



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por João Carlos Sabino Canilhas na Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia - Beja

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

setembro 2012

Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por João Carlos Sabino Canilhas na Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia - Beja

Orientadora:

Professora Doutora Clarinda de Jesus Banha Pomar

setembro 2012

Agradecimentos

Na fase final de mais uma etapa da minha formação académica e profissional, existem agradecimentos que não poderão deixar de ser realizados, dada a sua importância e influência no decorrer de tão importantes aprendizagens.

Em primeiro lugar, à Professora Orientadora Clarinda Pomar, pela forma profissional e exemplar que demonstrou ao longo dos últimos dois anos e também pela disponibilidade, sabedoria, auxílio e capacidade de transmissão de conhecimento que me permitiram concluir com sucesso mais um nível académico.

À professora Orientadora Cooperante Graça Castilho, pela forma excecional como me recebeu, pelo apoio incondicional durante todo o ano letivo e ainda por todo o auxílio e orientação prestada no decorrer do estágio. Uma palavra também para a Direção da Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia e para o seu Departamento de Educação Física, pela disponibilidade prestada e por todas as condições proporcionadas.

Aos meus colegas de estágio, António Franco e Tiago Borges, pela amizade, partilha de opiniões e informações, pela colaboração e por todas as experiências que me proporcionaram ao longo do mesmo.

Ao Grupo de Educação Física da Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia, pelo à-vontade demonstrado, proporcionando assim uma integração bastante fácil, tendo contribuído para uma convivência positiva ao longo do ano letivo.

Aos meus pais e irmão, pelo exemplo que sempre representaram na minha vida e por todo o apoio e incentivo absoluto que mostram em tudo aquilo que envolve a minha evolução pessoal e profissional. Foram os valores que me transmitiram enquanto família que, juntamente com o seu amor, carinho e proteção, me fizeram chegar até aqui.

À minha esposa, que foi a grande responsável pelo abraçar de mais uma etapa da minha formação, pela motivação que me transmitiu em todas as horas e pela disponibilidade de estar sempre presente para tudo o que foi necessário. Também pela sua confiança nas minhas capacidades e ainda pelo apoio total que me permitiram concluir mais uma importante etapa da minha formação.

À minha filha, que me permitiu vivenciar uma das experiências mais incríveis da minha vida e que, embora inconscientemente, passou a alegrar os meus dias de uma forma indescritível. O seu olhar expressivo e o seu sorriso sincero dão-me forças para vencer todos os obstáculos e é o motivo pelo qual persigo um futuro melhor.

A todos, o meu muito Obrigado!

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por João Carlos Sabino Canilhas na Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia - Beja

Resumo

O relatório realizado tem como finalidade principal a reflexão sobre todos os aspetos que fizeram parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia, em Beja. A referida prática foi realizada em duas turmas, nomeadamente no 7º e 10º ano de escolaridade, no ano letivo de 2011/2012. Os aspetos abordados neste relatório prendem-se com as várias decisões tomadas, objetivos e metas definidas, os ajustes e adaptações efetuados, os vários tipos de planeamento, as estratégias utilizadas, as dificuldades mais observadas e experiências adquiridas. Neste sentido, o relatório encontra-se estruturado pelas principais dimensões, tendo um carácter predominantemente reflexivo, sendo fundamentado através de uma componente científica durante a totalidade do mesmo.

A Prática de Ensino Supervisionada significou, para mim, uma aproximação bastante real ao mundo do ensino e a todos os aspetos exigidos na disciplina da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Permitiu ainda a evolução em todas as competências da profissão docente que a disciplina exige.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Educação Física, Ensino Básico e Ensino Secundário

Report of Supervised Teaching Practice conducted by João Carlos Sabino Canilhas, in Diogo Gouveia High School with 3rd cycle, in Beja.

Abstract

The report produced has as main purpose to reflect on all the aspects that made part of the Supervised Teaching Practice, performed in Diogo Gouveia High School with 3rd cycle, in Beja. That practice was conducted in two groups of 7 and 10 years of schooling in the academic year of 2011/2012.

The aspects covered in this report relate to the various decisions, objectives and targets, adjustments and adaptations made, the various types of planning, strategies, difficulties observed and experiences gained. In this sense, the report is structured by the main dimensions, having a predominantly reflective character and is grounded through a scientific component during the whole of it.

The Supervised Teaching Practice meant for me, a very real approach to the world of education and all aspects required in the discipline of Physical Education in Elementary and Secondary Education. It also allowed the progress on all skills of the teaching profession that requires this discipline.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Physical Education, Elementary Education, Secondary Education.

Índice Geral

Agradecimentos.....	II
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Introdução.....	1
1. O Valor da Educação Física	4
1.1 A importância da EF	4
1.2 Desenvolvimento curricular da EF ao longo do percurso escolar dos alunos	7
1.3 O papel do professor de EF.....	11
2. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	13
2.1 Caracterização do Contexto Educativo	13
2.1.1 Caracterização da Escola	13
2.1.2 Caracterização das Turmas	21
2.1.2.1. Caracterização do 7º Ano de Escolaridade	22
2.1.2.2. Caracterização do 10º Ano de Escolaridade	23
2.1.3. Reflexão sobre a Caracterização do Contexto Educativo.....	26
2.2 Planeamento	28
2.2.1 Plano Anual de Turma (PAT)	31
2.2.2. Reflexão sobre o Planeamento	39
2.3 Avaliação	44
2.3.1. Reflexão sobre a Avaliação	53
2.4 Condução do Ensino.....	54
2.4.1. Instrução	56
2.4.2. Organização.....	60
2.4.3. Disciplina	66
2.4.4. Clima Relacional	68
2.4.5. Reflexão sobre a Condução do Ensino	71
2.5 Relatório sobre o 2º Ciclo do Ensino Básico	76
2.5.1 Análise à turma observada	76
2.5.2 Caracterização do 2º CEB.....	79
3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade	81
3.1.1 Projeto.....	82
3.1.2 Implementação	84

3.1.3 Avaliação.....	86
3.2 Outras Atividades	88
4. Desenvolvimento Profissional ao longo da Vida	90
4.1 Investigação-Ação.....	92
4.1.1 Resumo	92
4.1.2 Introdução	93
4.1.3 Enquadramento teórico	95
4.1.4 Desenho metodológico do estudo	97
4.1.5 Resultados e Conclusões	100
5. Conclusões.....	104
Bibliografia.....	112
Anexos	119

Índice de Anexos

Anexo I - Sistema de Rotação dos Professores Estagiários nas turmas do 7º e 10º ano de escolaridade.....	120
Anexo IIa – Dados relativos às fichas individuais dos alunos (Caracterização da Turma).....	121
Anexo IIb – Dados relativos às fichas individuais dos alunos (Caracterização da Turma).....	122
Anexo III – Protocolo de Avaliação Inicial (excerto exemplo).....	123
Anexo IV - Correspondência entre a escala utilizada nas situações A e B (do protocolo de avaliação) e os níveis de desempenho.....	125
Anexo V – Planeamento Geral do 7º e 10ºs anos.....	126
Anexo VI – Planeamento Anual – 7º Ano.....	128
Anexo VII – Planeamento Anual – 10º Ano.....	130
Anexo VIII – Resultados Avaliação Inicial por matéria (exemplo basquetebol – 10º Ano).....	132
Anexo IX – Resultados Avaliação Inicial por turma (exemplo) – 10º Ano.....	133
Anexo Xa – Plano de Etapa (exemplo de 2ª Etapa – 7º Ano).....	134
Anexo Xb – Relatório de Etapa (exemplo de relatório da 2ª etapa e ajustamentos da 3ª etapa – 7º Ano).....	135
Anexo XIa – Plano de Etapa (exemplo de 2ª Etapa – 10º Ano).....	138

Anexo XIb – Relatório de Etapa (exemplo de relatório da 2ª etapa e ajustamentos da 3ª etapa – 10ºAno).....	139
Anexo XII - Plano de Aula e respetiva Reflexão (10º Ano).....	142
Anexo XIII – Planificação Avaliação Formativa – 10º ano.....	145
Anexo XIV – Grelha de Avaliação Formativa (exemplo Voleibol – 10º Ano).....	146
Anexo XV – Correspondência entre os níveis de competência definido nos PNEF e a classificação definida pelos professores, para o 10º ano de escolaridade.....	148
Anexo XVI – Grelha de Classificações Finais (por período – 7º Ano)	149
Anexo XVII – Tabela Referência para a Avaliação da Condição Física.....	151
Anexo XVIII – Avaliação da Área dos Conhecimentos – Teste Escrito (7º ano).....	152
Anexo XIX – Tabela de Avaliação das Atitudes.....	154
Anexo XX – Ficha de Observação SOCI – Sistema de Organização dos Comportamentos de Indisciplina.....	155

Índice de Quadros

Quadro 1 - Dimensões e Categorias do Feedback (adaptado Côrte-Real, Mesquita e Pereira, 2009).....	59
Quadro 2 – Frequência absoluta e relativa dos comportamentos indisciplinares da 1ª e 2ª Fase.....	101
Quadro 3 – Frequência absoluta e relativa dos comportamentos indisciplinares da 1ª Fase, por categorias.....	102
Quadro 4 – Frequência absoluta e relativa dos comportamentos indisciplinares da 2ª, por categorias.....	103

Lista Abreviaturas

DEF – Departamento de Educação Física

EF – Educação Física

ES – Ensino Secundário

ES3DG – Escola Secundária com 3º Ciclo Diogo Gouveia

IMC – Índice de Massa Corporal

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PEE – Projeto Educativo Escolar/Projeto Educativo da Escola

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programas Nacionais da Educação Física

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

UE – Universidade de Évora

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

2º CEB – 2º Ciclo do Ensino Básico

3ºCEB – 3º Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O Relatório levado a efeito surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), referente ao Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade de Évora (UE). A criação de um Núcleo de Estágio na escola em que me inseri, Escola Secundário com 3º Ciclo Diogo Gouveia, em Beja (ES3DG), permitiu a efetivação desta Unidade Curricular, juntamente com dois colegas (Professores Estagiários) na mesma situação académica. Esta Unidade Curricular contou com a supervisão de três orientadores, dois Orientadores da Universidade de Évora e um Orientador Cooperante da Escola onde a PES foi realizada.

A PES é uma unidade curricular que habilita profissionalmente o professor de Educação Física (EF) a desempenhar a sua atividade profissional desde o 1º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário e insere-se na componente de formação de Iniciação à Prática Profissional. Esta desenvolveu-se ao longo dos dois semestres letivos do 2º ano deste ciclo de estudos e, segundo o Programa da PES, existem vários objetivos a atingir, os quais se relacionam, principalmente, com as competências a adquirir pelo Professor Estagiário no Ensino da Disciplina de Educação Física (EF). De entre essas competências surgem o caráter reflexivo e de constante investigação e interrogação que o Professor deve ter perante todas as situações com que se depara. É por esse motivo que este relatório terá, em toda a sua extensão, uma abordagem reflexiva que possa ser efetivamente fundamentada com base em bibliografia científica pertinente.

Cumprindo o referido Programa da PES, a minha intervenção foi efetivada em duas turmas, cada uma de um ciclo de ensino diferente, nomeadamente do 3º Ciclo do Ensino Básico (3ºCEB) e do Ensino Secundário (ES). Mais especificamente, as turmas pertenciam ao 7º e 10º ano de escolaridade. Ainda de acordo com o referido Programa e com as condições existentes, o facto de existirem apenas duas turmas disponíveis para os três Professores Estagiários fez com que houvesse a necessidade de encontrar uma forma de articulação das mesmas. Assim e de acordo com o Anexo I, cada professor ficou responsável por uma turma num período de quinze dias (duas semanas), existindo a rotação dos mesmos no final desse prazo. O Professor Estagiário que nesse período não tivesse turma designada teria a função de efetuar apenas a supervisão do ensino dos colegas. Esta rotação poderá ser consultada de forma mais simplificada no Anexo I.

É de salientar que o trabalho em grupo, que com esta metodologia obrigatoriamente existiu, proporcionou debates importantes e com diferentes pontos de vista, contribuindo para uma experiência bastante enriquecedora na condução do ensino, assim como em todos os restantes aspetos da PES. Por um lado a autonomia do professor pode ser vista como um aspeto menos positivo mas por outro, o trabalho em grupo saiu claramente fortalecido.

Tal como definido no calendário escolar do ano letivo de 2011/2012, o início do mesmo foi determinado para a terceira semana de Setembro e como tal a nossa intervenção foi encetada nesse mesmo momento. No dia 15 e 16 de Setembro foram realizadas as apresentações às turmas que iríamos lecionar, tendo as aulas tido o seu início efetivo no

dia 21 de Setembro. Para efeitos académicos a intervenção teve o seu término no dia 14 Maio de 2012, apesar de termos mantido todas as nossas funções na escola até ao final do ano letivo (15 de Junho).

Em termos estruturais, o relatório fluirá sob as principais dimensões que constituem a PES, tais como a “Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem”, a “Dimensão da Participação na Escola e relação com a Comunidade” e ainda a “Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida”. O relatório englobará ainda, na parte final, uma abordagem conclusiva e reflexiva daquilo que foi a experiência ocorrida e das aprendizagens assimiladas ao longo do ano letivo.

Inicialmente será efetuada uma breve alusão ao Papel da EF e do Professor Reflexivo e Investigativo, num curto capítulo dedicado a bibliografia científica relevante. De seguida, na “Dimensão do Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem” serão abordados todos os aspetos que dizem respeito à condução do ensino, ao planeamento, à avaliação e ainda ao relatório realizado no outro ciclo de ensino. Na dimensão da Participação na Escola e relação com a Comunidade surgem os projetos que foram exclusivamente da nossa responsabilidade assim como todas as atividades em que concedemos o nosso contributo. A Dimensão do Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida mostrará a investigação-ação que foi realizada assim como os principais resultados e conclusões obtidas. Por último surgirão as conclusões e respetivas reflexões sobre todo o processo que decorreu durante a PES, assim como algumas sugestões para a melhoria das minhas aptidões para o desempenho da função docente no futuro.

1. O Valor da Educação Física

1.1 A importância da EF

Na atualidade, é notório algum desconhecimento ou menosprezo pela importância que a EF tem para os alunos e para o seu bem-estar físico e psíquico. O tempo letivo existente no currículo dos alunos, no que se refere à EF, é cada vez menor, contrariando alguns estudos realizados nesta área. Segundo Carreiro da Costa (2010), para além das evidentes vantagens da prática desportiva, existem igualmente benefícios associados a outras disciplinas, sendo igualmente proporcional ao tempo despendido com a prática desportiva. Segundo este autor, os estudos de Tremarche, Robinson, & Graham (2007) e Trost (2009), mostram que os alunos apresentam um rendimento escolar mais elevado quando dedicam mais tempo a práticas desportivas, neste caso à EF.

De acordo com Santos (1999) citado por Andrade (2008), a EF permite o desenvolvimento dos alunos em vários domínios, assumindo um relevo que as outras disciplinas do currículo dos alunos não permitem. De acordo com o mesmo autor, entre essas aptidões surgem as oportunidades de cooperação entre alunos, a obtenção de prestígio dentro dos grupos e também a participação livre em ações conjuntas.

O caminho que tem sido trilhado tem-se revelado longo e trabalhoso mas os esforços realizados são no sentido de corresponder à EF a verdadeira importância que a mesma desempenha na evolução dos alunos, a todos os níveis.

Segundo Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira (2001b), a década de 90 conheceu importantes avanços no reconhecimento da EF, no entanto todos os anos são iniciados esforços para que essa importância seja cada vez mais próxima da real utilidade da disciplina.

Esta importância, segundo Marques (2010), deverá iniciar-se com o assumir da EF como uma ação fundamentalmente pedagógica, existindo pesquisas que apontam para uma certa dificuldade na sua aceitação, comparativamente às restantes disciplinas.

É do senso comum que a EF representa um conjunto de benefícios indispensáveis, tanto ao nível do bem-estar que provoca aos alunos como em aspetos direcionados para a saúde e para a prevenção de doenças. Santos (1999), citado por Aguiar (2010) é da mesma opinião, reconhecendo que a EF é necessária à natureza humana e indispensável para a conservação da saúde, ajudando ainda na sua recuperação, motivando e estimulando o corpo e a mente.

O relatório do Parlamento Europeu, sobre o papel do desporto na educação (2007, pp. 132), vem precisamente enaltecer os aspetos sociais e culturais da EF, bem como os valores sociais tais como “a lealdade, a autodisciplina, a solidariedade, o espírito de equipa, a tolerância e o fair play”.

Para Silva (2012), a EF deve promover uma aprendizagem significativa para os alunos, sobre a importância da sua prática e a contribuição que esta promove para a vida do

indivíduo. Os alunos necessitam compreender a sua importância, para que se formem cidadãos autónomos, participativos e críticos. É precisamente nesta formação de jovens ativos e com hábitos de prática de Atividade Física que Moreira (2006), encontra um dos objetivos da EF.

Marques (2010) não vê apenas benefícios da EF ao nível do desenvolvimento motor dos alunos, afirmando mesmo que é objetivo da EF a evolução integral e global dos alunos.

Resumindo, é ponto assente para os demais autores, que a EF promove um sem fim de vantagens e benefícios aos alunos, alguns dos quais não têm sequer acesso a atividades desportivas fora da escola. Desta forma e segundo Jacinto *et al* (2001b), Ferreira (2004) e Diniz (2000) citado por Andrade (2008), a EF proporciona um conjunto de aptidões, atitudes e valores proporcionados por experiências intensas, saudáveis, gratificantes e social e culturalmente significativas, tornando-a assim insubstituível.

Segundo Silva (2012), existem outros benefícios pelo facto desta prática desportiva ser aplicada na escola, o que permite melhorar e desenvolver vários aspetos relacionados com o desenvolvimento, crescimento, características motoras, cultura corporal, afetividade, cooperação e formação do cidadão.

Entre outros benefícios destacam-se “a concretização e apropriação de habilidades e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade

física adequada - intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (Jacinto *et al*, 2001b, pp.6).

1.2 Desenvolvimento curricular da EF ao longo do percurso escolar dos alunos

O plano curricular da EF é constituído por um conjunto de programas designados PNEF, aos quais já fiz referência anteriormente neste relatório. “Estes programas vêm sistematizar os benefícios proporcionados pela EF, centrando-se no valor da atividade física eclética pedagogicamente orientada para o desenvolvimento harmonioso e multilateral do aluno” (Jacinto *et al*, 2001b. pp.6), atestando-se assim as ambições que a disciplina deseja para os seus alunos.

Com estes novos PNEF, as escolas e os seus DEF experienciam uma importante autonomia pedagógica e organizativa, possibilitando a adequação do currículo da EF às condições existentes e aos contextos educativos onde estes se desenvolvem, tendo também em consideração as características e capacidades dos alunos onde irão ser aplicados e desenvolvidos.

Em termos organizativos, o currículo da EF está estruturado por ciclos de ensino, onde existe uma interdependência entre os anos de escolaridade e respetivos ciclos de ensino.

Existe um bloco estratégico que compreende os anos de escolaridade entre o 5º e o 9º ano. Esta estruturação está definida de forma vertical, existindo ainda, anteriormente a este referido bloco, o 1º ciclo do ensino básico (1º ao 4º ano) e numa fase posterior, o ensino secundário (10º, 11º e 12ºs anos).

O 1º CEB caracteriza-se pela aquisição de competências de base, nas mais variadas atividades e matérias. Assim e de acordo com uma das referências mais importantes da EF (ecletismo), quanto mais diversificadas forem as experiências dos alunos, principalmente nesta faixa etária, mais valorizado será o seu processo evolutivo. Este é um período onde estas atividades devem surgir através de jogos lúdicos e de expressão corporal, preparando as crianças para a fase seguinte.

No que respeita ao bloco estratégico referido, do 5º ao 9º ano de escolaridade, e de acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira (2001a), é considerado uma continuação da estrutura imediatamente anterior e deve contemplar toda a extensão da EF. Conjuntamente com uma abordagem na sua forma já específica, são aspetos que pretendem preparar a flexibilização de matérias existente no ensino secundário. No ano final desta estrutura (9º ano) são privilegiados os aperfeiçoamentos das matérias já lecionadas assim como a recuperação de alunos que possuam dificuldades.

O currículo educativo da EF termina com o ensino secundário, mais propriamente o 10º, 11º e 12º ano, existindo aqui a possibilidade de flexibilização de matérias, ou seja, no 11º e 12º ano, os alunos poderão escolher as matérias em que desejam ser avaliados, de entre

as lecionadas e desde que cumpram algumas normas nas suas escolhas. Segundo Jacinto *et al* (2001b) e à semelhança do 9º ano de escolaridade, também o 10º ano apresenta características semelhantes, sendo um ano de revisões de matérias e de um acompanhamento mais diferenciado de alunos ou turmas com atrasos nas aprendizagens. No 11º e 12ºs anos, já existe uma efetiva flexibilização de matérias a abordar, dependendo das escolhas realizadas pelos alunos, tendo em conta as suas aptidões ou gostos pessoais, e também das normas existentes, tal como tinha referido anteriormente.

Quanto a aspetos de âmbito orientador e regulamentar, existem atualmente nos PNEF (dos vários ciclos de ensino), diversas normas que devem ser tidas em consideração na formação do currículo da EF. Este desenvolvimento curricular deverá englobar assim as suas finalidades, os vários tipos de objetivos (gerais, específicos, de ciclo, de ano, de área, etc.), as competências a adquirir pelos alunos, assim como todas as orientações respetivas aos ciclos de ensino existentes.

As competências específicas deverão ser seguidas em todas as escolas, de acordo com os PNEF, com o objetivo de promover uma universalidade no desenvolvimento da EF a nível nacional. Depois surgem dois tipos de matérias que se diferenciam pelo seu carácter de flexibilização; as matérias nucleares, que devem ser consideradas em todas as escolas; e as matérias alternativas, que deverão ir ao encontro das condições e características de cada escola. As decisões que poderão ser realizadas pelos DEF das escolas surgem ao nível do currículo dos alunos, dos recursos temporais, dos recursos materiais e dos recursos humanos.

Assim, um dos aspetos mais importantes no currículo da EF é a adequação dos objetivos e metas a atingir pelos alunos, às suas reais capacidades e possibilidades. Este aspeto é partilhado também pelas possibilidades que a escola consegue proporcionar aos mesmos, ou seja, a escola deverá criar condições materiais e pedagógicas para que os alunos possam beneficiar das vantagens da EF.

No fundo, o que surge nos PNEF são normas e orientações que poderão guiar e orientar o processo de formação dos alunos ao longo do currículo da EF, fornecendo ao mesmo tempo objetivos e metas que deverão ser alcançadas no final de cada período temporal. A liberdade proporcionada às escolas, DEF e respetivos professores de turma, é a adequação dessas metas e objetivos, tendo sempre em conta uma questão fulcral em todo este processo: a diferenciação do ensino. Esta diferenciação garante que os desafios se adequam à realidade educativa onde esta se desenvolve, permitindo assim uma adaptação às características e/ou dificuldades dos alunos. Este aspeto proporciona aos alunos um ensino adequado, tendo em vista a obtenção do sucesso na disciplina, pois no caso de serem lecionadas matérias e conteúdos desajustados, apenas se está a contribuir para que não exista evolução das competências dos mesmos e desta forma para o insucesso na disciplina.

1.3 O papel do professor de EF

Em qualquer atividade profissional existem valores e comportamentos de ética profissional que não devem ser, de forma nenhuma, quebrados. Como é sabido, quando se trabalha com jovens alunos, as responsabilidades são enormes e qualquer falha no domínio da docência pode trazer consequências sérias.

Desta forma, Alarcão (2003) entende o professor como um profissional que deverá apresentar um carácter criativo e reflexivo, com o intuito de melhorar o desenvolvimento da sua consciência profissional.

Segundo Pereira (2004), o professor de EF deverá procurar criar um ambiente positivo e de qualidade em todas as suas intervenções, onde esta exigência deve ser, voluntariamente, um requisito interior de quem desempenhe ou pretenda vir a desempenhar a profissão.

Esta exigência deverá ser contínua pois segundo o mesmo autor, a necessidade de atualização científica e pedagógica e o interesse no processo de ensino-aprendizagem fazem parte das funções de um bom profissional de EF.

Todos os profissionais que querem evoluir têm de fazê-lo através de mudanças e para existirem essas mudanças deve haver reflexão sobre as suas ações. A avaliação da prática leva a descobrir imperfeições e falhas que poderão ser melhoradas. Quem não reflete

acaba por repetir os erros cometidos, não melhora nem evolui, o que no caso dos professores é uma situação que não é benéfica.

Por outro lado e para Alarcão (2003), o professor também tem a tarefa de construir nos alunos um sentido crítico saudável, que os leve a pensar e refletir sobre as suas ideias. O que confluí para o que sugere Pereira (2004), afirmando que a exigência profissional do professor deverá levá-lo ao encontro das necessidades de cada aluno, diferenciando-o dos demais pelas suas características únicas.

Segundo Bento (2004), o papel do professor de EF, no processo educativo-desportivo, passa por transmitir princípios e valores adquiridos e cultivados na prática desportiva, mas também é seu objetivo que os mesmos não se cinjam só ao percurso escolar mas sim a toda a sua vida. Entre esses valores estão o agir segundo as regras do jogo (que são as da correção e da ética), da consideração e respeito pelo adversário, adquirir o hábito de assumir responsabilidades e aceitar críticas pelo nível de cumprimento das tarefas.

Também para Adelino, Vieira e Coelho (1999), citados por Pereira (2004), o professor de EF tem, para além das tarefas ditas desportivas, uma responsabilidade pedagógica pelo presente e pelo futuro dos jovens que ficam sobre a sua responsabilidade, exigindo-lhe assim conhecimentos sobre o desenvolvimento motor, biológico, psíquico e social.

2. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

2.1 Caracterização do Contexto Educativo

Seguidamente será referenciada a contextualização da minha PES, abordando os principais aspetos referentes à escola, às turmas e aos alunos que fizeram parte deste processo. Basicamente serão discriminadas as condições que encontrei para a prática do ensino, tanto no que se refere às condições físicas encontradas, aos recursos humanos da escola, às turmas lecionadas e aos alunos constituintes das mesmas. Serão também caracterizadas, individualmente, cada turma, no que respeita aos comportamentos gerais observados e também às suas competências e características.

2.1.1 Caracterização da Escola

O assunto que seguidamente é apresentado tem como objetivo nortear e mostrar as condições que encontrámos e com as quais trabalhámos ao longo do ano letivo.

Segundo informações recolhidas no Projeto Educativo da escola, a Escola Secundária com 3º ciclo Diogo de Gouveia localiza-se no centro da cidade de Beja, na Rua Luís de Camões, na freguesia de S. João Baptista. Foi fundada no século XIX, apontando-se como data provável o ano de 1852. Foi denominada de Liceu Nacional de Beja, Liceu Fialho de Almeida, Liceu Diogo de Gouveia, Escola Secundária nº 1, Escola Secundária

de Diogo de Gouveia e, presentemente, Escola Secundária com 3º Ciclo de Diogo de Gouveia. O atual edifício era de construção antiga, projetado em quadrado, com cave, rés-do-chão, 1º andar e por um anexo (com 1º andar). Em termos de infraestruturas, a escola foi alvo de intervenções estruturais significativas, algumas das quais ainda em fase final de conclusão no início deste ano letivo. Assim, com a remodelação profunda de todos os blocos de edifícios, tivemos o prazer de encontrar uma escola completamente nova e com todas as condições para um adequado desempenho das nossas funções docentes.

Como indica a sua designação são lecionadas turmas desde o 7º ao 12º ano de escolaridade, existindo também cursos tecnológicos. A escola conta com vários departamentos, entre eles o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Línguas, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas e o Departamento de Expressões. O Departamento em que nos inserimos foi o Departamento de Educação Física (DEF), que obviamente pertence ao Departamento de Expressões já referido.

No que respeita à oferta formativa da escola, para além do 3º ciclo de escolaridade a escola promove ainda no Ensino Secundário os cursos de Científico Humanístico (Ciências e Tecnologias, Artes Visuais e Línguas e Humanidades), Tecnológico de Desporto e Profissionais (Técnico de Apoio Psicossocial, Técnico de Multimédia e Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos). A escola promove também um Curso EFA de dupla certificação do Ensino Secundário, em regime pós-laboral e PIEF.

No ano letivo que terminou, lecionaram na ES3DG, noventa e oito professores, num total de trinta e seis turmas, em catorze áreas distintas, tais como Educação Física, Artes, Informática, Educação Tecnológica, Biologia e Geologia, Físico-Química, Matemática, Sociologia, Geografia, Filosofia, História, Espanhol, Inglês e Português. No que respeita a alunos inscritos na escola, ultrapassa os oitocentos, sendo a maioria do ensino secundário.

O pessoal não docente é composto por trinta e oito funcionários dos quais onze são Assistentes Técnicos e vinte e sete são Assistentes Operacionais. Estão institucionalizadas as Associações de Estudantes e de Pais/Encarregados de Educação existindo, ainda, uma Associação de Antigos Alunos.

Quanto a serviços existentes e de apoio à comunidade escolar, encontraram-se a funcionar a Reprografia, a Biblioteca, os SASE, o Refeitório, a Secretaria, o Bar e a Papelaria.

No que respeita aos espaços desportivos existentes para a prática da EF, a sua grande maioria foi alvo de melhorias, enquanto foram ainda criados alguns novos espaços desportivos. A ES3DG apresenta seis recintos preparados para a prática desportiva, sendo que em alguns deles estão associados mais do que uma alternativa em termos de espaço/matéria a lecionar. Por exemplo, o P3 (designação atribuída aos espaços desportivos) corresponde ao chamado “Pavilhão dos Espelhos”, onde existem condições para a prática da Ginástica de Solo, Acrobática e de Aparelhos, estando associado a este mesmo espaço a pista de atletismo no exterior, que possui quatro corredores, ideais para

as Corridas de Velocidade e Estafetas. Serão apresentados, de uma forma mais pormenorizada, todos os espaços desportivos existentes na escola, que são aqueles que nos dizem respeito de um modo mais determinante.

P1 – Pavilhão Desportivo Coberto (Polivalente). É um espaço coberto (ou “semicoberto”) com dimensões que permitem a prática da maioria dos desportos coletivos e ainda alguns desportos individuais ou trabalho de condição física. Em termos de materiais para as atividades, conta com duas balizas de andebol/futsal, dois cestos de basquetebol, dois cestos de corfebol e dois postes para a colocação da rede de voleibol.

P2 – Pavilhão Interior (Voleibol e Badminton). É um pavilhão interior, onde existem apenas as marcações de um campo de Voleibol (com rede). O recinto é reduzido, pelo que só poderá ser utilizado para o Badminton ou Condição Física.

P3 – Ginásio dos Espelhos. Este recinto caracteriza-se por ser uma sala interior, dedicada à Ginástica de Solo, Acrobática e de Aparelhos. É um espaço ainda mais reduzido que o anterior em termos de áreas e está equipada com colchões, boque, trampolim reuther e bancos suecos. De entre os recintos desportivos, este é o que apresenta uma maior limitação em termos de matérias a lecionar. É de realçar que a este espaço se encontram associados quatro corredores (pista) de atletismo no exterior, com cerca de 80 metros e piso em tartan.

P4 – Polidesportivo Descoberto. À semelhança do P1, este espaço permite a maioria dos desportos coletivos. É um espaço ao ar livre onde normalmente se desenvolvem as matérias de futsal, basquetebol e andebol, podendo no entanto ser adaptado a várias outras.

P5 – Campos de Ténis. Este espaço inclui dois campos de ténis, totalmente preparado para a prática da modalidade. É um espaço amplo que permite ainda a colocação de pequenas “barreiras” para situações de aprendizagem. A este recinto encontra-se ainda associada a caixa de salto em comprimento com o respetivo corredor em tartan.

Os pavilhões cobertos (P1 e P2) são constituídos por um material semelhante ao cimento, sendo no entanto revestido de uma cobertura de betão. Os espaços exteriores (P4 e P5) são de um material semelhante ao alcatrão, embora um pouco menos agressivo. No que respeita aos restantes espaços interiores (P3 e P6), os seus pisos são em madeira. Tal como já referido, os espaços dedicados ao atletismo, corredores de velocidade e caixa de saltos são constituídos por piso em tartan.

P6 – Pavilhão Interior (Multiusos). Este recinto iniciou o ano letivo como sendo uma alternativa à utilização em simultâneo de todos os outros recintos desportivos mas sensivelmente a meio do ano a sua utilização foi “dificultada” pela direção da escola. É uma sala interior que servia igualmente como salão de festas e outras atividades de carácter cultural e normalmente estava ocupada com materiais dessa natureza, dificultando assim a sua utilização para as atividades desportivas.

Considero que a escola possui os recintos desportivos adequados, existindo apenas algumas lacunas em termos materiais, principalmente ao nível das matérias mais específicas, tais como o atletismo e as ginásticas.

Em relação à utilização dos espaços desportivos existe uma ocupação um pouco irregular, pois verificam-se momentos em que existem quatro ou cinco turmas a ter EF, enquanto noutros momentos não se encontra nenhuma. A disponibilidade dos professores e dos seus horários pode contribuir para este facto, de qualquer das formas é um aspeto que poderia ser melhorado, podendo assim existir um melhor planeamento por parte dos professores (planeamento por etapas).

No que ao Projeto Educativo da Escola diz respeito, este caracteriza-se como um instrumento fundamental no exercício da autonomia da escola, tendo desta forma uma grande influência do Projeto Educativo anterior. Esta dependência torna-se evidente quando está em causa um processo progressivo de evolução, existindo assim uma continuidade no trabalho que está a ser desenvolvido.

Este instrumento contém as finalidades que a escola pretende alcançar, apresentando-se como a imagem que a escola ambiciona refletir. Funciona como a identidade que a escola representa ou deseja representar para a comunidade, revelando princípios, objetivos e valores que a escola pretende fomentar em todos os intervenientes.

Importa referir que este Projeto Educativo deve ser considerado como um processo de transição, pois aproximam-se alterações, quer no contexto externo quer interno. O facto de existirem alterações estruturais e físicas na eminência de serem terminadas, sujeita a que este Projeto Educativo tenha obrigatoriamente de ser considerado para os momentos anteriores a essas alterações, deixando de fazer sentido nos momentos seguintes.

O tema principal deste Projeto Educativo é o de “**HUMANIZAR A ESCOLA, projetando na sociedade valores de cidadania, participação, globalização e sustentabilidade**” (Projeto Educativo ESDG, 2010, pp.5).

As várias finalidades apresentadas demonstram a essência que a escola tenta promover, estando realçados valores como o respeito pela diferença, a promoção da harmonia entre a comunidade escolar, o respeito e reconhecimento pela história da escola e a consciencialização para a globalização, para a cidadania, participação e sustentabilidade.

Decorrente destas finalidades surgem objetivos que visam ser alcançados, de forma a contribuir para a consecução deste plano, existindo preocupações mais expressivas com a gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Entre estas preocupações surge o cumprimento dos vários planos curriculares, tanto de escola como de turma e ainda os programas definidos a nível nacional, em todos os ciclos de ensino. Existem igualmente atenções direcionadas para as novas tecnologias e para o apetrechamento da escola em termos de condições materiais, e que estejam de acordo com as novas exigências educativas. Definição de critérios de avaliação uniformes para

toda a escola, garantindo a sua coerência, equidade, objetividade e transparência e na mesma medida, o estabelecimento de instrumentos de avaliação que permitam a reorientação do percurso educativo dos alunos. Entre os objetivos definidos surgem também a intenção de aumentar as atividades de complemento curricular e a ocupação de tempos livres bem como o incentivo à participação da comunidade educativa em todos os aspetos da vida escolar. Nos principais objetivos presentes no Projeto Educativo da escola estão também o incentivo à formação contínua do pessoal docente e não docente, o estreitar de relações entre os serviços administrativos e pedagógicos e a execução de planos anuais que alarguem os horizontes da comunidade escolar a nível cultural.

No seguimento da definição dos objetivos, surgem metas importantes neste PEE (Projeto Educativo da Escola), que se baseiam na melhoria da percentagem de positivas por disciplina (3%) e também dos valores relativos ao abandono escolar (3%).

No PEE constam ainda caracterizações dos vários aspetos que dizem respeito ao meio em que a escola se encontra inserida, em termos geográficos, populacionais, económico-financeiros e escolares.

É ainda parte integrante deste PEE, um plano de necessidades, que visa a melhoria de aspetos relacionados com a dimensão humana e física da escola. Quanto à dimensão humana, existem preocupações com a dinamização, formação e atualização do corpo docente e tudo o que diga respeito à interligação de funções e articulação entre a comunidade escolar, bem como com o exterior. A Dimensão Física dirige-se às condições

apresentadas pela escola para uma adequada aprendizagem dos alunos, apropriando essas condições às necessidades atuais do ensino, estando neste caso específico uma requalificação escolar em curso, no sentido de melhorar as condições apresentadas aos alunos.

Para terminar importa também referir que este processo não é rígido ou inalterável, podendo existir alterações ou atualizações consoante as necessidades que vão sendo identificadas ao longo do ano ou do conjunto de anos que integram o PEE.

2.1.2 Caracterização das Turmas

A análise e caracterização da turma é um importante instrumento de auxílio que o professor poderá utilizar, de forma a enriquecer o conhecimento que tem sobre os seus alunos e nesse sentido conseguir melhorar o processo ensino aprendizagem dos mesmos. Com este tipo de conhecimento, o professor conseguirá chegar mais perto e, da forma mais conveniente possível, atender às suas reais necessidades.

Os primeiros momentos de contacto entre aluno e professor assumirão uma importância extrema neste tipo de relacionamento. As apreciações anteriores, se existentes, e as informações expressas pelos alunos, através da ficha individual do aluno (Anexo II), juntamente com os primeiros momentos de contacto, serão fundamentais para que o

professor defina uma estratégia de relacionamento com os alunos. Esta informação não se esgota no conhecimento dos alunos dentro da escola e/ou da turma mas sim a todos os níveis, escolar, familiar e sociocultural.

2.1.2.1. Caracterização do 7º Ano de Escolaridade

A turma que seguidamente é caracterizada é uma turma de 7º Ano de Escolaridade, composta por vinte e seis alunos, catorze dos quais do género masculino e doze do género feminino. De acordo com as informações recolhidas, cinco destes alunos encontram-se a repetir este ano de escolaridade. Os alunos apresentaram idades compreendidas entre os onze e os catorze anos e todos residem em Beja. Em termos de preferências desportivas, cerca de metade dos alunos pratica algum desporto fora da escola e elegem o futebol como modalidade preferida, existindo igualmente algumas preferências sobre o Voleibol e o Basquetebol. Segundo as informações apresentadas pelos alunos, aproximadamente metade afirma que participa no Desporto Escolar e todos os alunos referem que gostam da disciplina da EF.

Inicialmente a turma, a nível motor, apresentava índices de desempenho algo heterogéneos. Uma vez que era constituída por um elevado número de alunos, existiu a necessidade de criar grupos de nível, de forma a poder proporcionar um acompanhamento mais ajustado aos respetivos grupos. O trabalho nestes moldes não foi realizado de forma

exclusiva em todas as aulas mas pudemos assim controlar e acompanhar de uma forma mais eficaz a evolução dos alunos.

Em termos comportamentais e de disciplina, tal como referido e dada a constituição elevada da turma, existiram algumas preocupações neste sentido pois a turma era constituída maioritariamente por alunos vindos de outras escolas e desta forma com rotinas completamente diferentes.

No que respeita a cuidados relacionados com a Saúde, foram observadas algumas dificuldades em dois alunos, quer pelo Índice de Massa Corporal (IMC) medido no início do ano, quer pela observação direta realizada ao longo das aulas. Neste sentido foram criados planos de trabalho extra que os alunos deveriam cumprir nos seus tempos livres ou como trabalho de casa, de forma a melhorarem a sua condição física geral.

2.1.2.2. Caracterização do 10º Ano de Escolaridade

A turma do 10º ano de escolaridade era composta por vinte e um alunos, tendo existido algumas anulações de matrícula ao longo do ano, mais propriamente três. Deste modo a turma ficou reduzida a dezoito alunos, tendo uma aluna possuído atestado médico ao longo de todo o ano letivo. Esta aluna teve diversas funções ao longo das aulas e foi

avaliada de forma diferenciada dos seus colegas, ou seja, de acordo com os PNEF e as decisões do DEF da escola.

A turma era constituída por quinze elementos do género feminino e seis do género masculino, facto esse que dificultou a estratégia de formação de grupos em algumas matérias, principalmente quando se pretendia criar grupos equilibrados. Esta dificuldade surgiu com maior incidência em matérias onde os alunos do género masculino apresentavam boas competências, enquanto os alunos do género feminino sentiam bastantes dificuldades, casos do futsal e do voleibol, por exemplo. Explicitando melhor esta “problemática” e exemplificando o caso do futsal, com apenas seis elementos com capacidades para o desenvolvimento do jogo era difícil a sua aplicação numa forma muito próxima do jogo formal, em que houvesse alguma qualidade no jogo. Nas estratégias utilizadas e de forma a proporcionar esta experiência aos alunos mais aptos, com a intenção de contribuir para o seu processo evolutivo e não causar desmotivação nos mesmos, existiram algumas formas de ultrapassar estas limitações, tais como a inclusão de alunos do género feminino mais aptos ou ainda a inclusão de condicionantes que dificultassem a ação destes alunos mais aptos.

A maioria dos alunos residia na cidade de Beja, existindo um grupo restrito de alunos que residia em localidades nos arredores da cidade. Os alunos eram na sua grande maioria de famílias de classe média, existindo um ou outro caso de dificuldades económicas e também familiares.

Na turma existiam cinco alunos repetentes no 10º ano de escolaridade e as idades da turma variavam entre os quinze e os dezassete anos de idade. Foram observados poucos hábitos de prática desportiva fora da escola (a grande maioria não pratica qualquer desporto fora da escola), assim como no Desporto Escolar. No entanto, todos afirmam gostar de EF e referem o Basquetebol e o Voleibol como modalidades preferidas.

A turma em questão pertencia à área das Artes Visuais e, à exceção de um ou outro elemento, apresentava um comportamento bastante aceitável.

Em termos de capacidades motoras, foram observadas algumas diferenças entre os alunos, existindo normalmente entre dois a três grupos de nível em cada matéria. A totalidade da turma apresentava bons índices de empenhamento e atitude nas aulas, facto que motivou evoluções significativas ao longo do ano letivo.

Em termos de dificuldades e aspetos relacionados com a saúde, foram observados três casos, ainda que em momentos distintos. Um dos casos esteve relacionado com o excesso de peso (obesidade) de uma aluna, situação verificada no início do ano letivo, com a avaliação inicial (IMC). Os dois casos restantes dizem respeito a dificuldades cognitivas apresentadas por dois alunos, de acordo com informações da Direção de Turma numa das várias reuniões realizadas ao longo do 1º Período. Vários professores manifestaram preocupações com estes alunos, que mais tarde se vieram a confirmar, nomeadamente ao nível da dislexia. Estes dois casos não se manifestaram de forma muito acentuada na

nossa disciplina, pelo que apenas estivemos um pouco mais atentos aos mesmos, principalmente nos momentos de informação.

As aulas decorreram sempre num ambiente positivo, existindo grande cooperação e empenho por parte de todos os elementos da turma. Em termos de funcionamento dos grupos e estratégias utilizadas nas aulas, estas passaram essencialmente pelo trabalho em grupos de nível e também por uma situação oposta, em que os alunos mais capacitados para determinada matéria teriam de auxiliar os alunos menos capacitados.

2.1.3. Reflexão sobre a Caracterização do Contexto Educativo

O início da PES motivou algumas alterações no dia-a-dia e nas rotinas que habitualmente eram realizadas. Se chegada a uma nova escola já é motivo para um “nervoso miudinho”, mais o é quando a essa situação se junta o desempenho de novas funções, com novos colegas professores e num ambiente desconhecido até então. Apesar de possuir alguns anos de experiência na educação Pré-Escolar e no Ensino Básico (1º Ciclo) tinha plena consciência de que as diferenças seriam imensas e que esta nova fase justificava alguma apreensão inicial. Os primeiros dias serviram para conhecer a escola, os alunos, os professores, os professores estagiários (de outra Universidade) e também alguns procedimentos iniciais que naturalmente surgem nos primeiros dias. Com o decorrer dos

dias foi criado um certo “à vontade” com os novos colegas e também com os novos alunos, criando um ambiente positivo entre todos estes intervenientes.

A adaptação aos espaços desportivos também decorreu de forma progressiva, quer pelas sugestões da Orientadora Cooperante quer pelo contacto direto com os mesmos. Neste campo particular, existiram algumas limitações iniciais pois os espaços desportivos ainda não estavam terminados quando se iniciou o ano letivo, pelos motivos já referenciados, o que levou a algumas adaptações repentinas. Ultrapassada esta fase, que teve uma curta duração, a situação regressou à normalidade e as aulas puderam ser realizadas conforme planeado.

Quanto às turmas que lecionei, partilhadas com os meus colegas professores estagiários, pertenciam, tal como já referido, ao 3º CEB e ao Ensino Secundário. Dois ciclos de ensino sucessivos mas que apresentam discrepâncias acentuadas entre eles. Aliás, as turmas chegam mesmo a apresentar características diferentes no desenvolvimento da aula, ou seja, enquanto a turma do 7º ano era enérgica, irrequieta e desatenta, a turma do 10º ano revelava grande atenção, um comportamento adequado mas alguma apatia e falta de energia. No decorrer do ano foram encetados esforços para contrariar as características menos positivas, o que revelou resultados bastante satisfatórios. Entre estes esforços encontram-se a diminuição dos tempos de informação, no 7º ano, aumentando conseqüentemente o tempo de empenhamento motor, aproveitando de forma positiva as características destes alunos. No que respeita ao 10º ano, as limitações destes foram ultrapassadas com situações lúdicas e desafiantes, principalmente nas atividades iniciais

da aula, e também com um recurso a um discurso mais eficaz que incentivasse a um maior empenhamento dos alunos nas atividades da aula.

2.2 Planeamento

O Plano Anual de Turma (PAT) constitui-se como um elemento de planeamento central, e simultaneamente determinante, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz, pois de uma planificação com esta tipologia irão surgir as grandes linhas condutoras que irão nortear o ano letivo na sua globalidade.

Como tal, o planeamento do ano letivo e de tudo aquilo que diz respeito à disciplina da EF, foi iniciada ainda antes do início das aulas. A pesquisa bibliográfica sobre temáticas que ainda não se encontravam bem clarificadas foi efetuada nesta fase inicial, com o intuito de compreender e conhecer todos os assuntos que iriam ser alvo das minhas funções.

Segundo os PNEF (2001), o plano anual de turma representa para o professor uma opção em que este seleciona e aplica processos distintivos para que todos os alunos atinjam as competências prioritárias das matérias em cada ano e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas aptidões

É com este objetivo que surge o plano anual de turma, sendo de extrema importância na realização de uma planificação adequada do ano letivo, ficando assim facilitados os processos de ensino aprendizagem futuros.

Obviamente que não é um percurso linear ou inalterável mas serve de guia e orientação aos acontecimentos que irão ocorrer ao longo do ano. Este processo sofrerá uma constante evolução ao longo das aulas e será igualmente alvo de adaptações e ajustamentos.

O plano anual deverá ter ainda em linha de conta, os já referidos Programas Nacionais da Educação Física (PNEF) e também o Projeto Educativo da Escola.

Com a autonomia que as escolas e os seus DEF têm no currículo e nos conteúdos a lecionar, o passo seguinte da PES foi a aquisição de conhecimentos sobre a realidade da escola e também sobre as opções tomadas pelo respetivo DEF. Estas informações foram bastante úteis e basearam-se em assuntos como a rotação de espaços, o tipo de planeamento realizado, a forma de avaliação dos alunos, a composição curricular das turmas, etc.

No que respeita ao tipo de planeamento realizado, dado que o DEF da escola não define um modelo comum, é da responsabilidade de cada um dos professores definir o modelo de planeamento que pretende adotar nas suas turmas. Assim, de acordo com as possibilidades da escola em termos de infraestruturas desportivas e também com as sugestões efetuadas pelas orientadoras da PES, foi definido que utilizaríamos um tipo de

planeamento misto pois apesar do Modelo de Planeamento por Etapas ser o aconselhado nos programas de Educação Física, as condições em que se realizam as rotações dos espaços, não permite um planeamento exclusivamente por etapas.

O planeamento que adotámos pode ser caracterizado por adquirir características do planeamento por blocos e do planeamento por etapas. No nosso caso, o planeamento misto apenas difere do planeamento por etapas na medida em que as matérias a abordar dependem da rotatividade dos espaços, estando os restantes aspetos em consonância com o planeamento por etapas.

Ao longo do ano letivo existirão vários períodos ou fases específicas de aplicação de ações (etapas), que apresentam determinadas particularidades e que pelo seu aparecimento em alturas exatas do ano, apresentam diferentes funções.

O “nosso” tipo de planeamento misto caracterizou-se pela existência de vários espaços temporais onde foram abordadas todas as matérias, ou grande parte delas, onde as competências dos alunos foram sendo trabalhadas. Estes espaços temporais apresentaram uma sequência progressiva de aptidões em que no final do processo essas mesmas aptidões já deveriam estar consolidadas. As etapas foram quatro e dependeram todas elas da etapa inicial (avaliação inicial). Foi através da avaliação inicial que foram programadas as restantes etapas, com a particularidade de no final de cada uma, ser realizado um relatório, onde foram incluídos todos os aspetos relevantes e que se relacionaram com a evolução dos alunos e com a obtenção dos objetivos estipulados

anteriormente. A elaboração deste relatório permitiu ainda o ajustar de objetivos a atingir na etapa seguinte assim como qualquer outra adaptação desta natureza. As restantes etapas foram: 2^a – Aprendizagem e Desenvolvimento; 3^a – Desenvolvimento e Aplicação; 4^a – Aplicação e Consolidação.

2.2.1 Plano Anual de Turma (PAT)

Tal como referem os PNEF, a avaliação inicial foi a principal ferramenta de auxílio na construção do PAT e nessa medida foi depois da realização desta primeira etapa que surgiram os planos anuais de cada uma das turmas.

Conforme descrito anteriormente, no que respeita ao tipo de planeamento a adotar por cada um dos professores da escola, também aqui as coisas funcionam da mesma forma, ou seja, cada professor tem uma forma de realizar a sua avaliação inicial, podendo existir algumas semelhanças até entre os testes previstos ou na sua metodologia mas na maioria dos casos a realização dos testes não segue um protocolo comum.

Um dos objetivos fundamentais desta primeira etapa e de acordo com Rosado (s/d) é a identificação de matérias “fortes” e “fracas” ou prioritárias e não prioritárias, e através deste tipo de informações podermos adequar as nossas estratégias às reais capacidades dos alunos. Resumidamente, esta etapa inicial serve para determinar aptidões e dificuldades dos alunos nas várias matérias.

Assim, foi aplicado um protocolo normalmente utilizado pela Orientadora Cooperante, onde podem ser consultadas algumas orientações (Anexo III). Contudo este protocolo não compreende a totalidade das matérias presentes na composição curricular das nossas turmas. Contrariamente ainda a este protocolo, não foram avaliadas todas as matérias existentes no mesmo, definindo-se que apenas iriam ser avaliadas o Basquetebol, o Andebol, o Futebol (Futsal), o Voleibol e a Ginástica de Solo (atividades físicas), contrariando também Rosado (s/d) que menciona que deverão ser avaliadas todas as matérias a lecionar ao longo do ano. Esta decisão surgiu da necessidade de rentabilizar o número limitado de aulas existentes para a EF e ainda por algumas limitações espaciais decorrentes das reparações de que a escola foi alvo. Foi igualmente avaliada, na área da aptidão física, a condição física dos alunos, com a aplicação de alguns testes referentes a esse âmbito.

Com a aplicação do Protocolo acima referido existiu a necessidade de algumas adaptações, pois o mesmo não era elucidativo em alguns pontos. Tal como se pode verificar através da consulta do mesmo (Anexo III), existiam duas situações distintas a realizar pelos alunos dependendo dos seus desempenhos, ou seja, os alunos que não atingissem o nível Introdutório (I) na situação A, seriam diagnosticados com o Nível Não Introdutório (NI), enquanto os alunos que atingissem o Nível Introdutório (I) transitariam para a situação seguinte, a situação B. No entanto, na operacionalização do Protocolo, foi-nos sugerido pela Professora Orientadora Cooperante, que todos os alunos iriam ser avaliados em ambas as situações, o que dificultou posteriormente a chegada a um

consenso no que respeita à definição dos níveis de competência de cada aluno, em cada matéria. Devido a esta incongruência, verificámos a necessidade de construirmos uma escala suplementar de forma a podermos ser o mais justos possível com todos os alunos, tendo em conta que existiriam duas situações a observar e no final apenas existiria uma classificação (Anexo IV).

Dando continuidade ao planeamento realizado, a decisão sobre a prioridade das matérias foi, fundamentalmente, influenciada pelos níveis de desempenho demonstrados pelos alunos na avaliação inicial (1ª etapa), pelas opções em termos de espaços desportivos e ainda pela rotatividade definida pelo DEF para esses espaços. Com a identificação da prioridade das matérias, as aulas foram distribuídas pelo calendário escolar e consequentemente pelas restantes etapas, podendo ser observada esta disposição, mais pormenorizadamente e para ambas as turmas, no Anexo V. Relembrando que o plano anual foi realizado para cada uma das turmas, 7º ano de escolaridade (Anexo VI) e 10º ano de escolaridade (Anexo VII), apesar de terem tido procedimentos semelhantes, existiram obviamente algumas diferenças no seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da composição curricular, da forma de avaliação e dos níveis de desempenho ou competência dos alunos.

De acordo com os PNEF (2001), considera-se adequado a existência de uma diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para os alunos ou grupos de alunos, condizendo com o princípio metodológico da atividade formativa coletiva (quanto possível) e individual (quanto necessária). Este princípio surge devido às

diferenças existentes entre os alunos da mesma turma, quer ao nível das suas aptidões, motivações, diferenças de idades, diferenças de maturidade, etc.

Ao avançar na elaboração do plano anual de turma e tal como nos indicam os PNEF, o ano letivo foi decomposto em períodos mais curtos de tempo, chamados de etapas, que serão especificadas e justificadas de seguida. Cada uma destas etapas tem uma função diferente e servem basicamente para situar e orientar o processo ensino aprendizagem ao longo do ano letivo. Desta forma, o ano letivo foi decomposto em quatro etapas que se caracterizam da seguinte forma:

1ª Etapa – Avaliação Inicial

Esta etapa inicial tem a função de situar as capacidades dos alunos, de modo a que o professor possa planear o ano letivo de uma forma mais personalizada possível, de acordo com os níveis de competência observados neste período. É uma etapa de extrema importância pois é através desta que surgem as informações sobre o trabalho que se irá desenvolver no futuro. Uma adequada aplicação desta etapa permitirá ao professor organizar e programar o ano letivo de uma forma muito mais eficiente e sem grandes margens de erro. De forma sucinta, esta etapa permite ao professor averiguar as capacidades dos alunos e suas possíveis evoluções, perceber se existem alunos com mais dificuldades e que possam necessitar de um maior acompanhamento ao longo do ano e também recolher informações acerca do comportamento e de aspetos relacionados com a organização da turma. É através desta etapa que são realizados os grupos de nível, que

não são mais do que grupos de alunos com semelhantes competências em determinada matéria e que são aplicados em períodos limitados do plano anual. A etapa de avaliação inicial revela assim funções diagnósticas mas também prognósticas daquilo que será o trabalho a desenvolver ao longo do ano letivo.

A definição das etapas teve como principal preocupação o facto de rentabilizar o número de aulas de que a disciplina dispõe no currículo previsto para o ano letivo em questão. Neste sentido, definiu-se que a etapa da avaliação inicial deveria ser realizada o mais rapidamente possível, de modo a disponibilizar tempo de aula efetivo para os alunos.

2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento

A segunda etapa caracteriza-se por uma maior relevância sobre as matérias prioritárias (ou muito prioritárias) e também pela aquisição de técnicas de base das matérias lecionadas. As situações exercitadas são de baixa complexidade de forma que os alunos possam familiarizar-se com as técnicas de base das respetivas matérias. Apesar de ter existido uma grande componente analítica nas tarefas desenvolvidas, fez também parte da nossa estratégia a inclusão de jogos reduzidos de baixa complexidade, existindo também a inclusão de variantes que possibilitassem a qualidade nas atividades. Dada a importância desta etapa e pelas suas características, foi a etapa que mais duração teve, comparativamente a todas as outras e a justificação prende-se com o facto de as aprendizagens desenvolvidas nesta etapa serem a base para o desenvolvimento das competências dos alunos em futuras aprendizagens.

3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação

A etapa de desenvolvimento e aplicação teve uma duração mais curta que a etapa anterior e caracterizou-se principalmente por uma maior complexidade nas tarefas realizadas. Continuando as evoluções iniciadas na etapa anterior, teve a particularidade de ir aumentando gradualmente os níveis de complexidade das atividades. De acordo com os ajustamentos realizados a partir da etapa anterior, assim foram definidas as atividades a realizar e também o nível de dificuldade das mesmas. O objetivo é que através das tarefas de base anteriores, os alunos consigam aproximar-se o mais possível do jogo formal, passando das situações de jogo reduzido ou condicionado para o jogo formal ou muito próximo disso. Nesta fase foi dada aos alunos alguma autonomia ou trabalho autónomo, com o intuito de lhes proporcionar uma maior responsabilidade pessoal e de grupo. Com esta estratégia pretendeu-se que já existisse também alguma criatividade nas tarefas, característica de atividades de caráter mais aberto.

A etapa permitiu ainda continuar a trabalhar as situações realizadas na etapa anterior com os alunos ou grupo de alunos que ainda não tinha atingido os níveis previstos, ou seja, ao mesmo tempo que os restantes alunos já evoluíam para situações mais complexas, existiam ainda alunos que deveriam adquirir ou recuperar algumas competências.

4ª Etapa – Aplicação e Consolidação

Esta etapa surge com o objetivo de aplicar e consolidar os conhecimentos adquiridos até este momento, para que os mesmos fiquem assimilados de forma adequada para o futuro. É uma etapa onde surgiram atividades competitivas entre os grupos mais avançados e que já conseguiam aplicar o jogo formal com alguma fluidez, permitindo ainda trabalhar com grupos de nível completamente diferentes. Neste sentido os alunos que ainda sentiam dificuldades puderam ser auxiliados pelos alunos mais aptos, criando uma responsabilidade nestes e motivando sobremaneira aqueles que apresentavam mais dificuldades. Foi a etapa com a duração mais curta e apresentou este tipo de preocupações com os alunos que ainda não atingiam os níveis prognosticados ou que ainda sentiam dificuldades em alguns conteúdos.

Nas turmas lecionadas, esta foi uma etapa que serviu essencialmente para que os alunos em níveis mais avançados experienciassem o jogo formal, sem muitas condicionantes, de forma a privilegiar a criatividade. Foram ainda abordadas algumas estratégias onde os alunos mais aptos seriam mesclados entre os alunos menos aptos, no sentido de os auxiliarem, uma vez que em determinadas matérias deverão haver elementos técnicos de qualidade para que exista a possibilidade de os alunos menos aptos terem oportunidade de realizar essas técnicas corretamente. O Voleibol é um bom exemplo disso, sendo fundamental existir um bom passe para um aluno que tenha dificuldades ou este nunca irá conseguir responder nas melhores condições. Foi nesta perspetiva que foi utilizada esta estratégia, que já havia sido utilizada de forma esporádica anteriormente, com bons resultados, principalmente em alunos com dificuldades significativas.

O planeamento anual apresenta ainda algumas outras características que merecem ser descritas e aprofundadas, principalmente dada a importância deste processo no desenvolvimento do ano letivo. O desenvolvimento das etapas foi realizado com o objetivo de particularizar cada uma delas, calendarizando a distribuição das matérias, áreas, objetivos, prioridades e metas a atingir em cada uma. Estes períodos temporais podem ser consultados de forma mais pormenorizada nos Anexos VI e VII.

A distribuição das matérias, de acordo com o tipo de planeamento efetuado, foram todas abordadas ao longo do ano, de forma semelhante entre as etapas, facto possibilitado pelas boas condições físicas e materiais apresentadas pela escola e também por uma relativa polivalência proporcionada pelos espaços de aula. No que diz respeito aos conteúdos abordados, no início do ano letivo e considerando que a 1ª etapa é a avaliação inicial, começámos por ministrar algumas atividades mais gerais e também de condição física na 2ª etapa, com o objetivo de melhorar as capacidades físicas dos alunos. As matérias foram evoluindo progressivamente, tendo sido introduzidas as técnicas e habilidades de base como a técnica individual. Com o avançar das etapas, os conteúdos foram aumentando o seu grau de dificuldade, à medida que os alunos iam aplicando e progredindo nas aprendizagens. Com o aproximar da 4ª fase (última) houve uma natural tendência para serem realizadas tarefas e atividades mais próximas do jogo formal (nos JDC) ou na mesma medida do jogo condicionado.

Em termos de estratégias de diferenciação, em ambas as turmas, foram realizadas atividades onde os grupos de nível foram condição essencial para a realização das mesmas, adaptando assim as tarefas às competências dos alunos. Normalmente as tarefas foram pensadas tendo em conta a evolução de todos, independentemente das suas competências, existindo assim uma adaptação às capacidades dos mesmos. Para além da estratégia já referida, respeitante aos grupos de nível, existiram ainda outras estratégias, tais como a realização das mesmas atividades (exemplo, jogo reduzido nos JDC) efetuando grupos nivelados e competitivos, de acordo com os grupos de nível e ainda a colocação estratégica de elementos mais aptos em equipas menos aptas, de forma a proporcionar novas experiências a todos e a responsabilizar os alunos mais aptos a auxiliarem os alunos menos aptos.

Estas estratégias revelaram-se profícuas, cada uma de sua forma e nos diferentes momentos do ano em que foram aplicadas. Com o aproximar do final do ano letivo e a existência de alguns alunos com aprendizagens já consolidadas, esta última estratégia de diferenciação foi bastante bem aceite pelos mesmos, contrariamente ao constatado numa fase anterior e mais inicial do ano letivo.

2.2.2. Reflexão sobre o Planeamento

A questão do planeamento na EF surge como um aspeto demasiado importante para ter algum tipo de negligência ou desconsideração pois dele depende todo um ano de trabalho que posteriormente pode ser colocado em causa. Tendo como referenciais o modelo de

planeamento por etapas, os resultados da avaliação inicial, seguindo aquilo que nos dizem os PNEF, terão uma grande preponderância no desenvolvimento e planeamento do ano letivo. Esta etapa permitirá ao professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, estando esta tarefa facilitada caso os professores tenham acesso a informações de outros anos de escolaridade no sentido de confrontarem as informações recolhidas nesta avaliação inicial.

De acordo com os PNEF, o professor poderá adequar a forma de registo e observação ao seu gosto pessoal, desde que possibilite a recolha das informações mais relevantes. Foi de acordo com este referência que foram elaboradas as grelhas que permitiram a observação e registo das competências dos alunos nas várias matérias avaliadas.

Pessoalmente e realizando uma retrospectiva à Avaliação Inicial realizada, considero existirem demasiados fatores que podem adulterar as suas informações. Para além da existência de um Protocolo de Avaliação Inicial bem definido e cientificamente fundamentado, que neste caso não existiu, subsistem demasiados fatores que podem condicionar uma grande parte do planeamento realizado para o ano letivo. É certo que atempadamente poderão existir ajustes e reorganizações dos planos mas desta forma será sempre tempo despendido e que não foi eficazmente utilizado.

No que respeita aos fatores que poderão comprometer as observações, temos por exemplo o facto de os alunos não conhecerem a turma, estarem ainda introvertidos e tímidos, ainda

não possuírem o à-vontade para exprimir as suas aptidões, o nervosismo inicial dos primeiros dias de escola ou ainda simplesmente por ser um “dia não”, entre outras.

Nesta PES, foi uma situação que poderia ter sido realizada de uma forma mais adequada, aplicando um protocolo completo e universal a todas as turmas da escola e em todas as matérias que fizessem parte da composição curricular das mesmas. Tal como já foi referido, com a urgência em iniciar as aulas propriamente ditas, esta fase foi realizada de modo demasiado superficial.

De qualquer das formas, este não é um processo rígido e imutável e dessa forma são indiscutíveis as vantagens que o planeamento por etapas, traz ao professor e conseqüentemente aos alunos e à sua aprendizagem. Com isto quero dizer que o processo pode e deverá ser ajustado no decorrer do mesmo, uma vez que existem situações de impossível previsão ainda que deverão existir soluções previstas para qualquer que seja a eventualidade.

Das várias informações recolhidas através da Avaliação Inicial, iniciámos a nossa intervenção na prioridade que iríamos atribuir às várias matérias e desta forma decidimos diferenciar matérias Muito Prioritárias, Matérias Prioritárias e matérias Não Prioritárias. O principal critério de diferenciação foi a discrepância existente entre as reais competências dos alunos e as competências que estes já deveriam apresentar, segundo os PNEF. A partir desta definição procedeu-se à determinação do número de aulas para cada matéria, não existindo grandes dificuldades em termos de espaços de aula, pois a grande

maioria dos espaços permitia alguma polivalência. A única situação mais limitativa foi a matéria da Ginástica, que pela sua especificidade apenas podia ser realizada num dos espaços.

Os objetivos a atingir pelos alunos foi o passo que se seguiu, havendo a necessidade de posicionar os alunos por grupos e por objetivos a atingir, estando estas informações presentes no Relatório de Avaliação Inicial de cada turma, do qual se extrai um exemplar por matéria (Anexo VIII) e geral da turma (Anexo IX).

De ressaltar que a grande maioria das aulas foram politemáticas, situação que possibilitou uma maior flexibilidade de matérias e conteúdos no planeamento do ano letivo. Este tipo de metodologia proporciona aos alunos um maior número de experiências e uma maior variedade de matérias abordadas, tal como indicam as competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico, através do ecletismo da EF e a promoção do desenvolvimento multilateral dos jovens. Por outro lado requer uma maior dedicação e controlo da aula por parte do professor, quer na aula propriamente dita quer no seu planeamento.

Pessoalmente, considero este tipo de aula um pouco mais desgastante e exigente para o professor mas também mais benéfico para os alunos, o que faz com que o esforço seja recompensado. A criação de rotinas de organização e a definição das funções de cada aluno pode facilitar este processo, tornando a gestão da aula mais simples para o professor e mais proveitosa para os alunos.

Para terminar importa apenas mencionar que no final de cada etapa foram elaborados relatórios, quer de etapa quer de ajustes para a etapa seguinte. Primeiramente eram observadas e analisadas as competências adquiridas pelos alunos na corrente etapa, sendo posteriormente elaborado um relatório onde constaram os ajustes ou modificações necessárias, dependendo dos resultados verificados no relatório anterior. Assim, um relatório reuniu as informações sobre as competências dos alunos na etapa que acabara de terminar enquanto o outro englobou os ajustes ou adaptações necessárias para a próxima etapa, onde foram integradas as competências que deveriam ser adquiridas. Estes relatórios, naturalmente estiveram relacionados entre si pois como acima explicitado eles são resultado um do outro, estando os ajustes e adaptações diretamente relacionados com o relatório da etapa que encerra. No Anexo X poderão ser consultadas as principais informações presentes no relatório de etapa para o 7º ano (exemplar de 2ª etapa e ajustamentos da 3ª etapa), enquanto no Anexo XI poderão ser observadas as informações mais pertinentes que englobaram o relatório de etapa e resultantes ajustamentos para o 10º ano (exemplar de 2ª etapa e ajustamentos da 3ª etapa).

Ainda no que respeita ao planeamento, temos o plano de aula como o derradeiro procedimento a ser efetuado, onde estiveram presentes todas as informações necessárias e pormenorizadas sobre a aula, assegurando qualquer eventualidade que pudesse vir a acontecer no decorrer da mesma. O plano de aula foi pensado de forma a ser de fácil leitura e interpretação por parte do professor, sendo desta forma uma ferramenta pessoal de trabalho, podendo assumir diferentes estruturas, desde que as informações essenciais

estejam presentes. A estrutura do plano de aula foi idealizada com esse propósito e pode ser consultado no Anexo XII.

2.3 Avaliação

Segundo os PNEF (2001), a avaliação decorre dos objetivos de ciclo e de ano letivo, sendo os objetivos de ciclo os principais constituintes das referências no processo de avaliação. O sucesso na EF deriva das interpretações práticas que os alunos fazem das competências definidas pelo DEF e pelo professor para a obtenção desse sucesso. A avaliação faz, naturalmente, parte dos aspetos mais importantes na disciplina de EF, tal como em qualquer disciplina que faça parte do currículo escolar.

Como não foi um processo que surgiu nos momentos iniciais do ano letivo, estas preocupações surgiram um pouco mais tarde que as restantes e foi sensivelmente a meio do primeiro período que começaram a surgir as primeiras impressões relativamente à avaliação.

Existem duas formas de avaliação, com objetivos diferentes e metodologias necessariamente diferentes, também: a Avaliação Criterial e a Avaliação Normativa. Comparativamente, a Criterial observa e classifica o aluno enquanto ser individual de acordo com objetivos pré-determinados enquanto a Normativa qualifica-o enquanto parte

de um todo, ou seja, enquadra-o e compara-o de acordo com um grupo de alunos do mesmo nível. Andrade (2008), partilha desta opinião firmando que a Avaliação Criterial quantifica o progresso ou evolução do aluno de acordo com os níveis presentes nos PNEF, enquanto a Avaliação Normativa hierarquiza os alunos de acordo com os seus colegas pertencentes ao mesmo grupo de nível, promovendo assim a competição entre alunos.

Tal como refere Ferraz, et al. (1994), a Avaliação Criterial procura avaliar as aprendizagens dos alunos, permitindo a atribuição de níveis de domínio, enquanto a Avaliação Normativa pretende comparar os alunos entre si, atribuindo-lhes uma nota de forma a diferenciá-los. Segundo os mesmos autores (1994), uma avaliação não exclui a outra, podendo elas complementar-se entre si.

Neste sentido, foi sobre esse ponto de vista que se definiu a nossa forma de avaliação, utilizando a Avaliação Criterial como principal forma de avaliar os nossos alunos, existindo a necessidade de utilização da Avaliação Normativa, principalmente nos momentos em que tivemos de atribuir uma classificação aos alunos.

Desta forma, a avaliação engloba ainda três tipos de procedimentos avaliativos que se diferenciam na sua forma e momento de aplicação. Como já referi, a primeira etapa é o momento de avaliação inicial e é realizado no princípio do ano letivo, tendo as funções já referidas. Existem ainda a avaliação formativa e avaliação sumativa.

Como refere Cortesão (2002), Rosado (2005) e Oliveira (2010), a avaliação formativa tem a função de informar o professor acerca das competências atuais dos alunos, orientando-o ainda sobre os progressos e dificuldades dos mesmos. A avaliação formativa é uma linha orientadora da evolução dos alunos e nesse sentido, com esta ferramenta de diagnóstico pretende-se estar o mais possível identificado com as capacidades e dificuldades dos alunos.

Santos (2005) partilha desta opinião, acrescentando que a sua principal utilidade é apontar os erros e acertos dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. O autor refere ainda que esta avaliação é basicamente um orientador dos estudos e esforços dos professores e alunos no decorrer desse processo, pois encontra-se ligada ao mecanismo de feedback, que permite identificar deficiências e reformular o trabalho desenvolvido.

Esta avaliação tem uma frequência elevada, quando comparada com as restantes avaliações e baseia-se na observação direta dos alunos e no registo das suas prestações, nas matérias lecionadas. Este registo realiza-se de acordo com os critérios de êxito que os alunos cumprem no desenvolvimento dos conteúdos e/ou tarefas e é determinada através de uma forma qualitativa, com comentários ou sugestões para o progresso dos mesmos.

Esta avaliação foi realizada de acordo com a planificação definida (Anexo XIII – exemplo 10º ano), existindo um número elevado de observações efetivadas. Estas observações foram realizadas pelo professor responsável pela turma nesses dias e

consistiu no preenchimento de grelhas (Anexo XIV), onde estavam definidos os critérios de êxito que os alunos deveriam cumprir nas várias matérias. Os alunos foram avaliados em duas situações, uma mais direcionada para os exercícios de base (técnica individual) e outra numa vertente mais próxima do jogo formal, sendo em alguns casos realizado o jogo condicionado. Na maioria dos casos, não existiram grandes diferenças na abordagem às aulas, existindo sim um normal desenvolver das tarefas da mesma.

Para cada uma destas situações foi criada uma escala de observação, onde, de acordo com a mesma, seriam registadas as competências dos alunos. Para a primeira situação foi criada uma escala qualitativa, que variava entre o “Não Realiza” e o “Realiza sem Erros”, enquanto para a segunda situação a escala foi mais direcionada para a frequência de realização, ou seja, entre o “Nunca Realiza” e o “Realiza Frequentemente”. Na primeira situação surge ainda a oportunidade de registo dos erros mais comuns de cada aluno em cada gesto ou ação técnica, através das já referidas apreciações ou sugestões, de forma a poderem ser efetuadas correções no futuro. As informações recolhidas através desta avaliação foram importantes orientações para a avaliação sumativa que foi realizada no final de cada período, como ferramenta de apoio, fornecendo informações pertinentes e em alguns casos decisivas sobre as competências dos alunos. Assim, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa são consideradas imprescindíveis para a educação, não podendo existir uma sem a presença da outra.

Quanto à Avaliação Sumativa, segundo Loures (2002) e Cortesão (2002), surge com o intuito de aferir se os alunos atingiram os objetivos propostos, sendo apenas aplicada no

final de cada etapa (ou período) e apresentando-se sob a forma de uma classificação quantitativa.

Neste tipo de avaliação, deverá ser considerada a apreciação que o professor faz das competências dos alunos e do nível de concretização dos objetivos. Enquanto a avaliação formativa é aplicada normalmente no decorrer das aulas, nas atividades normais das aulas, a avaliação sumativa pode apresentar um caráter mais formal apresentando situações ou tarefas específicas para esse fim, ou seja, são criadas atividades particulares para que o professor possa avaliar as competências dos alunos.

Assim e à semelhança da avaliação formativa, o registo desta avaliação foi efetuado através de grelhas preparadas para esse efeito (observação direta), sendo a forma de registo semelhante. A criação de duas situações específicas permitiram ao professor observar e registar os desempenhos dos alunos nas tarefas necessárias. Na maioria das matérias, as situações consistiram numa atividade que promovesse a técnica individual e por outro lado uma tarefa muito próxima do jogo formal, existindo critérios defensivos e ofensivos.

Quanto ao tratamento destas informações, o conjunto individual destes registos (das duas situações) foram transformados ou correspondidos a um nível de competência na matéria avaliada, para cada aluno. Esses dados por conseguinte correspondiam a uma classificação quantitativa, que iria ser a classificação final obtida pelos alunos em cada uma dessas matérias. Existiu, como forma de auxílio, uma correspondência entre os

níveis de competência e os valores classificativos (quantitativos), onde no 7º correspondiam entre 0 e 5 valores, enquanto no 10º ano correspondiam entre 0 e 20 valores (Anexo XV). Com a classificação obtida em cada matéria, a avaliação final da componente das Atividades Físicas e Desportivas foi a média aritmética que resultou desse conjunto de classificações (Anexo XVI). Esta classificação foi mais facilmente justificada no 10º ano, pois a escala classificativa permitiu a construção de uma correspondência justa e coerente para os alunos, enquanto na situação do 7º ano, com a reduzida escala de cinco valores existente, a situação é bastante mais limitativa. Neste caso optámos por realizar uma avaliação mais normativa, existindo a comparação entre os elementos do grupo, neste caso da turma. Apesar de ter existido naturalmente uma correspondência entre os níveis de competência e a classificação a atribuir aos alunos, houve depois uma ligeira ponderação (em décimas) de acordo com a comparação com os restantes colegas da turma que se encontrassem em níveis semelhantes. Esta ponderação foi atribuída de forma mais subjetiva mas com o propósito de fornecer alguma justiça na diferenciação dos alunos.

Considerando a classificação para o 10º ano de escolaridade entre 0 e 20 valores e para o 7º ano de escolaridade entre 0 e 5 valores, importa referir que esta metodologia de avaliação sumativa foi realizada para a área das Atividades Físicas e Desportivas que é aquela que mais influência tem na classificação final dos alunos. No caso do 10º ano de escolaridade foram 14 valores (70%), enquanto para o 7º ano foram 3,5 valores (70%). As restantes áreas, Aptidão Física, Conhecimentos e Atitudes e Valores representaram, cada

uma, 10% no peso total da classificação final de cada período. É de realçar também que as classificações finais de período espelharam a média entre a classificação desse período e a (s) classificação (ões) no (s) período (s) anterior (es), ou seja, a avaliação foi contínua ao longo de todo o ano letivo.

No que respeita à avaliação da Aptidão Física, de acordo com a Orientadora Cooperante e também com as práticas realizadas na escola, os alunos foram avaliados em cinco testes: resistência (vai-e-vem), força dos membros superiores (lançamento da bola), força média (abdominais), força dos membros inferiores (salto horizontal) e agilidade (bolas+arcos). Nesta avaliação, os alunos foram classificados de acordo com as suas prestações nos vários testes, onde o resultado final de cada teste correspondia a uma classificação numérica entre 0 e 20 valores. Essa correspondência foi realizada através de uma tabela específica para o efeito e pode ser consultada no Anexo XVII.

A área dos conhecimentos foi avaliada através de fichas de avaliação teórica (individual e em grupo), que podem ser consultadas no Anexo XVIII, fichas de trabalho e relatórios de aula, de acordo com as temáticas definidas. Estas foram as avaliações realizadas para todas as situações com que nos deparámos nas nossas turmas, ou seja, foram as avaliações realizadas com os alunos em prática da EF, com os alunos que não realizaram a prática por um curto período de tempo e que apresentaram justificação e ainda alunos que não realizaram as aulas práticas, tendo apresentado atestado médico.

Por último, as atitudes e valores, que à semelhança da maioria das áreas a avaliar, se baseia numa avaliação contínua e que é observada e apreciada em todas as aulas, ao longo do ano letivo, tendo existido anotações sempre que foi considerado necessário. Esta área foi qualificada com base numa tabela existente e fornecida pela Professora Orientadora Cooperante e que poderá ser consultada no anexo XIX.

Em termos de avaliação e explicitadas as formas avaliativas utilizadas, existiu ainda uma outra forma de avaliação, que obrigatoriamente teve de ser diferente das mencionadas anteriormente. A turma do 10º ano apresentou uma aluna com atestado médico ao longo de todo o ano letivo e nessa medida foi necessário um outro tipo de avaliação. Tal como indicam os PNEF, a avaliação deverá ser definida pelo DEF da escola e pelos professores constituintes desse departamento, dependendo do tipo de atestado apresentado, a tempo total ou parcial. No nosso caso, a aluna apresentou atestado para todo o ano letivo e nesse sentido existiu uma avaliação específica. A aluna foi avaliada em trabalhos escritos, de acordo com as competências específicas definidas, entre as quais constavam a compreensão teórica e aplicação dos conhecimentos adquiridos, provas escritas e a construção de um portfolio onde deveriam constar relatórios individuais e críticos e também os relatórios das aulas. Estas competências representavam um “peso” de 70% da nota da aluna, enquanto os restantes 30% eram distribuídos equitativamente entre três competências transversais, pontualidade e assiduidade; comportamento, educação para a cidadania, respeito pelos outros, preservação do equipamento e instalações desportivas; e as atitudes e cooperação com os colegas.

Quanto aos resultados e evoluções das competências dos alunos, tanto na turma de 7º ano como na de 10º ano, verificaram-se grandes crescimentos ao longo do ano, existindo contudo alguns casos menos positivos em ambas as turmas. Existem alguns alunos, embora em número reduzido, que devem trabalhar de forma bastante empenhada no futuro pois revelam dificuldades acentuadas. A turma do 10º ano revelou grandes melhorias, em todas as áreas de avaliação, enquanto a turma de 7º ano mostrou algumas dificuldades na área das atitudes e valores. O facto de a turma ser bastante numerosa assim como as características dos alunos desta faixa etária contribuíram de forma decisiva para este aspeto não ter uma avaliação tão positiva quanto as restantes áreas de avaliação. Na avaliação dos alunos do 7º ano, ao longo dos três períodos, observaram-se evoluções em sensivelmente metade da turma (11 alunos), contudo verificaram-se oito alunos que não progrediram o suficiente para transitar de nível. Os restantes alunos acabaram por não evoluir mas já apresentam bons níveis de desempenho (classificação 4).

Quanto às classificações obtidas pelos alunos do 10º ano, a maioria dos alunos progrediu, atingindo valores crescentes ao longo dos períodos. Apenas três dos dezoito alunos mantiveram as classificações ao longo do ano, no entanto são avaliações consideradas acima da média (igual ou acima de 14 valores), o que retrata o esforço e empenho dos alunos, assim como as evoluções nas suas competências.

2.3.1. Reflexão sobre a Avaliação

A avaliação foi um dos processos que mais questões suscitou desde os momentos iniciais da PES e também aquele em que existiram mais dificuldades. Sabia de antemão que a avaliação poderia assumir um carácter bastante subjetivo e de difícil concretização/justificação, o que se veio a comprovar mais tarde, assim que se iniciaram os primeiros procedimentos avaliativos. Para além de existirem vários momentos avaliativos, a avaliação é contínua e nessa medida o processo de avaliação tem de ser construído logo desde os momentos iniciais do ano letivo. É fundamental que existam informações, tantas quanto possível, sobre as competências dos alunos e que possam justificar as opções tomadas pelo professor numa fase posterior. Se este procedimento é trabalhoso ao longo das aulas, ainda mais se torna com a grande quantidade de matérias, conteúdos e critérios de êxito que fazem parte da avaliação dos alunos. Os instrumentos de recolha resumem-se a grelhas de registo através de observação direta dos desempenhos dos alunos e, dada a grande quantidade de pormenores que são necessários avaliar, esta tarefa apresenta algumas limitações em termos operacionais. Existem assim algumas reservas, visto que é uma situação complexa, a observação de um aluno, analisar rapidamente a sua execução (entre vários conteúdos), procurar e encontrar o local de registo, registar e passar ao aluno seguinte. Se juntarmos a isto o facto de serem inúmeros critérios de êxito, muitos conteúdos e várias matérias, então facilmente chegamos à conclusão de que é necessária muita eficiência para controlar ainda toda uma turma na realização das tarefas da aula e da mesma forma dar o devido acompanhamento aos

restantes alunos. Peralta (2002), partilha destas “limitações” referindo que aquilo que se pode avaliar através deste tipo de observações é a competência global do aluno.

Outro aspeto que contribuiu para o aparecimento de dúvidas sobre o desempenho dos alunos foi o facto de a turma ser partilhada por três professores estagiários, o que pode ter contribuído para a atribuição de classificações mais justas para os alunos mas que gerou bastante mais “discussão” e tempo despendido na sua realização. Esta falta de autonomia individual teve aspetos positivos e negativos que falarei mais adiante neste relatório.

2.4 Condução do Ensino

Na condução do ensino, o professor, para atingir patamares de qualidade, deve dominar um conjunto variado de procedimentos que contribuirão de forma decisiva para esse sucesso. Segundo Onofre (1995), não existe um método de ensino que seja infalível, ele tem é de se adaptar às circunstâncias que as situações exigem. Ou seja, um método não é superior a outro, deverá existir sim uma adaptação a todas as condições e eventualidades com que o professor se vai deparando.

A condução do processo de ensino, para Silva (2009), é a tarefa primordial do professor. Para este autor um professor tem de ser capaz de decidir e optar, a cada momento, de forma a conduzir os seus alunos ao melhor rendimento possível. O professor pode e deve

recorrer a múltiplas estratégias de ação na condução dos seus alunos ao saber fazer e ao saber ser. Neste papel de gestor, o conhecimento académico, o senso-comum, a articulação pensamento-ação, a capacidade de se relacionar e gerir conflitos pessoais, são fundamentais.

Neste sentido surgem princípios e técnicas de intervenção pedagógica que o professor deverá dominar, de forma a conseguir realizar uma intervenção pedagógica eficaz. Por outras palavras, isto resume-se a um conjunto de medidas que o professor deverá conhecer e conseguir implementar, de modo a retirar o maior partido possível do tempo de aula.

De acordo com Onofre (1995), citando Siedentop (1983), existem quatro grupos de medidas pedagógicas que podem influenciar a qualidade do ensino, no que respeita à intervenção pedagógica na condução das aulas: instrução, organização, disciplina e clima relacional.

De acordo com as características de cada uma delas, seguidamente abordarei as medidas implementadas na minha PES, enquadrando-as nos respetivos grupos e refletindo igualmente sobre a influência que as mesmas tiveram na qualidade do ensino.

2.4.1. Instrução

A intervenção pedagógica relacionada com a Instrução aborda aspetos que dizem respeito à forma como o professor coloca as atividades ou tarefas aos alunos, o modo como auxilia e acompanha o processo de desenvolvimento das ações dos alunos e também a forma como analisa as atividades que os alunos realizaram. Tal como deixa evidenciar a sua definição, as medidas relativas a este grupo (Instrução) são de intervenção direta do professor, independentemente do momento da aula em que se verificam, ou seja, todas as intervenções são providas de informação e é sobre essa medida que assenta este grupo.

Relativamente a este grupo de medidas e na minha intervenção nas turmas em que lecionei, pude constatar que a demonstração é bastante mais eficaz que a explicação apenas verbal. Inicialmente tive o cuidado de transmitir toda a informação necessária com o intuito de garantir a compreensão dos alunos mas passadas algumas aulas verifiquei que esse facto não só me fazia despender muito tempo de aula como ainda se verificavam algumas dúvidas nos alunos. Assim e com uma alteração na estratégia de informação, passando a juntar a demonstração da tarefa à explicação verbal, consegui não só ganhar tempo de aula como eliminar dúvidas que surgiam quando as demonstrações não eram realizadas.

Ainda no que diz respeito aos momentos de informação, é importante a certificação de que os alunos não apresentam dúvidas relativamente às tarefas a desempenhar, pelo que houve sempre uma confirmação de que não existiam interrogações e regra geral, antes da

realização das atividades estas não existiam, apenas durante as mesmas. Obviamente quando perguntava se existiam dúvidas, ninguém se “ousava” a responder positivamente, pelo que mais tarde, no decorrer da tarefa facilmente percebia que isso não correspondia à verdade. Assim, optei por “convidar” aleatoriamente um aluno para explicar à turma no que consistia a tarefa, de modo a que, no futuro, os alunos fossem prestando mais atenção aos momentos de informação, pois poderia ser um deles a explicar a atividade seguinte. Verificaram-se melhorias em ambas as turmas devido a este tipo de estratégia, contudo, na turma do 7º ano os resultados ainda não foram os desejados.

Quanto ao acompanhamento da prática, conseqüente análise e posterior correção (feedback) existiram ao longo do ano várias necessidades, todas elas importantes o suficiente para existir uma reflexão sobre a eficácia das mesmas.

Vários estudos, segundo Pierón (1996), revelam que o conhecimento dos resultados revela-se um fator de evolução na aquisição de competências de um aluno e desta forma a transmissão de feedback aos alunos pode constituir-se, para o professor, como um veículo de eficácia na progressão dos seus alunos.

Segundo Onofre (1995), é através da qualidade de observação e interação nas aprendizagens dos alunos que o professor consegue promover qualidade a este acompanhamento. Cunha (2003) partilha desta opinião, acrescentando que o feedback é indispensável à aprendizagem e que a qualidade da informação transmitida é influenciada pela formação académica do professor.

Existem dois tipos de feedback, segundo Pierón (1996) e Cunha (2003), que os diferencia em Intrínsecos e Extrínsecos. Os autores diferenciam-nos pela natureza e proveniência da informação, sendo a mesma através da consequência natural de uma ação (intrínseco), enquanto o extrínseco é a informação através da medição da performance da ação, ou seja através de um estímulo artificial.

Posto isto e de acordo com os autores anteriores, o feedback maioritariamente utilizado foi o intrínseco, salvo as exceções relacionadas com os testes de aptidão física, onde os alunos tinham conhecimento (questionando constantemente o professor) dos resultados/performances alcançadas.

A questão do feedback está claramente relacionada com o acompanhamento adequado das ações/aprendizagens dos alunos. Ele não é mais que um conjunto de informações que auxiliam o aluno a obter melhores resultados e mais importante ainda é o acompanhamento do aluno após o feedback, no sentido de apurar se o aluno já consegue o objetivo pretendido ou se ainda necessita de novas instruções.

Onofre (1995) concorda de forma inequívoca com o parágrafo anterior, reforçando ainda a importância do caráter positivo do Feedback Pedagógico, referenciando aquilo que está bem ou que o aluno foi capaz de retratar corretamente ao invés de um caráter mais negativista, acentuando aquilo que o aluno não está a fazer corretamente.

Na condução das minhas aulas, este aspeto não estava propriamente no topo das minhas preocupações, existindo sempre um acompanhamento das ações dos alunos mas sem que esta questão do caráter “positivista” do feedback estivesse sobremaneira valorizada. Os feedbacks foram sempre utilizados no acompanhamento dos momentos de prática dos alunos, com o intuito de ajudá-los a melhorar as suas competências mas sem que estivesse atento a esta questão. Será certamente um aspeto a melhorar no futuro, pois desta forma acredito igualmente que a motivação dos alunos para as atividades da EF saia fortalecida.

Quadro 1 - Dimensões e Categorias do Feedback (adaptado Côrte-Real, Mesquita e Pereira, 2009)

Dimensões de Feedback			
Objetivo	Afetividade	Forma	Direção
Categorias de Feedback			
Descritivo	Positivo	Auditivo	Individual
Prescritivo	Negativo	Visual	Grupo
Interrogativo		Cinestésico	Equipa/Turma
		Misto	

Resumindo e clarificando as questões relativas ao feedbacks, temos que segundo Côrte-Real, Mesquita e Pereira (2009), o feedback divide-se em quatro dimensões e em cada uma delas existem várias categorias de feedback.

Maioritariamente os seus significados são de fácil perceção e compreensão, principalmente pelo facto de serem conceitos relativamente simples. Aquele que me parece mais complexo de entender, a priori, é o relativo à dimensão “Forma” e à Categoria “Cinestésico”, que mais não é que a tentativa de modificação da ação do aluno com base numa manipulação de uma parte do corpo deste.

Os restantes conceitos são relativamente claros de entender e na minha experiência na PES aqueles que foram utilizados com mais frequência foram o “Prescritivo”, o “Auditivo” e o “Individual/Grupo”, respetivos às dimensões Objetivo, Forma e Direção, respetivamente. No que respeita à dimensão “Afetividade” os feedbacks foram transmitidos aleatoriamente entre as duas categorias (positivo e negativo) e como referido anteriormente de forma pouco adequada. Segundo os vários autores consultados o feedback de carácter positivo apresenta aspetos bastante mais benéficos que o feedback negativo, situação que poderei melhorar no futuro.

2.4.2. Organização

A questão da organização e gestão do tempo de aula contribui de forma decisiva para um melhor aproveitamento do tempo de aula e conseqüentemente do tempo disponível para as aprendizagens dos alunos. Por organização entende-se a gestão dos espaços, dos materiais, das atividades, da formação de grupos, da transição entre atividades, da

arrumação do material e outras tarefas diretamente relacionadas. Obviamente que quanto mais eficaz for todo este conjunto de ações organizativas, mais rentável serão as aulas e mais vantagens retirarão os alunos das mesmas.

Segundo Januário (1996) citado por Mira (2011), a organização e gestão do tempo de aula e os comportamentos de instrução do professor, demonstram influenciar determinadamente a natureza da participação do aluno na aula, ou seja, a influência sobre os resultados de aprendizagem alcançados pelo aluno.

Rosado (2005) menciona a importância da eficácia dos professores de EF na organização e gestão do tempo de aula, reduzindo o tempo de espera dos alunos, reduzindo o número de alunos inativos e reduzindo os tempos de organização e informação das atividades.

Na condução das aulas na PES, estes aspetos relativos à eficácia do professor de EF foram considerados bastante importantes e nesta medida foram postos em prática sempre que possível. Estes momentos foram preocupações respeitadas no planeamento da aula e em toda a sua estrutura.

No que respeita a este grupo, os cuidados estiveram sempre presentes, mais ainda quando constatei que os alunos da turma do 7º eram bastante enérgicos e irrequietos. Nessa fase, os planos de aula começaram a refletir e a ter em consideração esse aspeto e nessa medida a organização das atividades, quer de uma turma quer da outra, passaram a ser planeadas

e preparadas tendo em vista uma otimização do tempo de aula assim como uma organização que prevenisse comportamentos indisciplinados.

No período inicial da aula, os alunos realizavam uma corrida de aquecimento geral que me permitia preparar o exercício inicial, para que na transição não existissem perdas de tempo. Normalmente as tarefas eram pensadas de forma a aproveitar ao máximo o material de umas tarefas para as outras e a sua arrumação sempre auxiliada por alunos escolhidos aleatoriamente (e também os que não realizavam a aula), tendo naturalmente alguma rotatividade entre eles. A estrutura das aulas consubstanciou sempre uma parte inicial de ativação geral, seguida de uma fase em que o objetivo era um aquecimento mais específico e, sempre que possível, envolvendo uma atividade onde existissem os aspetos principais (elementos técnicos) da matéria que iria ser lecionada. De seguida era abordada a parte principal da aula, onde existia normalmente uma situação condicionada de uma fase da matéria lecionada (situação ofensiva por exemplo nos JDC). Nesta primeira atividade da parte principal da aula eram planeadas várias condicionantes, que à vez, iam sendo introduzidas até se evoluir para uma segunda ação, onde, se a fluidez do jogo o permitisse, seria abordado o jogo condicionado (mais próximo do formal). Os grupos de alunos que ainda não estivessem “preparados” para esta atividade continuariam a desenvolver a situação anterior, sendo introduzidas novas condicionantes, de forma a continuarem a evoluir nas suas aprendizagens. Esta estratégia de diferenciação do ensino permitia que os alunos dos vários níveis continuassem a desenvolver adequadamente as suas competências. A parte final da aula, caracterizava-se pelo retorno à calma e pela

realização de alongamentos musculares, assim como à revisão de aspetos abordados na aula.

Esta preocupação pela diferenciação do processo de ensino aprendizagem, esteve presente em todos os planos de aula, o que segundo Castro (2009), constitui-se cada vez mais como uma importante ferramenta, proporcionando uma diversidade de práticas que é vantajosa para a comunidade escolar.

Quanto à estrutura da aula, os principais objetivos estiveram relacionados com a maximização do tempo de prática efetiva ao dispor dos alunos, ou seja, aspetos sobre a informação, organização, transição e gestão do tempo de aula foram sempre pensados de forma a perder o menos tempo possível mas de forma que estas situações tivessem o tempo suficiente para serem realizadas.

Por outro lado, com o decorrer do ano letivo e o melhor conhecimento dos alunos, a tarefa de prevenção de conflitos tornou-se um pouco mais fácil, pois comecei a saber onde estes poderiam existir, principalmente nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) ou em tarefas em que existisse algum tipo de competitividade/oposição. Este aspeto não inviabilizou que acontecessem comportamentos desviantes ou quezílias por completo entre os alunos mas foi um fator de prevenção que ajudou bastante ao longo do ano. Esta formação de grupos era definida no plano de aula (anexo XII), pelo que não existia qualquer dificuldade na elaboração dos grupos na aula.

No que respeita aos momentos de informação decidi, através de várias experiências, colocar os alunos em linha reta, de frente para o professor, pois assim todos estavam completamente expostos ao professor e não tinham possibilidades de se “esconder” atrás dos seus colegas para estarem na brincadeira. Esta estratégia foi realizada em algumas aulas, experimentalmente, e depois de verificar a sua eficácia decidi recorrer à mesma nas aulas seguintes, situação que é partilhada por Pierón (1996), que revela que com tantos focos de distração, é necessária atenção por parte dos alunos de modo a que a mensagem passe eficazmente.

Resumindo, foram criados ao longo do ano alguns procedimentos que facilitaram o trabalho do professor e consequentemente dos alunos. O início da aula fez-se sempre com os alunos sentados nos bancos, com o registo das presenças a ser realizado pelo professor e ainda com informação sobre os conteúdos, tarefas e objetivos da aula. Seguidamente os alunos iniciavam um período de corrida continua enquanto o professor preparava a atividade inicial. Com a máxima rentabilização de recursos materiais, as tarefas seguintes não exigiam grandes alterações relativamente a este aspeto, por isso a principal preocupação era o sistema de rotação dos alunos. Este fazia-se, na primeira vez, de forma lenta e com chamadas de atenção e a partir daí, nas rotações seguintes, já todos os alunos deveriam realizar a rotação sem perdas de tempo. Por aula existia uma pausa para os alunos se hidratarem, pausa essa que permitia ao professor, com o auxílio dos alunos que não realizavam a aula, recolher algum material e preparar a atividade principal/final da sessão. Como a formação de grupos já estava estipulada no plano de aula, apenas era

necessário distribuir os coletes e informar os alunos sobre as regras e objetivos da tarefa seguinte. Finalizada a atividade, os alunos auxiliavam na recolha de todo o material e seguia-se a parte final da aula com os respetivos alongamentos. Neste momento era escolhido um aluno aleatoriamente para ministrar os alongamentos aos seus colegas ou para servir de exemplo, dando oportunidade ao professor de percorrer o espaço ocupado pelos alunos, corrigindo algumas posturas. Durante esta tarefa eram resumidos os conteúdos lecionados na aula e normalmente eram colocadas aos alunos algumas questões sobre as atividades da aula. O final desta parte da aula era usualmente utilizada para assuntos pertinentes sobre a próxima aula e também para os alunos recolherem os seus valores e regressarem aos balneários para a sua higiene pessoal. Os alunos que não realizavam a aula eram responsáveis pelo transporte e arrumação do material na arrecadação do Pavilhão Principal da escola.

No que concerne à gestão do tempo de aula, pessoalmente confesso que, inicialmente, ambicionava de uma forma excessiva as tarefas para a aula, pois raramente conseguia ter tempo disponível para realizar todas as atividades que havia planeado. No princípio houve a ideia de que teria de melhorar e rentabilizar mais eficientemente o tempo de informação/instrução que estava a ministrar aos alunos mas passadas poucas aulas constatei que não era esse o principal motivo. A principal razão para esta escassez de tempo para as atividades programadas era mesmo uma ambição demasiado otimista acerca do tempo de aula, existindo demasiadas tarefas pensadas para as sessões. Depois de algumas aulas e com uma maior experiência relativamente a este aspeto, as sessões

começaram a ser definidas de um modo mais realista e algumas das dificuldades anteriormente existentes, relacionadas com a gestão do tempo, foram desaparecendo com o avançar do ano letivo.

Como as funções do professor não se esgotam na aula, era posteriormente realizada a reflexão da aula, onde eram referenciados os acontecimentos que tinham atingido os seus objetivos, os aspetos que poderiam ser melhorados e ainda aqueles em que os objetivos não tinham sido alcançados. Este procedimento era efetuado o mais cedo possível, após a aula, pois desta forma os acontecimentos ainda estavam presentes na memória do professor. Estas reflexões foram um importante meio de auxílio nos planeamentos posteriores pois através destas consegui apurar as razões dos pontos positivos que envolveram as atividades e também os menos positivos e que poderiam ser alvo de melhorias.

2.4.3. Disciplina

O grupo que se refere à Disciplina apresentou-se como o que mais dificuldades me suscitou, talvez aliado ao facto de não possuir, em termos académicos, uma grande quantidade de conhecimentos fundamentados que pudessem auxiliar no contacto direto com este tipo de comportamentos menos adequados.

Segundo Pierón (1996), os comportamentos de risco podem comprometer a qualidade do ensino e também a evolução das competências dos alunos, referindo ainda o mesmo autor que este tipo de comportamento é aquele que vai contra as normas da aula, anteriormente definidas ou ainda contra os comportamentos sociais ditos normais.

Assim, os conhecimentos que mais se assemelhavam ou aqueles que me poderiam coadjuvar neste aspeto eram os saberes relacionados com a prevenção da indisciplina, que inicialmente foram os que ainda remediaram os comportamentos desadequados. Talvez resultante da minha personalidade pouco dada a faltas de respeito e a atitudes desobedientes e rebeldes, inicialmente foi delicado saber até onde poderia ir em termos de medidas a tomar relativamente a este tipo de comportamentos. Por vezes existiam situações em que determinado aluno estava a perturbar a aula, impedindo a evolução dos seus colegas e daqueles que realmente tinham interesse em estar na aula, e por vários motivos sentia-me um pouco relutante em avançar para medidas ou corretivos um pouco mais severos. Ou seja, quando algum aluno se mostrava renitente em aceitar as regras das atividades ou as indicações do professor, constantemente, tive algum receio em coloca-lo de parte ou retirá-lo por momentos da atividade. Posteriormente, após ter apresentado este tipo de dúvidas à Professora Orientadora Cooperante e de acordo com os seus esclarecimentos, fiquei um pouco mais à-vontade com este tipo de procedimentos pois até então era-me um pouco difícil saber os limites da atuação do professor.

Tal como refere Piéron (1996), citado por Mira (2011), o controlo da turma e a manutenção da disciplina são aspetos que influenciam a obtenção dos objetivos de uma

aula de EF e foi com o conhecimento destas implicações que mostrei este “desconforto” à Professora Orientadora Cooperante.

Importa também referir que, contudo, não ocorreram situações graves a reportar, em ambas as turmas, tendo-se apenas verificado uma ou outra situação em que houve a necessidade de retirar alunos da atividade por breves momentos, no 7º ano e também uma conversa individual no final da aula, com um aluno do 10º ano. As restantes situações resolveram-se com chamadas de atenção ou com avisos verbais ao comportamento ou atitudes dos alunos mais irrequietos e enérgicos. No decorrer do ano letivo, fui-me apercebendo de que este tipo de alunos reage de uma forma mais obediente a avisos ou chamadas de atenção individuais e em privado do que em público, diante dos seus colegas. Esta estratégia começou a ser implementada de forma mais recorrente com um aluno do 7º ano e outro do 10º ano e com resultados bastante satisfatórios. Esta situação está de acordo com Onofre (1995), que refere que a modificação do comportamento inapropriado é mais eficaz e consistente quando é feita a título individual e em privado.

2.4.4. Clima Relacional

O clima em que decorrem as aulas de EF tende a ter uma influência significativa nas aprendizagens dos alunos e nesta medida apresenta-se como um procedimento que o professor deve dominar. Existem três tipos de relação que fazem parte deste grupo: a

relação entre alunos, a relação entre alunos e o professor e a relação entre os alunos e as aprendizagens.

No que se refere ao relacionamento entre os alunos, tal como refere Onofre (1995), é papel do professor fazer com que o conjunto de alunos que compõem a turma seja efetivamente um grupo de alunos no futuro. Um grupo caracteriza-se por ações de voluntarismo, cooperação e entreajuda entre os elementos do mesmo e é neste sentido que o professor poderá auxiliar à aplicação destes valores entre os seus alunos.

Na experiência vivenciada nas minhas turmas, existiram vários momentos em que o trabalho em grupo foi privilegiado e os resultados foram diversificados. A turma do 7º ano iniciou o ano letivo com algumas dificuldades de socialização entre os seus elementos e os conflitos eram bastante usuais. O facto de ser uma turma constituída por alunos vindos de várias escolas, pode ter sido um fator influenciador mas também existem características próprias desta faixa etária que dificultam o sucesso deste tipo de tarefas. Apesar de inicialmente terem existido algumas dificuldades em lidar com os constantes conflitos entre os alunos, existiram melhorias significativas quando se começaram a definir as funções de cada aluno, dentro de cada grupo. Esta situação foi ainda mais visível quando os elementos mais aptos exerciam as funções hierarquicamente mais elevada, existindo a clara perceção de que estes alunos se sentem confortáveis quando são responsabilizados. No que respeita à turma do 10º ano, a tarefa foi menos complexa pois a turma já se conhecia e já existiam ligações de amizade e companheirismo entre os seus

elementos. Aqui, apenas existiu a necessidade de reforçar os laços já existentes, tentando integrar uma minoria de alunos que estava um pouco mais isolado.

No exercício das funções docentes nas turmas em que lecionei, pelos motivos já enunciados, foi claramente mais acessível o trabalho neste âmbito na turma do 10º ano do que na turma de 7º ano.

Quanto ao relacionamento entre o professor e os alunos, existiu inicialmente uma postura mais rígida, de forma que os alunos sentissem que o professor não permitia a quebra das regras estipuladas, passando a existir uma maior abertura no decorrer do ano letivo. Nesta altura houve uma maior aproximação aos alunos, valorizando os seus assuntos pessoais e gostos particulares, tentando aprofundar as relações com alunos de forma personalizada, tal como refere Onofre (1995)

No que respeita ao âmbito da relação entre o aluno e as aprendizagens, estes devem considerar a prática desportiva como suficientemente estimulante e motivante, para que assim sintam a necessidade de a desenvolver. Os alunos têm gostos e preferências bastante diversificadas e é uma tarefa quase impossível agradar a todos, no entanto existem várias formas de contornar essa situação. A questão da diversificação das atividades faz com que seja quebrada a monotonia das aulas e essa é uma condição que agrada aos alunos, utilizando as aulas politemáticas como forma de promover esse gosto pela variedade de tarefas.

Ainda no que respeita a este aspeto e também à excessiva competitividade, principalmente na turma do 7º ano, os estudos de Escartí e Gutiérrez (2001) citados por Gazimba (2010), lembram que os alunos tendem a divertir-se menos quando percebem um clima motivacional competitivo e sentem igualmente uma maior pressão, reduzindo o seu prazer na prática desportiva.

Desta forma, foi minha intenção contrariar este aspeto, através de um conhecimento mais aprofundado dos alunos no decorrer do ano letivo e também pelo reforçar de uma prática desportiva “saudável” e privilegiando o fair play, em oposição aos resultados desportivos obtidos.

2.4.5. Reflexão sobre a Condução do Ensino

A condução do ensino, que engloba os vários aspetos atrás referenciados, afigura-se para mim como a parte mais interessante e entusiasmante das funções docentes. Como não foi a minha primeira experiência no ensino, estava já familiarizado com alguns procedimentos e também com a maioria das questões relacionadas com o desenvolvimento de uma aula de EF. A minha experiência estava mais dirigida a faixas etárias baixas, o que acabou por auxiliar na condução do ensino na turma do 7º ano. A novidade foi assim a condução do ensino com alunos em idades mais avançadas, o que se revelou bastante mais sereno e tranquilo que aquilo a que estava habituado.

Quando comparamos as duas turmas, de ciclos diferentes, obviamente existem divergências na forma como as aulas são conduzidas, afetando toda a dinâmica das mesmas. Em termos de instrução, existem bastantes mais preocupações e interações na turma do 3º ciclo, principalmente pelas características observadas nos alunos. Aqui, os momentos de informação devem ser o mais resumidos e pertinentes possível, adaptando estratégias que previnam as desatenções e a indisciplina, devendo existir uma colocação do professor num local o mais privilegiado possível, prevenindo comportamentos desviantes dos alunos. Pierón (1996), partilha desta opinião, afirmando que o posicionamento do professor é um aspeto fundamental não só para a transmissão da mensagem mas também para o controlo da turma.

Quanto à turma do secundário, os alunos apresentam características diferentes, são mais calmos e revelam-se bastante mais atentos e concentrados nestes momentos. Aqui surge a necessidade de maiores preocupações com a transmissão de feedbacks e de acompanhamento da prática, pois são alunos que têm interesse em fazer bem aquilo que é solicitado e nesse sentido querem melhorar as suas competências e têm interesse no caminho que os levará a essa performance/competência.

Em termos organizativos, existiram novamente mais facilidades na organização da turma do 10º ano, pois os alunos apresentam uma maior maturidade e responsabilidade quando comparados com os alunos do 7º ano, onde é observada alguma agitação e aparente desorganização da turma. A turma do 10º ano foi bastante mais acessível neste aspeto, uma vez que no geral a turma apresentava um bom comportamento e índices de

cooperação elevado, o que fez com a tarefa de organizar as suas aulas fosse bem mais eficaz e profícuo. Na turma do 7º ano, os momentos organizativos demoravam um pouco mais tempo a desenvolverem-se e existiam mais preocupações por parte dos professores sobre este aspeto, pois facilmente a atenção dos alunos se dispersava ou existiam focos de distração que dirigiam a atenção dos mesmos para assuntos desnecessários. Normalmente as tarefas deste ciclo demoravam um pouco mais tempo a organizar, o que fazia com que o tempo de empenhamento motor dos mesmos fosse mais reduzido que na turma do secundário.

Em termos da disciplina e controlo da turma, tal como já foi dado a entender, a turma do 10º ano, também pelo facto de ser uma turma da área das Artes, era uma turma bastante serena, apresentando um comportamento bastante aceitável. À exceção de um aluno que acabou por anular a disciplina perto do final do ano letivo e de outro que apresentava um nível de competência bastante elevado, a turma era bastante fácil de controlar, existindo um clima agradável na condução destas aulas. A turma do 7º ano foi uma turma um pouco mais “trabalhosa”, exigindo ao professor algum esforço para manter a turma minimamente controlada. Esta turma, pela sua composição numerosa e pelas características dos seus alunos obrigava o professor a adotar uma postura bastante ativa na prevenção e remediação de conflitos e também nas restantes tarefas organizativas da aula.

Um aspeto que poderá ser melhorado em situações futuras tem a ver com a pontualidade dos alunos no início das aulas, mais propriamente o atraso dos alunos, que vão chegando

quase “à vez”, em ambas a turmas. Esta situação foi mais recorrente na turma do 10º ano, onde alguns alunos chegavam às aulas com atrasos constantes. Esta foi uma ocorrência à qual não pude dar a resposta que desejava por vários fatores, que se relacionam com o facto de a turma ser partilhada e não fazer sentido as regras e normas serem diferentes entre os Professores e também porque inicialmente esta questão pareceu-me um pouco enraizada na escola e em turmas do secundário. A “legítima” escassa autonomia verificada nos Professores Estagiários no início do ano letivo também teve alguma influência neste aspeto, sendo depois mais difícil a mudança de hábitos no decorrer do ano letivo. De qualquer das formas é uma prática desadequada e mais importante que encontrar responsáveis para a mesma, é necessária a consciencialização de que não deverá acontecer em casos futuros, devendo ser estipulado um tempo de tolerância onde a partir do qual os alunos terão falta.

No que se refere ao último aspeto, e tal como deixei antever nos comentários anteriores, o clima existente na turma do 7º ano foi sempre um clima mais “tenso” que na turma do 10º ano, onde era observada uma maior agitação e desordem do que na turma do secundário. Resumindo, as características dos alunos de ambas as turmas, comparativamente, eram opostas. Enquanto na turma do 7º, os alunos eram mais desatentos mas compensavam com a sua inesgotável energia nas atividades, no 10º ano existia uma maior atenção nos momentos de informação contrastando com um mais baixo desempenho físico nas tarefas.

Como a condução das aulas não se esgotava com o final da aula, existia posteriormente um momento, o mais próximo possível do final da mesma, em que era realizada a

reflexão da aula. Esta reflexão surge com o objetivo de uma análise à prática realizada, corroborando Oliveira e Serrazina (2002), que mencionam que no ensino reflexivo deverá existir uma autoanálise rigorosa, abertura de espírito e consciência social por parte do professor. Foi neste sentido que sempre que terminava uma aula, era realizada uma reflexão sobre a mesma, onde se analisava o desenvolvimento das atividades, no sentido de perceber se tinham sido adequadas para os alunos, se existiram dificuldades na sua realização, se os objetivos da atividade foram ou não atingidos e porquê, ou ainda algumas possibilidades de melhorias ou sugestões de aperfeiçoamento que poderão acontecer em situações futuras. Estas reflexões, de acordo com os vários autores consultados, surge com o intuito de melhorar e adequar as aprendizagens, melhorando assim a qualidade do ensino.

Apesar de já ter vivenciado algumas experiências em ciclos de ensino mais baixos, considero ter sido de grande utilidade a condução do ensino nas referidas turmas, pois consegui compreender de uma forma bastante real tudo aquilo que envolve a programação, planeamento, execução, condução e avaliação de uma turma nestes ciclos de ensino mais avançados. Existem diferenças significativas e pormenores que por vezes escapam à “primeira vista” mas que com o vivenciar de todas estas situações surgem como inevitáveis, ou seja, de acordo com as características de cada turma aparecem as estratégias, que o professor deverá escolher, e que irão de encontro ao perfil observado na turma e nos respetivos alunos. Entre os dois ciclos de ensino surgem também diferenças consideráveis, principalmente ao nível da maturidade dos alunos e dos seus

comportamentos, lembrando também que existem igualmente diferenças, acima referidas, ao nível do desempenho físico.

2.5 Relatório sobre o 2º Ciclo do Ensino Básico

2.5.1 Análise à turma observada

Como refere o Programa da PES, os professores estagiários deveriam “experienciar” todos os ciclos de ensino, de acordo com as possibilidades manifestadas pela Universidade e na impossibilidade efetiva de isso acontecer, minimizando esse impedimento, houve a possibilidade de se efetuar uma observação a um outro ciclo de ensino em que não estivéssemos a lecionar. Assim e uma vez que ministrei aulas no 3º CEB e no ES, a referida observação foi realizada numa turma do 5º ano de escolaridade (2º Ciclo do Ensino Básico).

O resultado dessa observação surgiu sob a forma de um relatório, onde foram abordados os aspetos considerados mais importantes. Os aspetos essenciais que surgem dessa observação prendem-se com a condução do ensino e com as estratégias a implementar no dia-a-dia e que vão de encontro às características dos alunos. As diferenças mais significativas que encontrei na observação deste ciclo de ensino estão diretamente relacionadas com as normas presentes nas aulas, as atividades a apresentar aos alunos e também na forma como são apresentadas. Em primeiro lugar, o ambiente que rodeia uma

turma de 5º ano é facilmente visível e sobretudo audível. A agitação e aparente irrequietação surgem com uma grande naturalidade e as regras têm de ser lembradas várias vezes. É assim o início de cada aula. Na turma em questão, a maioria dos alunos consegue retomar a ordem com apenas uma chamada de atenção, sendo visíveis rotinas comportamentais agradáveis, ou seja, as regras e normas impostas revelaram trabalho e empenho por parte do professor, tendo assim um bom controlo da turma. O início da aula e a grande maioria dos momentos de informação são efetuados com os alunos sentados e a colocação do professor num plano superior, embora próximo destes. Estes momentos foram cuidados e reveladores de boas práticas, existindo bons índices de atenção por parte dos alunos.

No que respeita ao ponto seguinte, as atividades propostas aos alunos, observou-se uma escolha de tarefas diversificada e pouco específica, caracterizando-se por serem atividades de carácter mais aberto (Ensino através da Atividade Livre), promovendo a criatividade dos alunos, o que segundo Neto (1995) contribui para uma melhoria dos alunos na criação de soluções para os obstáculos com que são confrontados. A maioria das tarefas foram apresentadas desta forma mas existiu igualmente outra, onde os alunos deveriam realizar apenas os conteúdos propostos e da forma estipulada (Ensino Dirigido), não existindo neste caso grandes exigências ao nível da criatividade. Este tipo de tarefas surgiu nas atividades mais direcionadas para os JDC e na introdução às suas técnicas de base. A análise que efetuo a estas estratégias é de que podem ambas conjugar-se, tal como efetuado, com resultados que certamente serão mais satisfatórios do que com a realização

de apenas uma delas, independentemente da escolha. Com as situações de cariz mais aberto promove-se a criatividade dos alunos e a capacidade de encontrar soluções para ultrapassar os obstáculos, enquanto com as tarefas mais fechadas os alunos podem evoluir e aprofundar as componentes técnicas das habilidades de cada matéria.

No que respeita ao último aspeto referido, a forma de transmissão e apresentação das atividades, este deverá ter algumas preocupações, pois uma boa apresentação das atividades pode impedir o aparecimento de dúvidas e de interrupções durante a tarefa, contribuindo assim para o aumento do tempo útil de aula. Como tal, as tarefas foram explicitadas habitualmente de forma sucinta, conjuntamente com a demonstração efetuada por um aluno, escolhido pelo professor.

A análise efetuada à prática observada, corresponde a um exemplo de boas práticas pedagógicas, sendo observado um trabalho empenhado do professor em aproveitar e rentabilizar o tempo de aula, garantindo ainda um tempo de empenhamento motor significativo. Verificaram-se igualmente preocupações do professor em manter o controlo da turma, minimizando assim os conflitos e o aparecimento de quaisquer focos de indisciplina, contribuindo para uma aula fluída e sem incidentes a registar.

2.5.2 Caracterização do 2º CEB

Deverá ser dada também importância aos momentos de organização pois com crianças destas idades, é fundamental existirem regras devidamente definidas e que contribuem para uma maior eficácia do tempo disponível para as aulas.

No que respeita às atividades, as tarefas deverão ser programadas de forma a aproveitar esta fase sensível dos alunos, variando-as o mais possível, diversificando assim as suas aprendizagens. Os alunos desta faixa etária apresentam uma predisposição elevada para desafios e conseqüentemente para a prática da atividade física, logo assume-se que o professor de uma turma deste ciclo deverá estar consciente deste tipo de situação, de forma a conseguir aproveitar esta “vantagem” nos seus alunos. Atividades desafiantes, diversificadas e significativas são fundamentais para as aprendizagens destes alunos.

Relativamente às diferenças existentes entre este e os restantes ciclos de ensino (mais avançados), elas existem em praticamente todos os aspetos, não fosse este um ciclo de ensino bastante específico e onde as mudanças relativamente ao anterior mais se acentuam. Ou seja, em termos de continuidade escolar, é um ciclo onde emergem as diferenças mais significativas entre todas as mudanças de ciclo. Fazem parte desse lote de mudanças as relacionadas com o número de disciplinas, onde o aumento é substancial; o conseqüente aumento do número de professores, em que esse aumento é ainda mais acentuado; as formas de avaliação são mais exigentes e rigorosas e a carga horária tem também um acréscimo elevado do número de horas letivas.

As alterações relacionadas com a EF são igualmente marcantes e acompanham, na maioria dos casos, as diferenças mencionadas no parágrafo anterior, isto é, no que respeita à avaliação, às matérias abordadas na disciplina e em alguns casos também a carga horária que a EF representa no 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB). A exigência e o rigor atingem outros níveis e tendencialmente é uma mudança brusca na vida escolar dos jovens alunos. Aliando todos estes aspetos ao facto de em alguns casos os alunos transitarem para uma escola completamente estranha, a uma turma onde praticamente não conhecem nenhum dos seus colegas e também ninguém da comunidade docente e não docente da escola, é uma alteração significativa na rotina de qualquer aluno, ainda mais quando se encontram em idades tão baixas.

Em termos mais específicos da nossa disciplina, os alunos passarão a ser avaliados de acordo com os níveis Introdutório, Elementar e Avançado, isto no que respeita às Atividades Físicas. Existem ainda mais duas grandes áreas em que os alunos serão avaliados, tais como: Aptidão Física, Conhecimentos. A questão do sucesso nas várias áreas é um processo que é definido pelo DEF da escola e pelos professores responsáveis de cada turma, no início do ano letivo.

O ciclo de ensino em questão tem ainda particularidades relacionadas com o processo avaliativo, onde existem igualmente recomendações constantes nos PNEF e que regulam as decisões que os DEF das escolas e os seus professores podem adaptar. Um exemplo deste facto são os níveis “sugeridos” pelos PNEF, em que os alunos se deverão situar, de acordo com o ano letivo que frequentam.

No fundo, o ciclo de ensino que foi observado apresenta características especiais e que devem ser consideradas pelo professor como tal, existindo para isso um adequado planeamento, organização e condução das aulas assim como os posteriores momentos de avaliação. Resumidamente é adequar os procedimentos e estratégias de ensino às características que os alunos apresentam e a partir daí desenvolver as suas aprendizagens da forma mais apropriada possível.

3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade

O ponto seguinte reflete a participação que os Professores Estagiários tiveram na escola e na relação que mantiveram com a comunidade. Englobará todas as participações em que estes Professores Estagiários estiveram envolvidos, independentemente do propósito das atividades e também da responsabilidade de organização dos mesmos. Assim, nos próximos tópicos irei aprofundar todas estas atividades que tiveram como ponto comum o desenvolvimento de atividades desportivas e a relação desenvolvida com a comunidade. Mais pormenorizadamente, existiram três tipos de atividades em que a nossa presença foi assinalada, tais como: atividades organizadas pelos professores estagiários, atividades organizadas pela escola e atividades organizadas por entidades externas à escola.

3.1 Atividade “Atleta Completo”

3.1.1 Projeto

De acordo com as competências inerentes à Dimensão da Participação na Escola e Relação com a Comunidade, que se traduzem no desenvolvimento e operacionalização de um conjunto de iniciativas que visam dinamizar atividades de complemento curricular e que também promovam a abertura da escola à comunidade e à sua participação, surgiu a atividade “Atleta Completo”.

Este evento pertenceu ao grupo de atividades programadas e desenvolvidas pelos Professores Estagiários a realizar a PES na Universidade de Évora. A atividade baseou-se em duas ações dirigidas a duas populações alvo distintas e foi enquadrado na IV Semana Desportiva da ES3DG. Os eventos foram dirigidos a uma Escola Básica, 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da cidade e também à própria escola onde nos encontramos inseridos, ES3DG (3º CEB e Secundário). O objetivo dos eventos foi uma aproximação à comunidade estudantil tanto da própria escola como de escolas externas, proporcionando uma abordagem socioeducativa e sócio desportiva a alunos de várias faixas etárias, aproveitando o potencial pedagógico e todas as condições físicas que a escola tem ao seu dispor.

As atividades consistiram na realização de provas desportivas (corrida de velocidade, lançamento da bola e salto em comprimento), adequando obviamente as suas condições de realização ao escalão etário dos alunos. Para além das provas desportivas as atividades consubstanciaram ainda uma componente social e de integração dos alunos, estando ainda

em consonância com o projeto curricular da escola para a disciplina de EF. O convívio entre os alunos, o estimular de novas aprendizagens e a criação de hábitos de vida saudável foram também objetivos que estiveram vinculados a ambas as atividades.

O Projeto surgiu inicialmente perspectivado para várias escolas da cidade de Beja, procurando “abrir” a escola à comunidade, tentando uma aproximação entre as várias comunidades estudantis existentes e neste sentido foram endereçados vários convites, no sentido de existir uma boa moldura humana presente nos eventos.

A essência dos eventos, baseou-se na realização de três provas, já referenciadas, onde se iria apurar o “Atleta Completo” com base nos resultados obtidos conjuntamente nas três provas. Para ser considerado “Atleta Completo” os alunos teriam de realizar obrigatoriamente todas as provas.

As inscrições foram enviadas para as escolas convidadas, enquanto na nossa escola foram distribuídas pelas turmas e pelos professores de EF de cada uma delas, existindo ainda a respetiva divulgação e publicidade dos eventos por toda a escola.

Importa salientar ainda que num dos eventos (3º CEB e Secundário), os resultados obtidos serviram para apurar os melhores alunos de cada escalão e de cada prova, a participar nos “Megs”, uma atividade pertencente ao Desporto Escolar, na sua fase regional. Este apuramento foi uma classificação independente da classificação do evento principal.

3.1.2 Implementação

As atividades foram realizadas nos dias 19 e 20 de Março, no 3º CEB/Secundário e 1º CEB, respetivamente. No que respeita à execução das mesmas, com o empenho e cooperação entre os elementos constituintes do nosso Núcleo de Estágio (Beja), com o apoio da Orientadora Cooperante e ainda de alguns professores do DEF da escola, aproximámo-nos das datas dos eventos com todos os preparos efetuados e todas as situações acauteladas. Com a coordenação desenvolvida por todos estes intervenientes, não existiram entraves nem limitações ao desenvolvimento das atividades.

A fase de operacionalização propriamente dita dos eventos contou com colaboração dos alunos do Curso Tecnológico de Desporto da ES3DG, que cooperaram de forma dedicada e empenhada, contribuindo desta forma para que o evento decorresse de uma forma mais fluída, deixando algum espaço para que os Professores Estagiários tivessem funções de carácter mais organizativo, tendo cada um ficado responsável pela realização de uma das provas desportivas.

Entre os dois eventos, houve a participação de mais de cem alunos, tendo existido na primeira atividade a adesão de sessenta e seis alunos (3º CEB e Secundário), enquanto na segunda (1º CEB), participaram quarenta e um alunos.

Ambas as atividades decorreram dentro de um ambiente saudável, onde o convívio e a boa disposição estiveram sempre presentes entre todos os envolvidos. Apenas é importante referir que existiram ligeiras diferenças nas atividades no que respeita à “seriedade” com que foram encaradas, subsistindo no primeiro evento (3º CEB e Secundário) um caráter um pouco mais competitivo e da procura do melhor resultado entre os participantes. Este caráter competitivo foi, de todo, legítimo e justificado pelo apuramento resultante dos melhores classificados de cada prova. Este apuramento não tinha qualquer relação com os resultados do “Atleta Completo” e selecionava os alunos a disputar a fase regional dos “Megas” (evento do Desporto Escolar). No evento destinado ao 1º CEB, apesar da competitividade entre os alunos ser sempre levada “a peito” pelos mesmos, o ambiente foi mais descontraído e tranquilo, existindo grande animação e descontração entre todos os intervenientes. Aqui existiu um controle das provas um pouco menos rígido, numa perspetiva de dar oportunidade a todos, mesmo que tivessem atingido o limite de tentativas estipulado no regulamento. A diversão esteve aliada à prática desportiva e aos hábitos de vida saudável, que foi um dos objetivos mais importantes para este evento.

No final das atividades, voltou a existir uma boa dinâmica e cooperação entre a organização, havendo lugar à arrumação de todos os materiais utilizados e também ao acompanhamento realizado aos alunos mais novos, neste caso os do 1º CEB.

3.1.3 Avaliação

O processo de avaliação dos eventos foi realizado tendo em conta que a avaliação surge como um procedimento demasiado importante para ser esquecido ou relativizado. Assim a avaliação acontece com o intuito de perceber e analisar os pontos positivos e negativos e identificar e aquilatar quais as sugestões e melhorias que poderiam ter sido alcançadas ou que efetivamente o sejam em edições futuras ou em outras atividades semelhantes, quer para os Professores Estagiários quer para a instituição/escola onde foram executados os eventos.

A ferramenta de recolha de informação utilizada foi o questionário e, por várias razões, decidimos realizar apenas a avaliação do evento destinado ao 3º CEB e ao Secundário. Entre essas razões encontram-se a baixa idade dos alunos (na segunda atividade, 1º CEB) assim como o carácter que pretendíamos implementar na atividade e que mais tarde foi facilmente observado.

O questionário foi constituído por nove questões, oito de resposta fechada, numa escala de um a cinco valores, correspondendo o valor um (1) à resposta mais negativa e o valor cinco (5) à resposta mais positiva. A única pergunta de resposta aberta apresentava um espaço destinado a sugestões ou melhorias que pudessem ter ocorrido no evento ou em eventos futuros.

Em relação aos resultados obtidos, na análise que efetuamos aos questionários entregues e referindo que em sessenta e seis participações conseguimos recolher sessenta questionários, a atividade obteve uma avaliação bastante favorável. Das oito questões de resposta fechada, em termos médios, apenas uma das questões se situou abaixo dos quatro valores, o que espelha a perceção que os alunos tiveram da atividade. A referida questão relativamente à duração do evento tinha como valor ideal o três, pois a escala apresentava o valor um como “Muito Reduzido” e o valor cinco como “Excessivo”, logo o valor favorável e que indicava que o evento tinha tido uma duração adequada seria o três. Com a obtenção de três pontos e meio nesta questão, em termos médios e bastante próximo do valor ideal, facilmente chegamos à conclusão que o evento foi um sucesso e que os alunos gostaram da atividade e tiveram prazer na realização das várias provas desportivas, pois como referido anteriormente todas as restantes questões foram classificadas acima de quatro valores, onde o valor cinco era o expoente máximo.

Quanto à atividade destinada às crianças do 1º CEB, apesar de não ter existido uma avaliação mais formal, foi facilmente observável a alegria e diversão que existiu durante todo o evento e também pelo facto de as crianças quererem repetir sempre mais uma vez as provas realizadas. Ainda no que se refere a este aspeto, no final da atividade estes participantes tiveram alguma resistência em dar por terminada a ação e em voltar para a sua escola, sinal de que gostaram de ter participado e também que gostariam de ter prolongado a experiência por mais tempo.

Resumindo, foram atividades que decorreram de forma bastante positiva, não se tendo, por um lado, verificado nenhuns incidentes a registar e por outro não terem existido quaisquer falhas da parte da organização. Todas as situações foram pensadas ao pormenor e visualizadas várias vezes antes dos momentos de implementação e talvez tenha sido essa a chave do nosso sucesso.

Pessoalmente, foram eventos que me deram grande prazer organizar, uma vez que adquiri ainda mais conhecimentos que me permitem olhar para este tipo de ações com um à-vontade cada vez mais consolidado. A entreatajuda e cooperação existente no Núcleo de Estágio contribuiu para o sucesso global e o ambiente fantástico em que decorreram ambas as atividades foram a minha/nossa grande satisfação.

3.2 Outras Atividades

Para além destas, existiram ainda outras atividades em que fomos convidados a participar/colaborar. Entre elas surgem atividades de vários âmbitos e nesse sentido irei abordá-las seguidamente. Entre as atividades realizadas pela nossa escola podemos encontrar o Corta Mato Escolar (nível intraescola), o Compal Air 3x3 (fase regional, Basquetebol), um “Torneio” de Futsal entre alunos e professores e também um encontro de Ginástica Artística. Quanto a eventos fora da escola, colaborámos no Corta Mato Escolar, a nível distrital, realizado em Castro Verde.

O Corta Mato Escolar realizado na nossa escola, teve a organização do respetivo DEF, tendo sido “destacados” alguns professores para auxiliar em algumas tarefas. O evento realizou-se numa manhã e contou com a colaboração da turma do Curso Tecnológico de Desporto. O evento serviu para apurar os atletas que iriam representar a escola no Corta Mato Escolar (Fase Distrital) que realizar-se-ia num momento posterior.

O Compal Air 3x3, foi, à semelhança do “Atleta Completo”, enquadrado na IV Semana Desportiva da escola e baseou-se no apuramento da fase regional de Basquetebol 3x3. A nossa função foi a de arbitrar os vários jogos ao longo de toda a manhã e nesse sentido participámos numa ação de formação no dia anterior, de forma a conhecermos um pouco mais sobre as regras do jogo.

O “Torneio de Futsal” fez parte da organização do Curso Tecnológico de Desporto e teve o objetivo de celebrar o encerramento do primeiro período, onde se realizou um jogo entre alunos e professores, no último dia de aulas. A participação nesta atividade teve um caráter diferente dos restantes, pois a nossa comparência foi efetuada como atletas e participantes na própria atividade.

A última atividade referenciada é o Encontro de Ginástica Artística, que se baseou num encontro demonstrativo da modalidade e que juntou dois grupos de alunas, um da ES3DG e outro de uma escola de Grândola. Este foi mais um evento que fez parte do Desporto Escolar, e dessa forma demos o nosso contributo na operacionalização da demonstração. O nosso auxílio foi ainda prestado na classificação/pontuação, apenas de forma

experimental, das sequências gímnicas apresentadas, de modo a percebermos e compreendermos como são avaliadas as sequências desta modalidade, função que se estendeu a algumas das participantes, com o intuito de conhecerem melhor as competências em que são avaliadas.

Em jeito de balanço, apesar de terem existido atividades mais interessantes que outras, confesso que em todas aprendi novos conhecimentos e novas experiências que me permitiram evoluir enquanto docente. A questão da disponibilidade e abertura demonstradas pelos professores na realização/colaboração das referidas atividades contribuiu para uma integração completa no DEF e no seio do grupo de professores de EF da escola. A postura por nós evidenciada contribuiu para que os professores mais experientes nos “vissem” como qualquer outro professor do grupo de EF e dessa forma fossem cimentados laços de cooperação e apoio entre todos.

4. Desenvolvimento Profissional ao longo da Vida

De acordo com os principais propósitos desta dimensão, segundo Oliveira e Serrazina (2002), um professor reflexivo é aquele que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento e onde uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre as suas experiências.

Assim, Zeichner e Liston (1996) citados por Oliveira e Serrazina (2002), referem que analisar e enfrentar os obstáculos que se colocam na atividade, assumir os seus valores,

estar atento aos contextos culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional são aspetos constituintes das práticas do professor reflexivo.

Esta dimensão visa o desenvolvimento profissional do docente ao longo da sua vida profissional e neste caso, representa o carácter reflexivo que o professor deve adotar tanto na PES como na sua vida profissional futura. Isto significa que o professor, deverá seguir uma postura reflexiva e fundamentada, nas situações com que se deparará ao longo da sua experiência como docente. Nesta dimensão é revelada a importância do professor que não apenas ensine, mas aquele que reflita sobre os resultados de suas ações didático-pedagógicas.

Esta dimensão tinha como objetivo a realização de um projeto e posterior execução de uma investigação-ação, identificando uma problemática e clarificando a sua fundamentação teórica e contextual. Ainda em termos de objetivos, era expectável também que fosse efetuado um desenho do estudo do problema, enquadrando e justificando todas as opções de ordem metodológica, assim como a análise, discussão dos resultados e conclusões levadas a efeito através da investigação, tendo consciência das implicações pedagógicas e do contributo didático que isso possa ter transportado para o desenvolvimento profissional do professor.

4.1 Investigação-Ação

“Como as estratégias de prevenção da indisciplina influenciam os comportamentos indisciplinados dos alunos nas aulas de Educação Física?”

4.1.1 Resumo

O estudo, desenvolveu-se inicialmente com uma orientação sobre a temática da Indisciplina e sobre as várias influências que podem contribuir para a observação de comportamentos indisciplinados dos alunos nas aulas de EF. O objetivo deste estudo direcionou-se para uma aferição sobre as estratégias utilizadas pelo professor nas aulas de EF e sua influência no comportamento dos alunos. A metodologia aplicada consubstanciou a observação direta do comportamento dos alunos em duas fases distintas: uma primeira onde não existiram preocupações sobre medidas preventivas de indisciplina e uma segunda fase onde foram introduzidas medidas que visavam a prevenção deste tipo de comportamentos. No tratamento estatístico foram utilizadas Medidas de Tendência Central e Medidas de Dispersão. Os resultados apresentados mostram que as estratégias utilizadas não tiveram influência positiva nos comportamentos dos alunos, uma vez que apontam para um aumento de 9% relativamente aos comportamentos indisciplinados inicialmente existentes. Por outro lado, as categorias com as quais os professores devem estar mais atentos são as relacionadas com a Atividade, os Colegas e o Material Pedagógico-Didático das aulas de EF.

Palavras-Chave: Estratégias de Prevenção de Indisciplina, Comportamentos Indisciplinados, Educação Física.

4.1.2 Introdução

Como refere o Trabalho de Investigação-Ação, o projeto inicial sofreu alterações significativas, o que levou a uma reformulação do mesmo de uma forma substancial. Enquanto inicialmente a pergunta de partida estava relacionada com os motivos que levavam os jovens a comportarem-se de forma indisciplinada, com as limitações percebidas, tive a necessidade de me dirigir por outro caminho, tendo aprofundado as influências que as estratégias de prevenção da indisciplina têm nos alunos e nos seus comportamentos no decorrer das aulas de EF.

Em termos de limitações do projeto original, posso assegurar que o mesmo foi alvo de alterações devido ao facto das entrevistas iniciais não terem fornecido dados relevantes e em quantidade suficiente que garantissem resultados conclusivos. Ou seja, nas várias entrevistas realizadas, talvez pela baixa idade dos intervenientes no estudo, as informações recolhidas foram em número consideravelmente baixo, não existindo uma quantidade de dados suficientes para uma análise fidedigna. Este acontecimento pode ter sido originado pelo pouco à-vontade que os alunos (ainda) tinham com o professor (entrevistador), pela pouca experiência do mesmo ou ainda pelo nível de maturidade dos alunos ser ainda muito baixo, ideia que é partilhada por Boni e Quaresma (2005) que

mencionam que a qualidade dum entrevista dependem da capacidade, experiência e preparação do entrevistador.

No que respeita à relevância deste estudo, importa salientar que as questões relacionadas com a Indisciplina na Escola sempre foram preocupações, legítimas, de praticamente todos os docentes e nesse sentido, significam também para mim um aspeto fundamental para o desenvolvimento adequado das aulas de EF. A formação profissional do docente deverá ter em consideração este tipo de aspetos, uma vez que mais cedo ou mais tarde, o professor se deparará com este padrão de comportamentos. Nesse momento, deverá saber como proceder, na tentativa de solucionar os conflitos que poderão acontecer, assim como em futuras situações poderá tentar prevenir novos acontecimentos ou até mesmo que estes se repitam. O estudo irá revelar conclusões que se esperam pertinentes, uma vez que assentará a sua intervenção em aspetos práticos das aulas de EF, e respetivamente se esses aspetos influenciam (ou previnem) os comportamentos indisciplinados dos alunos.

Quanto ao tema específico deste estudo, essencialmente basear-se-á na análise da influência que as estratégias, que iremos implementar, têm sobre os comportamentos desviantes dos alunos, no contexto educativo em que me encontrei inserido. Nesse sentido e segundo Brito (2009), citando Oliveira (2004) e Rego (1996), pode-se dizer que o tema da indisciplina está diretamente relacionado com um conjunto de fatores, entre eles os conflitos e os desconfortos, tanto na sala de aula como na escola em geral, comprometendo diretamente o desempenho dos professores.

Antes de mais importa referir que a definição, de acordo com vários autores, é um conceito bastante ambíguo, sendo de extrema dificuldade caracterizá-lo. Brito (2009), citando Lopes (2005) refere que a indisciplina no contexto escolar pode variar de acordo com vários fatores, tais como a situação em si, o tipo de aula e até mesmo o perfil do professor.

4.1.3 Enquadramento teórico

A temática principal do estudo levado a efeito revelou-se de definição complexa, pois apresenta conceitos que, de acordo com a bibliografia consultada, se revelam bastante ambíguos. De qualquer das formas, de acordo com Mendes (1998) e Oliveira (2011), a indisciplina é vista como o incumprimento das regras de trabalho que enquadram os comportamentos dentro do espaço da aula, impedindo ou dificultando a obtenção dos objetivos do ensino-aprendizagem. Na Educação Física, de acordo com os mesmos autores, está relacionada com as atitudes dos alunos, sendo manifestada por meio da displicência e da recusa às atividades propostas, bem como da afronta ao professor. Por outras palavras, a indisciplina é representada por atitudes dos alunos que não estejam de acordo com o proposto inicialmente pelo professor ou pelo grupo.

Posto isto, é importante referir que a maioria dos autores considera a indisciplina como um desvio comportamental relativamente ao que está estabelecido e que genericamente os

comportamentos indisciplinados são associados ao incumprimento dessas regras e à negação de obediência ao professor.

Com este conceito um pouco mais clarificado, importa referenciar o papel que o professor poderá desempenhar na prevenção deste tipo de comportamentos ou ainda a influência que poderá ter na resolução dos mesmos, quando sucedem.

Assim, de acordo com Diaz (2010), os professores que controlam e organizam as suas aulas são igualmente os mais claros na explicação da informação/instrução, ficando estipulado de antemão quais os comportamentos permitidos na aula.

Na mesma linha de orientação e tal como o autor anterior, Oliveira (2011) revela que o controlo da aula de forma adequada, é um grande auxílio no controlo dos comportamentos indesejados e desta forma existe grande probabilidade destes comportamentos não existirem ou em caso positivo, de o número ser relativamente baixo.

Por outro lado, Mendes (1998), Diaz (2010) e Oliveira (2011), reconhecem a importância do carácter preventivo e eficaz que os professores deverão adotar na disciplina de EF, de modo a contribuir para a inexistência de comportamentos desadequados, aumentando assim a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Foi neste sentido que procurei aprofundar esta temática, dentro do contexto educativo onde me encontrava inserido, de forma a poder apreciar este tipo de comportamentos “in

loco” nos “meus” alunos. A procura de respostas nesta área é algo que me motiva e o facto de ter a oportunidade de conduzir um estudo sobre esta temática, de uma forma tão real, é razão para um grande compromisso na realização do mesmo.

4.1.4 Desenho metodológico do estudo

O objetivo central desta investigação prendeu-se com o facto de se verificar a existência de relação direta entre a aplicação de medidas preventivas de comportamentos indisciplinados e a real presença desse tipo de comportamentos.

O estudo foi realizado na ES3CEB, em Beja, numa turma do 7º ano de escolaridade. A turma era composta por 26 alunos, onde 14 alunos eram do género masculino e 12 do género feminino. A turma apresentava uma frequência total de EF semanal de 3 blocos de 45 minutos, em que uma aula tinha a duração de 45 minutos e a outra, 90 minutos.

Em termos metodológicos, procurei conhecer a influência que as estratégias de prevenção da indisciplina têm nos comportamentos dos alunos, através de uma observação direta nestes mesmos comportamentos, antes (1ª Fase) e depois (2ª Fase) da introdução das referidas estratégias. Foi desta forma que esteve perspectivada a recolha dos dados e, apesar das óbvias limitações, revelou-se uma estratégia razoável, tendo em conta as condições disponíveis (tempo, materiais, etc.). Os comportamentos desadequados foram registados numa grelha própria para o efeito (Anexo XX), enquadrando-se na respetiva

categoria, por ordem de acontecimento. Em termos de operacionalização deste registo, em espaços mais amplos e com uma colocação adequada, foi relativamente fácil a observação dos comportamentos dos alunos, o que não aconteceu em recintos mais fechados e reduzidos, pois como a observação era realizada muito “em cima” dos alunos, nem sempre o campo de visão permitia visualizar todos os alunos e desta forma a observação era dificultada.

O método de estudo planeado para esta investigação foi o Método Quantitativo, pois tinha em consideração a frequência de realização/observação dos comportamentos desviantes, tendo sido estudadas Medidas de Tendência Central e Medidas de Dispersão. Em termos das Medidas de Tendência Central foram estudadas a média, a moda e mediana, enquanto nas Medidas de Dispersão foram analisados o Desvio Padrão e a Amplitude.

De entre a análise aos dados, surgiram ainda as frequências absolutas e relativas (percentuais) das observações realizadas.

Abordando agora o aspeto que diz respeito às variáveis que o estudo apresenta, temos que a Variável Independente foram as Estratégias Aplicadas pelos professores na prevenção dos comportamentos indisciplinados, enquanto a Variável Dependente, os Comportamentos apresentados pelos alunos.

Por último, seguem-se as estratégias aplicadas pelos professores no estudo desenvolvido:

- Explicação dos exercícios com os alunos ao longo de uma linha, de frente para o professor;
- Realização de grupos, de acordo com os níveis de socialização de cada um;
- Demonstração das atividades antes de iniciar a realização geral do exercício, individualmente ou com um pequeno grupo de alunos;
- Ainda no que se refere à formação de grupos, especial atenção para a competição entre alunos conflituosos, separando os mesmos em espaços diferentes;
- Realização de grupos mistos, de forma a potenciar o envolvimento dos alunos mais aptos e dos menos aptos;
- Nos momentos de informação, realização de questionamento aos alunos, aleatoriamente, quer em relação à atividade que esteve a ser realizada quer em relação à informação que foi apresentada;
- Redução ao máximo dos momentos de informação, de forma a prevenir comportamentos desviantes e a maximizar o tempo útil de aula;
- Nos momentos finais da aula, na fase de alongamentos, realização novamente deste tipo de questionamentos aos alunos sobre os conteúdos abordados na aula;

- Criação de um clima positivo, onde os alunos são incentivados, salientando os aspetos positivos do seu desempenho;

O instrumento de pesquisa utilizado foi o Sistema de Observação de Comportamento Indisciplinados (SOCI), enquanto no que diz respeito às fases em que ocorreu o estudo, a primeira fase de observação decorreu entre 3 de Fevereiro e 13 de Abril enquanto a segunda fase desenvolveu-se entre 17 de Abril a 25 de Maio.

4.1.5 Resultados e Conclusões

Os resultados obtidos não foram propriamente os mais esperados, pois expectava-se uma resposta completamente diferente. Os valores esperados até poderiam nem constituir uma evidência clara mas de qualquer das formas sempre acreditei com naturalidade na existência de alguma melhoria nos comportamentos dos alunos, comparativamente entre a 1ª e a 2ª fase.

Em termos mais específicos, e apenas reportando-me aos resultados mais relevantes, temos que no que respeita à Média, Moda e Mediana, os valores foram totalmente superiores na 2ª Fase, o que significa que o número de comportamentos médios, o número de comportamentos que mais vezes se repetiu e o valor central no número de comportamentos por aula, foram superiores na 2ª fase (14.5, 12 e 14.5 na 1ª fase para 20.6, 18 e 20 na 2ª fase, respetivamente). Esta tendência aponta para comportamentos indisciplinados mais elevados na 2ª fase, contrariando assim as expectativas. No que respeita às medidas de Dispersão (Desvio Padrão e Amplitude), medidas que apesar de

tudo não são reveladoras de grandes sinais no estudo realizado, mostram que a oscilação mais evidente se deu na 1ª fase, mostrando alguma instabilidade nos comportamentos observados. A 2ª fase, por seu lado, apresenta valores mais elevados, convenhamos, mas apresenta uma maior estabilidade comportamental (3.27 e 10 na 1ª fase para 2.82 e 8 na 2ª fase, respetivamente).

Quadro 2 – Frequência absoluta e relativa dos comportamentos indisciplinados da 1ª Fase e da 2ª Fase

Fases	Frequência absoluta	Frequência relativa	
1ª	145	0,46	45,7%
2ª	172	0,54	54,3%
Totais	317	1	100%

Ainda em termos comparativos entre a 1ª e a 2ª fase, temos que, no total de comportamentos indisciplinados ao longo das observações efetuadas, foram presenciados 54.3% na 2ª fase “contra” 45.7% da 1ª fase. Os resultados obtidos e analisados não contemplam a diferença existente entre o número total de observações, pois na primeira fase foram observadas mais duas aulas que na segunda fase, e pese embora este facto, os valores continuam a ser mais elevados na segunda fase.

Quadro 3 – Frequência absoluta e relativa dos comportamentos indisciplinados da 1ª Fase, por Categorias.

Categorias de Comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Relativa (%)
Atividade	84	0,58	57,9%
Material	23	0,16	15,9%
Alunos	1	0,01	0,7%
Professor	2	0,01	1,4%
Colegas	35	0,24	24,1%
		Total	100%

Por outro lado e relativamente às categorias dos comportamentos indisciplinados, temos a categoria referente à “Atividade” com 57.9% do total de comportamentos indisciplinados observados na 1ª fase enquanto na 2ª fase verificaram-se 58,7% do total de comportamentos indisciplinados, o que revela destacadamente o momento onde os comportamentos mais se acentuam. Seguidamente surgem os comportamentos dirigidos aos “Colegas” e ao “Material” como os seguintes que mais comportamentos indisciplinados possuíram, tendo sido observados na 1ª fase 24.1% e 15.9%, respetivamente. Na 2ª fase estas categorias totalizaram 25% e 15.1%, respetivamente. Por último, surgem as categorias dirigidas ao “Professor” e aos “Alunos”, onde na 1ª fase se verificaram 1.4% e 0.7%, respetivamente enquanto na 2ª fase estes valores se situaram nos 0.6% em ambas as categorias.

Quadro 4 - Frequência absoluta e relativa dos comportamentos indisciplinados da 2ª Fase, por Categorias

Categorias de Comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa	Frequência Relativa (%)
Atividade	101	0,59	58,7%
Material	26	0,15	15,1%
Alunos	1	0,01	0,6%
Professor	1	0,01	0,6%
Colegas	43	0,25	25%
		Total	100%

Por aqui se consegue perceber onde existem os maiores focos de indisciplina nas nossas aulas de EF, constatando-se que os comportamentos indisciplinados dirigidos à “Atividade”, aos “Colegas” e ao “Material” surgem como os mais graves e aqueles onde estes comportamentos surgem com maior frequência.

Entre as principais conclusões que este estudo revelou, ficam na retina as alcançadas ao nível das alterações observadas nos comportamentos dos alunos da 1ª para a 2ª fase, em que estes comportamentos revelarem maiores valores na 2ª fase, tendo portando contrariado as expectativas iniciais. Por outro lado, o estudo revelou ainda que as categorias onde se presenciaram mais comportamentos indisciplinados foi nas dirigidas à “Atividade”, aos “Colegas” e ao “Material”, mostrando ser estes os principais momentos em que existem estes comportamentos.

5. Conclusões

As funções atribuídas para a realização da minha PES foram cumpridas na íntegra, existindo total disponibilidade para todas as tarefas que me foram propostas, de forma profissional e responsável. As turmas foram partilhadas entre o Núcleo de Estágio que foi constituído por três Professores Estagiários, existindo uma rotação pré-definida no início do ano letivo e que foi respeitada durante o mesmo. Na minha opinião, penso que esta foi uma situação que influenciou pela negativa a minha experiência na realização da PES. Existiram várias questões que foram contraproducentes devido a este facto, o que de certa forma contribuiu para que a prática não me tivesse sido mais proveitosa. Entre estas questões estão factos relacionados com a fraca autonomia que o professor estagiário tinha sobre as decisões a tomar, a questão da rotação dos professores impossibilitava a criação de rotinas e hábitos de organização que são essenciais para a rentabilização do tempo de aula, o que segundo Neto (1995) e Fernandes (2010), são aspetos que contribuem para uma boa gestão e rentabilização do tempo de aula. O professor não conseguir impor o seu “cunho pessoal” na turma parece-me um aspeto limitativo, tendo-se verificado essa situação nesta PES. Obviamente que existem vantagens na partilha de turmas mas parecem-me em número inferior ao das desvantagens. Entre elas surgem a questão das avaliações, onde existem mais opiniões a considerar, obtendo assim os alunos classificações mais justas, a questão da avaliação inicial foi rentabilizada entre todos os professores e desta forma o processo foi realizado num menor tempo útil e também pelo facto de as tarefas serem realizadas maioritariamente em grupo, o que nem sempre se apresenta como uma vantagem.

Em termos de cumprimento de objetivos, penso ter atingido as metas às quais me propus, tentando sempre dignificar a profissão docente e aceitando de bom agrado todas as tarefas designadas. No cumprimento destes objetivos tentei ainda obedecer aos planeamentos quer do DEF quer da disciplina em si, sempre com o intuito de fornecer qualidade ao processo de ensino aprendizagem. Fizem ainda parte das funções o apoio e colaboração nas atividades do DEF da escola, quer de natureza interna quer externa, e também a presença e auxílio em reuniões das turmas em que lecionei e do próprio DEF.

Apesar do planeamento efetuado, através da avaliação inicial, e do seu cumprimento, existiram momentos em que foram necessárias algumas adaptações, quer pelas necessidades evidenciadas pelos alunos quer por imprevistos de várias ordens. Contudo, as decisões tomadas foram sempre no sentido de proporcionar aos alunos atividades direcionadas para as suas necessidades e que estivessem dentro das possibilidades momentâneas (nas situações de imprevisto mencionadas).

O planeamento efetuado (planos de aula) foi sempre realizado com a preocupação de lecionar aos alunos atividades significativas, diversificadas e motivadoras, que se ajustassem às suas competências e que proporcionassem também a sua evolução. Neste sentido foram, sempre que os espaços o permitiam, realizadas aulas politemáticas, de acordo com as atividades diversificadas referidas anteriormente.

O referido planeamento contemplou ainda um “espaço” dedicado à diferenciação do ensino, havendo em ambas as turmas situações em que isso naturalmente ocorreu. As

atividades pensadas e realizadas nas aulas consideravam sempre a existência de dificuldades em alguns alunos ou ainda variações mais complexas dessa tarefa, de modo a conseguir proporcionar um nível adequado a todos os alunos, de acordo com as suas competências.

Nas experiências relativas à relação com os alunos e ao seu comportamento, obviamente que a turma do 7º ano revelou mais dificuldades em manter a ordem e a atenção nas aulas, comparativamente à turma do 10º ano. Neste nível de escolaridade mais baixo, existiram alguns momentos de maior agitação e desordem, quer pelas já referidas características dos alunos quer pela já mencionada também questão da partilha de turmas e consequentemente falta de rotinas comportamentais dos alunos. O relacionamento com os alunos foi sempre evidenciado de forma aberta e disponível, existindo sempre algumas reservas na turma do 7º ano pelo receio dos alunos exagerarem nas suas atitudes.

Em ambas as turmas os alunos foram assíduos, principalmente na turma do 7º ano, enquanto nem sempre foram pontuais, pelos motivos atrás referidos.

No que respeita a aspetos mais operacionais da PES, existiram variadíssimos acontecimentos que foram descritos e igualmente alvo de procedimentos reflexivos. Estes processos decorreram assentes em autores conceituados e devidamente fundamentados, nas várias áreas, onde a vertente reflexiva teve um papel preponderante ao longo de todo o ano. A realização da PES exigiu muito trabalho, dedicação e empenho, tendo contribuído para uma experiência enriquecedora e que teve tanto de real como de

produtiva. O facto de serem desenvolvidas tarefas que são utilizadas em situações normais teve uma influência bastante acentuada nas aprendizagens efetuadas pelos Professores Estagiários. Tratando-se de um envolvimento que reproduziu quase na perfeição as situações vividas na realidade pelos professores, é com bastante agrado e orgulho que cheguei ao final de mais uma etapa académica, onde tenho plena consciência que estou preparado para o exercício destas funções. Não sendo este um progresso tangível ou que represente um fim, de acordo com Brito (2006), o professor deverá continuar a analisar, refletir e reelaborar os caminhos da sua ação no exercício da sua profissão, pois existirão sempre aspetos a melhorar.

As vivências adquiridas resultaram numa reprodução fidedigna dos mais variados aspetos, tais como o planeamento e programação de todo o ano letivo e consequentes decisões a tomar, a decisão acerca dos objetivos, a decisão sobre as matérias, o planeamento das etapas, o planeamento e condução das aulas, os processos avaliativos, entre outros e foram tarefas que contribuíram de forma preponderante para o meu processo de aprendizagem.

O exercício da profissão docente engloba um conjunto de funções que não pensei serem em tão elevado número. O professor vê-se na iminência de controlar um extenso número de fatores, das mais variadas áreas, quer na aula propriamente dita como em aspetos de natureza externa, ou fora da sua intervenção pedagógica. É indiscutível a “polivalência” exigida ao professor no decurso da sua profissão, pelo que deverá existir uma capacidade

de gestão bastante eficaz, tanto no que se refere a aspetos de planeamento e programação, como à intervenção e condução das aulas ou até em aspetos externos às mesmas.

O percurso e progresso ao longo da PES foi bastante interessante, tendo para isso contribuído o “timing” em que os acontecimentos foram ocorrendo e o nível de importância dos mesmos, tendo o auxílio e compreensão da Professora Orientadora Cooperante sido fundamentais neste aspeto. A única situação que me parece contrariar estas afirmações é o facto de iniciarmos o ano letivo e neste particular, a intervenção dos Professores Estagiários, com a operacionalização da avaliação inicial e consequente planeamento anual, procedimento que é preponderante para um desenvolvimento adequado do ano letivo. É certo que a partir daqui os acontecimentos fluem com uma organização adequada e o planeamento anual não é um guia imutável, mas de qualquer das formas esta situação é a única que não segue uma ordem de importância progressiva. O contacto prévio com este tipo de processos poderia ter contribuído para uma melhor adaptação a este início de ano letivo, pois ao longo do ano fomos sendo “confrontados” com a importância que este planeamento anual, e particularmente a avaliação inicial, têm no desenvolver do ano letivo.

Como já referenciei previamente, esta prática concedeu-me competências que me permitem encarar o futuro com uma confiança superior assim como com a consciência de que possuo os conhecimentos que realmente são importantes e fazem a diferença no processo de ensino aprendizagem. Entre esses conhecimentos encontram-se os relacionados com a condução da aula, tais como, momentos de informação (e feedback),

de gestão do tempo de aula, do clima relacional e da disciplina e controlo da turma. Ainda em termos práticos das aulas, a fase da avaliação também foi realizada de acordo com a bibliografia consultada e ainda compreendi a importância que a diferenciação do ensino promove nos alunos. Em termos de planeamento, foi operacionalizado um tipo de planeamento diferente do que conhecia até aqui, o que se revelou bastante motivador e desafiante, contrariando o tradicional planeamento por blocos que experienciei enquanto aluno. Apesar das características aplicadas serem maioritariamente do planeamento por etapas, a designação dada ao planeamento utilizado é planeamento misto. Este processo é bastante importante para o professor de EF, pois regula e orienta todo o trabalho do professor ao longo do ano, possibilitando ainda adaptações e ajustamentos em caso de necessidade.

Como referem os autores ao longo do presente relatório, o carácter reflexivo do professor é uma característica que o deverá acompanhar do início ao final da sua carreira, facto que foi considerado na realização desta PES. Em todas as aulas foram efetuadas reflexões (Anexo XII), onde foram abordados os principais aspetos da aula, quer em termos de planeamento quer em termos de intervenção, analisando a condução da aula e todos os aspetos que fazem parte das tarefas do professor. Esta análise contribuiu para uma consciencialização dos aspetos que o professor poderia melhorar na sua aula ou na sua intervenção e ainda aqueles que tinham obtido sucesso e que assim seriam apenas para aperfeiçoar.

Um outro aspeto que marcou, de certa forma, a prática que acaba de ser relatada, foi o facto de as turmas lecionadas terem sido partilhadas entre os Professores Estagiários. Este fator motivou algumas alterações comparativamente a uma prática de ensino real, limitando em alguns momentos a autonomia que o professor deverá possuir na condução de uma turma. Pessoalmente considero que esta condição foi vantajosa na criação de dinâmicas em termos de trabalho de grupo (núcleo) mas restritiva em termos das decisões e rotinas de trabalho com a turma (instrução, organização, etc.) que o professor pretendesse criar.

Outro “obstáculo” que encontrei na realização da PES, apesar de já ter consciência deste aspeto, é o caso da avaliação apresentar um carácter bastante subjetivo, pois os momentos de avaliação são realizados através de observação direta. Tem existido um esforço por parte dos professores de documentar e definir de forma pormenorizada os critérios de êxito e objetivos que os alunos devem cumprir ou nos quais são avaliados, o que melhora a fidelidade e fundamentação da avaliação, contudo é uma questão que pode apresentar várias interpretações.

A EF tem um papel fundamental na criação de estilos de vida saudáveis e hábitos de prática desportiva nos alunos e neste sentido observa-se uma agradável motivação na grande maioria dos alunos, existindo neste sentido uma preocupação, em termos pessoais, que isso continue a acontecer. Em muitos dos casos é a única experiência desportiva pelas quais os jovens passam e desta forma é função dos professores estimularem os alunos a criarem o gosto por este tipo de atividades.

Para terminar, considero ter sido um caminho extremamente produtivo no meu processo de evolução, adquirindo competências de elevada relevância para a futura profissão docente. Apesar da experiência anteriormente adquirida no 1ºCEB, as diferenças observadas nos ciclos de ensino em que estive a lecionar ainda são significativas, o que amplia de forma considerável os meus conhecimentos e capacidades em todos estes ciclos de ensino. Foi com toda a certeza um percurso inesquecível, quer pelos saberes adquiridos quer pelas vivências experienciadas.

Bibliografia

Aguiar, A. (2010). Educadores Físicos: reconhecimento na área da saúde. *EFDeportes. Revista Digital*. Ano 15, Nº 148, Setembro

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.

Andrade, N. (2008). Universidade da Madeira. Educação Física e Desporto. A Avaliação da Disciplina de Educação Física no Ensino Secundário. Estudo do pensamento de Professores, Alunos e Pais. Monografia no âmbito de Licenciatura em Educação Física e Desporto.

Bento, J. (2004). *Desporto. Discurso e Substância*. Porto, Campo das Letras.

Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrónica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, nº 1 (3). Janeiro-Julho.

Brito, A. (2006). O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidade Federal de Piauí. Brasil.

- Brito, C. (2009). Indisciplina na Educação Física: uma investigação qualitativa. *IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Outubro.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: disciplina dispensável *versus* disciplina imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*. Vol. 2, n. 1, pp. 91-110, Julho.
- Castro, H. (2009). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Perceções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA. Pós-Graduação em Educação Especial. Porto.
- Côrte-Real, C., Pereira, F. & Mesquita, I. (2009). Feedback analysis on different experience levels of coaches in Volleyball. *V Congresso Nacional de las Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação in P. Abrantes & F. Araújo (coords), *Reorganização Curricular: Avaliação das aprendizagens – Das Concepções às práticas*. Lisboa: ME/DEB.

Cunha, F. (2003). Feedback como instrumento pedagógico em aulas de Educação Física.

EFDeportes. Revista Digital. Ano 9 - Nº 66. Novembro.

Diaz, J. (2010). El comportamiento disruptivo del escolar en clases de Educación Física.

EFDeportes. Revista Digital. Ano 15 - Nº 143. Abril.

Fernandes, J. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e 1.º

Ciclo do Ensino Básico. Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J. & Tourais, L. (1994).

Avaliação criterial/Avaliação normativa. In D. Fernandes (Coord.) Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ferreira, E. (2004). A disciplina de Educação Física: Oferta e procura de licenciados de

Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa da Educação Física*. Nº 28/29. pp. 91-102.

Gazimba, V. (2010). Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizado por Vítor

Hugo Brito Gazimba, no agrupamento vertical nº 3 de Évora – Santa Clara e Escola Secundária Severim de Faria, para a especialidade do grau de mestre em

Ensino da Educação Física nos ensinos Básico e Secundário. Universidade de Évora.

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

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

Loures, C. (coord.) (2002): *Manual de Educação Física e Desportos: Técnicas e Atividades Práticas I*. Lisboa: Oceano

Marques, M. (2010). O significado/papel atribuído à Educação Física Escolar por professores de outras disciplinas: Contribuições à formação de professores. *EFDeportes. Revista Digital*. Ano 15, Nº 148. Setembro.

Mendes, F. (1998). *Fatores associados a comportamentos de (in)disciplina na sala de aula*. Millenium.

Mira, M. J.. (2011). Universidade de Évora. Escola de Ciências Sociais. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por Maria de Jesus Fialho Mira na Escola Secundária André de Gouveia. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Moreira, S. (2006). As atividades Lúdico-Desportivas nas Práticas de Lazer em Crianças do 1º ciclo. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Área de especialização em Educação Física e Lazer. Universidade do Minho.

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

Oliveira, H. (2010). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Aferição da Avaliação dos Alunos nos Jogos Desportivos Coletivos. Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. Disponível em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/...p/02-oliveira-serraz.doc. Acesso em 17-08-2012. In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira, J. (2011). O enfrentamento da indisciplina escolar através da disciplina de Educação Física. Dealing with indiscipline in schools through the discipline of Physical Education. *EFDeportes.com. Revista Digital*. Ano 15, Nº 153, Fevereiro.

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF - Sociedade Portuguesa de Educação Física*, nº 12, pp. 75-97.

Peralta, H. (2002). Como avaliar competências? in P. Abrantes & F. Araújo (coords),
Reorganização Curricular: Avaliação das aprendizagens – Das Concepções às
práticas. Lisboa: ME/DEB.

Pereira, A. (2004). A paixão pela profissão – A excelência em Educação Física e
Desporto. *Revista Horizonte*. Volume XIX, Nº 113.

Pierón, M. (1996). *Formação de Professores: Aquisição de Técnicas de Ensino e
Supervisão Pedagógica*. Edições FMH. (pag. 30-65)

Projeto Educativo da Escola Secundária com 3º Ciclo, Diogo Gouveia (2010). Humanizar
a Escola. pp. 5.

Resolução do Parlamento Europeu (2007). O papel do desporto na Educação. *Jornal
Oficial da União Europeia*. pp. 132.

Rosado, A. (2005): A avaliação das aprendizagens em Desporto. Documento disponível
em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/avaliacaotrein05.pdf>. Acesso em 16-12-
2011

Rosado, A. (s/d). Planeamento da Educação Física: Modelos de Lecionação. Disponível
em: http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm. Acesso
em 11-08-2012.

Santos, J. (2005). Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória.

EFDeportes. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 10, Nº 90. Novembro.

Silva, M. (2012). A importância da Educação Física como componente curricular da

educação básica na formação do cidadão do ensino fundamental. *EFDeportes.*

Revista Digital. Ano 17, Nº 171, Agosto.

Silva, T. (2009). Elementos para a Compreensão do Processo de reflexão em situação de

Estágio Pedagógico. Um estudo de caso de um estudante-estagiário de Educação

Física. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da

Universidade do Porto.

Anexos

