENDE – ÉVORA (5ºB)

OBSERVAÇÃO 2º CEB – Caracterização da Intervenção Pedagógica

Data:

INTERVENÇÃO	CARACTERIZAÇÃO
<p>Características dos momentos de informação quanto à linguagem técnica/científica de cada matéria e sua clareza, objetividade, pertinência da mensagem, compreensão por parte dos alunos e duração.</p>	
<p>Gestão e Organização do tempo de aula</p> <p>Tipologia e características na organização das tarefas da aula</p> <p>Estratégias de ensino e formas de organização das tarefas da aula</p> <p>Estratégias de observação / diagnóstico dos momentos de prática efetiva</p>	
<p>Controlo e Acompanhamento da turma</p>	
<p>Clima no decurso da aula</p>	
<p>Alunos (comportamento, empenhamento e características)</p>	
<p>Outros/Observações:</p>	

Anexo X – Questionário Atividades Atleta Completo

QUESTIONÁRIO

Escola Secundária com 3º CEB Diogo de Gouveia



O presente questionário pretende avaliar a Actividade Desportiva "Atleta Completo", que decorre no dia 19 de Março de 2012 em Beja. Como tal, e no intuito de melhorarmos o nosso trabalho em actividades futuras, solicitamos que responda a todas as questões colocadas, da forma mais sincera possível.

1. Os espaços onde decorreu esta actividade foram:

Nada Adequados 1...2...3...4...5 Muito Adequados

2. Na sua opinião, as provas desta actividade foram:

Pouco Interessantes 1...2...3...4...5 Muito Interessantes

3. A realização desta actividade mostrou ser:

Pouco Apropriada 1...2...3...4...5 Muito Apropriada

4. O convívio promovido pela actividade foi:

Pouco Importante 1...2...3...4...5 Muito Importante

5. O programa das provas foi cumprido como previsto:

Nada cumprido 1...2...3...4...5 Totalmente cumprido

6. O tempo previsto para a duração desta actividade foi:

Muito Reduzido 1...2...3...4...5 Excessivo

7. Considera que o número de elementos da organização foi:

Nada Suficiente 1...2...3...4...5 Muito Suficiente

8. Globalmente, qual a sua opinião sobre a organização desta actividade?

Fracá 1...2...3...4...5 Muito Boa

9. Apresente algumas sugestões que poderiam ter melhorado esta actividade e que podem ser aspectos a considerar em futuros eventos do género:

A sua resposta ao questionário é muito importante para podermos melhorar o nosso trabalho.

Muito Obrigado!

Anexo XI – Questionário do Trabalho de Investigação – Ação

Adaptado de Fonseca e Paula Brito (2001), (IMIp), tradução de Intrinsic Motivation Inventory (IMI), de Ryan (1982); McAuley, Duncan e Tammen (1989).

UNIVERSIDADE DE ÉVORA - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário



QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem o objetivo de saber a tua opinião sobre as aulas da disciplina de Educação Física, assim não existem respostas certas ou erradas, o que verdadeiramente interessa é que sejas o mais sincero/a possível. Normalmente as respostas que primeiro te ocorrem são as que mais interessam, se por qualquer motivo não perceberes alguma pergunta, esclarece as tuas dúvidas. No final confirma se respondeste a todas as perguntas.

Agradecemos desde já a tua colaboração no preenchimento deste questionário, confidencial e anónimo.

Grupo A

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** _____ (anos)

Grupo B

Com estas questões pretende-se saber o modo como te sentes relativamente à Educação Física.

Utilizando a escala apresentada, assinala com um círculo em volta da resposta que representa o teu grau de concordância.

1 (discordo totalmente) – 2 (concordo pouco) – 3 (concordo no geral) – 4 (concordo bastante) - 5 (concordo totalmente)

1 - EU E A EDUCAÇÃO FÍSICA ...

1. Gosto bastante das aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
2. Despendo muito esforço nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
3. Penso que sou bastante bom/boa na Educação Física	1	2	3	4	5
4. Sinto-me tenso/a enquanto faço as aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
5. As aulas de Educação Física são divertidas	1	2	3	4	5
6. É importante para mim fazer bem as coisas nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
7. Estou satisfeito/a com o meu rendimento na aula de Educação Física	1	2	3	4	5
8. Sinto-me nervoso/a enquanto faço as aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
9. Descreveria as aulas de Educação Física como muito interessantes	1	2	3	4	5
10. Empenho-me bastante nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
11. Sou bastante bom/boa na Educação Física	1	2	3	4	5
12. Sinto-me descontraído enquanto faço as aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
13. Enquanto faço as aulas de Educação Física, penso em como as gosto de fazer	1	2	3	4	5
14. As aulas de Educação Física não despertam a minha atenção	1	2	3	4	5
15. Não consigo fazer as aulas de Educação Física muito bem	1	2	3	4	5
16. Sinto-me pressionado/a enquanto faço as aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
17. Não me esforço muito nas aulas de Educação Física	1	2	3	4	5
18. Após fazer um bocado as aulas de EF sinto-me bastante competente	1	2	3	4	5

Adaptado de Fonseca & Biddle (1996), (TEOSQp), tradução de Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire (TEOSQ), de Duda & Nicholls (1989).

2 - SINTO-ME COM MAIS SUCESSO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUANDO...

1 (discordo totalmente) – 2 (concordo pouco) – 3 (concordo no geral) – 4 (concordo bastante) - 5 (concordo totalmente)

1. Sou o/a único/a que consegue executar as técnicas	1	2	3	4	5
2. Aprendo uma nova técnica e isso faz-me querer praticar mais	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer melhor que os meus colegas	1	2	3	4	5
4. Os outros não conseguem fazer tão bem como eu	1	2	3	4	5
5. Aprendo algo que dá prazer fazer	1	2	3	4	5
6. Os outros cometem erros e eu não	1	2	3	4	5
7. Aprendo uma nova técnica por me ter esforçado bastante	1	2	3	4	5
8. Trabalho realmente bastante	1	2	3	4	5
9. Ganho a maioria das provas ou marco a maior parte dos pontos ou golos	1	2	3	4	5
10. Algo que aprendo e me faz querer continuar e praticar mais	1	2	3	4	5
11. Sou o/a melhor	1	2	3	4	5
12. Sinto que uma técnica que aprendo está bem	1	2	3	4	5
13. Faço o meu melhor	1	2	3	4	5

3 – QUANDO ESTOU NAS MINHAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ...

1 (discordo totalmente) – 2 (concordo pouco) – 3 (concordo no geral) – 4 (concordo bastante) - 5 (concordo totalmente)

1. Normalmente gosto de fazer as coisas e empenho-me ao máximo	1	2	3	4	5
2. Normalmente esforço-me e aplico-me em todas as matérias	1	2	3	4	5
3. É frequente estar “com a cabeça no ar”	1	2	3	4	5
4. Normalmente envolvo-me só nas matérias em que tenho mais sucesso	1	2	3	4	5
5. Normalmente sinto-me aborrecido	1	2	3	4	5
6. Normalmente sinto que o tempo passa muito depressa	1	2	3	4	5
7. Normalmente sinto prazer em fazer as coisas	1	2	3	4	5
8. Normalmente desejo que elas acabem depressa	1	2	3	4	5
9. Normalmente não me empenho tanto porque as matérias são muito difíceis	1	2	3	4	5
10. Normalmente não gosto da disciplina ou das matérias	1	2	3	4	5
11. Normalmente não me aplico porque os exercícios são aborrecidos	1	2	3	4	5
12. Normalmente não me aplico porque jogo sempre com os melhores ou piores	1	2	3	4	5
13. Normalmente aplico-me mais quando tenho na minha equipa/grupo colegas que dominam as matérias	1	2	3	4	5
14. Normalmente empenho-me mais em exercícios com grupos mais reduzidos	1	2	3	4	5

Adaptado de Fonseca (1996), (SBSQp), tradução de Satisfaction and Boredom in Sport Questionnaire, de Duda & Nicholls (1992).

Adaptado de Fonseca & Biddle (1995), (PMCSQp), tradução do Perceived Motivational Climate in Sports Questionnaire (PMCSQ), de Papaioannou (1994).

4 – NAS MINHAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ...

1 (discordo totalmente) – 2 (concordo pouco) – 3 (concordo no geral) – 4 (concordo bastante) - 5 (concordo totalmente)

1. Os alunos ficam muito satisfeitos quando aprendem novas técnicas ou jogos	1	2	3	4	5
2. Os alunos tentam fazer melhor que os outros	1	2	3	4	5
3. O professor/a fica satisfeito/a quando os alunos aprendem algo de novo	1	2	3	4	5
4. O professor/a dá valor principalmente aos que ganham	1	2	3	4	5
5. Os alunos têm medo de errar	1	2	3	4	5
6. O que os alunos aprendem o professor/a estimula-os a continuar a praticar	1	2	3	4	5
7. Os alunos ficam muito satisfeitos quando fazem melhor do que os outros	1	2	3	4	5
8. O professor/a fica satisfeito/a quando os alunos melhoram à base de esforço	1	2	3	4	5
9. O professor/a só se ocupa dos que fazem bem os exercícios	1	2	3	4	5
10. Os alunos têm medo de fazer coisas erradas	1	2	3	4	5
11. Os alunos aprendem coisas novas e ficam satisfeitos por isso	1	2	3	4	5
12. Quando os alunos se sentem mais satisfeitos é quando fazem melhor que os outros	1	2	3	4	5
13. O professor/a fica satisfeito quanto todos os alunos melhoram	1	2	3	4	5
14. Os alunos têm medo de tentar coisas em que possam cometer erros	1	2	3	4	5
15. Os alunos ficam satisfeitos quando se esforçam por aprender	1	2	3	4	5
16. O professor/a fica satisfeito quanto todos melhoram	1	2	3	4	5
17. O professor/a estimula principalmente os que são bons no desporto	1	2	3	4	5
18. Os alunos ficam muito satisfeitos quando executam corretamente um exercício que aprenderam	1	2	3	4	5

Uma vez mais, Obrigado Pela Colaboração

NOTA: Não te esqueças de confirmar se respondeste a todas as questões (3 páginas)

