



**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 Paulo  
Martins Viegas na E.B. 2,3 Conde Vilalva e Escola Secundária Gabriel  
Pereira, em Évora**

**Orientadora:**

Professora Doutora Clarinda Pomar

**Novembro 2011**

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

***Relatório de Estágio***

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada por João Paulo  
Martins Viegas na E.B. 2,3 Conde Vilalva e Escola Secundária Gabriel  
Pereira, em Évora**

**Orientadora:**  
Professora Doutora Clarinda Pomar

**Novembro 2011**

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desta Prática de Ensino Supervisionada (PES) contei com a envolvimento, a participação e o empenho de muitas pessoas, às quais gostaria de agradecer. Assim, é agora o momento oportuno para dirigir algumas palavras de apreço, particularmente:

- à Doutora Clarinda Pomar e ao Mestre António Monteiro, como orientadores da Universidade de Évora, pela disponibilidade, pelos conselhos, pelos esclarecimentos e pelas orientações prestadas;

- à Professora Isabel Gancho e à Professora Paula Escada, orientadoras cooperantes nas respectivas escolas onde se desenrolou a PES, pela imensa disponibilidade, pelas palavras de incentivo e pelo modo colaborador com que me ajudaram a superar os obstáculos;

- aos Professores do grupo de Educação Física da Escola Conde Vilalva que participaram e tiveram a amabilidade de despendere algum do seu tempo no nosso estudo de investigação/acção e até mesmo permitindo a observação de algumas das suas aulas;

- à Professora Violante Paixão, docente titular da turma do 2.º ano da Escola do Bacelo, pela hospitalidade e auxílio que prestou durante a minha intervenção no 1.º Ciclo;

- a todos os alunos (das turmas onde intervim), pelos momentos de compreensão, de contrariedade, de recompensa, de progressão, de respeito, de afecto, de entusiasmo e de empenho;

- aos colegas do Núcleo da PES, pelas conversas “iluminadas” e pelo apoio na construção do nosso alicerce comum e partilhado;

- ao Dr. Rui Soares, médico especialista em cardiologia que gentilmente aceitou o nosso convite para ser prelector numa das actividades organizadas;

- à Associação Académica da Universidade de Évora e aos nossos colegas de Mestrado, pelo apoio numa das actividades organizadas;

- aos não docentes das escolas cooperantes;

- aos amigos, pelo apoio constante;

Por último, mas não menos importante, dirijo uma palavra de agradecimento aos meus pais, pelo apoio sempre incondicional!

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado por João Paulo Martins Viegas na E.B. 2,3 Conde Vilalva e Escola Secundária Gabriel Pereira, em Évora**

**RESUMO**

A Prática de Ensino Supervisionada é uma unidade curricular composta por um estágio de natureza profissional que culmina, agora, com um relatório incidente no mesmo. Assim e após o termo do estágio, torna-se imprescindível, reflectir, analisar, criticar e fundamentar tudo aquilo que foi vivenciado durante a fase de intenso contexto profissional. Este relatório da PES manifesta isso mesmo, documentando de forma reflexiva e crítica todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo nas escolas cooperantes. Aqui, o estagiário assegurou duas turmas (9.º e 10.º anos), onde desempenhou o papel de Professor de Educação Física na sua plenitude, vivenciando experiências de planificação, ensino e avaliação. Pontualmente, foram efectuadas actividades pertinentes, abertas à participação da população das escolas e/ou da comunidade, bem como intervenções de ensino/aprendizagem nos 1.º e 2.º Ciclos. Simultaneamente, e de acordo com a nossa iniciação à prática profissional realizámos um estudo de investigação/acção sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reflexão, Prática de Ensino Supervisionada, Professor de Educação Física, Iniciação à Prática Profissional.

**Report of the Supervised Teaching Practice of João Paulo Martins Viegas at Gabriel Pereira Secondary School and Group of Schools nº4 (Conde Vilalva School) in Évora, for master degree in teaching Physical Education in basic and secondary education**

**ABSTRACT**

Supervised Teaching Practice (ESP) is a curricular unit consisting of a training of professional nature that culminates now with its report. So, at the end of the training, it is essential to reflect, analyze, criticize and justify everything that was experienced during the intense working environment. This ESP report shows it by documenting reflexively and critically all the work throughout the school year in cooperating schools. Here, the trainee has secured two groups (9th and 10th grade), as a Teacher of Physical Education at its fullest by living the experience of planning, teaching and assessing. Occasionally, relevant activities were carried out, opened to the school and/ or community's population, as well as teaching / learning interventions in 1st and 2nd cycles. Simultaneously, and according to our initiation into professional practice, a research / action study on indiscipline in Physical Education classes was carried out.

**KEYWORDS:** Reflection, Supervised Teaching Practice, Teacher of Physical Education, Introduction to Professional Practice.

## ÍNDICE GERAL

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>iii</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>v</b>
<b>Índice Geral.....</b>	<b>vi</b>
<b>Índice de Quadros .....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Gráficos .....</b>	<b>viii</b>
<b>Índice de Anexos .....</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>ix</b>
<b>Capítulo I - Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo II – Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada.....</b>	<b>4</b>
2.1. Enquadramento Funcional da PES.....	4
2.2. O modelo de formação da PES .....	6
2.2.1. Professor Reflexivo .....	8
2.2.2. O professor como investigador e a investigação-acção .....	9
2.3. Educação Física, a disciplina e o professor .....	11
2.3.1. O papel e a importância da Educação Física .....	12
2.3.2. Os conteúdos e as finalidades da Educação Física .....	15
2.3.3. O Professor de Educação Física .....	20
2.4. Contextualização da PES.....	24
2.4.1. As escolas .....	24
2.4.2. As turmas .....	28
<b>Capítulo III - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem .....</b>	<b>34</b>
3.1. Introdução .....	34
3.2. Planeamento.....	34
3.2.1. Plano anual de turma e de etapa .....	34
3.2.2. Plano de aula.....	44
3.3. Avaliação .....	51
3.3.1. Metodologia de avaliação de cada escola .....	51
3.3.2. Avaliação Inicial .....	54
3.3.3. Avaliação formativa e sumativa .....	61
3.3.4. Relatórios de etapa.....	68
3.4. Condução do Ensino.....	70
3.5. Intervenção no 1º Ciclo .....	78
3.6. Intervenção no 2.º Ciclo .....	82

<b>Capítulo IV - Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....</b>	<b>86</b>
4.1. Actividade “Aqui Há Coração” .....	87
4.1.1. Justificação e Objectivos da actividade.....	87
4.1.2. Concepção da actividade .....	88
4.1.3. Conteúdo da actividade .....	90
4.1.4. Análise e avaliação da actividade .....	92
4.2. Actividade “GP Sem Fronteiras” .....	96
4.2.1. Justificação e Objectivos da actividade.....	96
4.2.2. Concepção da actividade .....	97
4.2.3. Conteúdo da actividade .....	100
4.2.4. Análise e avaliação da actividade .....	101
4.3. Outras participações nas escolas .....	104
<b>Capítulo V - Desenvolvimento Profissional ao longo da vida.....</b>	<b>105</b>
5.1. Justificação do estudo.....	105
5.2. Objectivos do estudo .....	106
5.3. A Indisciplina segundo a literatura.....	106
5.4. Metodologia e procedimentos do estudo .....	110
5.5. Resultados e conclusões gerais das entrevistas.....	113
5.6. Resultados da autoscopia e das estratégias aplicadas.....	116
5.7. Conclusões do estudo .....	120
5.7.1. Gerais.....	120
5.7.2. 2.º Ciclo.....	121
5.7.3. 3.º Ciclo.....	122
5.8. Sugestões para trabalhos futuros.....	123
<b>Capítulo VI – Conclusão e perspectivas futuras .....</b>	<b>124</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>128</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>133</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Blocos programáticos do 1º Ciclo. Adaptado do OCPEB1 (1998).....	15
Quadro 2: Finalidades do PNEF – Actividades Físicas (PNEF, 1991 e 2001).....	18
Quadro 3: Finalidades do PNEF – Aptidão Física (PNEF, 1991 e 2001).....	19
Quadro 4: Finalidades do PNEF – Conhecimentos (PNEF, 1991 e 2001).....	19
Quadro 5: Número de aulas que cada matéria foi abordada, por cada etapa no 9.º ano.	41
Quadro 6: Níveis previstos pelos PNEF para o 3.º ciclo e 10.º ano. ....	43
Quadro 7: Número de alunos por cada nível na Avaliação Inicial do 10.º ano.....	60
Quadro 8: Programa da Actividade “Aqui há Coração”.....	90
Quadro 9: Programa da Actividade “GP Sem Fronteiras”.....	99
Quadro 10: Comparação da frequência de indicadores entre as duas aulas.....	117

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Parâmetros da organização do evento “Aqui Há Coração”.....	95
Gráfico 2: Avaliação do <i>Peddy-Paper</i> pelos participantes do “GP Sem fronteiras”....	103

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Extensão da Educação Física.....	134
Anexo II – Composição Curricular de Educação Física.....	135
Anexo III – Questionário de Identificação dos alunos.....	136
Anexo IV – Calendarização das Etapas do 9.º ano.....	138
Anexo V – Mapa do Planeamento anual por etapas – geral do 9.º ano.....	140
Anexo VI – Exemplo do planeamento de objectivos intermédios e finais de etapa.....	141
Anexo VII – Exemplo de plano de aula.....	142
Anexo VIII – Quadro resumo da Avaliação Inicial do 10.º ano.....	144
Anexo IX – Exemplo de grelha de registo de avaliação formativa.....	145
Anexo X – Exemplo de grelha de registo de avaliação formativa final de etapa.....	146
Anexo XI – Quadro resumo da avaliação da 4ª etapa.....	147
Anexo XII – Inquérito de avaliação do evento “Aqui há coração”.....	148
Anexo XIII – Mapa do evento “GP Sem Fronteiras”.....	149



Anexo XIV – Grelha de Interpretação dos Protocolos das aulas filmadas .....	150
Anexo XV – Plano de formação para atenuar a indisciplina .....	151
Anexo XVI – Estratégias eficazes comuns aos dois estagiários do 2.º ciclo .....	152
Anexo XVII – Estratégias eficazes comuns aos dois estagiários do 3.º ciclo .....	153
Anexo XVIII – Análise Pessoal (João Viegas) das Estratégias Aplicadas .....	154

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AI – Avaliação Inicial

EB1/JIB – Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Bacelo

EBCV – Escola Básica 2,3 Conde Vilalva

EEFM - Expressão e Educação Físico-Motora

EF – Educação Física

ESGP – Escola Secundária Gabriel Pereira

GAFES – Gabinete de Apoio e Formação em Educação para a Saúde

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

MEJC – Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCPEB1 – Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO**

“O nosso trabalho, a nossa paixão (...)

(...) Não confio na sorte, confio no trabalho bem feito”

(Mourinho, 2011)

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEFBS), da edição de 2009/2011, promovido pela Universidade de Évora e que confere a habilitação profissional para a docência. A PES é uma unidade curricular composta por um estágio de natureza profissional que culmina, agora, com o presente relatório incidente no anterior.

Este relatório da PES documenta de forma reflexiva, crítica e fundamentada todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano lectivo nas escolas cooperantes e tal como previsto no Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada<sup>1</sup> (na segunda página), este será mais um dos momentos em que se sobreleva essa mesma atitude (reflexiva): “(...) as actividades no âmbito da PES (...) promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenho do quotidiano profissional”.

Enquanto estagiários e compondo um Núcleo da PES, fomos orientados por uma docente Orientadora e por um docente Co-orientador da Universidade de Évora, respectivamente, a Doutora Clarinda Pomar e o Mestre António Monteiro. Por outro lado, em cada escola cooperante, fomos acompanhados por duas Orientadoras Cooperantes, a Dra. Paula Escada na Escola Básica 2,3 Conde Vilalva (EBCV) e a Dra. Isabel Gancho na Secundária Gabriel Pereira (ESGP).

---

<sup>1</sup> Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Cursos de 2.º Ciclo da Universidade de Évora - Mestrados em Ensino que conferem habilitação profissional para a docência nos Ensinos Básico e Secundário (2009)

A PES ocorreu com intervenções em todos os ciclos de ensino, mas de forma mais contínua com duas turmas. Deste modo, assegurámos permanentemente uma turma de 10.º ano na Escola ESGP e uma turma de 9.º ano na EBCV, ambas até ao final do ano lectivo. Em relação aos outros ciclos de ensino, realizámos seis intervenções no 1.º ciclo, com uma turma do 2.º ano da Escola Básica do 1.º Ciclo e Jardim de Infância do Bacelo (EB1/JIB), e nove no 2.º ciclo, com uma turma do 6.º ano da EBCV.

Portanto, desempenhámos o papel de Professor da disciplina de Educação Física (EF) na sua plenitude, pelo menos no 3.º ciclo e secundário, vivenciando experiências de planificação, ensino e avaliação. Evidentemente, e como já referimos atrás, existiram momentos de reflexão e de auto-questionamento, aula após aula, etapa após etapa, durante o ensino ou durante o planeamento. Esta atitude aproxima-se da ideia de Schön (1987; 1983), Zeichner (1993) e Alarcão (1996), que defendem o conceito de professor como prático reflexivo, ou seja, o acto de reflectir sobre a nossa prática permitirá compreender e melhorar o nosso ensino. Foi com esse princípio que se regeu a maior parte do nosso trajecto de forma a redescobrir novos conhecimentos e alternativas ao que correu menos bem e/ou ao que ainda podia ser melhorado nas nossas aulas. Claro que ainda não possuíamos um grande leque de experiências para irmos reconstruindo a nossa prática mais eficazmente, mas este é um princípio para além de ser utilizado na nossa formação inicial, seguirá connosco para o resto da nossa carreira docente, como método constante e organizado de trabalho, em busca das melhores soluções para o nosso ensino (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Assim este relatório procura dar ênfase à importância da unidade curricular da PES no desenvolvimento de competências pedagógicas do futuro professor. Para isso, o

relatório estará estruturado, de acordo com o Programa da PES<sup>2</sup>, em seis capítulos, incluindo as quatro grandes dimensões profissionais. Iniciará com a “Introdução”, passando depois ao “Enquadramento da PES” onde abordamos o contexto teórico e funcional do estágio e das actividades correlacionadas e de seguida passamos cuidadosamente por cada uma das quatro dimensões previstas no Programa<sup>2</sup>:

A “Dimensão profissional, social e ética” que estará subentendida em todas as outras; a “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” que recai sobre o planeamento, a avaliação e a condução do ensino; a “Dimensão da participação na escola e relação com a comunidade” que ilustra as actividades organizadas, as suas respectivas pertinências, para que fossem abertas à participação da população das escolas e/ou da comunidade toda; e a “Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida”, que simultaneamente com todas as outras dimensões previa que durante a nossa iniciação à prática profissional realizássemos um estudo de investigação/acção. Para Alarcão (2001), a perspectiva de professor-investigador, defendida por Stenhouse (1975), vai ao encontro da ideia defendida por Schön (1983; 1987) que anteriormente referimos, de profissional reflexivo, visto apresentar-se numa perspectiva interaccionista e sócio-construtivista da aprendizagem experiencial, da formação em situação de trabalho e da investigação-acção.

De entre muitas problemáticas com que nos deparámos no dia-a-dia, enquanto estagiários, a que nos pareceu mais adequada à nossa situação, e a que nos causou mais desconforto, por várias vezes na nossa intervenção, foi a indisciplina nas nossas aulas de EF. Deste modo, decidimos realizar um estudo de Investigação-Acção sobre esse tema.

Por fim, apresentamos uma “Conclusão” onde elaborámos um balanço sobre a PES, perspectivando o futuro profissional.

---

<sup>2</sup> Programa da Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade de Évora (2010/2011)

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

### **2.1. Enquadramento Funcional da PES**

Como já referimos na introdução, a PES possui um Regulamento<sup>1</sup> que está elaborado de acordo com a legislação específica de Habilitação Profissional para a Docência em Portugal. Deste modo, vale a pena referir a sua natureza e objectivos, de acordo com esse mesmo Regulamento (na segunda página):

1. A (...) PES constitui-se como uma componente de formação integradora da formação educacional geral, das didácticas específicas, da formação cultural, social e ética, da formação em metodologias de investigação educacional e da formação na área da docência, que visa o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro docente, através da iniciação à prática profissional num determinado domínio de habilitação para a docência.
2. (...) as actividades a desenvolver no âmbito da PES proporcionam aos estudantes experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula, e promovem uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Por outro lado, a PES possui um Programa<sup>2</sup> o qual permite compreender melhor o seu conteúdo, a sua organização e as actividades a desenvolver no âmbito da mesma. Assim, tal como as suas delimitações prevêm, a PES foi supervisionada por duas orientadoras cooperantes (docentes em cada escola cooperante) e pelos orientadores docentes da Universidade de Évora. A PES teve a duração de um ano lectivo, desenvolvendo-se em escolas de Évora, durante o terceiro e quarto semestre do MEFBS.

Assim as actividades da PES iniciaram-se a vinte e oito de Setembro de dois mil e dez e prolongaram-se até ao final do ano lectivo das escolas básica e secundária onde se realizou. Enquanto estagiários, assegurámos duas turmas e todas as actividades de planeamento, condução e avaliação, onde apenas o processo de Avaliação Inicial (AI) não foi conduzido por nós, uma vez que foi assegurado pelas orientadoras cooperantes,

sendo que a nós coube-nos a tarefa de interpretar os resultados que daí surgiram. Ainda segundo o documento orientador que cita o ponto 4 do artigo 14.º do D.L. 43/2007, as actividades a desenvolver na PES “incluem a observação e a colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada”, o que na realidade ocorreu, pois durante as primeiras semanas de Outubro realizámos observação das aulas de EF das respectivas turmas e leccionadas pelas respectivas orientadoras cooperantes. Seguiu-se a leccionação de uma a duas aulas em co-docência, em cada turma, e depois sim, assegurámos as turmas em definitivo. Ainda assim, as actividades de observação continuaram, especialmente no segundo semestre, agora sobre as aulas dos nossos colegas e de outros professores pertencentes aos grupos de EF das duas escolas. Aqui, achámos que apenas uma ou duas aulas em co-docência não foram suficientes, pois não permitiu um entrosamento progressivo com os alunos, primando pela ideia de que seria um estagiário a leccionar, a avaliar e por conseqüente seria ele que deveria ser visto como professor. Talvez a nossa entrada na escola devesse ter acontecido em simultâneo com a dos alunos para que tivesse existido uma maior margem temporal para seguir progressivamente o que estava delineado e marcar melhor a nossa presença perante as turmas.

As turmas do 9.º ano (EBCV) e do 10.º ano (ESGP) foram então asseguradas por nós, na sua plenitude, em meados do fim de Outubro até final do ano lectivo das respectivas escolas. Por outro lado, e porque assim estava programado, foram realizadas, no segundo semestre académico, seis intervenções pedagógicas numa turma de 2.º ano na EB1/JIB pertencente ao Agrupamento de Escolas Conde Vilalva pelo que fomos acompanhados pela Dra. Escada, tal como nas nove intervenções efectuadas na turma de 6.º ano da EBCV. Esta turma foi assegurada permanentemente pelo colega de Núcleo da PES, embora nas referidas intervenções, parte das aulas leccionadas fossem

em co-docência pelo Núcleo da PES, depois de duas aulas em que observámos o nosso colega de Núcleo a solo.

Em relação às actividades da PES da dimensão de “Participação na Escola e Relação com a Comunidade” desenvolveram-se também elas no segundo semestre académico. No que toca à dimensão de “Desenvolvimento profissional ao longo da vida”, realizámos um projecto de investigação-acção durante o primeiro semestre para depois aplicá-lo ao longo do segundo semestre académico e, ao seu término, retirarmos as respectivas conclusões.

Obviamente que todas as nossas intervenções e actividades tiveram em conta o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) e o Projecto Curricular EF de cada escola (onde estavam presentes os critérios de avaliação, as competências específicas para cada nível de ensino, o protocolo de AI e o plano anual de actividades).

## **2.2. O modelo de formação da PES**

No que se refere à natureza conceptual da PES, percebemos através do seu regulamento que foi adoptado o modelo reflexivo, senão vejamos a citação existente nesse mesmo regulamento no ponto 4 do artigo 14º do D.L. 43/2007: “(...) as actividades da PES (...) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional (...) promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional”. Assim, é perceptível que a formação se centra na preparação do professor ou do potencial professor, para que este atinja os seus objectivos, não se limitando a adaptar, prescindindo de um estilo pessoal ou entrando na rotina e fazendo o mínimo possível. Isto é claramente contrário ao modelo de formação normativo que se baseia no treino de comportamentos específicos e

competências características do “bom professor” ou do “professor eficaz”, de modo a que todos os professores possuam ao máximo essas características (Esteve, 1992).

Este modelo reflexivo é ainda mais vincado na página cinco do Programa da PES, onde estão apresentados os objectivos gerais desta unidade curricular:

(...) Desenvolver/aplicar competências de investigação e de reflexão permanente sobre, e para a acção educativa, numa perspectiva de intervenção curricular, de co-construção de conhecimento e de transformação de contextos. (...) Desenvolver capacidades reflexivas face à experiência vivida e às questões didácticas e metodológicas subjacentes às actividades desenvolvidas.

Ora isto vai ao encontro da ideia de Schön (1983; 1987) que, induzido pela observação reflexiva do modo como os profissionais actuam, defendeu uma abordagem reflexiva na formação de professores, baseada no valor da reflexão *na* e *sobre* a acção, com vista à construção do conhecimento. Segundo este autor, o docente actua num contexto de imprevisibilidade como é a prática pedagógica, e por isso necessita de uma mistura de competências como ciência, técnica e arte, bem como de criatividade para uma abordagem reflexiva.

Este processo formativo conjuga acção, experimentação e reflexão sobre a acção, por isso é necessário que os estagiários percebam as situações onde actuam e depois organizem o saber que surge da interacção entre a acção e o pensamento. Ainda segundo o mesmo autor, a PES como estágio profissional deverá promover a *reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*, situando-se as duas primeiras dimensões ao nível cognitivo, enquanto a última se dirige para uma dimensão metacognitiva, essencial para se continuar em desenvolvimento ao longo da vida. Na mesma linha, Gómez (1997) considera a reflexão sobre a reflexão na acção um dos mais ricos processos para a formação profissional dos professores, pois trata-se de um processo que promove a evolução e o desenvolvimento profissional do professor.



Através deste processo formativo, distanciamos-nos da teoria das chamadas “receitas pedagógicas”, aulas modelo ou o que o professor “deve ser” ou “deve fazer”.

Sendo assim, a auto-análise pelo professor é um momento fundamental e o qual deve ser considerado na preparação do ensino como o mais difícil de todas as dimensões da acção pedagógica. Assim deve-se cada vez mais dar atenção à formação da capacidade de avaliar o próprio ensino e de integrar os alunos nesta avaliação, a fim de sintonizar os princípios ou pretensões e a realidade (Bento, 1998).

### **2.2.1. Professor Reflexivo**

É extremamente importante que o professor reflecta e analise, seja durante a aula, na parte final da aula ou após a aula e em casa. Sem este controlo do professor, muito dificilmente este conseguirá manter uma permanente qualidade do ensino e conseqüentemente uma melhoria do ponto de vista da sua prática pessoal. Isto torna-se ainda mais valorizado e necessário quando numa determinada aula se passou algo inesperado e perturbante o que o remete para uma reflexão mais aprofundada da situação. Através da análise, o professor conseguirá utilizar os resultados para poder planificar melhor e, quando necessário, alterar o seu ensino. Deste modo, o professor é responsável por realizar a análise e avaliação do seu próprio ensino, o que por outro lado implica que tenha uma atitude voluntária e capacidade crítica (Bento, 1998).

Mais uma vez, isto vai ao encontro da ideia de Schön (1987, cit. por Alarcão 1996), quando refere que os profissionais da educação se deparam frequentemente com a incerteza. E, perante isto, o autor preconiza a possibilidade da reflexão sobre a acção, que poderá ser efectuada após a ocorrência do facto que nos surpreendeu, em tranquilidade. Embora a resolução de um problema, numa dada situação, não seja linearmente transferível para uma nova situação, dado que dificilmente as situações se

repetem, o facto de os professores as resolverem várias vezes, desenvolve neles um conhecimento profissional que cada vez se manifesta com mais espontaneidade.

Os componentes deste conhecimento profissional assentam em três pilares: os que têm a ver com os conteúdos a ensinar, os referentes aos alunos e os relativos às tarefas que estes realizam e que servem de meio para a aprendizagem.

No entanto, resta saber sobre o que se deve reflectir, para Alarcão (1996, p. 180) o professor poderá reflectir sobre “(...) o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina (...), os conhecimentos e as capacidades que os seus alunos estão a desenvolver, (...) a sua razão de ser professor e sobre os papéis que assume na sua relação com os alunos”. Na mesma linha de pensamento, a autora considera ainda que “a reflexão serve o objectivo de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação”.

A reflexão permite ao professor inovar, evitando a rotina. Não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência. Aprende-se a fazer fazendo, mas também reflectindo, à luz do que já se sabe, com vista à acção renovada. É neste processo de acção-reflexão-acção que se desenvolve o saber profissional.

### **2.2.2. O professor como investigador e a investigação-acção**

A reflexão e a investigação parecem estar inter-ligadas e correlacionadas no modelo de formação adoptado pela Universidade de Évora, uma vez que estão naturalmente presentes em todas as dimensões profissionais constituintes do programa da PES, mas em especial na dimensão de “Desenvolvimento Profissional ao longo da vida”. Aqui é valorizada “sobretudo a reflexão fundamentada” e a análise investigativa da própria prática pedagógica e, neste âmbito, decidimos desenvolver um trabalho de

investigação-acção centrado na nossa prática, com vista ao nosso desenvolvimento como futuros professores. O trabalho em causa será melhor abordado no capítulo V, dado que agora seguiremos com o enquadramento desta temática.

Como já vimos, os processos de reflexão são meios para aumentar conhecimentos a partir da acção docente, comprovando que esta não é totalmente dependente de teorias e práticas pré-estabelecidas. Conforme vão surgindo novos problemas e em diferentes contextos, o professor vai construindo o seu conhecimento. Tal pressuposto levou à definição do conceito de professor como um investigador. O autor Schön (1983; 1987) corrobora esta mesma ideia, pois considera que os professores, ao aplicarem uma nova solução para um determinado problema, vão ter de arrecadar com as consequências e um novo problema surgirá. Assim, terão novamente de procurar outras soluções que permitam actuar de acordo com a nova dificuldade.

Esta ideia de profissional reflexivo (Schön, 1983; 1987), é para Alarcão (2001), a perspectiva de professor-investigador, defendida por Stenhouse (1975), visto apresentar-se numa perspectiva interaccionista e sócio-construtivista da aprendizagem experiencial, da formação em situação de trabalho e da investigação-acção.

A investigação-acção como estratégia de formação de professores tem vindo a ser cada vez mais posta em prática, por se reconhecer as suas potencialidades no desenvolvimento de competências investigativas e no desenvolvimento da autonomia profissional do professor. As características da investigação-acção tornam-na distinta da prática quotidiana do professor reflexivo, por consistir não apenas numa actividade mais sistemática, mais cuidada, mais rigorosa, que decorre ao longo de um determinado período de tempo e que conduz ao desenvolvimento de atitudes de questionamento sistemático, orientado para a melhoria da acção educativa (Zeichner, 1993); mas também por se centrar na identificação e resolução dos problemas que o professor

enfrenta, por incentivar a autoavaliação das suas próprias acções e por pressupor o diálogo com outros profissionais (Elliott, 1993).

Segundo vários autores (Amaral et al., 1996; García, 1989; Sá-Chaves, 2002; Zeichner, 1993) esta estratégia formativa deve ser cada vez mais utilizada na formação de professores por permitir que estes investiguem a sua prática, ficando cada vez mais informados para melhor poderem tomar decisões sobre ela. Ou seja, a investigação-acção, de acordo com a perspectiva destes autores, é um processo através do qual, quer os professores em geral, quer os supervisores procuram estudar os seus problemas, com a intenção de orientar, avaliar e corrigir, sistematicamente, as suas decisões e as suas acções. O ciclo planificação-acção-observação-reflexão, próprio da investigação-acção, leva a que os resultados da reflexão gerem novos objectos de reflexão, o que permite aos implicados melhorar a interpretação do experimentado pela (re)construção progressiva do conhecimento.

Através da dimensão de “Desenvolvimento profissional ao longo da vida”, assumimos o papel de professor-investigador na tentativa de desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros. Assim, ao longo da concepção e aplicação do nosso estudo de investigação-acção, tentámos desenvolver determinadas atitudes, tais como espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, método e comunicação.

### **2.3. Educação Física, a disciplina e o professor**

O entendimento que temos da utilidade da Educação Física manifesta-se através das aulas que leccionamos, principalmente naquilo que fornecemos aos alunos

(Rodrigues, 2009). Ou seja, a prática pedagógica é algo pessoal, que reflecte a nossa visão do mundo e daquilo que acreditamos na vida.

### **2.3.1. O papel e a importância da Educação Física**

Embora Onofre (1996), já considerasse a disciplina de EF como uma área cultural prioritária da socialização, que fazia parte do currículo do aluno português desde o 1.º ano ao 12.º ano como uma disciplina essencial, existiu (e talvez exista) um longo caminho a percorrer em direcção à “emancipação” da EF. Segundo vários autores (Brito, 2000; Carvalho, 2001; Sousa, 2004; Comédias, 2004), a EF foi por muito tempo considerada como uma área periférica no currículo do aluno, sustentando uma imagem subvalorizada e irrelevante, onde até os próprios professores de EF não eram muito reconhecidos e recompensados pelo seu trabalho.

Actualmente e perante a lei, a EF é considerada uma área disciplinar e não apenas uma disciplina, pois já é reconhecido o seu carácter multidisciplinar e eclético, o que também facilita a constituição do Departamento de Educação Física e Desporto. Para além disso, é promovido nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário mais tempo útil de aula por semana, com 135 minutos e 180 minutos respectivamente, o que faz aumentar as possibilidades de aprender, sujeitando-se a uma melhor qualidade do processo ensino/aprendizagem (Comédias, 2004). Por outro lado, além de ter carácter obrigatório, agora também a avaliação do aluno nesta disciplina conta para a média final de curso (do ensino secundário) que ditará o acesso ao Ensino Superior. Contudo, apesar dos progressos constatados, ainda suscita algumas dúvidas como disciplina essencial no currículo do aluno (pelos próprios alunos, pais ou docentes de outras disciplinas).

Assim, e ao considerá-la como uma área de aprendizagem, acreditamos que a disciplina de EF, não deve ser entendida como um acto fundamentalmente de lazer ou

recreação, nem tão pouco que se considere o objectivo de melhorar os índices físicos do educando como a sua finalidade única. Para Crum (2002, p. 62), se queremos realmente manter uma posição respeitável perante as outras disciplinas no currículo do aluno devemos distanciar-nos “da ideia de que a missão principal da EF corresponde à melhoria da Aptidão Física ou das capacidades físicas dos alunos”, por outro lado devemos igualmente distanciar-nos “da ideia de que a EF deve ser estruturada como um agradável intervalo no currículo escolar”, pois nós desempenhamos, enquanto professores de EF, funções de um “educador profissional” e não de um preparador-físico ou de um animador.

O mesmo autor (p. 65) defende que a EF terá uma posição mais consistente no currículo do aluno, se a considerarmos como um meio para desenvolver os alunos no âmbito de uma prática de actividade física autónoma, regular, adequada e eficiente ao longo da vida:

(...) a missão da EF é possibilitar aos jovens a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e duradoura na cultura do movimento (...) (englobando todas as actividades de lazer nos domínios da postura, do movimento, do exercício, do jogo, da dança e do desporto) (...).

Será então uma área científica interdisciplinar, que segundo Brás & Bom (2002, p. 28), tem o objectivo de desenvolver os alunos no âmbito da prática educativa das actividades físicas, como processo pessoal e social, para que seja aplicada com *o ritmo, a oportunidade, e a duração adequadas nas diferentes fases da vida*.

De facto a EF é única disciplina que envolve a corporalidade, a promoção de hábitos de vida saudável e a integração na sociedade através da aprendizagem do movimento regido por regras, como já vimos, seja ele de que natureza for. Corroborando este pensamento, vejamos a ideia de Hardman (2000), que defende a EF como uma forma natural de imunização contra muitas doenças características de um

estilo de vida sedentário e estabelece o “fundamento de habilidades para uma participação para toda a vida”. Por sua vez (Comédias, 2004), considera que a EF possui os grandes requisitos da educação escolar dos tempos modernos, pois através dela é possível desenvolver o trabalho de equipa, a disciplina pessoal, a resolução de problemas e o pensamento estratégico dos alunos.

Apesar de ser uma disciplina que desde sempre foi alvo de preconceitos e dúvidas em relação à sua inclusão imprescindível no currículo do aluno, já algum tempo que é entendida pelos investigadores portugueses da área como um processo de transmissão educativa da cultura do movimento. Carreiro da Costa *et al* (1988) citados por Cortesão (2010, p. 26) confirmam como deve ser entendida a EF escolar:

O processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível, a todas as crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física, isto é, o repositório dos valores e das técnicas inerentes às produções sociais do corpo, como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançado pelo homem, nesta área da actividade social.

Considerando que a EF é um óptimo meio para o desenvolvimento da actividade física organizada, importa clarificar este mesmo conceito. Crum (2002) define actividade física como o requisito para aceitar o conceito de cultura do movimento através daquilo que foi historicamente situado e socialmente construído em relação às práticas do corpo humano regido por regras.

Em síntese e aludindo também o conteúdo do PNEF, a EF visa o progresso multilateral do aluno através do desenvolvimento das habilidades técnicas, dos conhecimentos, da elevação das capacidades, da melhoria da aptidão física e da formação de atitudes e valores para um estilo de vida activo e saudável ao longo da vida (correlacionando-se a saúde e bem-estar e a educação para a cidadania para integração na sociedade).

### **2.3.2. Os conteúdos e as finalidades da Educação Física**

A EF escolar tem como referência o PNEF, organizando-se curricularmente por objectivos. Obviamente que este se encontra repartido, nomeadamente pela Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) no 1.º ciclo, pela área curricular disciplinar da educação básica do 2.º e do 3.º ciclo (Decreto-Lei n.º 6/2001) e pela disciplina de formação geral do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004).

O programa da EEFM, presente em Organização Curricular e Programas Ensino Básico do 1º Ciclo (OCPEB1), possui benefícios coerentes com as finalidades da EF de todo o ensino básico através dos objectivos a desenvolver ao longo dos quatro anos por cada bloco programático. Os objectivos gerais do programa passam, não só, pelo desenvolvimento das capacidades físicas (flexibilidade, resistência e velocidade), da coordenação corporal e da noção espacial, como também pelo desenvolvimento da cooperação com os outros, o respeito pelas regras e o empenho constante. Existem oito blocos programáticos, sendo que a Natação assume um carácter alternativo, pois nem todas as escolas terão condições para a sua aplicação. No quadro seguinte podemos constatar quais os blocos que são possíveis de leccionar por cada ano de escolaridade.

**Quadro 1: Blocos programáticos do 1º Ciclo. Adaptado do OCPEB1 (1998)**

<b>Bloco</b>	<b>1.º ano</b>	<b>2.º ano</b>	<b>3.º ano</b>	<b>4.º ano</b>
Perícias e manipulações	X	X		
Deslocamentos e equilíbrios	X	X		
Ginástica			X	X
Jogos	X	X	X	X
Patinagem			X	X
Actividades Rítmicas e Expressivas (Dança)	X	X	X	X
Percursos na Natureza	X	X	X	X
Natação (opcional)	X	X	X	X

As *Perícias e Manipulações* é um bloco que visa a realização *de acções motoras básicas com aparelhos*; Os *Deslocamentos e Equilíbrios* tratam das *acções motoras*



*básicas de deslocamento; A Ginástica aborda as habilidades gímnicas básicas; Nos Jogos consideramos a participação em jogos ajustando a iniciativa própria; Na Patinagem interessa Patinar com equilíbrio e segurança; Na Dança, os alunos devem combinar movimentos e deslocamentos com estrutura rítmica e melódica da composição musical; Também devem escolher e realizar habilidades apropriadas em percursos na natureza; e na alternativa Natação, devem procurar a adaptação ao meio aquático e desenvolvimento de competências inerentes (OCPEB1, 1998).*

A partir do 2.º ciclo até ao 12.º ano, faz mais sentido falarmos em três grandes áreas de extensão da EF, como são as Actividades Físicas (as actividades físicas desportivas, as actividades rítmicas expressivas, os jogos tradicionais populares e as actividades de exploração da natureza), a Aptidão Física (embora representada no 1.º ciclo, mas agora mais abrangente e sujeita a um maior controlo e avaliação) e os conhecimentos específicos da área disciplinar (definidos pelo Departamento de Educação Física). Do conjunto das matérias das Actividades Físicas, umas são referência obrigatória (matérias nucleares), outras são alternativas a adoptar localmente, de acordo com as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola (PNEF, 2001).

As Actividades Físicas são organizadas de forma eclética segundo o quadro de extensão curricular da EF que se encontra no Anexo I e cada matéria tem como referência os objectivos que se encontram no programa divididos em três níveis – introdutório, elementar e avançado. “Um aluno é considerado no nível introdutório ou elementar quando está apto a aprender um nível mais exigente do programa, respectivamente o nível elementar ou o avançado” (PNEF, 2001, p. 39). Poderemos consultar no Anexo II, o quadro da composição curricular da EF desde o 1.º ciclo ao ensino secundário, com as matérias que são possíveis administrar por cada ciclo de

ensino, bem como os níveis de aprendizagem que os alunos devem atingir ao final de cada ciclo de ensino.

Em relação ao PNEF do 2.º ciclo, este possui a continuação dos objectivos gerais do 1.º ciclo, mas de forma mais alargada e específica, nomeadamente ao nível do desenvolvimento pessoal do aluno, não só através da aquisição de certas competências como também do relacionamento social. A participação do aluno é ainda mais potencializada no PNEF do 3.º ciclo, através da atribuição de autonomia e responsabilidades, da valorização da criatividade e da cooperação. Para além disso, aumenta a importância da transmissão de conhecimentos sobre a qualidade de vida, saúde e bem-estar, promove-se a aptidão física e atitudes integradoras na sociedade.

No caso do Ensino Secundário, o 10.º ano apresenta um carácter de continuidade e revisão do 3.º ciclo em relação às matérias, enquanto o 11.º e 12.º anos apresentam a possibilidade de aperfeiçoamento nalgumas matérias. Assim, é permitido aos alunos que se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência (“duas de Jogos Desportivos colectivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes”), e conseqüentemente fomentem a elevação da aptidão física geral e a multilateralidade do aluno.

De modo a entendermos melhor as finalidades da EF, iremos agora demonstrar a complementaridade (embora com objectivos diferentes) que existe entre o ensino básico e o ensino secundário, uma vez que as finalidades de um dão continuidade às finalidades do anterior, mas com exigências superiores, permitindo um caminho gradual e progressivo ao aluno. É verdade que alguns níveis de aprendizagens do PNEF parecem estar desajustados em relação à realidade das escolas portuguesas, mas consideramos que o problema decorre devido à quase ausência da abordagem da EEFM no 1.º ciclo. Pois, quando os alunos chegam ao 2.º ciclo, surgem com várias lacunas e

isso, efectivamente atrasa o seu progresso e daí que o professor tenha que adaptar os mesmos programas consoante as aprendizagens dos discentes. Corroborando esta nossa ideia, já o OCPEB1 (1998) refere que “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais situam-se até ao final do 1.º Ciclo” e que a “falta de actividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis”.

**Quadro 2: Finalidades do PNEF – Actividades Físicas (PNEF, 1991 e 2001)**

ENSINO BÁSICO	<p><b>Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:</b> Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes actividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através da prática de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;</li><li>• actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;</li><li>• actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;</li><li>• jogos tradicionais e populares.</li></ul>
ENSINO SECUNDÁRIO	<p>Assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas actividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o desenvolvimento multilateral e harmonioso da aptidão física, considerando nesse conjunto os diferentes tipos de actividades físicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• as actividades físicas desportivas nas suas dimensões técnica, tática, regulamentar e organizativa;</li><li>• as actividades físicas expressivas (danças), nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;</li><li>• as actividades físicas de exploração da Natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;</li><li>• os jogos tradicionais e populares.</li></ul>

Através do quadro podemos concluir, em relação às Actividades Físicas, que esta procura o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos no Ensino Básico e que no Ensino Secundário pretende-se o aperfeiçoamento das aprendizagens, tendo em conta o regime de opções que referimos anteriormente, pois possibilita uma maior motivação dos alunos sem comprometer o ecletismo.

**Quadro 3: Finalidades do PNEF – Aptidão Física (PNEF, 1991 e 2001)**

<p>ENSINO BÁSICO</p>	<p><b>Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno.</li> <li>• Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.</li> <li>• Promover o gosto pela prática regular das actividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como factor de saúde e componente da cultura, na dimensão individual e social.</li> </ul>
<p>ENSINO SECUNDÁRIO</p>	<p><b>Visando a aptidão física, na perspectiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• consolidar e aprofundar os conhecimentos e competências práticas relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades motoras;</li> <li>• alargar os limites dos rendimentos energético-funcional e sensorio-motor, em trabalho muscular diversificado, nas correspondentes variações de duração, intensidade e complexidade.</li> <li>• Reforçar o gosto pela prática regular das actividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como factor de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.</li> </ul>

O quadro acima mostra que na área da Aptidão Física, o Ensino Básico tende a promover e a melhorar as capacidades físicas, bem como os conhecimentos para elevar e manter essas mesmas capacidades e o Ensino Secundário visa a consolidação e o alargamento do que foi abordado anteriormente.

**Quadro 4: Finalidades do PNEF – Conhecimentos (PNEF, 1991 e 2001)**

<p>ENSINO BÁSICO</p>	<p><b>Na perspectiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar:</b>                  Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as actividades físicas, valorizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a iniciativa e a responsabilidade pessoal, a cooperação e a solidariedade;</li> <li>• a ética desportiva;</li> <li>• a higiene e a segurança pessoal e colectiva;</li> <li>• a consciência cívica na preservação de condições de realização das actividades físicas, em especial da qualidade do ambiente.</li> </ul>
<p>ENSINO SECUNDÁRIO</p>	<p>Favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de actividades físicas, na perspectiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a ética e o espírito desportivo;</li> <li>• a responsabilidade pessoal e colectiva, a cooperação e a solidariedade;</li> <li>• a consciência cívica na preservação das condições de realização das actividades físicas, em especial a qualidade do ambiente.</li> </ul>

Por último e com o quadro 4, verificamos que em relação à área dos Conhecimentos, o Ensino Básico fomenta a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos, enquanto o Ensino Secundário procura favorecer a compreensão e a aplicação de princípios como a responsabilidade pessoal e colectiva, a cooperação e solidariedade, para além do que foi abordado no ciclo anterior.

### **2.3.3. O Professor de Educação Física**

#### **2.3.3.1. O conhecimento e a competência didáctica do Professor**

O conceito de pedagogia nasceu na Grécia, através de "*Paidagogos*" que significa "*aquele que conduz a criança*". A Didáctica é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didáctica estuda os processos de ensino e de aprendizagem. O Professor é um dos elementos essenciais para a acção didáctica, para além do aluno, da matéria, do contexto da aprendizagem e das estratégias metodológicas (Aranha, 1996, p. 41).

O conhecimento didáctico do professor é decisivo para a sua prática profissional. É um conhecimento que se refaz constantemente através das experiências com que o professor se vai deparando (Ponte & Santos, Práticas lectivas num contexto de reforma curricular, 1998).

É através do conhecimento das finalidades, objectivos, conteúdos, orientações curriculares que o professor orienta a sua prática e selecciona as tarefas adequadas à aprendizagem. Como já referimos anteriormente, para o conhecimento tem grande importância "a reflexão sobre a própria prática do ensino da disciplina e sobre a sua história" (Ponte, Boavida, Graça, & Abrantes, 1997, p. 38).

Em relação à competência didáctica, Cohen (1981) define-a como um conjunto de princípios que utilizamos para potenciar os nossos desempenhos e isso depende muito

daquilo que somos. Já Ralha-Simões e Gonçalves (2005) consideram que a competência didáctica é a capacidade potencial para ensinar, que depende do meio, dos alunos e do próprio contexto do processo de ensino-aprendizagem.

De algum modo, importa reforçar que o conhecimento e a competência didáctica desenvolvem-se ao longo da vida. A relação “saber, saber-ser-fazer e saber tornar-se” melhora e clarifica-se com o passar do tempo.

O desenvolvimento do professor faz-se através da maturidade (adulto em desenvolvimento) e através da competência (capacidade de consecução de metas educativas), e este desenvolvimento tem como base o contexto social e profissional em que está inserido.

### **2.3.3.2. As Funções e as competências do Professor de Educação Física**

Segundo Crum (2002), as funções do professor de EF dividem-se em três níveis, onde o cerne das funções recai sobre planear as aulas, ou seja, definir objectivos e tarefas de aprendizagem para cada aula e para cada parte da aula e pensar no agrupamento dos alunos, dando a devida atenção aos materiais e aos espaços disponíveis, à capacidade de aprendizagem dos alunos e ao currículo nacional em vigor. O cerne da profissão docente em EF também envolve funções determinantes durante a leccionação das aulas, como criar um bom clima de aula em que os alunos se sintam seguros de si próprios e se for necessário resolver os conflitos que possam existir entre os alunos. Por outro lado, o professor de EF, deve apoiar e fornecer *feedbacks* adequados aos alunos e avaliar os seus progressos. Em termos pessoais, e como já temos vindo a referir de forma generalizada, também o professor de EF deve avaliar as suas acções de ensino.

De acordo com o mesmo autor, no segundo nível, o professor de EF não deve concentrar-se apenas na leccionação de aulas, sendo necessário participar nas decisões do departamento de EF, organizar actividades desportivas da escola e gerir os materiais e equipamentos desportivos, bem como relacionar-se com a comunidade através da direcção de turma ou contactando com os pais dos alunos.

No terceiro e último nível de Crum (2002), o professor de EF pode relacionar-se com uma comunidade maior, desempenhando funções em clubes desportivos e ginásios.

Segundo o mesmo autor, e no que se refere às competências necessárias para o professor de EF desempenhar estas funções, é necessário verificar qual o contexto organizativo e sociocultural onde o mesmo está inserido.

Deste modo, verificamos que é evidente que o professor de EF actua numa escola onde o seu nível de autonomia é relativamente maior do que os restantes professores, uma vez que o programa de EF funciona como orientação, não existindo manuais estandardizados, e por isso muitas das decisões são tomadas ao nível de escola e do departamento de EF. Assim e sem normas generalizadas, o professor de EF necessita desenvolver conhecimentos sobre a prática educativa da sua disciplina, ou seja, funcionar como um profissional reflexivo (Crum, 2002).

Outra circunstância que exige um professor de EF reflexivo é o facto de a sua actuação estar inserida num contexto em permanente mudança. Para isso contribui uma EF idealizada pela sociedade, que possui uma estrutura histórica e que reflecte os “interesses políticos, ideológicos e económicos”. Deste modo, o impacto da “comercialização, da mediatização e da medicalização, provocam invariavelmente alterações sobre a nossa “cultura do movimento” e consequentemente na EF. Por outro lado, também os estilos de vida e a opinião dos alunos em relação ao exercício, ao desporto e à EF estão sujeitos a mudar ao longo dos anos (Crum, 2002, p. 65).

Para este autor, é perceptível a necessidade de um professor de EF reflexivo e com competências que o permitam entender estas mudanças no desporto e na cultura do movimento para depois auscultar se devem integrar o currículo de EF. No mesmo sentido, o professor de EF deve ser competente para determinar os valores e objectivos, bem como perceber o que deve ser aprendido e aplicado no ensino da sua disciplina, tendo como base modelos de apoio teóricos e o auto-questionamento sobre os mesmos. Posteriormente, o professor de EF deve ser capaz de transformar todas as suas decisões e conhecimentos em situações pedagógicas para os seus alunos e claro auto-avaliar-se no sentido de melhorar a sua prática de ensino.

De forma a especificar e explicar o conhecimento do professor, Shulman (1987 cit. por Crum, 2002) dividiu-o em sete categorias, sendo que quatro delas são comuns a todos os professores das diferentes áreas, como é o “Conhecimento pedagógico geral” que diz respeito à organização/gestão da aula, da turma e do tempo, o “Conhecimento dos alunos e das suas características” que para Crum está relacionado com “o desenvolvimento e aprendizagem motora dos alunos. Os dois restantes conhecimentos recaem sobre o “Conhecimento do contexto educativo” que no caso da EF está relacionado com o conhecimento da sociologia do desporto e da “cultura do movimento local”, e sobre o “Conhecimento dos valores, fins e objectivos educativos e a sua base filosófica e histórica” (2002, p. 66).

O mesmo autor (p. 67) refere-se também às três categorias de conhecimento específico de Shulman (1987), mas com pormenorizações para a disciplina de EF:

- “Conhecimento do conteúdo” - diz respeito ao conhecimento do movimento e exercício através da *biomecânica* e da *fisiologia do desporto*, ao conhecimento das regras das modalidades e a *experiência pessoal da prática desportiva*;



- “Conhecimento do currículo” - no caso dos professores de EF diz respeito não só ao conhecimento aos programas mas também *da concepção dos seus planos de trabalho e materiais para aula*, devido à inexistência de manuais orientadores;
- “Conhecimento pedagógico do conteúdo” – conhecimento que torna o professor de EF capaz de *transformar* os saberes sobre desporto e movimento, atitudes e valores em situações *pedagógicas de aprendizagem do movimento*.

## **2.4. Contextualização da PES**

### **2.4.1. As escolas**

#### **2.4.1.1. Escola EB1/JI do Bacelo**

A escola EB1/JI do Bacelo pertence ao Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora, cuja escola sede é a EBCV. Trata-se de uma escola moderna, inaugurada em 2009, de planta indiferenciada, estando situada no Bairro do Bacelo, em Évora, e servindo, especialmente, a área envolvente à mesma. É frequentada por duzentos e vinte e cinco alunos do 1.º Ciclo e setenta e cinco alunos do Pré-Escolar<sup>3</sup>.

Na área coberta, o espaço escolar apresenta várias salas, um gabinete médico, vários espaços polivalentes (um dos quais destinado a actividades de expressão e motricidade), uma arrecadação interior para material desportivo, uma biblioteca, uma cozinha com arrumos e armazém, um refeitório, entre outras divisões indispensáveis. No exterior, apresenta um campo de jogos, um espaço lúdico e recreativo e uma arrecadação para material desportivo, entre outras divisões<sup>3</sup>.

Em relação às condições para a leccionação de EEFM, a escola apresenta muito boas condições, sendo que, no exterior existe um campo de futebol de 5, em bom estado, possuindo tabelas de basquetebol e balizas de andebol/futebol. Contém também as marcações de Andebol, Basquetebol e Futebol de 5. Este é um espaço onde é

---

<sup>3</sup> Informação retirada do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 4 de Évora.

provável que os alunos se dispersem mais, por isso não optámos por leccionar aí as primeiras aulas.

No espaço interior existe um polivalente (espaço central) com vinte metros de largura e vinte metros de comprimento aproximadamente, dispondo de características ideais para a leccionar aulas de EEFM, evitando a dispersão dos alunos. É um espaço que pode ser utilizado para diversas situações, sendo balizado, em dois lados, por espaldares que fazem o limite do espaço e por dois estores amovíveis, que podem, ou não, ser fechados no momento da leccionação das aulas.

No que diz respeito aos recursos materiais existentes na escola para leccionar EEFM, a mesma possui todo o material necessário, para se poderem promover aulas bastante dinâmicas, abordando diversas matérias numa aula, e existindo quantidade elevada de material variado, entre bolas, cordas, cones, colchões, arcos e bastões.

#### **2.4.1.2. Escola Básica 2,3 Conde Vilalva**

A EBCV, em Évora, fica localizada um pouco distante do centro da cidade, cerca de 1,5Km, num bairro eminentemente habitacional, da freguesia do Bacelo. A escola está vocacionada para receber os alunos provenientes desta freguesia e das freguesias rurais que constituem o agrupamento. Desta forma, a escola reflecte as diferentes características sociológicas dos vários núcleos populacionais, o que se manifesta na gestão do seu funcionamento e nas actividades promovidas<sup>3</sup>.

A escola EBCV no passado ano lectivo tinha 570 alunos no seu total, com 239 alunos no 2.º ciclo, 299 no 3.º ciclo e 32 a frequentar cursos profissionalizantes.

A escola dispõe de 19 salas de aula (ensino geral), 15 salas específicas (incluindo laboratórios; salas destinadas aos Cursos de Educação e Formação), uma sala de informática e uma Biblioteca/Centro de Recursos; possui, ainda, um pavilhão

gimnodesportivo. Além disso, tem gabinetes de apoio aos departamentos curriculares, Serviços Técnico-Pedagógicos, Directores de Turma, Secretaria e Conselho Executivo. A escola possui ainda uma sala de convívio alunos/jogos, um refeitório e um campo de jogos exterior<sup>3</sup>.

No que toca às instalações desportivas existentes na escola, parecem adequadas à população escolar. A nível de recursos materiais, a escola está bem equipada, possui material que se utiliza apenas dentro do pavilhão gimnodesportivo e por outro lado tem uma arrecadação com todo o material que se utiliza no exterior.

A rotação de espaços do grupo de EF da escola divide-se entre o Pavilhão Gimnodesportivo (G1), Pavilhão Gimnodesportivo (G2) e Espaço Exterior (P1 e P2).

O G1 é uma instalação que permite a prática principalmente de modalidades desportivas colectivas. Neste pavilhão estão marcados vários campos com as medidas oficiais (Basquetebol; Andebol; Badmington; Futsal; Voleibol). Não existe condicionamentos do piso, oferecendo esta instalação todas as condições de segurança necessárias para a prática desportiva.

O G2 é uma instalação que está vocacionada principalmente para a prática de modalidades gímnicas como por exemplo: ginástica de aparelhos, ginástica de solo, ginástica acrobática e ginástica rítmica. Também se poderá desenvolver neste espaço, as aulas relacionadas com a luta e a dança.

O P1 e P2 são instalações situadas no espaço exterior. Ambas têm piso sintético. Em relação ao campo, este está preparado, para a prática de modalidades desportivas colectivas como o Andebol; Basquetebol e Futsal. No que diz respeito à pista de atletismo, esta mede 200 metros e é composta por 3 pistas diferentes, permitindo a prática de corridas de variadas distâncias.

Além destas instalações desportivas existem condições também para a realização de ténis de mesa, na escola, contendo a mesma duas mesas de ténis de mesa para a realização de aulas, no caso de não existirem condições de segurança para a realização das aulas de educação física.

#### **2.4.1.3. Escola Secundária Gabriel Pereira**

A ESGP situa-se na cidade de Évora, inserida na freguesia da Senhora da Saúde e fica localizada na Rua Dr. Domingos Rosado. A origem da escola remonta ao início do séc. XX e aos princípios da República, sendo fundada a 17 de Setembro de 1914 sob o nome de Escola de Desenho Industrial da Casa Pia de Évora. Em 2008, integrou a 1.<sup>a</sup> fase do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, permitindo a adaptação ou a criação de novos espaços físicos, estando totalmente renovada em todos os sentidos<sup>4</sup>.

Actualmente, tem como oferta formativa educativa os cursos Profissionais, os cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, Artes Visuais), para além do Ensino Nocturno. A ESGP destaca-se também pela oferta ao nível da Educação de Adultos<sup>4</sup>.

A escola, enquanto espaço físico, apresenta-se composta de seis edifícios. (A1, A2, A3, A4, pavilhão gimnodesportivo e polivalente). Estes, à excepção do pavilhão gimnodesportivo e do polivalente, encontram-se repartido em vários pisos (*cujos acessos são feitos através de várias escadarias*) e os alunos dispõem de recreio. Entre as divisões encontramos salas de aulas, gabinetes, biblioteca, auditório, papelaria, reprografia, sala de convívio, bar, rádio da escola e refeitório.

---

<sup>4</sup> Informação retirada do Projecto Educativo da ESGP.

Na ESGP existem quatro espaços para a leccionação das aulas de Educação Física, sendo que três deles são interiores (espaço grande, espaço pequeno, sala de esgrima) e um espaço exterior.

O espaço grande é o espaço mais polivalente, onde é possível praticar modalidades como Desportos Colectivos (andebol, basquetebol, futebol e voleibol); Ginástica (solo, aparelhos, acrobática); Desportos de Raqueta (badminton); Atletismo (salto em altura, velocidade, barreiras e estafetas). O espaço pequeno permite a execução de modalidades como Desportos Colectivos (basquetebol, voleibol); Ginástica (solo, aparelhos, acrobática); Desportos de Raqueta (badminton); Atletismo (salto em altura).

O espaço exterior permite modalidades como Desportos Colectivos (andebol, basquetebol, futebol e voleibol); Desportos de Raqueta (ténis); Atletismo (salto em comprimento, velocidade, barreiras e estafetas). Por fim, temos a sala de esgrima como alternativa para quem lecciona no espaço exterior, utilizada para condição física, ginástica solo, ginástica acrobática, salto em altura e dança.

Em relação ao material, este era suficiente para praticar quase todas as modalidades, à excepção da ginástica de aparelhos (paralelas e barra fixa) e do lançamento do peso.

#### **2.4.2. As turmas**

No caso das turmas do 9.º e 10.º ano, foi possível realizar um estudo das turmas mais detalhado e assim o era premente, uma vez que seriam as duas turmas conduzidas por nós, permanentemente, ao longo do ano lectivo. Assim, realizámos uma análise a vários níveis: pessoal, académico, desportivo e social, de modo a caracterizar os alunos e a respectiva turma. A análise foi efectuada através de um questionário (Anexo III), que incluía um teste sociométrico e que foi aplicado às duas turmas (9.º e 10.º ano).

*Walsh's Classroom Sociometrics (Copyright 2002)* foi o *software* utilizado para trabalhar os dados obtidos do teste sociométrico.

Na aplicação deste teste utilizámos três critérios e três escolhas em que os alunos têm de escolher, por ordem preferencial, três colegas da turma com quem mais gostaria de estar nessa situação e três com quem menos gostaria de estar. Um primeiro critério de âmbito “chefia (trabalho)”, um segundo de âmbito “tarefa” e um terceiro orientado para o âmbito “social” (amizade).

A aplicação deste teste permite, num momento seguinte de tratamento dos dados obtidos, intervir no seio da turma de forma a homogeneizá-la socialmente e por outro lado, procurar tirar o maior proveito possível em termos de desenvolvimento dos comportamentos e acções de jogo que se pretende para a turma.

As escolhas fortes são facilmente percebidas através do sociograma elaborado para ambas as turmas. A leitura e o tratamento dos resultados colocam os membros mais mencionados (os de maior índice sociométrico) no centro do sociograma e os menos mencionados nos extremos desse mesmo sociograma, interligados através de setas que indicam a orientação da sua escolha (Bastin, 1980).

#### **2.4.2.1. A turma do 9.º ano**

Os alunos do 9.º ano eram na sua maioria (74%) nascidos em 1996, contudo existiam ainda alguns alunos com idade superior ao que seria normal para este ano de escolaridade. Por outro lado, a turma encontrava-se equilibrada em relação ao género, embora com maior pendor para as raparigas. Todos os alunos eram naturais de Évora, sendo que a maioria residia na freguesia dos Canaviais, portanto perto da escola onde estudavam.

Com o nosso estudo apercebemo-nos que o Andebol, o Basquetebol, e o Futebol eram os desportos favoritos da maior parte da turma, isto de uma forma condicionada, por outro lado, os alunos pareciam gostar menos da modalidade de ginástica.

Em relação às actividades pós escola, conseguimos ter a percepção que mais de metade dos alunos da turma praticava uma modalidade fora da escola três vezes por semana. Existiam muitos desportos a serem efectuados pelos alunos, sendo o Basquetebol, o Futebol e a Nataçãõ os mais praticados. Estes alunos foram uma mais-valia para a turma na disciplina de EF, uma vez que influenciavam os restantes colegas a um maior empenho durante as aulas.

Em relação às suas preferências na escola, a disciplina mais preferida era a EF, seguida de Educação Visual, por mais de metade da turma.

Os alunos que revelaram possuírem problemas motores (2 alunos, onde tivemos em conta a duração de exercícios de corrida contínua que poderiam agravar essas lesões). Para além desta informação, devemos ressaltar a existência de dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que embora sejam alunos com dificuldades de aprendizagem, não foram alvos de alteração ao currículo.

Através das questões relativas ao sono dos alunos, verificamos que a maioria deitava-se tarde. A carência de sono nos adolescentes está muito relacionada com o aumento do tempo gasto em jogos de computador, na Internet e a ver televisão. Estes factos contribuem para o aumento da obesidade como consequência da diminuição da actividade física e pela redução das horas de sono<sup>5</sup>.

Em relação ao tipo de alimentação dos alunos ao pequeno-almoço, pareceu-nos muito indicado na maioria dos casos, onde os alunos revelaram ingerir lacticínios e

---

<sup>5</sup> Informação retirada do site <http://www.sleepfoundation.org> (US National Sleep Foundation, 2006).

cereais (resta saber que tipo de cereais eram ingeridos), sendo esta informação bastante importante, pois uma das aulas de EF era às 8h15m.

No que concerne ao teste sociométrico, de registar que os alunos com NEE foram, nas questões positivas, negligenciados pela turma toda. Por outro lado, foram identificados em todas as questões positivas quatro alunos como os mais populares da turma. Nos sociogramas das questões negativas foi visível que as rejeições recaiam sobre os dois alunos com NEE e um outro que nos pareceu mais isolado do resto da turma.

#### **2.4.2.2. A turma do 10.º ano**

Através dos questionários aplicados, ficamos a perceber que a maioria (79%) dos alunos da turma do 10.º ano nasceu em 1995, contudo existem ainda alguns alunos com idade superior ao que seria normal para este ano de escolaridade. Por outro lado, a turma encontrava-se equilibrada em relação ao género, embora com maior pendor para os rapazes. Uma vez que a escola é muito próxima do centro da cidade é lógico que a maioria dos alunos seja natural de Évora. De registar a existência de alunos naturais de outras zonas do país como Faro e Lisboa e ainda a existência de uma aluna originária da China.

Em relação às modalidades, apercebemo-nos que o Badminton, o Futebol, e a Natação eram os desportos favoritos da maior parte da turma. Como é compreensível e devido à tradição na zona alentejana, também a equitação, era um dos desportos com maior preferência na turma. Por outro lado, concluímos que a actividade que os alunos mais desejavam realizar, nas aulas de Educação Física, era o Andebol e o Tag Rugby.

No que concerne às actividades fora da escola, conseguimos ter a percepção que um número próximo da metade dos alunos da turma praticava uma modalidade fora da



escola. Existem muitos desportos a serem efectuados pelos alunos, sendo a Equitação e o Rugby os mais praticados. De resto, dos alunos praticantes fora da escola, a maioria praticava 3 vezes por semana.

Em relação às suas preferências na escola, a disciplina mais preferida era a Matemática, seguida de Economia e EF. Assim, quase 40% da turma revelava interesse na disciplina de EF.

Com o nosso estudo fomos alertados para a presença de um aluno com problemas auditivos, sendo portadora de uma prótese bilateral auditiva. Por outro lado, existia um aluno com problemas motores a nível do ráquis, onde deveríamos ter em conta a duração de exercícios de corrida contínua ou a realização da modalidade de ginástica.

Tal como o 9.º ano, verificámos que a maioria deitava-se tarde e tinha um número de horas de sono abaixo do que é recomendável para a sua idade.

Em relação ao tipo de alimentação dos alunos ao pequeno-almoço, pareceu-nos muito indicado na maioria dos casos, onde os alunos revelavam ingerir lacticínios e cereais (resta saber que tipo de cereais eram ingeridos). Contra-indicado, mas em pequenas percentagens de indivíduos da turma, estavam os chocolates, croissants ou pão com chouriço.

No que concerne ao teste sociométrico, de registar que o aluno recém-chegado de um país estrangeiro e talvez por não falar português foi, nas questões positivas, negligenciado pela turma toda. Por outro lado, foi identificado em todas as questões positivas apenas um aluno como o mais popular da turma de forma destacada.

Em relação às escolhas recíprocas das questões positivas, foi identificado um trio que se selecciona mutuamente e um quadrado recíproco. Isto poderia demonstrar a formação de dois grupos diferentes dentro da turma.

Nos sociogramas das questões negativas foi visível que as rejeições recaiam sempre sobre os mesmos alunos e, claro, sobre o recém-chegado ao país e à turma.

#### **2.4.2.3. As turmas do 2º e 6º ano**

Devido ao baixo número de intervenções, seis e nove aulas, respectivamente no 1.º e 2.º ciclo de ensino, não foi possível apurar informações mais detalhadas sobre as turmas, ainda assim conseguimos recolher informações úteis junto da professora titular do 2.º ano e através das sessões de observação às aulas da turma do 6.º ano.

A turma do 2.º ano era composta por 23 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, todos com 7 anos de idade. Segundo a sua professora titular, revelaram-se assíduos e pontuais, com um bom comportamento, interessados e cumpridores. Embora cerca de cinco alunos apresentassem mais lentidão e um trabalho menos cuidado, em relação aos outros colegas, a maioria demonstrava um bom ritmo de trabalho. Quase todos os alunos frequentaram o ensino pré-escolar, a grande maioria vivia com os pais e os irmãos, existindo apenas quatro discentes que viviam só com a mãe. Entre outras particularidades, percebemos que cerca de metade da turma estava inscrita nas várias Actividades de Enriquecimento Curricular.

Em relação à turma do 6.º ano e a partir das observações, percebemos que a turma era heterogénea, existindo alunos que eram participativos e com grande margem de progressão e, por outro lado, três a quatro alunos (repetentes) que não se mostravam minimamente interessados pela disciplina, desempenhando as tarefas sem vontade e muitas vezes encarando a disciplina e aquilo que estavam a realizar como um momento de farra e de troça para com os outros colegas.

No próximo capítulo, abordaremos melhor as características de aprendizagem motoras e mais informação sobre estas duas turmas.

## **CAPÍTULO III - DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM**

### **3.1. Introdução**

Ao longo deste capítulo iremos abordar tudo o que diz respeito ao planeamento, avaliação e condução de ensino de todas as turmas onde intervimos. Nos subcapítulos “Planeamento”, “Avaliação” e “Condução de Ensino” incidiremos obviamente sobre as duas turmas que conduzimos permanentemente até final do ano lectivo (9.º e 10.º anos).

Uma vez que as intervenções no 1.º e 2.º ciclo foram muito reduzidas, não existiu tempo, nem condições, para podermos falar em plano anual de turma ou construção de instrumentos de avaliação para esses ciclos de ensino. Por isso, incidiremos as três vertentes (planeamento, avaliação e condução de ensino) em relação aos dois ciclos de ensino, particularmente em dois subcapítulos: “Intervenção no 1.º ciclo” e “Intervenção no 2.º ciclo”.

### **3.2. Planeamento**

#### **3.2.1. Plano anual de turma e de etapa**

Actualmente, o planeamento que os professores realizam pode-se definir, segundo Escudero (cit. por Januário, 1996), como uma actividade mental, interna do professor, onde existe um conjunto de processos psicológicos básicos através dos quais se visualiza o futuro, se faz um inventário dos fins e dos meios e se constrói um marco de referência que guie as suas acções.

Na óptica de Taba (cit. por Carvalheira, 1996) planificar é prever, ordenar e desenhar o acto pedagógico, num processo em que professores e alunos se encontram.

Já Sousa (1991) considera o planeamento como um método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, concebido como um

instrumento didáctico-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objectivos a que se propõe.

Para Bento (1998), o planeamento é “uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina”. Ainda segundo o mesmo autor, o plano é um modelo racional, que permite antecipadamente reconhecer e regular o comportamento e que tem como funções motivar e estimular os alunos para as aulas, a transmissão de vivências e experiências, a racionalização da acção e também a orientação e o controlo.

Deste modo, podemos concluir que o planeamento é um processo de tomada de decisões, através de uma análise da situação e selecção de estratégias, que como consequência aprontará as actividades do professor e dos alunos. Ou seja, o professor terá de fazer as escolhas que melhor se adequam às suas intenções educativas e às condições de trabalho.

No que diz respeito ao planeamento anual, este tem uma perspectiva global e procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objectivos presentes no programa ou as normas programáticas de cada ano são de uma formulação avaliável e concreta para professores e alunos, mas apenas de um modo muito geral. Trata-se de delinear um plano global, integral e realista da intervenção educativa do professor, por um longo período de tempo (Bento, 1998).

Este tipo de planeamento na disciplina de EF é, segundo Mascarenhas & Carreiro da Costa (1995), de extrema importância, uma vez que:

- Permite reduzir a incerteza e a ansiedade;
- Tem utilidade, sobretudo em professores estagiários, pois se não planeassem as suas aulas teriam muitas dificuldades. Por essa razão, pensam previamente quais

as etapas, os momentos e qual a organização da aula, aumentando assim a sua segurança na aula;

- Permite uma estruturação e visualização prévia da intervenção, que, por sua vez, permitirá ao professor estar mais apoiado, organizado e seguro na aula;
- Permite simular a acção e corrigir eventuais erros no decurso desta;
- Prevê os limites de actuação de alguns factores, tais como a disposição momentânea dos alunos e outros acontecimentos (p. ex. condições climatéricas);
- Facilita a comunicação e o trabalho de grupo entre professores, pelo facto do plano ser explícito (aparece escrito);
- Permite a participação dos alunos.

O plano anual é elaborado conforme se torna possível realizá-lo, pelo que está sujeito a várias condicionantes, todas elas relativas aos conhecimentos e competências do professor de EF que atrás referimos. Assim, e de acordo com os autores anteriores, o plano anual depende dos seguintes factores:

- a) As instruções pedagógicas dos programas oficiais;
- b) O intervalo de tempo das aulas e conseqüentemente das matérias;
- c) As condições materiais de trabalho existentes na escola;
- d) O tipo de avaliação prevista pelas autoridades pedagógicas (percentagens para cada domínio a avaliar).

Após ter em conta estes factores, o professor deve organizar o ano lectivo em várias etapas, decompondo-o em períodos mais curtos para que possa ir adequando o percurso de desenvolvimento dos alunos face às suas necessidades e possibilidades de aperfeiçoamento, progredindo com a finalidade de atingir os objectivos estabelecidos para esse ano de escolaridade.

Segundo Cortesão & Torres (cit. por Mascarenhas & Carreiro da Costa, 1995), podemos organizar o ano em quatro etapas:

**a) Avaliação Inicial** – Esta deve constituir a primeira etapa do ano. O professor deve ficar com uma ideia clara sobre as maiores dificuldades dos alunos em cada bloco programático e o (s) bloco (s) em que a turma está mais atrasada relativamente ao programa desse ano de escolaridade. Após esta AI, o docente poderá seleccionar os objectivos do ano e estabelecer prioridades para a fase seguinte;

**b) Etapas de Desenvolvimento** – Consideram-se duas etapas de desenvolvimento. Uma que vai até ao Carnaval e a outra que dura até ao meio do terceiro período. Nestas etapas o professor poderá rever e consolidar aprendizagens já efectuadas e as unidades deverão permitir que o professor avalie o grau de concretização dos objectivos, para poder propor novos desafios e, caso seja necessário, proceder à reorganização das actividades e da própria turma;

**c) Etapa de Conclusão do Ano** – Nesta última etapa, o professor poderá fazer uma revisão dos objectivos realizados nas outras etapas do ano e/ou recuperar os alunos mais “atrasados” e orientar e aperfeiçoar as habilidades dos mesmos.

Ora isto vem ao encontro do modelo por etapas que o PNEF (2001) recomenda. Segundo este, o plano de turma (baseado na AI, e reajustado de acordo com as informações decorrentes da avaliação contínua) deverá considerar alguns aspectos importantes:

- A actividade da turma ao longo do ano orienta-se para a realização do conjunto dos objectivos das matérias nucleares, de acordo com as decisões anteriores do Departamento de EF e com a qualidade determinada pelas possibilidades de cada aluno;

- Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a actividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário. Entende-se por actividade global a organização da prática do aluno segundo as características da actividade referente - jogo, concurso, etc. Por actividade analítica entende-se a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos críticos (parciais) das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas, em situações simplificadas ou fraccionadas da actividade referente;
- Ao longo do ano lectivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objectivos no final do ano de escolaridade;
- O plano de turma deve estruturar-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras, que constituirá uma componente da actividade formativa em todas as aulas. As preocupações metodológicas ao nível do desenvolvimento das Capacidades Motoras deverão seguir os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas, a inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um;
- O nível de desenvolvimento das capacidades motoras, resultado da avaliação formativa, deve permitir ao professor propor situações de treino visando o desenvolvimento das capacidades motoras em que o(s) aluno(s) apresenta(m) níveis fracos, ou visando treinar as capacidades determinantes para a aprendizagem numa

próxima etapa de trabalho ou, ainda, recuperar níveis de aptidão física aceitáveis após períodos de interrupção lectiva;

- Considera-se possível e desejável a diferenciação de objectivos operacionais e actividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível, e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário;
- A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interacção de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogénea dos grupos.

Segundo Rosado (s/d), o Modelo por “Etapas”, permite uma abordagem das modalidades de forma contínua e progressiva ao longo do ano lectivo, evitando as interrupções que se verificam no Modelo por “Blocos”. Assim, os professores conseguirão motivar mais os seus alunos e conseqüentemente promover um maior índice de prática de actividade física.

O Modelo por Etapas define e hierarquiza objectivos anuais após a AI, contudo a orientação incide mais sobre um leque de objectivos considerados essenciais, o que acentua a retenção/fixação de aspectos básicos. Ainda contrapondo, enquanto no Modelo por “Blocos” as aquisições de uma unidade didáctica não são tratadas nas restantes, no Modelo por “Etapas” as aquisições de uma etapa são objecto de atenção nas etapas seguintes (“ciclos” de revisão, de aperfeiçoamento, de consolidação). Todos estes aspectos são inovadores na prática profissional dos professores de EF pois pressupõem um maior envolvimento dos vários tipos de alunos, e naturalmente uma melhor predisposição para a aprendizagem dos mesmos, durante todo o ano lectivo.



Por outro lado, o Modelo por “Etapas” procura uma maior individualização e respeito por ritmos diferenciados, pelo que os alunos quando acompanhados e integrados com colegas do mesmo nível, aumentam inevitavelmente os seus níveis de actividade física e consequentemente dos seus aproveitamentos de aprendizagem.

Por fim, outro contributo do Modelo por Etapas é o facto de existirem aulas tendencialmente politemáticas (vários desportos na mesma sessão), o que favorece o maior envolvimento dos alunos no conteúdo da aula e que, por sua vez, aumenta os níveis de actividade física.

No nosso caso, foi de facto o modelo por etapas que utilizámos nas duas turmas, por recomendação dos orientadores da Universidade de Évora e por ser o modelo que o PNEF mais aconselha, por todas as vantagens que atrás mencionámos. Acreditando ser o que permite aos alunos uma melhor aprendizagem, dado o seu cariz progressivo e multi-temático, que estabelece muitas vezes ligações entre as diversas modalidades abordadas, definimos no início do ano lectivo, que trabalharíamos com 4 etapas:

- **Etapa 1** – Avaliação Inicial, de Setembro até Outubro.
- **Etapa 2** – Aprendizagem/Desenvolvimento, de Outubro até Fevereiro.
- **Etapa 3** – Aprendizagem/Desenvolvimento/Aplicação, de Fevereiro até Abril.
- **Etapa 4** – Desenvolvimento/Aplicação/Consolidação, de Abril até Junho.

De acordo com a rotatividade dos espaços, com os recursos materiais e com a análise de dados da AI foi elaborado o Planeamento Anual para os 9.º e 10.º anos, tendo sempre como referência os objectivos de aprendizagem presentes nos PNEF e no Projecto de EF de cada escola.

Após a AI, definiram-se os níveis intermédios (de cada etapa) e os níveis esperados no final do ano lectivo. Para cada turma definimos duas matérias prioritárias de acordo com os resultados da AI, sendo as restantes consideradas secundárias. As

matérias definidas foram organizadas, em termos de tempo e tratamento a disponibilizar, atribuindo maior relevância sobre aquelas em que os alunos se encontram mais distantes do nível de objectivos definidos nos programas nacionais.

**Quadro 5: Número de aulas que cada matéria foi abordada, por cada etapa no 9.º ano.**

Número de aulas (45')				
Matérias	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa	Total
Voleibol	9	8	8	25
Futebol	9	7	7	23
Andebol	8	6	4	18
Basquetebol	3	5	4	12
Atletismo	3	2	3	8
Ginástica de aparelhos	5	2	2	9
Ginástica de solo	5	2	2	9
Badminton	2	4	3	9
Ginástica acrobática	2	2	1	5
Dança	1	1	1	3
(Condição Física)	7	6	4	17
(Avaliação de C.)	1	1	1	3

O quadro anterior mostra o exemplo do número de aulas, por matéria, do 9.º ano (o 10.º ano também foi alvo do mesmo processo). Através deste pudemos facilmente verificar a distribuição do número de aulas por cada etapa, e o número de aulas que cada matéria iria ter no final do ano lectivo. Verificámos que a primeira etapa é a mais pequena, apresentava 17 aulas. Estas foram as aulas necessárias para a AI dos alunos; a segunda etapa reuniu o maior número de aulas, uma vez que esta tinha como objectivo geral a aprendizagem e o desenvolvimento das competências; a 3.ª etapa apresentou somente 39 aulas, pois ficou limitada pelo término das aulas do segundo período. Tinha como objectivo o desenvolvimento e a aplicação das competências trabalhadas na 2.ª etapa. Por fim, a 4ª etapa que, neste caso, correspondeu ao 3.º Período e contou com 33

aulas. Esta etapa é normalmente mais pequena, uma vez que tem como base, realizar as observações e avaliações do ano lectivo, é intitulada de consolidação e revisão.

Através do total de aulas por cada matéria, pudemos verificar que as matérias prioritárias (voleibol e futebol) apresentaram o maior número de aulas no final do ano lectivo (propositadamente). As matérias secundárias foram leccionadas em número inferior. Contudo, a diferença não foi muito significativa, uma vez que os alunos tinham de desenvolver competências em todas as matérias de forma a aproximarem-se o máximo possível dos níveis pretendidos pelo PNEF.

Esta contagem surgiu da calendarização das etapas que se encontra em anexo (Anexo IV), onde estão contempladas para além das matérias, aulas de condição física, aulas de avaliação dos conhecimentos e de aptidão física, e obviamente que a área dos conhecimentos foi desenvolvida ao longo de todas as aulas. Nesta calendarização evidentemente que também tivemos em atenção o espaço onde a aula se ia desenrolar. A partir daqui, surgiu o mapa resumo do planeamento anual de turma (Anexo V). Sobre o planeamento dos momentos de avaliação falaremos no subcapítulo posterior.

Em relação ao planeamento das etapas e dos objectivos intermédios e finais de cada uma delas, tivemos como base os resultados da AI, para formar os grupos de trabalho com níveis de aprendizagem diferentes (Introdutório, Elementar e Avançado) por cada matéria e principalmente nas matérias prioritárias. Os objectivos intermédios foram elaborados de acordo com os níveis de aprendizagem previstos pelos PNEF e pelo Projecto de EF de cada escola. Uma vez que os PNEF, do 3.º ciclo e 10.º ano têm os mesmos níveis previstos para as mesmas modalidades (tal como se verifica no quadro abaixo), os objectivos intermédios e finais definidos foram os mesmos para as turmas do 9.º e 10.º ano.

**Quadro 6: Níveis previstos pelos PNEF para o 3.º ciclo e 10.º ano.**

<b>3º Ciclo e 10.º ano</b>	
<b>Matérias</b>	<b>Nível PNEF</b>
Voleibol	Parte de nível avançado
Basquetebol	Parte de nível avançado
Andebol	Nível Elementar
Futebol	Parte de nível avançado
Ginástica de solo	Parte de nível avançado
Ginástica aparelhos	Elementar e Parte de nível avançado
Atletismo	Parte de nível avançado
Dança	Nível Elementar
Des. de Raquete	Nível Elementar

Evidentemente que os alunos segundo a AI não estavam todos no mesmo nível de aprendizagem, pelo que em alguns casos foram definidos objectivos intermédios e finais (4.ª etapa), distantes daquilo que os PNEF prevêem. Assim, foram planeados para cada matéria objectivos intermédios em cada etapa, para que reflectissem uma progressão gradual do aluno a fim de atingir o objectivo final. Para exemplificar como elaborámos este planeamento, apresentamos em anexo o caso da Ginástica de solo que também possui os conteúdos a abordar por cada grupo de nível (Anexo VI).

Como já referimos anteriormente, o plano anual e de etapas foi um documento que etapa após etapa sofreu reajustes, porque os objectivos de aprendizagem não eram atingidos pelos alunos, e aí tínhamos que os alterar, assim como os grupos de trabalho definidos pela AI e que eram aplicados na maioria das aulas. Outra razão pela qual houve reajustamento foi devida a questões meteorológicas e espaciais imprevistas que alteravam o número de aulas de cada matéria. Como tínhamos um número de aulas delineado em que cada matéria era abordada, pois havia que reajustá-lo para respeitar o maior número de aulas destinadas às matérias prioritárias.

### **3.2.2. Plano de aula**

Com o planeamento dos objectivos intermédios de etapa, deram-se os primeiros passos para a preparação da aula. Os objectivos e conteúdos essenciais foram definidos a traços largos e as aulas passaram a estar integradas no processo global de cada etapa. Por outras palavras, sem elaborarmos e termos em atenção o plano anual e a definição de objectivos intermédios e finais de etapa, sem analisarmos os resultados da AI e a formação de grupos de nível, não era possível falarmos propriamente de preparação das aulas. Isto para salientarmos que todos os esforços no sentido da planificação das aulas tiveram, necessariamente, de contemplar os demais níveis de planificação (Plano Anual e de Etapas).

Na realização de um plano de aula (Anexo VII) definimos as funções didácticas da aula, decidimos quais os processos mais eficazes de realização da carga e recuperação e considerámos as condições externas em que o ensino decorreu.

De acordo com Bento (1998) os factores determinantes da preparação de uma aula de EF passam pelos próprios objectivos, mas também pelos conteúdos e pelos métodos.

Segundo este autor, os objectivos da aula devem respeitar a ligação dos objectivos parciais aos globais, salientando a unidade de formação de capacidades corporais (condicionais e coordenativas) e das habilidades motoras de base ou desportivas. O plano de aula deve ser formulado de forma clara e exacta, com apresentação de tarefas e exigências inequívocas. Na mesma linha, os alunos devem conhecer as metas que se pretende alcançar e o ensino deve ser orientado para a obtenção de resultados.

Em relação aos conteúdos de um plano de aula, para Bento (1998), estes devem incidir sobre as habilidades e operações motoras fundamentais, dando relevância às capacidades motoras (coordenativas e condicionais). Os conteúdos requerem procedimento e métodos e deverão ter implícitos conhecimentos diversos. Por último,

existem os conteúdos inerentes dos exercícios corporais de base como seja tarefas motoras a resolver, as reacções biológicas e psicológicas à actividade motora e as modificações operadas no organismo, no indivíduo, como consequência da exercitação.

O método como factor determinante da preparação de uma aula de EF, trata de uma medida ou de um conjunto de medidas que o professor dispõe para organizar as actividades dos alunos, tendo em vista a realização dos objectivos de ensino, mediante a apropriação dos respectivos conteúdos.

A integração da aula de EF no ritmo diário e semanal do aluno influencia consideravelmente os resultados do ensino, a disponibilidade para a aprendizagem e sobretudo, o bem-estar corporal dos alunos. Assim, devemos durante a sua preparação, reflectir sobre o ritmo biológico, a solicitação de outras disciplinas e o volume dos intervalos, inclusive dos intervalos para refeições (Bento, 1998).

No caso do 9.º ano em que uma das aulas ocorria ao primeiro tempo da manhã, existia uma preocupação natural na preparação da aula, procurando realizar um aquecimento mais prolongado (principalmente no Inverno), de forma a criar mais disponibilidade para as tarefas seguintes da aula e do dia, essencialmente através de exercícios de velocidade de reacção progressiva.

Já para a outra aula da semana, da mesma turma, ao tratar-se do último tempo da tarde, onde a princípio existia alguma dificuldade para controlar a turma, pois os alunos estavam muitas das vezes exaustos, registamos um excerto das nossas reflexões:

Esta aula demorou algum tempo a iniciar devido ao comportamento menos próprio dos alunos que não foram compreensivos e cooperantes para com o professor. Depois de um breve momento de balbúrdia, consegui finalmente expor os objectivos da aula (Reflexão de aula 16 do 9º ano).

Mesmo assim não deixámos de organizar a aula em conformidade com o que estava planeado, procurando estar mais predispostos e aplicando maior intensidade nas

aulas, como induz a seguinte expressão: “Esta aula decorreu de forma muito dinâmica e quase sem tempos de transição, pois os alunos tiveram sempre ocupados e envolvidos em cada tarefa realizada” (Reflexão de aula 18 do 9.º ano).

Por outro lado a turma do 10.º ano possuía no seu horário, aulas de EF no decurso da manhã, o que favoreceu de forma positiva a maior parte das aulas e onde normalmente o ritmo de trabalho era muito bom pelo que os alunos saíam muitas vezes exaustos, sendo respeitado por nós um retorno à calma mais suave e relaxado.

As nossas aulas eram estruturadas, segundo Bento (1998), de acordo com a função didáctica da aula, ou seja, no nosso caso, de acordo com a etapa em que nos encontrávamos (Avaliação Inicial, Aprendizagem/Desenvolvimento, Desenvolvimento/Aplicação e Revisão/Consolidação), e também de acordo com a forma metodológica de trabalho, ou seja, o trabalho em grupos de nível de aprendizagem ou com toda a turma ou individual.

Ainda neste âmbito, as nossas aulas eram estruturadas normalmente em três partes:

1. A Parte Inicial, onde os objectivos e conteúdos passavam pela “criação de um clima pedagógico favorável”, por “despertar a disponibilidade para a exercitação” e a “preparação funcional do organismo para as cargas seguintes” (Bento, 1998). Esta parte da aula também servia para referenciar as indicações metodológicas para o resto da aula.
2. A Parte Fundamental, considerado o campo principal de concretização da função desempenhada pela aula numa determinada etapa de aprendizagem. Obviamente aqui existia total concordância com a parte inicial e final, através de exercícios alternados para quebrar a monotonia.

3. A Parte Final, onde os objectivos e conteúdos passavam pela “acalmia do organismo” ou ainda mais um ponto alto (sobretudo emocional) de carga, pela “estimulação emocional”, ou pela “obtenção de uma situação pedagogicamente relevante” (Bento, 1998).

Na concepção dos nossos planos de aula, utilizou-se frequentemente o método de dividir a parte principal da aula por estações, onde cada grupo de nível ocupava a respectiva estação de aprendizagem. Neste âmbito, eram propostos vários exercícios simultaneamente, e onde todos os grupos passavam por várias situações de aprendizagem. Esta metodologia permitiu-nos, por um lado, uma melhor leccionação das aprendizagens motoras (principalmente do grupo mais atrasado ao nível de ensino proposto pelo PNEF) e, por outro lado, um melhor confronto dos alunos com várias matérias propostas (duas a três por aula, sendo uma considerada nuclear na aula). Quando falamos em matéria nuclear, não significa que esta seja uma matéria nuclear definida pelo PNEF, mas sim na aula em questão, em que desejamos trabalhar mais essa matéria. De salientar que grande parte dos alunos achou esta situação de aprendizagem interessante já que, quebrava a monotonia da clássica aula de EF, onde somente uma matéria era abordada ao longo dos 90 minutos.

Por outro lado, neste tipo de aulas, a formação dos grupos de nível também era considerada no planeamento das aulas, onde normalmente quando eram abordadas as matérias prioritárias esses grupos de alunos eram os mais homogéneos possíveis e de acordo com os níveis de aprendizagem apresentados na AI (ou alterados ao fim da 2.<sup>a</sup> Etapa), de forma a promover a progressão gradual dos alunos nessas matérias. A formação de grupos nem sempre recaiu pela homogeneidade dos níveis, de modo a não desgastar os alunos psicologicamente, considerando por vezes a formação de grupos



mais heterogéneos conforme a situação proposta e a fase de aprendizagem em que os alunos se encontram.

É verdade que trabalhámos muitas vezes por estações, mas também optámos por trabalhar (as matérias prioritárias ou secundárias) por vagas, a pares ou massivamente, permitindo-nos observar de forma simplificada a actividade realizada pelos alunos e proporcionando uma melhor qualidade de *feedback*.

Os exercícios seleccionados para cada aula, normalmente eram acompanhados pelos critérios de êxito, os quais faziam referência ao que nós pretendíamos dar mais atenção no trabalho desenvolvido pelos alunos, de forma a fornecer uma instrução e *feedbacks* mais direccionados ao que realmente queríamos que os alunos aprendessem naquela aula.

A concentração no essencial em cada aula significa aquilo que efectivamente se trata numa aula, aquilo que realmente nos interessa que os alunos aprendam. Deste modo, não devemos exagerar em pormenores secundários durante a aula, pois influencia negativamente a orientação dos alunos, gastando-se tempo em tarefas irrelevantes. A aula de EF exige ao professor reflexões didáctico-metodológicas sobre a organização da aula para que esta surja com uma sequência orientada para o essencial e como ponto de concentração dos esforços intelectuais e práticos dos alunos (Bento, 1998).

Quando o descrito acima não existe, verifica-se que a aula não chega ao objectivo principal por falta de exercitação e consolidação do que se pretende como resultado. Esta falta de concentração no essencial pode ocorrer de várias formas. Vejamos o que nos aconteceu numa das nossas aulas:

(...) exceptuando o segundo exercício de Badminton que não reflectiu o aspecto que queria trabalhar, pois trata-se de um exercício de precisão e mais indicado ao treino do serviço. Numa alternativa ao primeiro exercício de Badminton será contar os batimentos. Outro aspecto a melhorar é o facto de na próxima aula que se realizar badminton a rede deverá estar mais baixa para permitir uma melhor abordagem do *lob*.

Em relação ao voleibol, deveria ter permitido ao grupo mais avançado a realização de gestos técnicos como o serviço por cima e o remate (Reflexão da aula 13 do 9.º ano).

Assim quando tentamos chegar ao essencial através de tarefas complicadas e desnecessárias, perdemos muito tempo e os alunos não entendem o sentido da aula.

A atribuição do tempo por cada exercício e o número de exercícios seleccionados, por vezes, não eram o ideal para que nós conseguíssemos concluir toda a aula programada, sendo que por vezes, e principalmente no início da PES, existiu alguma dificuldade na atribuição do tempo e na opção do número de exercícios que tornassem a aula o mais eficaz possível. Contudo, com o passar dos primeiros meses de aulas, já tínhamos adquirido uma rotina na sua concepção, ocorrendo e elaborando sem dúvidas acerca do referido anteriormente.

Na concepção dos exercícios, a verdade é que na abordagem aos desportos individuais optámos inicialmente por exercícios mais analíticos e situações de aprendizagem progressiva, onde se evidenciasse a execução do gesto técnico para depois passarmos ao jogo propriamente dito (no caso do badminton e do ténis como matérias pouco abordadas), ou para a execução em termos formais (no caso da ginástica, do atletismo).

Em relação aos desportos colectivos, utilizámos formas reduzidas de jogo, simplificando a estrutura complexa do jogo, tornando mais fácil a percepção do mesmo. A nossa intenção passou por nos apoiar no Modelo de Ensino dos Jogos para a Compreensão (MEJC) (Bunker & Thorpe, 1983), para a leccionação dos desportos colectivos às duas turmas (9.º e 10.º). Este modelo distancia-se do tradicional ensino das habilidades técnicas descontextualizadas do jogo e do ensino do jogo formal só por si (Mesquita, Pereira, & Graça, 2009), o que reflecte, em nosso entender, o modelo de planeamento por blocos, pois segundo Rosado (s/d), é onde as aprendizagens motoras (técnicas e tácticas) são tendencialmente concentradas, não existindo uma

hierarquização clara de objectivos e sim de conteúdos, sendo o ensino centrado no professor com pouca autonomia de decisão do aluno. Este modelo de planeamento por blocos é, na nossa opinião, também mais susceptível que o ensino do jogo se administre de forma mais complexa, assumindo um carácter de competição, que segundo Mesquita *et al* (2009) é insuficiente para a aprendizagem das habilidades técnicas.

Assim, achamos que o MEJC se adapta perfeitamente ao modelo de planeamento por etapas, uma vez que este último, de acordo com Rosado (s/d) promove um ensino contínuo (com alguma distribuição temporal) em função do nível dos alunos, envolvendo os alunos no processo de ensino aprendizagem e procurando acentuar a retenção/fixação de aspectos básicos. Ora isto vai ao encontro do que vários autores (Gréhaigne & Godbout, 1995; Rovegno *et al.*, 2001; Brooker *et al.*, 2000; Graça & Mesquita, 2007) citados por Mesquita *et al* (2009, p. 945) defendem sobre o MEJC, indicando de que se trata de um modelo que coloca o aluno como “agente proactivo e intencional, responsabilizando-o pela sua própria aprendizagem e concedendo-lhe liberdade de percepção e de tomada de decisão”. Por outro lado, Rosado (s/d) refere que ao contrário do modelo de planeamento por blocos, o modelo por etapas prevê que ao trabalhar várias modalidades de forma contínua e progressiva ao longo do ano, permite que as aquisições que os alunos conseguem de uma dada matéria sejam transferíveis/tratadas nas restantes matérias, o que no caso do MEJC acontece invariavelmente, pois ao aplicarmos situações de jogo simplificadas num desporto colectivo estamos a trabalhar acções tácticas comuns a quase todos eles, como por exemplo a desmarcação, a marcação individual/zonal, ou como a compensação e o apoio ao adversário/colega que tem a bola.

Como já percebemos o MEJC é um modelo que pretende que o aluno perceba e conheça as regras e as acções tácticas do jogo, na linha de pensamento de Tuner &

Martinek (1995 cit. por Mesquita et al, 2009, p. 946) que defendem que as formas de jogo devem ser “integradas de forma progressiva e que os problemas táticos suscitem a necessidade de aprendizagem das habilidades técnicas”.

Neste novo século e com o crescimento da influência das correntes cognitivas e construtivistas, os temas da tática ganham novo relevo no ensino da EF, devido ao seu contributo para o foco no processamento da informação e na tomada de decisão e na construção de conhecimentos (Graça & Mesquita, 2007 cit. por Mesquita et al, 2009).

Apesar da explicação anterior, através da junção e da lógica que criámos a partir das ideias dos vários autores, não encontramos nenhum estudo que apresentasse diferenças significativas em termos de resultados entre os modelos de planeamento (blocos vs. etapas) ou mesmo entre o MEJC e o modelo de ensino tradicional, pelo que sentimos a necessidade de corroborar, com teses de vários autores, esta recomendação da aplicação do modelo por etapas, pela Universidade de Évora e pelo PNEF.

### **3.3. Avaliação**

#### **3.3.1. Metodologia de avaliação de cada escola**

A avaliação na ESGP e na EBCV aconteceu seguindo e reflectindo o modelo por etapas, contudo diferindo em alguns pontos. Na ESGP consideraram-se três áreas de avaliação específicas da EF e respectivas ponderações: Actividades Físicas (60%) (incluindo as Atitudes e Valores), Aptidão Física (20%) e Conhecimentos (20%). As atitudes e valores (Empenho, Disciplina, Autonomia, e Assiduidade manifestado pelos alunos) apareceram como integrante da área das actividades físicas. Esta questão, na nossa opinião, será um aspecto a rever, pois não faz muito sentido colocar a assiduidade ou a (in)disciplina no mesmo “barco” que as actividades físicas, sem uma percentagem dentro dos 60%, definida para avaliar esses parâmetros.

No caso da EBCV, a avaliação já considerava uma percentagem definida à parte para as Atitudes e Valores (20%), e depois as Actividades Físicas (60%), a Aptidão Física (10%), e os Conhecimentos (10%). Aqui considerámos as percentagens definidas para os Conhecimentos e para a Aptidão Física muito baixas e para as Atitudes e Valores muito altas. As Atitudes e Valores na EBCV foram avaliadas segundo a participação, o comportamento, as faltas de material e a assiduidade/pontualidade dos alunos.

Em relação às Actividades Físicas na ESGP (10.º ano), o Professor escolheria as seis melhores de cada aluno segundo os seguintes critérios:

- 2 Jogos Desportivos Colectivos;
- 1 Ginástica ou 1 Atletismo;
- 1 Dança ou 1 Matéria Alternativa;
- 2 Matérias alternativas (Referenciadas no PNEF).

No caso da EBCV o Professor escolheria as sete melhores de cada aluno segundo os seguintes critérios:

- 2 matérias da categoria dos Jogos Desportivos Colectivos;
- 5 matérias de 4 ou 5 das restantes categorias (Ginástica, Atletismo, Dança, Raquetas e Outras);
- caso se opte por 2 matérias da categoria Ginástica (falta optar por 3 matérias de 3 categorias diferentes);
- caso se opte por 1 matéria da categoria Ginástica (falta optar por 4 matérias de 4 categorias diferentes).

A sua operacionalização tem como referência a especificação de cada Actividade Física Desportiva e respectivas competências do Programa Nacional de Educação Física em 3 níveis: (Não atinge o nível Introdutório – NI); Introdutório – I; Elementar – E; Avançado – A.

No seu conjunto, a nota atribuída a esta área de avaliação é designada segundo a *Matriz de Classificação das Actividades Físicas Desportivas* existente em cada escola e elaborada pelo respectivo departamento de Educação Física. Qualquer resultado que surja e não esteja presente na Matriz cabe ao Professor fazer o enquadramento desse mesmo resultado com base na Matriz.

Em relação à avaliação da Aptidão Física na ESGP utilizam-se seis testes do *Fitnessgram*, em que o aluno para obter a nota mínima (10 valores) tem que estar na “zona saudável” em pelo menos 4 testes. Na EBCV, utilizam-se cinco testes do *Fitnessgram*, em que o aluno para obter a nota mínima (3 valores) tem que estar na “zona saudável” em pelo menos 2 testes.

O programa *Fitnessgram* avalia três componentes da aptidão física consideradas importantes pela sua estreita relação com a saúde em geral e com o bom funcionamento do organismo. As três componentes são a aptidão aeróbia, a composição corporal e a aptidão muscular (força e resistência muscular e a flexibilidade). Cada dimensão de Aptidão Física está relacionada com a saúde geral em crianças e adultos.

No que toca a avaliação dos Conhecimentos, ambas as escolas definem os seus próprios objectivos de acordo com os PNEF, que estão relacionados com a aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física, Actividades Físicas, desporto e saúde.

Para os alunos com atestado médico de dispensa total da prática da actividade física, consideram-se duas áreas de avaliação específicas da EF como os Conhecimentos e Atitudes/Comportamentos.

Através do Decreto de Lei (286/89 de 29/08, artigo 10.º) verificámos que “o regime de avaliação dos alunos deve estimular o sucesso educativo de todos os alunos,

favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão”.

A avaliação deve ser encarada como a recolha de um conjunto de informações suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis para que, em confronto com objectivos fixados à partida ou ajustados no decurso do ano, o professor possa tomar uma decisão correcta. No entanto, deve servir fundamentalmente para melhorar os processos de ensino.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada, apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens, existindo três formas de avaliação: Avaliação Inicial, Avaliação Formativa e Avaliação Sumativa.

### **3.3.2. Avaliação Inicial**

Neste subcapítulo trataremos do período de AI, onde se identificaram as possibilidades de aprendizagem dos alunos, para decidir por onde começar, quais as áreas do Programa e os alunos a quem dar mais atenção.

Segundo Lemos, Neves, Campos, Conceição, & Alaiz (1993), a AI é assim a primeira etapa de trabalho com a turma, consistindo na recolha de informação, que permite determinar as aptidões e as dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, bem como proporcionar a revisão/actualização dos resultados obtidos no ano anterior. A avaliação inicial assume assim um carácter de avaliação de orientação.

Esta é uma ideia também defendida por Rosado (s/d): “A avaliação inicial constitui o objecto da primeira etapa de trabalho, no início do ano lectivo e a sua função consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias...”

A AI é um processo que permite ao professor orientar e organizar o seu trabalho ao longo do ano. Este é um procedimento que possibilita ao professor assumir

compromissos colectivos, conferindo decisões já tomadas quanto às orientações curriculares, de forma a adequar o nível de objectivos propostos à turma através de reajustes na composição curricular à escala anual ou plurianual (PNEF, 2001).

Para a concretização destas intenções, será necessário proceder à elaboração de um conjunto de situações de exercício e formas reduzidas de jogo, que permitam recolher um conjunto de informações válidas para o professor poder projectar a imagem de desenvolvimento dos alunos, assegurando a articulação entre as características em formação destes com as características do sistema de formação por outro (Monteiro, 1993).

De acordo com Carvalho (1994), a AI tem por objectivos fundamentais, diagnosticar as limitações dos alunos sobre as aprendizagens previstas e ao mesmo tempo prognosticar o seu desenvolvimento. Ainda segundo o mesmo autor, o professor deve conseguir perceber quais as aprendizagens que os alunos poderão vir a realizar com a sua ajuda bem como a dos colegas, na aula de EF.

Esta avaliação exige que os alunos sejam colocados à prova com todas as matérias presentes no PNEF para esse nível de ensino, sendo que as aulas destinadas a essa avaliação devem ocorrer num clima natural e não sendo encarado pelos alunos como um período avaliativo. Normalmente ocorre num período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados e prognosticar o desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994).

Através da AI o professor estará apto a seleccionar os objectivos de aprendizagem adequados à turma e deste modo organizar os grupos de alunos e as actividades das aulas, uma vez que conhece os alunos com mais dificuldade e que necessitam de maior acompanhamento, bem como os alunos mais evoluídos nas matérias. O melhor será calendarizar as actividades para o ano, pois já tem ideia das matérias prioritárias, em



que o nível dos alunos se afasta mais do Programa Nacional e que deverá destinar mais tempo (Carvalho, 1994).

De forma a corroborar o autor anterior, apresentamos os objectivos da AI de acordo com Monteiro (1993):

- Identificar as aptidões dos alunos em cada matéria;
- Constatar matérias “fracas”;
- Constatar alunos “fracos”;
- Recolher dados para validar os critérios;
- Definir a prioridade de desenvolvimento;
- Definir o grau de exigência;
- Determinar os grupos de nível;
- Determinar a estratégia global para a concretização do “currículo real”;
- Definir as grandes etapas do ano lectivo;
- Definir a prioridade, a organização e os processos da etapa seguinte;
- Promover a aprendizagem das formas de organização e das rotinas de trabalho;
- Proceder à revisão e actualização dos resultados obtidos no ano anterior.

Assim, o mesmo autor considera ainda, que esta etapa deverá ser alargada o suficiente, entre 4 a 8 semanas, permitindo:

- Observar todos os alunos em pequenos períodos de observação e muitas vezes;
- Observar os alunos em todas as matérias;
- Os alunos passarem por situações variadas de aprendizagem;
- Ser os alunos a aprender para verificar os ritmos de aprendizagem;

- Prognosticar com validade e discriminação, ou seja, definir níveis de exigência adequados e diferenciados conforme as possibilidades dos alunos da turma;
- Inserir o conjunto de aulas da etapa seguinte na estratégia do ano.

De forma resumida, Rosado (s/d) considera que a 1ª Etapa (AI) tem como objectivos:

- Observação informal e formal em aulas “normais”;
- Definir situações-critério que possam avaliar os diferentes níveis (protocolo de avaliação técnica);
- Definição do nível da turma;
- Definição de grupos por nível;
- Detecção de alunos críticos.

Após a realização da avaliação inicial, o professor deve estabelecer as grandes etapas do ano lectivo e as prioridades, procedendo a uma selecção de objectivos dos programas oficiais. Esta selecção deverá estar adequada ao nível dos alunos, diagnosticado na referida avaliação. Assim terminada a AI, a planificação do ano deve ajustar-se à realidade encontrada, prognosticando desde logo os resultados finais (Lemos, *et al.* 1993).

As opções tomadas em função dos resultados da AI não devem ser definitivas, pelo que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, a partir da AI podemos decidir as matérias a leccionar, os objectivos a alcançar, o número de aulas a destinar a cada matéria e as progressões pedagógicas a utilizar, controlando e ajustando através da avaliação formativa (Carvalho, 1994).

A AI das turmas sucedeu em parte cumprindo o que referimos atrás, com base nos Protocolos de AI vigentes em cada escola e criados pelos respectivos Departamentos de EF, tendo em conta os PNEF e a realidade escolar de cada uma. Nas duas escolas, as professoras orientadoras nivelaram os alunos em cada matéria nas respectivas grelhas de registo, considerando os níveis como um diagnóstico e não como prognóstico.

Em relação à turma do 9.º ano, as matérias que foram sujeitas a uma AI foram: o Futebol, o Voleibol, o Basquetebol, o Andebol, o Atletismo (saltos, corridas e lançamentos), a Ginástica (aparelhos e solo) e o Badminton. Na turma do 10.º ano, as matérias que foram sujeitas a uma AI foram: o Futebol, o Voleibol, o Basquetebol, o Andebol, o Atletismo (saltos e corridas), a Ginástica (aparelhos e solo) e o Badminton. No que toca à aptidão física ambas as turmas foram sujeitas aos testes do *Fitnessgram*.

Esta AI foi efectuada durante cinco semanas na ESGP e seis semanas na EBCV nos meses de Setembro e de Outubro, sendo da principal responsabilidade das Professoras Orientadoras Cooperantes, sendo que e como já referimos anteriormente, a nós nos coube a tarefa de interpretar os resultados que daí surgiram.

Pelo que podemos perceber, da observação da última semana, do processo de AI nas duas escolas (momento em que nós, estagiários, chegámos às escolas), esta ocorreu com a aplicação de exercícios critério, no caso dos jogos desportivos colectivos, situações de jogo reduzido em meio-campo/um terço de campo em local exterior/interior, sendo que cada nível de ensino (introdutório, elementar, avançado) tem os seus critérios de êxito divididos por ataque e defesa. No caso da ginástica, do atletismo ou do Badminton, as orientadoras cooperantes adoptaram situações de prova ou percurso de habilidades gímnicas em que o aluno é diagnosticado para os níveis de ensino segundo a realização, ou não, de um número previamente definido dessas situações prova.

Aqui encontramos o grande problema da AI, pois concluímos que se tratava de um processo de avaliação da performance dos alunos e não de uma avaliação da execução técnica ou tática dos alunos. Ou seja, por exemplo no lançamento do peso era dada única importância à distância que o aluno alcançava e não à execução do lançamento (lançamento de frente, de costas, armação do braço etc), ou no por exemplo no futebol era motivo para nivelar o aluno se ele conseguisse marcar golo ou não, sendo que na nossa opinião se deve dar importância à execução do pontapé (remate). Pelo menos é assim que se justifica nos respectivos Projectos de EF e no PNEF. Contudo, limitámo-nos a interpretar os resultados das folhas de registo da AI fornecidas pelas orientadoras cooperantes.

Esta situação levou-nos a discordar em alguns momentos dos resultados da AI, por exemplo no nivelamento de alguns alunos em certas matérias:

De notar que ao considerar alunos como realizadores do nível avançado em andebol, estamos a ir contra o PNEF do 3º ciclo, uma vez que o nível avançado não está previsto no mesmo. O PNEF apenas prevê o nível avançado em andebol no 11º ano, sendo o nível elementar, o nível máximo que vigora no 3º ciclo e 10º ano. Indo ao encontro do PNEF o próprio Protocolo de Avaliação Inicial da escola também não prevê esta situação (Relatório de AI do 9º ano).

Assim em futuras AI, consideramos necessário um outro tipo de abordagem ao nivelar os alunos, pois mesmo que um aluno tenha uma performance acima da média (turma) esse deve ser enquadrado e avaliado segundo a execução técnica.

Na interpretação dos resultados da AI e de acordo com as grelhas de registo preenchidas pelas orientadoras cooperantes, distribuímos os alunos por níveis de aprendizagem (Introdutório, Elementar e Avançado) por cada matéria, o que depois veio a ser fundamental para formar os grupos de trabalho nas matérias abordadas nas aulas. De seguida contabilizámos o total de alunos por cada nível em cada matéria como podemos verificar no quadro seguinte referente a uma das turmas.

Quadro 7: Número de alunos por cada nível na Avaliação Inicial do 10.º ano

Níveis/Modalidades	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Corridas	Saltos	Badmington
<b>Não atinge Introdutório</b>	2	0	3	2	14	0	1	1	0
<b>Introdutório</b>	7	4	5	7	5	14	5	4	0
<b>Elementar</b>	10	12	8	4	0	5	8	6	15
<b>Elementar e PA</b>	0	0	0	6	0	0	0	1	0
<b>Avançado</b>	0	0	3	0	0	0	1	3	3
<b>Sem Registo</b>	0	0	0	2	0	0	4	4	1

Posteriormente atribuímos o nível da turma por cada modalidade através da moda (nível com mais alunos), isto foi extremamente importante para perceber quais seriam as duas matérias prioritárias, onde existia o maior número de alunos mais longe do nível proposto pelo PNEF. Para além deste aspecto, elaborámos um mapa da AI onde eram perceptíveis os alunos críticos e distinguir os bons alunos (Anexo VIII).

Assim, e como já referimos, este é um processo essencial e que dita o desenrolar da nossa actividade enquanto professores de EF. Após a AI, estávamos em condições de desenhar em traços gerais, o plano anual de cada turma e de especificar e operacionalizar a 2.ª etapa desse plano. Deste modo, seleccionámos os objectivos intermédios e finais de etapa para cada grupo de alunos, calendarizámos as aulas ao longo do ano, pois já tínhamos ideia das matérias em que os alunos se afastavam mais dos níveis previstos pelo PNEF e por isso deveríamos destinar mais tempo, e, por último, organizámos as actividades e os alunos, pois já tínhamos identificado os aspectos críticos e os alunos com mais dificuldades e que necessitavam de um maior acompanhamento.

Importa referir que as opções tomadas em função dos resultados da AI não foram definitivas, foi possível ajustá-las ao longo do processo de ensino-aprendizagem, e para isso serviram a avaliação formativa/sumativa e os relatórios de etapa.

### **3.3.3. Avaliação formativa e sumativa**

Segundo Aranha (2004) a avaliação refere-se à recolha de informações necessárias para um correcto desempenho. É um regulador por excelência de todo o processo ensino-aprendizagem. É a consciência do próprio sistema educativo.

A avaliação formativa acompanha todo o processo ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantam dificuldades, para que se possam ultrapassar as últimas levando os alunos à proficiência e ao sucesso (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

A avaliação formativa deve ser a principal modalidade de avaliação, consistindo no acompanhamento permanente da natureza e qualidade da aprendizagem de cada aluno, orientando a intervenção do professor de modo a dar-lhe a possibilidade de tomar as decisões adequadas às capacidades e necessidades dos alunos. Além disso, fornece aos alunos elementos que reforçam, corrigem e incentivam a aprendizagem, aumentando-lhe a eficácia, pois pretende-se que quem aprende tome parte activa no seu processo de aprendizagem (Lemos *et al*, 1998).

Assim, a função formativa da avaliação desempenha um papel fundamental na regulação do ensino, mas não responde à questão do porquê avaliar. Segundo Lemos *et al*. (1998), a resposta a esta questão é dada através dos seguintes quatro objectivos essenciais da avaliação:

- Aperfeiçoar as decisões relativas à aprendizagem de cada aluno;
- Informar o aluno e os pais sobre a progressão;
- Conceder os certificados necessários ao aluno e sociedade;
- Aperfeiçoar a qualidade do ensino em geral.

Para Rosado & Colaço (2002) a avaliação sumativa não se deve somente esgotar num juízo sobre algo ou alguém mas, que, por sua vez, deverá ser entendida como um

meio para se conhecer mais sobre uma determinada realidade, numa perspectiva de se aperfeiçoarem processos futuros. A avaliação sumativa deve ainda ter em conta os objectivos gerais, ou seja, os objectivos terminais de integração que, uma vez atingidos, certificam o progresso do aluno.

A avaliação de referência a uma norma é a que descreve a execução do aluno em termos da posição relativa que alcança em relação ao grupo. Por outro lado, a avaliação por referência a um critério – criterial – verifica-se quando se descreve a execução do aluno num campo específico de tarefas essenciais do ensino, avaliando-se em função de objectivos previamente formulados (Rosado & Colaço, 2002).

Por outro lado, e ainda segundo os mesmos autores, a avaliação é normativa quando se situa o indivíduo num grupo particular e compara os seus resultados com os resultados desse grupo. Julgam também, que a avaliação é criterial se é comparado o estado do indivíduo relativamente a um critério pré-estabelecido.

Referindo-nos agora a uma distinção entre avaliação e classificação. A primeira corresponde à análise das aprendizagens conseguidas face às planeadas, traduzindo-se numa descrição que informa os professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantam dificuldades. Por outro lado a classificação transporta para uma escala de valores, permitindo comparar e seriar resultados servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar (Ribeiro & Ribeiro, 1990).

A avaliação prende-se com a estratégia de ensino, na medida em que dela depende, em grande parte, a eficácia do ensino. Por outro lado, são-lhe conferidas duas funções: a de regulação e a de classificação (Aranha, 2004).

A avaliação formativa e sumativa acabam por se fundir, sendo que o objectivo é dar pistas e resultados do conhecimento dos alunos sobre o seu desenvolvimento ao

longo do ano. Assim sendo, a articulação entre as duas formas de avaliação é natural. Pois os resultados tendem para um mesmo objectivo.

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

Ainda segundo o mesmo autor, para que o processo de Avaliação Formativa seja eficaz, há que ter em conta os seguintes aspectos:

- A escolha de situações que sejam ao mesmo tempo de avaliação e exercitação /aperfeiçoamento das habilidades e competências (se possível que tenham sido utilizadas noutros tipos de avaliação, como a avaliação inicial ou sumativa);
- A escolha de situações que permitam observar facilmente os objectivos da avaliação;
- A escolha de situações que permitam avaliar as competências dos vários níveis do programa, de acordo com a heterogeneidade das turmas e a necessidade de um ensino diferenciado;
- A escolha de critérios de observação que permitam avaliar o desempenho global dos alunos. Definir o que é objectivo de aprendizagem prioritário e focar a atenção nessa prioridade;
- A observação das componentes críticas das habilidades deverá ser realizada durante todas as aulas no sentido de transmitir os “feedbacks” necessários, modificar tarefas e ajustar grupos.

A Avaliação Formativa é um acto contínuo, directamente observável ao longo do decorrer de todas as aulas, tendo o professor um papel fundamental através da atenção que dirige aos comportamentos e atitudes revelados pelos alunos e pela observação que



faz dos objectivos que vão conseguindo atingir, ao longo das etapas do ano, verificados através dos resultados dos seus desempenhos.

A Avaliação Sumativa realiza-se no final de cada Período Lectivo e consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o grau de desenvolvimento das aprendizagens do aluno e tem como objectivos a classificação e a certificação. A Avaliação Sumativa. Esta deve reflectir todo o trabalho desenvolvido num determinado período de tempo, tendo a função de integrar todos os aspectos de progressão, ou não, dos alunos, em referência aos objectivos previamente estabelecidos e aos resultados verificados através da Avaliação Formativa.

Confronta-se assim o desenvolvimento evidenciado pelo aluno com os vários compromissos assumidos anteriormente em termos de objectivos a atingir.

No 3.º ciclo e no secundário atribuem-se, aos alunos, notas classificativas nos finais de cada período lectivo. O significado destes níveis/valores deverá ser clarificado através de informações complementares transmitidas sob a forma descritiva. Esta necessidade de clarificação resulta do facto de uma nota não ter sempre o mesmo significado. Um registo claro de Avaliação Sumativa deve informar exactamente quais os objectivos atingidos tendo em conta a sua função formativa (PNEF, 2001).

No nosso caso, acreditamos que o aperfeiçoamento das nossas práticas avaliativas no âmbito da avaliação formativa foi um factor determinante no desenvolvimento do nosso ensino. A forma mais ou menos rigorosa, objectiva e científica com que procedemos à avaliação dos alunos até pode não ter efeitos relevantes no processo de ensino aprendizagem, mas ao menos ficámos cientes de que a aplicação de certas situações pedagógicas foi devidamente fundamentada e suportada em informações provenientes do percurso do aluno que nós reflectimos e concluimos. Deste modo entendemos que a avaliação formativa, ao conseguir recolher informações relativas a

dificuldades e/ou progressos dos alunos, permite depois adaptar a acção pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.

Importa aqui referir que não fomos mais rigorosos e objectivos porque ao longo das nossas acções de avaliação formativa, não tivemos muito tempo para avaliar tantos objectivos de aprendizagem em alunos com capacidades e aptidões diferentes.

A nossa avaliação formativa, bem como a sumativa foram devidamente planeadas e calendarizadas, sendo que nem sempre cumprimos o calendário, devido a circunstâncias meteorológicas, alteração do espaço da aula e por outras razões de que fomos alheios devido à condição de estagiário. Assim a avaliação formativa foi realizada ao fim de três/quatro aulas de cada matéria, ou ao fim de uma etapa ou período, quando necessitávamos de perceber se os alunos caminharam ou não na direcção dos objectivos definidos, se os alunos estão a aprender aquilo que pretendíamos, e como o estão a fazer. Ou ainda, quando se pretendia estabelecer novos desafios aos alunos que progrediram e conhecer a forma como estes respondem aos novos desafios colocados, bem como conhecer aquilo que ainda não conseguiram fazer e as principais dificuldades que apresentassem.

Para avaliarmos as matérias, escolhemos situações que fossem simultaneamente situações de avaliação e de treino/aperfeiçoamento das competências em causa. Isto permitiu-nos não perder tempo a mecanizar novos exercícios, facilitando o clima da aula em que as próprias situações de aprendizagem e treino foram situações de prova daquilo que os alunos conseguiam fazer e um desafio a sua melhoria. Ainda assim, temos de afirmar que a observação pormenorizada das componentes críticas teve lugar em todas as aulas, no acompanhamento dos alunos, com propósito de fornecer *feedbacks*, modificar tarefas e eventualmente grupos de trabalho.

Na observação concentramo-nos nas dificuldades dos alunos, naquilo que faziam mal (erro) e que os impedia de resolverem a tarefa com êxito, e de progredir na aprendizagem. Evidentemente que as observações que ocorriam em determinada aula de avaliação formativa não era destinada à turma toda e sim a um determinado e reduzido grupo de alunos. Por outro lado, se bem que todos os alunos tenham o direito de ser informados acerca dos seus progressos e dificuldades, nem sempre necessitámos de formalizar uma avaliação para formar um juízo de valor a considerarmos na reorientação da actividade.

Como instrumentos de registo da avaliação formativa das várias matérias concebemos grelhas de registo. A grelha de registo que normalmente foi utilizada ao fim de três/quatro aulas de cada matéria em cada etapa era mais descritiva (Anexo IX), onde após observar a prestação dos alunos durante alguns momentos, anotávamos, os alunos com dificuldades, os alunos com sucesso/progresso e os erros mais comuns. Sempre que existia oportunidade, nas últimas aulas de cada matéria e no final de cada etapa utilizámos uma grelha (Anexo X) mais pormenorizadas e subdivididas pelas acções técnicas e as acções tácticas que eram seleccionadas de acordo com os níveis dos alunos, aqui anotávamos de forma simples do tipo “Não Faz”, “Faz com erros”, “Faz” e “Faz com qualidade” para as componentes técnicas e do tipo “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes” e “Frequentemente” para as componentes tácticas.

Estas últimas grelhas de registo eram a nossa fonte de avaliação ao final de cada etapa ou período no que toca às Actividades Físicas. Contudo, quando não existiu possibilidade de realizar esta avaliação formativa de final de etapa, considerávamos para fins de avaliação os registos provenientes das grelhas mais descritivas que aplicávamos ao fim de três/quatro aulas.

Em relação à avaliação sumativa das Atividades Físicas, considerámos que esta só seria necessária quando existissem dúvidas acerca da progressão ou dificuldades de um aluno ou de um grupo reduzido de alunos em determinados parâmetros que não ficaram claros na nossa avaliação formativa ou quando esta não foi possível realizar. Quando ocorre esta ausência de avaliação formativa em determinada matéria (o que não aconteceu, pois o modelo por etapas permite muitos momentos de avaliação formativa) ou quando a dúvida permaneceu após os momentos de avaliação formativa, criámos um momento de avaliação sumativa com a mesma grelha de registo do anexo X e conseqüentemente o mesmo exercício. Isto ocorreu poucas vezes, porque não houve necessidade e como é óbvio no final do período ou da etapa.

Abordaremos agora as outras áreas de avaliação. No que toca à Aptidão Física e em termos de avaliação formativa, aplicámos esporadicamente ao longo de cada etapa grelhas de registo relativas à técnica de execução e ao número de vezes que o exercício proposto é executado (registo qualitativo e quantitativo). Esses exercícios foram essencialmente de força abdominal, de força superior e resistência aeróbia (teste de cooper). Em termos de avaliação sumativa, aplicámos sempre os testes do *fitnessgram* ao final da etapa ou do período.

A avaliação formativa dos Conhecimentos foi realizada ao longo de todas as aulas através de questionamento oral sobre as acções técnicas ou tácticas, bem como através do visionamento do cumprimento das regras das várias modalidades, com posterior registo descritivo dos mesmos acontecimentos. Para os alunos que ocasionalmente não faziam aula prática, os Conhecimentos eram também avaliados através de fichas formativas e através do relatório de aula. Em termos de avaliação sumativa, aplicámos em cada período um teste escrito ou a elaboração de um trabalho de grupo.

Para além das três grandes áreas de avaliação em EF, realizámos também avaliação formativa das Atitudes e Valores, registando em grelha própria a participação/comportamento do aluno, a assiduidade/pontualidade e as faltas de material.

#### **3.3.4. Relatórios de etapa**

Por cada etapa (quatro etapas) que concluíamos, realizámos um relatório onde verificávamos o número de aulas leccionadas de cada matéria, as matérias que não atingiram o número de aulas previstas para depois tentar repor nas etapas seguintes. Por outro lado, interpretámos e apresentámos os dados recolhidos sobre o desempenho dos alunos nas diversas matérias avaliadas e verificámos os objectivos que não foram atingidos, para depois reflectirmos em futuras estratégias de ensino para ajudar os alunos a ultrapassarem as dificuldades que ainda sentiam em determinada matéria.

A partir daqui, abordávamos a etapa seguinte com vista ao desempenho evolutivo dos alunos e também quando assim se justificava, apresentávamos os reajustes realizados aos objectivos intermédios das matérias em relação ao plano anual de turma.

Os reajustes aos objectivos intermédios definidos no plano anual de turma, realizaram-se principalmente no relatório da 2.<sup>a</sup> etapa, devendo-se à nossa ambição inicial, para alguns alunos, que não viriam a conseguir os objectivos traçados. Assim, após este balanço fomos forçados a alterar a nossa perspectiva para o futuro destes alunos. Os reajustes apenas se destinaram aos alunos que ficaram retidos, ao fim da 2.<sup>a</sup> etapa, no mesmo nível que foi diagnosticado na AI. Deste modo, os restantes alunos seguiriam os objectivos intermédios tal e qual como estava delineado no plano anual.

Em cada relatório de etapa, tomávamos como ponto de partida para cada reflexão a utilidade das informações recolhidas para a orientação da próxima etapa, assim aquilo que nos interessou foi, mais do que identificar aquilo que já conseguiam fazer,

identificarmos os erros ou as dificuldades que os alunos demonstraram, para depois pensarmos em possíveis soluções (quer fosse ao nível da Aptidão Física, quer seja ao nível das Actividades Físicas).

(...), denota-se uma boa evolução desde o início, sendo que nesta altura (...) é capaz de executar acções como condução de bola, passe e recepção. Na 3ª etapa procuraremos que (...) tenha ainda mais contacto com a bola nas situações de jogo reduzido. (...) consideramos que (...) chegarão, com um trabalho apropriado e junto dos alunos integrantes do nível elementar, a completar este mesmo nível. Exercícios de posse de bola procurarão mais protagonismo para estes, talvez com a mudança de uma regra, por exemplo fazer com que a bola passe obrigatoriamente por estes alunos, para a equipa concretizar ponto. (Relatório da 2.ª etapa)

Como percebemos, para além de reflectirmos sobre uma possível e viável solução para os problemas e dificuldades dos alunos, também concluímos quais as progressões dos alunos.

O facto de não termos sido nós a realizar a AI, tornou normal a alteração de alguns resultados e níveis de aprendizagem dos alunos, ou então foi mesmo porque não reparámos que afinal o aluno ainda não tinha determinadas competências. Mas como defendemos anteriormente, a AI realizada pelas orientadoras cooperantes teve como base nivelar os alunos pela sua performance e não pela execução técnica ou tática do aluno.

(...) foram recolocados como executantes de parte de elementar, talvez por lapso não se identificou que eram pertencentes ao nível introdutório na avaliação inicial, ou mesmo pela diferença e subjectividade de opinião de um professor para outro. (Relatório da 2ª etapa)

Com a elaboração dos vários relatórios de etapa, apercebemo-nos, ainda mais, que a 2.ª etapa era o momento mais propício e natural onde os alunos poderiam demonstrar novas aprendizagens de forma mais significativa em comparação com as outras etapas, uma vez que a nossa intervenção nesta 2ª etapa de Aprendizagem e Desenvolvimento

revelou-se muito exigente e trabalhosa. Como era aconselhado, as aulas foram concebidas e aplicadas com diversas especialidades (na sua maioria politemáticas) e com reforço constante da condição física (Rosado, s/d). Tratando-se de uma etapa de aprendizagem e aperfeiçoamento dos alunos em cada matéria, foram proporcionados vários momentos analíticos e de jogo. Assim, foram exercitados elementos críticos das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas, em situações simplificadas ou repartidas da cada matéria.

Nesta etapa, tivemos em conta, nas nossas aulas, a diferenciação de objectivos operacionais e actividades formativas para os subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a actividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão colectiva (de conjunto, interactiva) quanto possível, e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.

Na 4.<sup>a</sup> etapa elaborámos novo mapa de avaliação, agora final, semelhante ao apresentado na AI (Anexo XI), onde era perceptível a evolução de cada aluno.

### **3.4. Condução do Ensino**

Como já referimos anteriormente, no subcapítulo do planeamento, no início das nossas intervenções, existiu algumas dificuldades em realizar uma selecção assertiva dos exercícios, o que em nada favorecia a evolução dos alunos e às vezes até quebrava o ritmo e a dinâmica da aula.

(...) Aspectos Negativos:

Na parte do Andebol houve algum descuido da minha parte pois retardei o segundo exercício, o que acabou por ficar curto, bem como o resto da aula. (Reflexão da aula 6 do 10.º ano)

De facto existiu também alguma dificuldade em rentabilizar o **tempo de aula**, para além da escolha mais indicada dos exercícios, estes dois problemas não contribuíam para uma melhor **organização** da dinâmica da aula em si.

Mas com o passar do tempo, fomos envolvendo mais e concentrando-nos no essencial, ou seja que o aluno aprendesse o que era pretendido. Apostámos pois, numa “autonomização dos alunos nas rotinas organizativas”, ou seja, reduzimos o mínimo de tempo gasto em tarefas organizacionais e aumentámos o tempo de prática dos alunos através de hábitos organizacionais. Para isso fomos implementando algumas rotinas, desde a formação dos grupos de trabalho, a dada altura já nem era preciso mencionar os nomes dos alunos para os dividir, eles só por si já se organizavam, nos momentos de informação incutimos um posicionamento das turmas em meia-lua, o que já era natural nos alunos a meio e no fim do ano.

Nas transições e nos momentos de informação em que necessitávamos de os chamar a atenção, utilizámos um apito e quase sempre acompanhado por um gesto diferente, que ou era de chamamento ou para trocarmos de estação, ou para terminar um exercício ou para arrumar o material, o que vai ao encontro do que Onofre (1995, p. 87) defende: “(...) sugere-se que o professor combine e utilize sinais diferenciados e inovadores para cada um dos diferentes tipos de situações organizativas.”

A implementação de rotinas organizacionais, para além de nos orientar as acções, favoreceu a previsão dos alunos de algumas situações da aula. Neste sentido a aplicação de rotinas permitiu desenvolver um melhor controlo e organização da aula. Para além das rotinas incutidas aos alunos, também nós próprios nos tornámos metódicos, ao ponto de chegar em quase todas as aulas dez minutos mais cedo para montar o material e colocar estrategicamente o material necessário para a tarefa seguinte.



Para que a aula corresse bem em termos de transições, tive a preocupação de montar todas as estações antes dos alunos chegarem. Isto permitiu ter os alunos sempre ocupados e com pouco tempo gasto nas transições. (Reflexão de aula 27 do 10.º ano)

Por outro lado, quando a aula era destinada a trabalhar matérias prioritárias onde os alunos permaneciam no mesmo espaço executando exercícios sequenciais e diferentes para cada grupo de nível, apostámos e bem ao promover um momento de informação e de transição entre os exercícios grupo a grupo, o que ajudou a criar um bom clima de aula, a evitar paragens maiores e com grupos maiores, bem como a rentabilização do tempo perdido em chamar a atenção de um grupo maior.

Nos **momentos de informação** e segundo Onofre (1995, p. 82), devemo-nos assegurar por um lado que “não podemos gastar muito tempo nesta actividade, e por outro ela tem que ser realizada de maneira a garantir que cada aluno domine em concreto o que lhe pediram e como o vai fazer”.

Para nós foi de facto condicionante e às vezes constrangedor, quando tivemos que leccionar pela primeira vez matérias do tipo Badminton ou Dança, as quais não detínhamos o domínio da matéria e sentíamos menos à vontade, e isso foi evidente pela forma como estruturávamos a aula e seleccionávamos os exercícios. Aqui, existia um pouco mais de nervosismo nos momentos de informação e por vezes isso era repercutido na sua maior duração, pelo facto de não terminarmos o momento antes de termos a certeza que mensagem estava a chegar aos alunos de acordo com os objectivos da aula. A nosso ver isto também era devido ao intenso estudo que exercíamos sobre estas matérias onde detínhamos menor domínio, onde depois tentávamos colmatar “despejando” literalmente a informação nos alunos.

Com o passar das aulas sobre estas matérias, reparámos que não estávamos a concentrar-nos nos pontos essenciais, componentes críticas e critérios de êxito de forma mais simplificada. A partir daí focamo-nos no fundamental, sendo o momento de

informação mais curta e mais incisiva. Evidentemente que nas matérias em que o domínio era maior, o momento de informação era mais eficaz.

Normalmente apresentávamos o conteúdo às turmas de forma oral, recorrendo frequentemente a uma demonstração, realizada ou por nós ou por um aluno que tivesse maior apetência para a matéria em causa. Era exemplificado os gestos técnicos básicos (passe, drible e lançamento) ou destrezas do jogo (deslocamentos e posição base fundamental).

Por outro lado, tínhamos natural preocupação com o nosso posicionamento perante a turma, de modo a que todos os alunos nos conseguissem visualizar e aquilo que demonstrávamos. E quando o objectivo das aulas era rever ou consolidar algum aspecto de uma matéria, utilizámos frequentemente o questionamento oral aos alunos que nos pareciam desatentos ou porque nos queríamos certificar sobre o alcance da nossa transmissão de conhecimentos.

De acordo com Piéron (1992), a apresentação do conteúdo permite aos alunos perceberem o modo de realização e as semelhanças e diferenças com outras habilidades que já experimentaram bem como os critérios de êxito que lhes permitem imaginarem a habilidade e assegurarem-se do sucesso aquando da sua realização.

Como já referimos anteriormente utilizámos diversas formas de trabalho como forma de **estratégia de ensino** e de **adaptar tarefas aos alunos**, como por exemplo dividir a turma em pequenos grupos (de nível) distribuídos por estações (circuito ou percurso) dando privilégio a exercícios de progressões, sempre que necessário.

Nesta aula foi notório a preocupação constante dos alunos em melhorar a execução dos gestos técnicos no voleibol e na sequência de solo. A aula decorreu com um clima positivo e de superação constante. A disposição das estações esteve proporcional e adequada ao espaço da aula, o Pequeno. A estação onde tive mais presente foi a da sequência de solo e na de voleibol onde através de vários *feedbacks* prescritivos ajudei a que alunos como (...) realizassem o rolamento à frente. Por outro lado tive sempre o

cuidado de observar os alunos que estavam no boque e no plinto, fornecendo instruções necessárias para o sucesso dos alunos. (Reflexão da aula 23 do 10.º ano)

Por um lado, ao trabalharmos por estações permitiu que estivéssemos mais próximos dos alunos mais críticos fornecendo um *feedback* pedagógico mais direccionado e individualizado para o erro ou dificuldade que esses alunos demonstravam, sem deixar de **observar** os restantes alunos nas outras estações. Obviamente que a observação não poderia ser permanente aos alunos que estavam noutras estações, pois quando se tratava de uma matéria prioritária fazíamos os possíveis para estar mais próximos dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, não descurámos os restantes alunos, pois utilizámos o nosso **deslocamento** a favor de uma melhor visão e observação de toda a turma, deslocamento esse que era normalmente periférico ao espaço da aula.

Em nosso entender, trabalhar por estações tinha essa grande vantagem de estar próximo e mais atento à evolução dos casos críticos da turma permitindo também trabalhar a realização de diferentes execuções técnicas de uma determinada matéria, mas também optámos por trabalhar (as matérias prioritárias ou secundárias) por vagas, a pares ou massivamente, permitindo-nos **observar** de forma simplificada a actividade realizada por toda a turma e proporcionando uma melhor qualidade de *feedback* a todos os alunos. Os nossos *feedbacks* eram normalmente uma reacção à prestação motora dos alunos para que adquiriam novas competências (Pierón, 1992), que decorriam da nossa observação panorâmica da aula ou de uma observação mais centrada num aluno crítico.

O facto de possuímos duas turmas, uma do 9.º e outra do 10.º ano, levou a que aplicássemos o MEJC pois considerámos que a abordagem da técnica não está contextualizada se os alunos não compreenderem a utilidade do gesto. Somos da opinião que os alunos devem sentir a necessidade da utilização de um passe ou de um

remate em contexto de jogo, só desta forma os alunos serão capazes de compreender a introdução de novos conceitos, principalmente num jogo desportivo colectivo.

Contudo esta reflexão não surgiu logo desde o início, pois foi nesta altura que começámos a notar que os exercícios demasiado analíticos tinham pouca transferência para as situações reais de jogo. A partir daí começámos a proporcionar aos alunos um ensino contextualizado em que o princípio da utilidade estivesse presente nos jogos desportivos colectivos. Considerámos portanto, que o jogo era a base de trabalho da aula, procurando trabalhar as questões técnicas de uma forma integrada. Ou seja, ao invés de trabalharmos o remate ou o passe sem uma interferência contextual, passaríamos a evidenciar essas componentes técnicas (através da introdução de regras específicas) num jogo reduzido.

Para nós o mais importante passou pelo ensino da estrutura e dos movimentos tácticos (cobertura, marcação/desmarcação, apoio ofensivo/defensivo, deslocamentos, etc) do jogo para que os alunos conseguissem jogar com intenção táctica. O que teve sucesso em alguns casos.

Abordando, novamente a nossa reacção à prestação motora dos alunos, esta nem sempre recaiu sobre a transmissão de uma informação relativa à aquisição de uma competência por parte do aluno, mas também muitas vezes tentávamos reforçar o comportamento ou acção do aluno. Neste sentido estávamos a contribuir também para um **clima positivo**, contudo nem sempre o reforço positivo foi suficiente para “suscitar a simpatia e a amizade entre os alunos” e “garantir a tolerância entre os alunos” (Onofre, 1995, p. 93), principalmente na turma de 10.º ano, onde existiam alguns alunos destabilizadores, demonstrando principalmente nas actividades que não gostavam.

Ao longo das aulas tivemos a preocupação de transmitir uma imagem séria, exigente, motivadora e acima de tudo a procurar uma relação de respeito entre os alunos e o professor, mas há sempre pormenores que nos escapam.

Deste modo e por mais que estejamos na aula de forma motivada, acreditamos que a tarefa do professor não é fácil, pois a falta de motivação dos alunos não se manifesta apenas pelo fraco desempenho nas tarefas ou na pouca participação nas aulas. Estes indicadores directos de falta de motivação facilitam o aparecimento de situações de **indisciplina**.

Normalmente, este tipo de situações ocorria quando, por vezes, não tínhamos contacto visual ou estávamos focados noutros alunos, o que fazia com que alguns alunos aproveitassem o momento para apresentarem comportamentos desajustados. Deste facto viríamos a saber pelos colegas, sendo repreendidos os infractores. Este repreendimento normalmente sortia efeito para o resto da aula. Mas quando a mesma situação de aprendizagem ocorria noutra aula, os comportamentos desajustados voltavam a acontecer.

Embora tivéssemos um posicionamento correcto no espaço e um bom controlo da turma (10.º ano), por vezes havia certas acções dos alunos que nos escapavam. Esta situação alertou-nos para a importância de estarmos sempre preparados para reagir perante casos como este, não dando como garantido que os alunos sejam disciplinados e cumpridores.

Para terminar este subcapítulo voltamos a incidir sobre o acto de **reflectir no nosso ensino/aula**. Para nós esta reflexão e análise revestiram um aspecto de auto-protecção e segurança, pois quisemos perceber aquilo que nos incomodava e, deste modo, aumentarmos a nossa visão sobre os alunos, sobre nós próprios e sobre o nosso

ensino. Acreditamos ainda, que desta forma poderíamos evitar no futuro o que correu mal.

É a mesma ideia que Bento (1998) defende, ao referir que a análise e avaliação do ensino guiam-se pela definição do estado alcançado, ou seja por aquilo que os alunos conseguiram realizar na aula e pela precisão dos planos do professor, ou seja o que pode ser melhorado. Para contribuir para uma melhoria da planificação deve-se ter em conta as condições determinantes de sucessos e insucessos.

Quando nos encontrávamos a meio do ano lectivo percebemos agora, que devido à nossa reflexão sobre o nosso trabalho, aula após aula, éramos capazes de planear as aulas com os exercícios bem seleccionados e dirigidos especificamente para um grupo (de nível) de alunos, como podemos verificar na seguinte reflexão após a aula: “Esta foi mais uma aula em que tentei ser inovador, apresentando exercícios desafiantes e que envolvessem os alunos (...) onde os alunos se empenharam muito, (...) procurando sempre a superação (Reflexão da aula 27 do 10.º ano).

Todavia, esta reflexão cuidada após a aula nem sempre acontecia por manifesta falta de tempo, principalmente no início do ano onde a nossa envolvência era tanta com algo novo e que nunca tínhamos experimentado, como aquilo que era desempenhar a função de professor de EF.

Mas de facto não podemos deixar de a realizar, pois esta constitui a base para um reajustamento da planificação das próximas aulas. A reflexão é seguida através da comparação dos objectivos e do processo previamente estabelecidos e programados com os resultados conseguidos (Bento, 1998). Contudo, quando isto não acontecia, aquando da elaboração da próxima aula, recordávamos muitas vezes o que tinha corrido menos bem na aula anterior.

Concluindo é necessário professores experimentados ao invés de rotineiros, sendo verdadeiro o facto de que os anos de serviço acumulados não significarem experiência pedagógica. É por isso necessária a realização de notas informais sobre as aulas para posteriormente ler e reflectir e consequentemente retirar ilações acerca da modificação do processo de ensino (Bento, 1998).

### **3.5. Intervenção no 1º Ciclo**

A intervenção no 1º ciclo, teve como finalidade perspectivar o contexto sobre a leccionação de aulas de EEFM ao 1.º ciclo, ou seja, para que fosse possível a percepção das dificuldades e características próprias deste nível de ensino.

Nós enquanto professores tínhamos a missão de contribuir para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança em diferentes domínios, como o psicomotor, o sócio-afectivo e o cognitivo. Assim, aplicámos múltiplas situações, preferencialmente lúdicas, que permitissem um aumento do repertório motor e uma melhoria geral da motricidade das crianças (Matos, 2000).

Como nota introdutória, gostaríamos de fazer referência à extraordinária capacidade de predisposição para a aprendizagem, de entusiasmo, de dinâmica e de imaginação dos alunos, o que sem estes “ingredientes” o nosso sucesso, enquanto professores, estaria condenado. O entusiasmo dos alunos foi realmente visível aquando do conhecimento de que iriam ter um professor a leccionar aulas que têm como base o movimento corporal e o exercício físico. Este sentimento foi algo que nós aproveitámos também para funcionar como influência do comportamento da turma, sob pena de não poderem participar na aula de EEFM.

Na preparação da nossa intervenção no 1.º ciclo achámos e sentimos necessidade de seleccionar um conjunto de regras e rotinas para serem implementadas,

fundamentalmente para que nos permitissem um maior controlo da turma, momentos de instrução eficazes e momentos de transição e organização úteis. Assim apresentamos, de seguida, algumas das regras e rotinas inculcadas aos alunos:

- Formar fila indiana, e em silêncio trocar o calçado antes de entrar no espaço da aula;
- No espaço da aula devem sentar-se junto ao espaldar, para o professor realizar a chamada e abordar previamente a aula;
- À palavra STOP, dita em voz alta pelo professor, os alunos sentavam-se em roda em espaço indicado, a fim de dar oportunidade a momentos de instrução, organização ou transição;
- Proibido subir aos espaldares sem autorização do professor;
- Proibido mexer no material sem autorização do professor;
- O retorno à calma no final da aula, de forma lúdica e criativa, para que a professora titular possa leccionar o resto do dia sem maiores comportamentos desviantes;
- Os Alunos com mau comportamento são permanecem durante algum tempo num banco.

Estas regras e rotinas revelaram-se muito eficazes na prevenção de comportamentos desviantes e numa boa gestão da aula. Assim, as aulas ocorreram com uma boa dinâmica e com mais momentos de aprendizagem.

Para além destas regras e rotinas tivemos sempre a preocupação durante os momentos de instrução de nos colocarmos ao nível dos alunos (de cócoras), promovendo uma maior afectividade e proximidade. Ainda na mesma linha, a procuramos utilizar uma linguagem simples, clara e pausada, sendo que ao mesmo



tempo procurávamos por vezes promover a imaginação dos alunos, de forma a motivá-los ainda mais para a prática.

Por outro lado, é nesta altura que a criança desenvolve a sua personalidade de forma global, pelo que a nossa intervenção processou-se de forma sistemática e muito pró-activa, promovendo em todas as aulas estímulos e vivências diversificadas, que reforçassem todas as dimensões possíveis de aprendizagem, potenciando-se umas às outras. Para isso, planeamos criteriosamente as nossas seis aulas bem como uma planificação global de todas as intervenções. Na sua concepção, orientámo-nos pelo Programa de EEFM do 1º Ciclo do Ensino Básico, o qual achamos que está muito bem conseguido uma vez que permite e induz ao professor a uma intervenção desenvolvida de forma estruturada, procurando em cada momento o desenvolvimento de capacidades concretas, que assegurem no final do processo a aquisição de um conjunto de competências fundamentais para o ser humano na fase ideal da sua vida.

Deste modo, os objectivos foram retirados das orientações programáticas e foram adaptados aos alunos e recursos da escola, para que a maioria dos alunos possam atingir os objectivos propostos e adquirir as aprendizagens de modo coerente. No entanto achamos que é necessário ter em conta que as características que se descrevem para uma determinada idade, nem sempre têm a correspondência com a realidade, ou seja, nem sempre a idade cronológica corresponde à idade biológica

É também importante referir que com um número de intervenções muito reduzido como as 6 que tivemos, e também porque não tivemos qualquer conhecimento sobre as condições actuais da turma, não foi possível diferenciar o ensino através das diversas competências a adquirir, agrupando os alunos diferenciados por uma avaliação inicial, assim como os alunos não tiveram o tempo suficiente de desempenho motor para a

aquisição de algumas acções motoras. Mesmo assim, conseguimos por vezes adaptar as situações de aprendizagem ao nível potencial de aprendizagem do aluno.

Em relação à turma, e às suas competências adquiridas e completando a informação presente na caracterização de turma, reforçamos que demonstraram uma boa capacidade de aprendizagem dos exercícios e dos objectivos a atingir, uma boa capacidade de imaginação, e têm um gosto claro pelo movimento, pelo jogo e pela actividade física. Por outro lado, parecem ter uma capacidade de atenção à informação que lhe queremos fornecer menor do que os alunos dos outros níveis de ensino. Por vezes fomos confrontados com a situação dos alunos gostarem de ser o centro das atenções, atraindo para si a nossa atenção e a dos colegas, algo que tivemos de contornar naturalmente, atribuindo menos atenção aos alunos em causa.

Depois de esta curta experiência com a turma, podemos afirmar que estes possuem um bom desenvolvimento de flexibilidade e das capacidades coordenativas. Ainda denotamos alguma evolução dos alunos ao longo das aulas, ao nível da noção de lateralidade e manipulações de cordas, raquetes, bolas e arcos principalmente.

Concluindo, consideramos que ao longo desta intervenção, pudemos perceber enquanto professores, o quanto é diferente leccionar aulas ao 2º ano, comparativamente a um 10.º ano, a um 9.º ano ou mesmo a um 6º ano. A especificidade do processo de ensino-aprendizagem é bastante diferente (com necessidade constante de utilizar demonstrações e uma linguagem mais simples), os objectivos são diferentes, os comportamentos dos alunos divergem e a afectividade aplicada pelo professor aos alunos e vice-versa, também são diferentes.

De salientar que esta foi uma experiência muito enriquecedora, tornando-nos conscientes das preocupações didáctico-pedagógicas e da postura que teremos de adoptar neste nível de ensino. Para além das competências trabalhadas (com estrutura

politécnica da intervenção prática e sem exageros na carga física aplicada) e retiradas do programa de EEFM, durante a nossa intervenção também atribuímos importância às regras de higiene e segurança, à promoção da socialização e cooperação entre os alunos principalmente através da utilização do jogo (prática lúdica) de forma mais vivenciada e menos reflexiva.

Por outro lado, gostaríamos de acrescentar que os alunos gostam e mostram sentir necessidade de serem recompensados pelas suas graduais progressões ou sucesso nas actividades. Assim tornou-se comum e constante nas nossas aulas os reforços positivos perante o sucesso dos alunos nas actividades que realizavam.

A leccionação de aulas ao 1.º ciclo foi uma experiência muito positiva, também porque o grau de afectividade e de relação que se cria com as crianças desta idade é muito motivante e moralizador para qualquer um. Ainda assim, achamos que todos eles precisam de atenção, mas não devemos valorizar todos os comportamentos desviantes, pois podem ser ultrapassados se não lhe atribuímos demasiada importância.

Por último, queríamos destacar esta vivência para um estagiário, embora com um número de sessões muito reduzido, foi algo que se manifestou como muito enriquecedora para a sua formação académica e futuramente para o seu desempenho profissional.

### **3.6. Intervenção no 2.º Ciclo**

A intervenção no 2.º ciclo, teve como finalidade perspectivar o contexto sobre a leccionação de aulas de Educação Física a este mesmo ciclo, ou seja, para que fosse possível a percepção das dificuldades e características próprias deste nível de ensino.

O processo da intervenção começou através da observação de duas aulas. A partir dessas observações percebemos que existiam alunos que eram participativos e com grande margem de progressão, e por outro lado alunos que não se mostravam

minimamente interessados pela disciplina. Assim, na preparação e iniciação da intervenção preocupamo-nos sempre em manter uma posição autoritária e ao mesmo tempo minimamente afectuosa, para isto muito contribuiu os momentos de observação da turma e até mesmo porque eventualmente fomos afectados por um *Efeito de Pigmalão* originado pelos nossos orientadores que defendem que este ciclo de ensino seria o mais desafiante, mais enriquecedor e onde nós podemos aprender mais enquanto estagiários de Ensino da Educação Física.

Na nossa opinião, achamos que é de facto o ciclo de ensino onde o controlo da turma poderá ser mais difícil e inconstante, tal como acontece num 4.º ano (pela experiência da leccionação de Actividade Física e Desportiva no 1.º ciclo), assim como a nossa intervenção deve ser capaz de proporcionar actividade física de acordo com esta fase da vida (12/13 anos), onde os alunos se encontram no início da sua puberdade e por isso devemos ser mais um catalisador consciente de desenvolvimento físico, cognitivo e de formação de bons cidadãos.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem em si não podemos comparar, uma vez que o ser humano precisa de diferentes estímulos em diferentes fases da sua vida, pelo que os exercícios são muito mais simples com pouco grau de complexidade a nível de compreensão do jogo, ficando nós mais preocupados com os aspectos técnicos nos Jogos Desportivos Colectivos. Contudo é nesta altura, e concordando com o PNEF de 2.º Ciclo, que os alunos ainda têm predisposição (para além da fase de vida em que estão no 1.º ciclo) para aprenderem e exercitarem todas as competências base, o que é essencial em todas as modalidades, mas mais ainda na ginástica solo e aparelhos, porque trata-se de uma modalidade em que quanto menos vezes e quanto mais tarde o aluno aborda os seus conteúdos, mais difícil é de adquirir as suas competências. Isto é facilmente visível no 3.º ciclo e secundário onde os alunos que demonstram não possuir

as competências de base, muito dificilmente as adquirem, tornando-se alunos com pouca margem de progressão nos níveis de ensino mais superiores.

No que diz respeito ao planeamento das aulas, este foi realizado em conjunto com a colega Isabel Martins, uma vez que detinha maior conhecimento da turma e para além de isso existia um plano anual de turma para respeitar. Nesse planeamento definíamos previamente as nossas estratégias e divisão de partes do plano de aula, sempre de acordo com as matérias onde nos sentimos mais à vontade para leccionar.

Na condução de ensino, tivemos vários momentos de intervenção a solo (durante partes das aulas), onde procurámos ser o mais dinâmicos e eficazes possíveis, potenciando as aprendizagens dos alunos, mas devido à “energia” e vivacidade dos alunos desta idade, foi necessário o uso de estratégias principalmente nos momentos de informação e de transição. Nestes últimos, por vezes foi necessário recorrer à regra do STOP, também inculcada no 1.º ciclo em que os alunos se colocam numa espécie de formação em três filas e em silêncio escutam o que o professor diz. Para além desta regra, também utilizamos outra estratégia que consistiu na permanência do Professor em silêncio aguardando que os alunos tomem consciência de que o Professor deseja falar. Claro que este tipo de estratégias nem sempre sortira efeito, existindo a necessidade de submeter alguns alunos a castigos (perante comportamentos mais insistentes de indisciplina) que passavam pela imposição de não realizar o exercício proposto durante algum tempo, aguardando sentado num banco. Este último recurso foi algo que tentamos evitar até ao limite, antes tentávamos explicar aos alunos em causa que o seu futuro estava e ficaria ainda mais comprometido se o comportamento de não melhora-se e incentivávamos o aluno a ter outro tipo de atitude.

Durante a intervenção no 2.º ciclo também tivemos a oportunidade de ficar responsável por algumas estações organizadas nas aulas, estabelecendo durante esse

período uma boa relação com os alunos, aceitando-nos mutuamente e coexistindo respeito pelo professor.

A linguagem utilizada foi sempre menos complexa do que a utilizada no 9.º ano, sempre pausada e simples, e suficientemente explícita no sentido de cativar a atenção dos alunos, de forma a transmitir a instrução pretendida rapidamente e diminuindo os tempos mortos da aula.

Outra diferença relativamente à leccionação das aulas, comparativamente a um 3º ciclo por exemplo, é o facto de os alunos necessitarem de uma maior atenção ao nível do afecto e mesmo de um reforço positivo mais constante perante o seu sucesso nas actividades propostas, para que estes se motivem. Por outro lado, tal como já referimos anteriormente, durante a nossa intervenção tivemos natural preocupação em influenciar e corrigir os alunos no sentido de não adquirirem alguns vícios, que possam vir a ser prejudiciais no desenvolvimento correcto da técnica de um determinado gesto técnico.

Pela nossa curta experiência na leccionação de aulas ao 2.º ciclo, ficámos com a percepção de que os alunos são muito menos autónomos (em relação ao 9.º ano), exigindo uma maior necessidade de controlo da turma por parte do professor. Os alunos têm na generalidade comportamentos mais infantis, no entanto a maioria parece mais motivada para a prática das aulas, denotando-se muitos alunos já com muitas competências base adquiridas e por isso bem preparados para o 3º ciclo, por outro lado a turma tem alguns casos críticos que necessitam de mais atenção e rigor na selecção dos exercícios.

Um outro ponto em que ficámos cientes foi que a generalidade dos alunos é um pouco mais difícil de controlar, precisando de ser o professor mais coerente nas suas regras, mais interventivo, mais interessado e afectuoso para com os alunos, e pró-activo

para que os possa motivar para as aulas, levando estes a aplicarem-se mais e principalmente a acreditarem mais neles próprios.

Concluimos também que é importante sermos rigorosos aquando da planificação das aulas principalmente na organização e gestão prévia da aula para que não exista nenhum tempo morto, pois caso isso aconteça é um motivo mais do que suficiente para que se proporcionem comportamentos desviantes.

Por outro lado, achamos que pelo facto de os alunos se encontrarem numa fase da vida em que se desenvolvem física e psicologicamente a um bom ritmo, a nossa intervenção deve processar-se de forma a promover em todas as aulas estímulos e vivências diversificadas, que reforcem todas as dimensões possíveis de aprendizagem, potenciando-se umas às outras.

Assim, acreditamos que esta foi mais uma experiência muito positiva. Embora com um número de sessões muito reduzido, foi algo que se manifestou como muito enriquecedora para a nossa formação académica e futuramente para o seu desempenho profissional.

## **CAPÍTULO IV - PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

Como já vimos anteriormente, as funções do professor de EF vão para além de assegurar e conduzir as suas turmas, sendo solicitado que participe activamente não só ao nível do processo educativo, como também na tomada de decisão. Segundo Arede (2008, cit. por Cortesão, 2010), o professor de EF deve demonstrar grande capacidade de polivalência e de flexibilidade funcional. Nesta linha Carreiro da Costa (2002, cit. por Cortesão, 2010) defende que o professor de EF deve assumir funções no âmbito da

gestão e administração escolar, do Desporto Escolar e conceber, implementar e avaliar actividades de formação desportiva.

Para além disso, o professor deve ainda procurar uma boa relação com a Comunidade Educativa, intervindo na mesma de modo a não ficar isolado. Assim e para além dos colegas de profissão, da direcção e dos alunos, o professor de EF deve manter boas relações interpessoais com outros agentes da comunidade educativa, como seja os pais dos alunos, as associações, as autarquias etc (Cortesão, 2010).

Neste sentido e recorrendo novamente ao nosso Programa da PES, no âmbito da presente dimensão, era necessário organizar, dinamizar e avaliar duas actividades abertas à comunidade escolar e próxima, e de intervenção em ambas as escolas onde decorria a nossa PES.

A dimensão relativa à participação na escola e relação com a comunidade deve reportar-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com a concepção e dinamização de actividades de complemento curricular e/ou iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade (pais, instituições, agentes sociais, etc.). (p. 10)

Ainda no âmbito desta dimensão de intervenção, participámos de forma colaborativa em algumas actividades da responsabilidade do grupo de EF das escolas.

## **4.1. Actividade “Aqui Há Coração”**

### **4.1.1. Justificação e Objectivos da actividade**

Esta actividade teve como objectivo primordial alertar e esclarecer alunos, Encarregados de Educação, docentes e não docentes da EBCV para a necessidade de um estilo de vida saudável e essencialmente da actividade física no combate e prevenção de doenças cardiovasculares.

Partindo do pressuposto que esta actividade contaria essencialmente com um público que se encontra na adolescência, e que esta faixa etária apresenta uma enorme



predisposição para aquisição de hábitos de vida considerado inadequados, sentimos necessidade de consciencializar para a necessidade de uma alimentação equilibrada, para a actividade física ao longo da vida, proporcionar experiências que aliam a actividade física ao lazer e despertar os participantes para a relação entre a actividade física e as doenças cardiovasculares. Por outro lado, despertávamos igualmente para a necessidade de trabalho em equipa.

Assim, na tentativa de aliar este conjunto de pressupostos o núcleo de estágio procurou diversificar ao máximo o tipo de actividades presentes no decorrer da actividade. As actividades que integram o “Aqui há Coração”, incidiram nas disciplinas de EF e Ciências naturais.

Tendo em conta os recursos humanos e materiais que a escola dispõe, foi efectuada uma parceria com o GAFES. Este gabinete promove o Projecto de Educação para a Saúde na escola. Assim, foi possível por em prática uma das actividades - “Aqui há Coração”- no Gabinete médico, esta consistia em medições dos níveis de colesterol e glicemia e da pressão arterial à população adulta da escola, aproveitando a presença da Enfermeira da escola.

O facto de a actividade acontecer no mês de Maio, que é o mês do coração, tornou o propósito da nossa actividade mais contextualizado, pelo que proporcionámos um encontro entre a comunidade educativa e um Médico especialista em Cardiologia, para um melhor aconselhamento e esclarecimento sobre a prevenção doenças Cardiovasculares.

#### **4.1.2. Concepção da actividade**

Para a concepção desta actividade definimos uma calendarização para dois meses antes do dia da mesma. Desta forma, optámos por criar um projecto da nossa actividade

e propor ao grupo de EF e à escola para que a mesma integrasse o Plano Anual de Actividades. Essa proposta foi aceite, ficando marcada para o dia dois de Maio de 2011.

A organização deste Evento foi da responsabilidade do núcleo de estágio da escola em parceria com o Gabinete de Apoio e Formação em Educação para a Saúde (GAFES). Perante esta situação, sentimos necessidade de acordar e esclarecer as funções e o sentido da parceria, que apenas estava relacionada com a medição do colesterol e glicemia e medição da % de massa gorda à comunidade escolar, e as restantes actividades seriam asseguradas, por completo, pelo núcleo de estágio.

Como forma de planear este evento decidimos realizar uma análise da situação, também conhecida por análise *SWOT* (*Strenghts, Weakness, Opportunities e Threats*), ou seja, onde decomposemos os pontos fortes e negativos, oportunidades e ameaças para este evento (Correia, 2008).

Ao longo da sua concepção apostámos na realização de muitas formas de divulgar o evento, nomeadamente através de convites aos Encarregados de educação, cartazes publicitários para o Peddy-Paper, para o Coração Humano, para a Palestra e outro com o programa do evento. Outro meio que utilizámos foi anunciar na Rádio da Escola e na construção de Flyers de inscrição e também o chamado “boca à orelha”.

Como imagem de marca, foi projectado e elaborado por nós um logótipo alusivo ao evento. No logótipo está representada uma caricatura do que pode ser um grande factor prejudicial ao coração e por outro lado está perceptível de que devemos manter uma alimentação saudável aliada à prática de exercício físico. Este logótipo foi parte integrante em todos os materiais gráficos elaborados por nós e que já referimos anteriormente, bem como nos diplomas e no mapa do evento.

Para esta actividade foi também criado um regulamento próprio com vista a balizar alguma eventualidade e a salvaguardar a posição da escola e da organização.

**Quadro 8: Programa da Actividade “Aqui há Coração”**

<b>Hora</b>	<b>Descrição</b>
<b>9h45</b>	Formação do Coração Vivo
<b>10h10</b>	<i>Peddy-Paper</i>
<b>14h30</b>	Rastreo de colesterol e glicemia para adultos Medição de Pressão arterial, % massa gorda, Frequência Cardíaca
<b>17h30</b>	Palestra
<b>18h15</b>	Entrega de diplomas

A actividade foi desenvolvida em quatro partes distintas. Iniciou-se com a formação de um coração humano no campo de jogos, de seguida um *Peddy-Paper* pela escola. No início da tarde foi realizado um rastreo dos níveis de colesterol e glicemia e medição da % de massa gorda da população adulta conjuntamente com as alterações da frequência cardíaca e a sua relação com o esforço aberto a toda população escolar.

Por fim terminou com uma palestra sobre a prevenção das doenças cardiovasculares, que será por um especialista Cardiologia.

#### **4.1.3. Conteúdo da actividade**

O evento foi constituído por várias actividades e temáticas, assim de seguida iremos abordar quais os conteúdos de cada uma.

O coração vivo foi realizado no campo de jogos e teve como objectivo juntar o maior número de elementos da população escolar nesta iniciativa. Só deste modo poderíamos formar um Mega Coração Humano e sensibilizar a população para uma boa causa, tal como é a saúde do nosso coração.

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

considerado uma actividade lúdica, esteve ligado à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema, que neste caso foi a prevenção de doenças cardiovasculares.

Para o *Peddy-Paper* foram elaborados quatro percursos diferentes, compostos por desafios de Jogos tradicionais, Gincanas, questões relativas ao corpo humano, Desporto e lazer. As questões e desafios, presentes no percurso estavam directamente relacionados com as disciplinas de Ciências Naturais e Educação física, fazendo alusão ao tema da actividade – doenças cardiovasculares. No recinto escolar foram colocados sete desafios, dispersos por todo o espaço exterior, que tinham uma componente de trabalho de equipa bastante acentuada.

Na actividade “Aqui há Coração – no Gabinete”, que foi assegurada em parte pelo GAFES e realizado nos gabinetes médicos da escola, existiram vários tipos de testes. A medição da pressão arterial, de colesterol e glicemia só esteve disponível à população adulta da escola, bem como de Encarregados de Educação. Os testes de % Massa gorda e de frequência cardíaca foram abertos a toda a comunidade.

A cada participante era entregue uma ficha de registo para que este preenche-se com os dados/resultados das medições que iam sendo efectuadas. Assim, os participantes têm a oportunidade de consultar esses resultados mais tarde e não só no momento.

Em relação à Palestra, o nosso Núcleo de Estágio decidiu convidar o Dr. Rui Soares por ser um médico muito bem conceituado na cidade de Évora, por ser também Professor Convidado na Universidade de Évora e pelo currículo extremamente vasto e rico.

A palestra teve como tema as doenças cardiovasculares e a importância da actividade física para a prevenção das mesmas. Na parte final da palestra demos lugar a

um período aberto a questões colocadas pelo público presente ao nosso prelector, terminando com um *coffee break* e entrega de diplomas de participação e colaboração.

#### **4.1.4. Análise e avaliação da actividade**

Uma vez que se tratava de um evento totalmente pensado e concebido por nós, desempenhámos várias funções, desde a logística à supervisão das várias partes das actividades, bem como sujeitos activos na dinamização das actividades. Passaremos agora por cada uma das partes do evento, reflectindo sobre o seu desenvolvimento.

Tal como previsto a realização do coração humano, efectuou-se no primeiro intervalo da manhã. Evidentemente que o coração foi previamente desenhado com tinta.

Para desenhar o coração no chão do campo de jogos exterior, foi necessário desenhar dois corações, um maior e outro mais pequeno, contado com a possibilidade de fraca adesão. No entanto os alunos foram demais para o coração pequeno e o grande ficava com os participantes muito distantes. Desta forma optou-se por realizar os contornos dos dois corações. Inicialmente propusemos que a formação do coração fosse no final do 1.º tempo lectivo, e assim os alunos viriam com os professores antes do toque de saída e formaríamos rapidamente o coração humano. Contudo, esta hipótese não sucedeu uma vez que os professores não se mostraram interessados. Desta forma realizámos a formação durante todo o intervalo, demorando assim mais tempo do que estava agendado.

Muitos alunos aderiam rapidamente e ficaram bastante tempo à espera que a fotografia fosse efectivamente tirada. Apesar deste contratempo contámos com a participação de bastantes alunos, não foi suficiente para encher o coração com as dimensões maiores mas por outro lado eram muitos alunos para formar o coração com as dimensões mais reduzidas, e assim optou-se por realizar os contornos dos dois

corações. Para a comunicação na altura da formação do coração foi apenas utilizado um apito para chamar a atenção dos participantes e informar das posições a adoptar, contudo pareceu-nos insuficiente, deveríamos ter optado por um megafone, pois seria mais eficiente.

Seguidamente à formação do coração humano, as equipas dirigiram-se rapidamente ao local do secretariado do *Peddy-Paper* e demos início ao percurso após explicação das regras, explicação da interpretação do *Peddy-Paper* e sorteio da ordem das partidas.

De assinalar, que não foi possível abrir o *Peddy-Paper* a toda população pretendida (todos os alunos, docentes e não docentes da escola), uma vez que a data das provas de aferição e exames intermédios eram muito próximos do evento e a direcção da escola não se mostrou interessada em libertar os alunos para a realização desta actividade. Assim, ficámos limitados e optámos pela realização desta parte da actividade só com os alunos que realizavam aula de Educação Física na hora que se realizava a prova, ou seja, 2 turmas de 22 alunos e mais alguma equipa que tivesse realmente interessada em realizar o *Peddy-Paper* e que o professor desse autorização para libertar os alunos nessa hora.

Nesta prova foram recrutados os alunos do 9.º ano que estavam em aula de uma das professoras pertencentes ao Projecto de Educação para a Saúde na escola (nossos parceiros neste evento). A cada monitor foi entregue as regras e pontuação do posto que irá monitorizar. O registo de pontuação utilizado foi eficaz, uma vez que os monitores estiveram sempre em todos os postos e assim escrevia directamente na folha a pontuação de cada equipa. E no final para fazer a pontuação foi mais fácil de operacionalizar.

Uma vez que a grande maioria os participantes do *Peddy-Paper* alunos do 6.º ano optámos, por criar um uma folha de registo mais atractiva, o que se revelou de grande interesse para eles. A prova demorou cerca de 1h20m, tal como estava estipulado no nosso projecto do evento.

O “Aqui há coração no gabinete”, esteve dividido entre dois. No gabinete 1 estava a medição do colesterol, dos níveis de glicemia e medição da pressão arterial, esta foi levada a cabo pela enfermeira, ainda no mesmo gabinete esteve o cálculo da percentagem de massa gorda, medido através de uma balança cedida pela professora Ana Batalha, e medida pela mesma. No gabinete 2 (assegurado pelo Núcleo de Estágio) esteve a relação da Frequência cardíaca com o esforço (através do software *Yourself Fitness*) e o cálculo do Índice de Massa Corporal. Tivemos grande afluência (participaram no total 20 adultos) por parte de docentes e não docentes e ainda três Encarregados de Educação que tiveram conhecimento desta iniciativa através do convite que receberam na reunião de avaliação e deslocaram-se propositadamente à escola.

A realização destes testes com a população adulta tornou-se interessante, pois em muitos casos pensamos que contribuímos para o começo de um estilo de vida activo. Por outro lado, alguns participantes verificaram que o seu estado de saúde está um pouco abaixo do recomendado através dos valores encontrados na medição do colesterol e glicemia.

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

A avaliação da actividade teria como suporte os inquéritos respondidos pelos participantes, bem como o relatório que reflecte todo o desenvolvimento de desfecho da

actividade. Para a avaliação da actividade optámos por inquirir a população adulta interveniente no evento. Esta opção deveu-se ao facto de os participantes do *Peddy-Paper* serem muito jovens e não terem ainda noção da complexidade da composição do evento na sua totalidade. Uma vez que o evento era composto por várias actividades e destinadas para públicos diferentes, achámos por bem inquirir os adultos responsáveis pelas equipas participantes do *Peddy-Paper*, bem como os adultos que participaram nas outras actividades, nomeadamente no rastreio e na palestra.

Assim, aplicámos um inquérito (Anexo XII) de avaliação do evento, onde obtivemos cerca de catorze inquéritos respondidos. Neste sentido, resolvemos colocar neste relatório um dos gráficos que resultam da análise dos resultados dos inquéritos aplicados.

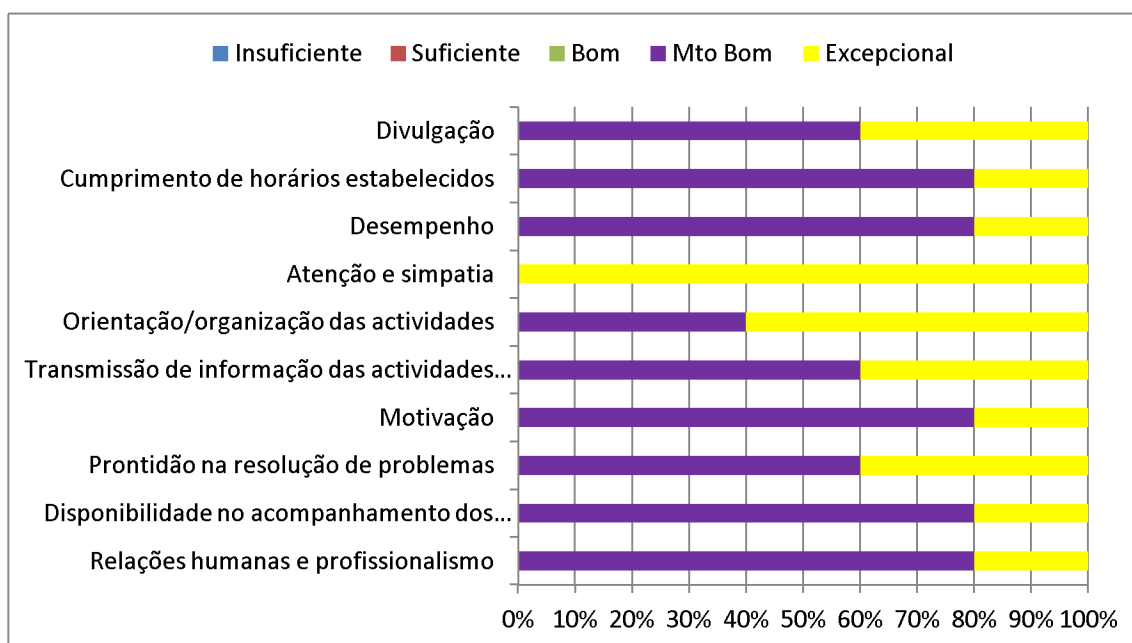


Gráfico 1: Parâmetros da organização do evento “Aqui Há Coração”

O gráfico 1 representa de uma forma global o que os nossos participantes acharam do evento, segundo parâmetros de organização executados ao longo do mesmo.

É possível verificar que apenas foram atribuídos dois níveis de classificação à organização do evento, o “Muito Bom” e o “Excepcional”. No Parâmetro – “atenção e



simpatia” foi apenas atribuído o nível “Excepcional”. De registar que ficámos extremamente satisfeitos com esta avaliação e pelos comentários que fomos ouvindo após o nosso evento e até pela sugestão que mais se repetiu entre os inqueridos, que solicitam a realização de mais eventos deste tipo.

O nosso público também demonstrou um grande apreço pelo prelector, o que nos deixa ainda mais lisonjeados pelo convite ter sido aceite e por garantirmos um prelector médico especialista e conceituado na vertente da Cardiologia. O nosso prelector mostrou-se extremamente disponível para esclarecer o público presente o que tornou a palestra mais acessível e familiar e com um nível de transmissão de conhecimentos científicos útil e de acordo com o contexto escolar a que estávamos associados.

Importa ainda referir que as medalhas foram custeadas pela escola assim como todas as impressões, para cartazes, flyers e diplomas. Por fim a foi publicada uma notícia no Jornal da escola - *Entre letras*, alusiva ao evento.

## **4.2. Actividade “GP Sem Fronteiras”**

### **4.2.1. Justificação e Objectivos da actividade**

Esta actividade teve como objectivo primordial juntar a comunidade educativa da ESGP para uma actividade que alia a prática de Actividade física ao lazer, visando ao mesmo tempo, o desenvolvimento do conceito de equipa e companheirismo, esta actividade conta com jogos tradicionais, jogos de *Team Building* e englobados num *Peddy-Paper* que conta com postos de controlo no recinto escolar e no centro Histórico da cidade.

Esta actividade surgiu da reunião de vários factores que consideramos ser elementos integrantes para um estilo de vida saudável. Uma vez que a maior parte do público a que o evento era dirigido, se encontra no final da adolescência, e que esta

faixa etária apresenta um enorme abandono da actividade física regular, sentimos necessidade de consciencializar para a actividade física ao longo da vida.

Como já referimos tínhamos como objectivo proporcionar experiências que aliam a actividade física ao lazer e despertar os participantes para a riqueza histórica da cidade. Por outro lado, a ESGP possui um recinto exterior favorável à realização deste tipo de iniciativas e encontra-se relativamente perto do centro histórico. A necessidade para trabalhar em equipa era outro dos factores que nos levou a escolha deste tipo de evento. Assim, na tentativa de aliar este conjunto de pressupostos o núcleo de estágio procurou diversificar ao máximo o tipo de actividades presentes no decorrer da actividade.

Claramente, pretendíamos motivar para a prática do desporto, facilitador de um corpo e mente saudáveis, criar espírito da equipa; valorizar a identidade cultural, promover a gestão de conflitos, a cooperação, e o relacionamento interpessoal, aproveitando ao máximo as potencialidades de cada elemento para benefício do grupo. Para além de promover a liderança, a autoconfiança, a comunicação e a gestão do tempo.

#### **4.2.2. Concepção da actividade**

O Evento foi aprovado em reunião de conselho pedagógico no passado mês de Dezembro de 2010 e dessa forma integrou o Plano Anual de Actividades da Escola. Apesar de o grupo não ter muitas actividades planeadas, as datas para a realização do Evento estiveram sempre limitadas, uma vez que a direcção da escola não aprova actividades durante os tempos lectivos. A data foi sugerida pelo grupo de Educação Física e foi aceite pelo núcleo de estágio, embora soubéssemos que o final do mês de Maio não era a melhor altura para a realização deste tipo de actividades. Pois o 3º

período era muito curto e muito intenso a nível de avaliações dos alunos nas várias disciplinas.

A organização deste Evento foi então da responsabilidade do núcleo de estágio da escola Secundária Gabriel Pereira e ocorreu a 25 de Maio de 2011. Iniciamos a sua concepção cerca três meses antes, com várias acções calendarizadas e procedendo à elaboração do seu projecto.

A ideia de realizar um *Pedy-paper* esteve sempre presente, contudo, inicialmente o nosso objectivo passava por colocar desafios ligados ao desporto Aventura. No entanto, a escola não dispôs de qualquer verba para a actividade e desta forma, procurámos outra solução que passou por pedir apoio ao Regimento de Infantaria n.º 3 de Beja (RI3). Pedido este que foi negado, passado vinte seis dias.

Não alterando o objectivo primordial da actividade, optámos por jogos de *team building* operacionalizados com recursos materiais da escola e construídos por nós em detrimento do Desporto Aventura. Apesar de considerarmos os jogos bastante aliciantes e divertidos não nos parecia suficiente para atrair muitos participantes. Outro dos entraves era a faixa etária dos participantes, pois nesta fase os alunos já não aderem em massa a este tipo de actividades a não ser que o prémio seja aliciante.

A opção seria pedir patrocínio às empresas locais, contudo o tempo que tínhamos era muito reduzido. Assim, optámos por pedir apoio à Associação Académica da Universidade de Évora no sentido de nos facultarem bilhetes para a Queima das Fitas da UE. Este pedido teve sucesso e conseguimos 12 bilhetes para os três primeiros lugares.

Deste modo, foi decidido que a entrega dos bilhetes aos participantes menores de idade estaria dependente de uma autorização preenchida e assinada pelos Encarregados de Educação dos alunos vencedores. Esta autorização foi criada com o intuito de

salvaguardar a posição da Escola, uma vez que a atribuição deste prémio foi idealizada apenas com o objectivo de os alunos assistirem a um concerto.

Como forma de diferenciar os três lugares do pódio, decidimos comprar mais 4 MP3 e mais 4 Pen's para o primeiro e segundo lugar respectivamente. Estes prémios foram totalmente custeados por nós.

Tal como na projecção da actividade anterior, também aqui efectuámos uma análise *SWOT* de forma a planear este evento. Desta forma o *Peddy-Paper* passou a integrar jogos de *Team Building*, que abarcavam varias temáticas, desde jogos puramente estratégicos a jogos que exigem alguma cultura geral. O percurso pelo centro histórico focava vários pontos de interesse cultural.

Para a divulgação deste evento tivemos a preocupação de elaborar vários meios como cartazes publicitários, *Flyers* e da promoção directa (boca à orelha). Para além disso, utilizámos as funcionalidades e benefícios do site da escola e do *Facebook* para divulgar o evento.

Como imagem de marca, foi projectado e elaborado por nós um logótipo alusivo ao evento. Sendo a escola um espaço multicultural, optámos por representar as várias culturas unidas por uma escola sem fronteiras. Subjacente a isto está a mensagem relativa ao trabalho em equipa.

Este logótipo foi parte integrante em todos os materiais gráficos elaborados por nós, para além daqueles que foram referidos na página anterior, também produzimos diplomas de participação e de monitorização e crachás.

**Quadro 9: Programa da Actividade “GP Sem Fronteiras”**

<b>Hora</b>	<b>Descrição</b>
<b>14h00</b>	Concentração dos participantes junto do secretariado Explicação de regras de participação
<b>14h30</b>	Entrega dos percursos e partida das primeiras equipas
<b>18h00</b>	Términos da actividade
<b>18h15</b>	Entrega de diplomas de participação e monitorização

Para a realização do evento foram necessários seis monitores para dinamizarem os desafios durante o tempo de prova. Estes monitores foram na sua maioria colegas do curso de MEFBS a frequentar o primeiro ano.

Para esta actividade foi também criado um regulamento próprio com vista a balizar alguma eventualidade e a salvaguardar a posição da escola e da organização.

No final da actividade foi entregue a todas as equipas um inquérito com a finalidade de avaliar a actividade do ponto de vista organizacional.

#### **4.2.3. Conteúdo da actividade**

Apesar de o *Peddy-Paper* ser considerado uma actividade lúdica, esteve ligado à aquisição de conhecimentos sobre a história e as tradições eborenses bem como a aquisição de hábitos de trabalho em equipa e necessidade de um estilo de vida saudável.

Em relação aos percursos, elaborados 4 percursos diferentes, sendo que todos passavam por todos os postos de controlo mas em sentidos diferentes.

O percurso foi então composto por desafios que englobam jogos de estratégia e cultura geral. No recinto escolar foram colocados desafios, dispersos por todo o espaço exterior (Anexo XIII). Todos os desafios tiveram uma componente de trabalho de equipa bastante acentuada e dinamizados por um monitor cada. A cada monitor foi entregue a descrição do desafio, bem como uma ficha para anotação da pontuação de cada equipa no desafio. Os recursos materiais utilizados foram os da escola, embora tivéssemos que adquirir algum por nossa conta.

O percurso pelo centro histórico foi constituído por questões que estão directamente ligadas à história de Évora e questões mais lúdicas. O mesmo demorou cerca de 1h30m a completar, e passará por vários pontos turísticos e de interesse

cultural da cidade. Evidentemente que o realizámos previamente no sentido de o testar. Em anexo encontra-se o mapa do evento pelo centro histórico (Anexo X).

Os percursos contemplavam 6 desafios de *team building* e 18 desafios no centro histórico. Sendo que apenas 15 contavam para a classificação. Os desafios que não entravam para a classificação era o desenho da janela manuelina, onde o melhor desenho era colocado na nossa página do *Facebook*, o título da notícia para o jornal, onde o melhor título, escolhido por nós, deu o nome à notícia que publicámos no jornal Diário do Sul e por último o desafio da coreografia que apenas servia como momento simbólico para terminar a prova. Os restantes postos eram pontuados tal como os jogos *team building*. Com 7 pontos de pontuação máxima, 3 pontos para respostas incompletas e 0 pontos na ausência de resposta ou resposta incorrecta. O tempo total de prova apenas era utilizado como segundo critério de desempate.

#### **4.2.4. Análise e avaliação da actividade**

Em primeiro lugar devemos referir que participaram doze equipas de quatro elementos cada (entre as quais duas equipas eram constituídas por professores). Claramente, temos de referir que foi uma aposta ganha o facto de os prémios proporcionarem uma entrada na Queima da Fitas da Universidade de Évora, o que levou a um maior número de participantes. Por outro, também ajudou muito a concepção de um logótipo e materiais de divulgação atractivos, de forma a aliciar os alunos a participar no evento. Esta etapa da nossa organização da actividade foi trabalhosa e morosa, mas revelou um bom impacto junto da população alvo.

A construção dos percursos teve em conta a riqueza histórica da cidade, a idade dos participantes e o espaço percorrido. Após traçarmos o percurso realizámos várias simulações do *Peddy-paper* de forma a torná-lo exequível e num tempo indicado, visto

que teriam de ser efectuadas três partidas. Para a realização do percurso completo estimámos que demoraria cerca de 50 minutos no centro histórico da cidade e mais 40 minutos para a realização dos jogos no recinto escolar, perfazendo um total de 90 minutos. Esta estimativa estava perto da realidade uma vez que essa foi a média de tempo gasto pelas equipas.

A hora de início da prova atrasou 10 minutos, devido ao atraso dos monitores, contudo não prejudicou muito o desenrolar do evento, pois terminou perto do horário previsto. Os registos das pontuações dos jogos realizados dentro do recinto escolar foram sendo actualizados à medida que as equipas concluíam o percurso. Esta foi uma estratégia utilizada para que no final da prova não houvesse tanta informação para ser lançada no ficheiro Excel com a classificação. Para os desafios no centro histórico existia um código de respostas para que fosse fácil corrigir os *Peddy-Papers* de todas as equipas.

A parte final do evento ficou marcada pela desqualificação de uma das equipas, devido ao desrespeito do regulamento da actividade. “A equipa tem que se manter unida e apresentar todos os seus elementos em cada posto de controlo (...) A equipa tem de se movimentar sempre na posse das pistas, durante toda a prova”, estas foram as regras desrespeitadas e a equipa em causa foi “apanhada” em flagrante num dos postos de controlo no centro da cidade. Esta situação foi motivo de alguma polémica, porque a equipa em causa alcançaria o 2º lugar da prova. Devido a isso perdemos algum tempo e não entregamos as fichas de avaliação da actividade no momento. Estas foram posteriormente entregues a cada equipa, no entanto, apenas reavemos 20 fichas de avaliação.

No final da actividade efectuamos um agradecimento aos participantes e aos monitores e entregámos os respectivos diplomas de participação e monitorização. Por

fim foi redigida uma notícia, que teve como finalidade a publicação da mesma no Jornal *Diário do Sul*.

Tal como no evento anterior, aplicámos um inquérito de avaliação do evento aos participantes. Neste sentido, resolvemos colocar neste relatório um dos gráficos que resultam da análise dos resultados dos inquéritos aplicados.

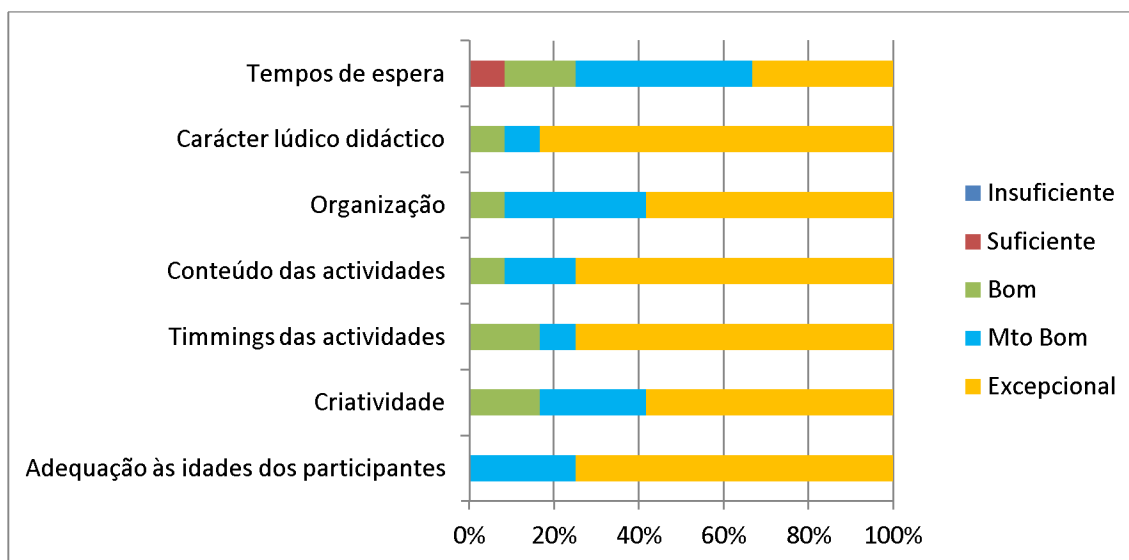


Gráfico 2: Avaliação do *Paddy-Paper* pelos participantes do “GP Sem fronteiras”.

Através da análise do gráfico 2 é possível verificar que a nível do *Paddy-paper* combinado com os jogos *Team Building* foi apenas foi mencionado o nível suficiente no parâmetro – Tempos de espera. O que podemos justificar com o atraso dos monitores no início da prova. Por outro lado, o nível excepcional foi o mais seleccionado em quase todos os parâmetros de avaliação.

A confirmar os resultados da avaliação dos participantes, a sugestão mais referida na ficha de avaliação traduziu-se no desejo de repetir este evento em anos futuros na ESGP, o que nos deixa extremamente orgulhosos e recompensados pelo trabalho desenvolvido na dimensão da nossa PES.



### **4.3. Outras participações nas escolas**

Ainda no âmbito desta dimensão de intervenção, participámos de forma colaborativa em algumas actividades da responsabilidade do grupo de EF das escolas.

Na EBCV, participámos como árbitros no torneio de Andebol inter-turmas e no corta-mato, e como monitor no passeio de BTT e no evento alusivo a actividade física adaptada. Esta última teve como objectivo sensibilizar a comunidade escolar nesta área bem como dar a conhecer uma serie de actividades que as pessoas portadoras de deficiência podem realizar.

De destacar a extrema aderência que a EBCV consegue ter em todas as actividades, quer de participantes, quer de assistência e em algumas actividades até professores participam. Assim, consideramos esta escola um verdadeiro exemplo ao nível do desporto escolar e da promoção de um estilo de vida activo. A dada altura tornou-se interessante verificar o número extraordinário de actividades que o grupo de EF proporcionava e sempre com uma grande taxa de participação dos alunos, queremos realçar o empenho e a determinação deste grupo de EF que tudo faz neste sentido para satisfação dos alunos e para bem da comunidade.

Na ESGP, participámos como árbitros em duas actividades, o *Compal Air* e o *Tag Rugby*. Ao nível da organização, pareceram-nos extremamente metódicos quer no cumprimento dos horários, quer ao nível de logística visto a escola possuir excelentes condições para este tipo de torneios. Ao nível da afluência dos alunos, pensamos os três anos do nível de ensino estiveram bem representados, embora a falta de árbitros alunos fosse notória e até estranha uma vez estar previsto no regulamento por exemplo do *Tag*.

## **CAPÍTULO V - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA VIDA**

### **5.1. Justificação do estudo**

Ao longo deste capítulo abordaremos a natureza conceptual, o processo de realização e aplicação, bem como as conclusões e sugestões que resultaram do nosso trabalho de investigação-acção, que teve como tema a “Percepção e estratégias a adoptar sobre a indisciplina nas aulas de Educação Física no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico”.

Enquanto docentes estagiários da disciplina de EF, deparámo-nos com várias problemáticas e preocupações ao longo da nossa iniciação à prática profissional, mas a que era mais comum entre nós (Núcleos de estágio) e a que nos causava mais desconforto no momento em que era crucial decidirmos o tema de estudo (primeiro período do ano lectivo), era o controlo da turma e a problemática da indisciplina durante as aulas. Embora as nossas turmas não fossem excessivamente indisciplinadas, a decisão foi tomada sobre este tema pois é algo que segundo a bibliografia também incomoda professores mais experientes, e para nós que somos estagiários e que ainda não vivenciámos muitos dos comportamentos a que podemos estar sujeitos durante a aula, tornava-se necessário a compreensão dos momentos de indisciplina durante a aula e a forma como os contornar ou prevenir.

Para complementar o porquê da nossa decisão, corroboramos com ideia do autor Esteve (1991), que considera como um dos problemas comuns aos estagiários, os problemas relativos à disciplina, ao estabelecimento de normas de comportamento e o controlo dos alunos. Por outro lado, o mesmo autor sugestiona como estratégia para superar esta problemática, a análise das interacções na sala de aula e/ou a análise dos problemas de indisciplina “sem preconceitos”.

## **5.2. Objectivos do estudo**

Os Objectivos Principais deste estudo, centram-se na identificação de comportamentos de indisciplina nas aulas de Educação Física, e posteriormente a delineação de um plano de formação baseado em estratégias pedagógicas que ajudem a inibir, a atenuar e prevenir os comportamentos identificados.

Mais especificamente o estudo pretendia identificar estratégias pedagógicas de prevenção da indisciplina, assim como identificar comportamentos que são considerados indisciplinares através da realização de entrevistas a professores de EF considerados experientes e detentores de boas práticas neste tema. Por outro lado, pretendíamos através da filmagem das nossas aulas, caracterizar e identificar os comportamentos ocorrentes nas mesmas.

A partir daí e baseados na informação proveniente das entrevistas e da literatura sobre o tema, pretendíamos delinear um plano de formação que permita implementar e desenvolver estratégias de superação das dificuldades sentidas por nós nas nossas aulas.

Por último, o estudo previa uma análise e reflexão sobre a eficácia da aplicação das estratégias por nós enquanto estagiários induzida pelo plano de formação estabelecido.

## **5.3. A Indisciplina segundo a literatura**

Para os professores estagiários de Educação Física a indisciplina é um fenómeno caracterizado pelo não cumprimento das regras estabelecidas, e também pela falta de respeito para com o professor e os colegas da turma, e por isso mesmo concordam que se trata de um problema de difícil solução. Por outro lado, estes professores de pouca experiência admitem que este problema surge aliado a outros, como a resistência dos alunos aos novos conteúdos e a falta de interesse/motivação dos alunos (Santos, et al., 2008).

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

Para Estrela (2002), os conceitos de indisciplina e disciplina estão fortemente ligados entre si e são definidos por estarem relacionados com negação ou privação ou pela desordem proveniente de uma quebra de regras previamente estabelecidas. E neste sentido, Jesus (1999), afirma que a indisciplina dos alunos integra todos os comportamentos e atitudes inviabilizadores do trabalho que o professor pretende realizar.

Segundo Amado (1991), a indisciplina é o incumprimento das regras de trabalho ou "exigências instrumentais" que emolduram os comportamentos dentro do espaço da aula, dificultando o processo de ensino - aprendizagem.

Estrela (2002), adianta que as questões da indisciplina e do insucesso escolar apresentam-se neste momento da actualidade como o problema mais grave que a escola enfrenta. Para Estrela (2002) o que está na base da indisciplina é a falta ou a indefinição de valores nas instituições escolares. No seguimento desta ideia, Jesus (1999), refere que “passámos de uma Educação escolar caracterizada por um elevado autoritarismo para um sistema demasiado permissivo.”

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

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

A disciplina de Educação Física apresenta uma diferença fulcral quando comparadas às outras disciplinas. Estrela (2002), defende que a partilha de um espaço fechado e limitado torna difícil o controlo das deslocações e movimentos dos alunos na sala de aula. Na Educação Física o espaço é aparentemente mais amplo. Todavia, com a utilização dos recursos materiais para as diferentes tarefas dentro do mesmo espaço, este é reduzido ao mínimo indispensável. Por outro lado, os movimentos e deslocações fora da tarefa são claramente mais fáceis de efectuar, uma vez que os alunos não estão afectos a um determinado lugar sentados como dentro das salas de aula.

Thill, Thomas, & Caja (1994), refere que apesar de uma habilidade motora requerer sempre um mínimo de atenção, ela será sempre inferior à exigida durante a fase de aprendizagem. Desta forma, as actividades repetitivas sem aumento do nível e complexidade ou sem apresentação de tarefas diferentes podem provocar no aluno desaplicação e daí advir maior probabilidade de ocorrências de comportamentos desviantes.

Jesus (1999, p. 37) defende que existem estratégias que podem solucionar algumas situações de indisciplina:

- 1- “Manter-se sempre calmo, sereno e seguro, no sentido de modelar o comportamento dos alunos;
- 2- Ser flexível desde que coerente e estável;
- 3- Não se distanciar dos alunos indisciplinados;
- 4- Enfatizar os aspectos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos;

- 5- Fazer com que os alunos voltem a acreditar que podem vir a alcançar resultados escolares positivos;
- 6- Delegar funções de “assistente” no líder informal da turma;
- 7- Separar os alunos que perturbam;
- 8- Repreender os alunos em particular e apenas quando tal atitude é efectivamente necessária;
- 9- Identificar os casos dos alunos com problemas familiares;
- 10- Colocar questões sobre violência escolar;
- 11- Estabelecer contratos que identifiquem os comportamentos a corrigir pelos alunos”.

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

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

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

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

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

#### **5.4. Metodologia e procedimentos do estudo**

O estudo será essencialmente exploratório e descritivo, sendo constante a preocupação em descrever detalhadamente o comportamento dos sujeitos envolvidos, no que diz respeito aos objectivos do estudo. Recorre-se também a grelhas para análise quantitativa de dados, nomeadamente no que concerne aos comportamentos desviantes dos alunos na aula de Educação Física. De facto, Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (1990, p. 32) alertam-nos para a posição de alguns autores que vão no sentido de não excluir uma componente quantitativa nos estudos de carácter essencialmente qualitativo, “uma vez que determinadas quantificações são também possíveis no âmbito destes procedimentos”.

##### **Esta investigação desenvolveu-se em cinco fases:**

1. Inicialmente foi aplicada a entrevista aos quatro docentes de EF do contexto escolar onde se desenvolve a PES e que são considerados detentores de boas práticas neste aspecto, com posterior análise de conteúdo; Estas visavam conhecer o entendimento que quatro professores de EF (a leccionarem no 2º e 3º ciclo) têm dos conceitos de EF e indisciplina, as formas de manifestação da mesma na sala de aula/pavilhão gimnodesportivo, os procedimentos ou tarefas

que ajudem à promoção do controlo disciplinar na aula, assim como os obstáculos à prevenção do mesmo.

A entrevista, já existente, foi realizada e validada aquando da tese de doutoramento de Maria Teresa Guardado Mateus Oliveira, “*A Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*” pela Universidade do Porto em 2001. Tal como a entrevista também o guião que utilizámos foi o que está incluído na mesma tese de doutoramento referida anteriormente.

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

2. Filmagem de uma aula de EF (de uma turma de cada estagiário) com a finalidade de caracterizar os comportamentos de indisciplina que ocorrem e as dificuldades sentidas.

Através de uma abordagem holística e seguindo a tipologia de Postic & De Ketele (1988), a nossa observação correspondeu à estruturação da informação, através de grelhas de descrição (protocolo de aulas filmadas) de oito aulas de EF em vídeo, de registo imediato e socorrendo-nos de indicadores de indisciplina. Cada grelha representou a narração do maior número possível dos episódios vivenciados do decorrer das aulas de 90 minutos, seccionada por três partes: a que diz respeito ao registo do tempo; a que diz respeito às situações/ocorrências descritas e a secção que se reporta aos indicadores de indisciplina presentes.

Para realizar uma análise temática de cada protocolo, pelas próprias características do estudo e no sentido de retirar conclusões referentes aos comportamentos desviantes



dos alunos nas aulas de EF filmadas, procedemos à construção de uma grelha (Anexo XIV) de interpretação com indicadores de indisciplina, como instrumento de trabalho de análise aos protocolos de cada aula. Na grelha os **Indicadores** referem-se aos **comportamentos desviantes identificados pelos nossos entrevistados e pela bibliografia consultada** e que servirão para tipificar e caracterizar os comportamentos de indisciplina presentes nas nossas aulas filmadas;

3. Com base na análise das entrevistas e da bibliografia já apresentada, delineamos um plano de formação (Anexo XV) que são um conjunto de estratégias para implementar e desenvolver junto dos alunos e que permitem, na opinião dos nossos entrevistados e de vários autores, prevenir a indisciplina;
4. Cada estagiário analisou e reflectiu sobre as dificuldades sentidas na aula em relação ao controlo dos comportamentos desviantes. Assim seleccionou do plano de formação, anteriormente delineado, as estratégias que considerava mais adequadas para superar as dificuldades sentidas e prevenir a indisciplina até e durante a segunda filmagem.

As estratégias seleccionadas, por cada estagiário, para aplicar na segunda aula foram enquadradas segundo os vários momentos que podem existir numa aula de EF. Ora, segundo Pieron (1992) existem quatro tempos: de Instrução, de Organização, de Transição e de Empenhamento Motor (Tarefa).

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

Estas segundas filmagens depois de tratadas, voltaram a ser quantificados os indicadores de indisciplina (Anexo XIV), para depois comparar o número de frequências entre as duas aulas e daí retirar ilações.

A partir da análise da aplicação das estratégias de superação e de prevenção de comportamentos de indisciplina pelos 4 estagiários que possuem turmas do 2º e 3º ciclo (dois 6ºs anos e dois 9.ºs anos), unimos as estratégias que resultaram com um e com outro, e formámos duas grelhas com as estratégias consideradas eficazes para cada ciclo de ensino, uma para o 2º ciclo e outra para o 3º ciclo (Anexo XVI e Anexo XVII).

Consideramos que as estratégias que falharam connosco podem resultar com outro professor, desde que este possua mais experiência e disponha de uma maior duração de aplicação das estratégias.

Achamos pertinente afirmar que muitas das estratégias aplicadas, deveriam ter sido aplicadas logo no início do ano, e para mais, estando nós na condição de estagiários, em alguns casos tornaram-se impossíveis de serem aplicadas.

## **5.5. Resultados e conclusões gerais das entrevistas**

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

Sobre a questão de a indisciplina ser um problema de sala de aula, ou um problema mais geral, todos os entrevistados afirmaram que a indisciplina representa um

problema geral. Alguns dos entrevistados referem ainda que os comportamentos se agravaram e que têm como sustentação a nossa sociedade.

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

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

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

Relativamente às **estratégias de prevenção da indisciplina** para uma boa organização da aula, os professores entrevistados, referem a prática de regras e rotinas como preventivas da distração e de tempos mortos. Agir rapidamente perante um comportamento inadequado do aluno, pode solucionar comportamentos de indisciplina. Por outro lado, os entrevistados afirmam que os alunos que ajam de forma incorrecta

devem ser imediatamente questionados sobre a sua atitude. Outro dos aspectos referidos pelos professores entrevistados é o factor da organização do espaço de aula e das tarefas em si. Organizar os grupos de trabalho, tendo em conta o número de alunos, o tempo de espera e a previsão de estratégias para transições entre as tarefas.

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

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

Através da conclusão geral das entrevistas, foi possível enumerar estratégias de prevenção da indisciplina nas aulas de Educação Física. No entanto, essa informação não foi suficiente tanto pelo número reduzido de comportamentos encontrados como pelo número de estratégias pedagógicas a aplicar. Neste sentido, para que o plano de formação contivesse o máximo de estratégias pedagógicas, recorreremos também à

literatura disponível sobre o tema. Assim, com a informação reunida de ambas as partes foi possível traçar o plano de formação (Anexo XV).

## **5.6. Resultados da autoscopia e das estratégias aplicadas**

A primeira aula filmada decorreu no dia 6 de Abril de 2011, iniciando pelas 8h15 e terminando por volta das 9h45 de uma Quarta-feira e no fim do 2º Período do ano lectivo. Esta foi uma aula de noventa minutos ministrada a uma turma de 9º ano e onde estiveram presentes cerca de 19 alunos. As matérias leccionadas foram o Voleibol e o Basquetebol.

A filmagem da primeira aula sucedeu no espaço Pavilhão Gimnodesportivo (G1) da Escola Conde Vilalva, esta é uma instalação que permite a prática principalmente de modalidades desportivas colectivas. A aula contou ainda com a utilização da rede de voleibol oficial, bolas de voleibol e bolas de basquetebol e dos coletes.

Como a aula decorreu na 3ª Etapa – Desenvolvimento e Aplicação, os seus objectivos específicos recaíram, na primeira parte da aula, no desenvolvimento do serviço, do passe, da manchete e do remate, sendo que no fim demos lugar a um jogo formal de voleibol. Depois na segunda parte o objectivo passava por desenvolver a Posse de bola, a marcação individual e zonal e a ocupação racional do espaço no Basquetebol. Como é perceptível optou-se pelo estilo massivo no processo ensino aprendizagem.

Nesta aula existiu nos exercícios de voleibol divisão da turma por grupos de nível, uma vez que se tratava da matéria nuclear.

A segunda aula filmada decorreu no dia 1 de Junho de 2011, iniciando pelas 8h15 e terminando por volta das 9h45 de uma Quarta-feira e no fim do 3º Período do ano lectivo. Esta foi uma aula de noventa minutos ministrada à mesma turma de 9º ano e

onde estiveram presentes cerca de 17 alunos. As matérias leccionadas foram novamente o Voleibol e o Basquetebol.

A filmagem da segunda aula sucedeu novamente no espaço Pavilhão Gimnodesportivo (G1) da Escola Conde Vilalva. A aula contou ainda com a utilização do mesmo material da primeira aula apenas com a substituição da rede de voleibol oficial pela fita balizadora (colocada ao comprimento do Pavilhão).

Desta feita, a aula decorreu na 4ª Etapa – Consolidação e Revisão, onde os objectivos passavam por consolidar os objectivos específicos da primeira aula filmada. De resto a aula foi no geral semelhante à primeira, através de ensino massivo, divergindo um pouco na divisão dos grupos (demos, por vezes, oportunidade a que os alunos seleccionassem os grupos).

Quadro 10: Comparação da frequência de indicadores entre as duas aulas

Categorias		Indicadores	Freq. Aula 1	Freq. Aula 2	
1. Colisão com a Pessoa do outro	1.1. Relação Aluno-Aluno	1.1.1	Mal trato físico ao colega	3	1
		1.1.2	Mal trato verbal ao colega	3	2
		1.1.3	Mal trato misto (verbal e físico) ao colega	0	0
		1.1.4	Mal trato psicológico ao colega	7	1
	1.2. Relação Aluno - Professor	1.2.1	Mal trato físico ao professor	0	0
		1.2.2	Mal trato verbal ao professor	0	0
		1.2.3	Mal trato misto (verbal e físico) ao professor	0	0
		1.2.4	Mal trato psicológico ao professor	4	1
		1.2.5	Recusar-se a obedecer às instruções do professor	3	0
	2. Distrações e Entretimentos	2.1.	“Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas	4	1
2.2.		Falar com os colegas do recreio (aulas no exterior) ou com elementos estranhos à aula.	0	1	
2.3.		Bocejar	0	0	

<b>3. Deslocações e Movimentos</b>	<b>3.1.</b>	Sair da aula sem a permissão do professor	0	0
	<b>3.2.</b>	Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula	10	6
<b>4. Barulhos</b>	<b>4.1</b>	Gritar	2	1
	<b>4.2</b>	Assobiar	0	0
	<b>4.3</b>	Apitar sem articulação com a tarefa em curso	0	0
	<b>4.4</b>	Rir dos colegas	4	0
	<b>4.5</b>	Falar com os colegas fora do contexto da aula	9	2
	<b>4.6</b>	Fazer barulho com objectos	2	3
<b>5. Trabalho</b>	<b>5.1</b>	Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos	6	4
	<b>5.2</b>	Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais	4	12
	<b>5.3</b>	Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas	6	3
	<b>5.4</b>	Quebra de uma ou mais regras da aula	4	5
<b>Total</b>			<b>71</b>	<b>43</b>

Através do quadro anterior verificamos que o indicador de indisciplina que mais ocorreu na primeira filmagem foi “Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula”. Este indicador aconteceu num número destacado em relação aos outros, e isso deveu-se em nossa opinião ao facto de na primeira parte da aula onde se leccionou voleibol, a turma estar muito condensada em metade do pavilhão para proteger os alunos dos remates dos alunos mais avançados. Outro facto que contribuiu para isso foi a fila de espera para executarem o remate. Assim, os alunos deslocavam-se sem nexos e sem que o professor se apercebesse, interagindo uns com os outros e daí também o maior número nos indicadores “Falar com os colegas fora do contexto da aula” e “Maltrato psicológico ao colega”. Este último teve muitas vezes emparelhado com o indicador “Fazer de palhaço e provocar riso nos colegas”, através de situações de gozo onde alguns alunos se aproveitavam dos erros dos colegas para os “rebaixar” em frente dos colegas mais próximos.

Na primeira aula outros indicadores deram nas vistas como “Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos” ou “Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas”, estes ocorreram devido ao problema de trabalhar a pares, pois há alunos que não aceitam ficar com certos colegas, e por outro lado existe um caso em que a aluna está desmotivada para o nível de exigência o que levou o professor a reflectir e a estabelecer novas metas e desafios.

Depois de verificarmos os indicadores que mais se repetiram seleccionámos as estratégias que considerámos mais adequadas para combater a indisciplina até e durante a segunda aula filmada. É visível que a aplicação das estratégias diminuiu o número de comportamentos de indisciplina de 71 para 43 na segunda aula filmada. Assim, obtivemos sucesso em quase todos os indicadores. Contudo existiram três casos onde o mesmo não aconteceu, sendo que no indicador “Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais” a frequência subiu para mais de metade, pensamos que a regra estabelecida já há muito de não chutar a bola de voleibol com o pé sortiu pouco efeito.

Assim, pensamos que necessitaríamos de maior margem de manobra em termos temporais e não estar na condição de estagiário para poder aplicar algumas das estratégias seleccionadas. Por outro lado, o professor não conseguiu distanciar a flexibilidade da coerência. Isto aconteceu provavelmente devido à inexperiência natural do estagiário.

No anexo XVIII, apresentamos de forma pormenorizada uma análise pessoal (de apenas um estagiário que ministrava aulas a uma das turmas do 3º ciclo envolvidas neste estudo) e que incide sobre as estratégias aplicadas na segunda filmagem (as que foram eficazes e as que não foram eficazes).



## **5.7. Conclusões do estudo**

### **5.7.1. Gerais**

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

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

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

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

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

Através da comparação dos resultados obtidos no 2.º ciclo e no 3.º ciclo, é possível comprovar que os comportamentos dos alunos quando confrontados com

situações semelhantes assumem características diferentes. Verificando-se ainda, menos comportamentos indisciplinados no 3º ciclo de ensino.

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

### **5.7.2. 2.º Ciclo**

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

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

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

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

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

### **5.7.3. 3.º Ciclo**

De acordo com os resultados obtidos, as estratégias de gestão e organização que implementámos, preveniram ocorrências de comportamentos de indisciplina encontrados aquando da 1ª filmagem. “Não se distanciar dos alunos mais indisciplinados” e o estabelecimento de regras de conduta, foram as estratégias as mais procuradas pelos professores e também aquelas que se mostraram mais eficazes.

Neste ciclo de ensino torna-se importante a aplicação da estratégia “Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo)” uma vez que é nesta altura que os alunos sentem mais dificuldade em trabalhar em grupo entender-se a si e ao mais próximo. Ao fim do 3º ciclo, muitos deles já passaram nove anos juntos, o que desgasta as relações interpessoais. Deste modo, esta estratégia foi aplicada com algum sucesso através de jogos de aquecimento que promoveram a discussão, a gestão de conflitos, a cooperação e o relacionamento interpessoal, aproveitando ao máximo as potencialidades de cada elemento para benefício do grupo.

A colocação do professor perante a turma e a sua proximidade física aos alunos mais problemáticos revelaram, ser estratégias eficazes para reduzir os comportamentos de indisciplina por parte destes alunos.

O indicador “Falar com os colegas fora do contexto da aula” foi o que apresentou maior número de ocorrências nas duas primeiras aulas dos estagiários do 3º ciclo. O

facto de os alunos falarem entre si durante os momentos de aula, principalmente nos momentos de organização e durante as tarefas foi a justificação para os resultados obtidos. Este indicador, depois da aplicação das estratégias delineadas por cada estagiário, sofreu uma diminuição na segunda aula, garantindo um melhor funcionamento da mesma.

A promoção de um bom clima e uma boa relação professor-alunos ajudou a identificar os alunos com problemas familiares, assim como incentivar os alunos para a tarefa. A utilização destas estratégias durante a aplicação do plano de formação, revelou-se positivo, uma vez que os resultados encontrados foram de sucesso.

Por último e de acordo com os resultados encontrados, é durante os tempos destinados ao empenhamento motor acontecem mais comportamentos de indisciplina. Contudo, é aqui que os professores aplicaram o maior número de estratégias.

## **5.8. Sugestões para trabalhos futuros**

Do trabalho realizado e na sequência das conclusões é possível afirmar que um estudo desta natureza necessita da implementação do plano de formação por um tempo mais alargado. Recomenda-se ainda, que a aplicação deste processo tenha início juntamente com o ano lectivo. Sugestionamos que sejam efectuadas mais filmagens, tanto pré como pós intervenção das estratégias pedagógicas aplicadas.

De modo, para retirar mais indicadores de indisciplina e estratégias pedagógicas para as superar e desse mesmo modo prevenir os comportamentos desviantes, influenciámos a que num estudo semelhante, realizado no futuro, sejam aplicadas entrevistas numa escala maior e em diferentes contextos educativos.

Na mesma linha, consideramos mais proveitoso a aplicação deste estudo a um número superior de turmas, na medida em que, a amostra seria mais diversa. Uma vez

que, cada turma se assume como um sistema, seria possível encontrar outras reacções por parte dos alunos e professores.

## **CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS**

Ao concluirmos este relatório da PES, podemos e devemos reconhecer que todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano foi de extrema importância para desenvolvermos e desempenharmos a função de professor de EF. Isto deveu-se ao facto de que a PES nos proporcionou uma vasta quantidade de experiências e desafios, quer ao nível da pedagogia da EF, quer ao nível da participação na escola e na comunidade, bem como na área da investigação para benefício da nossa profissão, desenvolvendo várias competências, que anteriormente não as detínhamos.

Neste momento, somos capazes de reconhecer e actuar de acordo com as diferentes variáveis e fases de uma aula de EF, nomeadamente a sua organização espaço-temporal, os momentos de informação, as transições entre os exercícios, a intervenção à distância, a colocação no espaço da aula, e a relação com os alunos.

Para nós foi extremamente gratificante acompanhar a evolução e o caminho percorrido pelos nossos alunos durante o ano. Para além de darmos o nosso máximo enquanto educadores e professores de EF, também recebemos a recompensa dos alunos, da sua progressão, da sua afectividade, da sua compreensão e, por vezes, até do seu desatino. Afinal, durante o processo de ensino-aprendizagem da PES, não fomos só nós que ensinámos competências aos nossos alunos, também aprendemos muito com eles, no fundo também desenvolvemos competências pedagógicas através deles.

Enquanto professores de EF, procurámos elevar a fasquia e sem facilitismos, mostrar aos alunos que a disciplina de EF não se trata de um intervalo no meio das outras disciplinas. Para nós ser professor de EF é ser um educador profissional por

excelência, ou seja, não somos monitores de tempos livres, sendo que procuramos garantir a aprendizagem efectiva do culto do movimento.

O sucesso do ensino dependeu tanto da nossa actividade como das actividades de aprendizagem dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem foi planificado, organizado e conduzido por nós, consistindo na apropriação e assimilação do conteúdo da disciplina de EF pelos alunos.

Aos alunos, pretendíamos fornecer e ministrar competências para que fossem desportivamente cultos, para que adquirissem conhecimentos teóricos, as habilidades, e boas atitudes e valores. E ao mesmo tempo promovemos a cooperação e o respeito pelo próximo, a vontade de superação, e fundamentalmente a sua autonomia física e desportiva construída ao longo das suas vidas a partir das bases que fornecemos.

Ao longo da PES, foram alguns os problemas e os erros que acumulámos, a partir dos quais construímos uma oportunidade para crescer como profissionais e para desenvolvermos novas competências, através das nossas investigações para encontrarmos o porquê do ocorrido e da possível solução.

Para evitarmos que todas as situações incomodativas e situações de aprendizagem que correram menos bem, aconteçam frequentemente, pensamos ser necessário estabelecer uma metodologia pessoal de análise e avaliação das aulas. Assim, consideramos a análise um ponto fulcral na nossa preparação do ensino. Ao dedicarmos mais tempo à reflexão das aulas e ao planeamento, percebemos nas nossas aulas, que se tratava de um factor de melhoramento e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Este aspecto, por vezes não aconteceu, principalmente no início da nossa PES de maneira formal (registo), devido à falta de tempo e às inúmeras funções que de repente nos vimos a exercer. Embora elaborássemos os relatórios de todas as aulas ressaltando

os aspectos positivos e negativos, nem todos eram desenvolvidos. A partir do segundo período revelámos, então, maior capacidade de reflexão por cada aula.

Por outro lado, pensamos que fomos sempre reflexivos através de pensamento, de sentimento e de recordação dos acontecimentos negativos e positivos que ocorriam aula após aula, para mais tarde no relatório de cada etapa ou mesmo no presente relatório de estágio formalizar e desenvolver essas reflexões.

Em relação à avaliação, pensamos que esta tem uma componente subjectiva, principalmente de professor para professor, difere em algumas particularidades, nomeadamente no entendimento do que interessa avaliar e como fazê-lo.

O nosso instrumento de avaliação por excelência foi a observação, sendo que existiam definidos critérios e indicadores de observação precisos. O nosso rigor não foi dirigido ao pormenor, mas ao essencial do que estava a ser avaliado. Para além da avaliação formativa/sumativa, também solicitámos a auto-avaliação aos alunos.

Concluindo, pensamos que esta temática da disciplina é muito importante no nosso futuro profissional, fazer-nos acompanhar por um caderno para registo informal e curto, para anotar o que acontece na aula, e que tanto poderá ser utilizado durante ou após cada aula.

Mais do que isso, pensamos que filmar mais aulas será útil, não só para registar os comportamentos de indisciplina que não nos apercebemos, como para fins avaliativos, pois assim a nossa observação será mais cuidada e reflectida. Com o nosso estudo de investigação-acção ficámos conhecedores de que segundo a lei portuguesa é permitido filmar as aulas para o nosso uso profissional, enquanto professores. Para além disso, julgamos que hoje em dia temos uma tecnologia avançada e que é extremamente fácil filmar a aula e depois chegar a casa e calmamente transferir os ficheiros para o nosso computador e assistir ao vídeo, registando e retirando as nossas ilações, sem pressão.

Pensamos que assim retiraríamos alguma subjectividade sobre a avaliação na EF, bem como seríamos mais assertivos na selecção das estratégias de ensino para ajudar a promover a evolução dos nossos alunos.

Por último e após este primeiro “grande passo” na direcção do desempenho da profissão docente, queremos afirmar que nós, professores de EF, somos os únicos responsáveis pela nossa aprendizagem e crescimento de competências profissionais, e assim iremos apostar na nossa formação contínua e na procura constante de novos conhecimentos que permitam desempenhar melhor as nossas funções.

Para finalizar, todavia, sabemos das grandes dificuldades que nos espera, mas fazendo nossas as palavras do primeiro autor que citámos na introdução deste relatório: “o nosso trabalho, a nossa paixão”, com tanto para dar, queremos e esperamos que a nossa vez chegue.



## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org), *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. I, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

Amado, J. (1991). A Indisciplina na Escola. *Revista "O Professor"*, 13.

Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo - Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 88-122). Porto: Porto Editora.

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

Aranha, M. (1996). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Moderna.

Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Ed. Moraes.

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

Brás, J., & Bom, L. (2002). Problemas de identidade académica e profissional da Educação Física na vertigem pós-moderna. *Revista Horizonte*, 17 (98), pp. 22-29.

Brito, A. (2000). A Metodologia da Educação Física (dos anos 40 aos anos 70). Uma história mal contada. *Revista Horizonte*, 16 (92), p. 6.

Bunker, D., & Thorpe, A. (1983). A model for the teaching of games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 19, pp. 5-9.

Caldeira, S. (2000). *A Indisciplina em Classe: contributos para a abordagem preventiva*. Ponta Delgada: Tese de Doutoramento, não publicada. Universidade dos Açores.

Carreiro da Costa, F., Januário, C., Dinis, A., Bom, L., Jacinto, J., & Onofre, M. (1988). Caracterização da Educação Física como projecto educativo. *Revista Horizonte*, 5 (25), pp. 13-17.

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

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

Carvalho, L. (2001). Sobre o status da disciplina de Educação Física na década de sessenta: fragmentos de um estudo empírico-organizacional. Nº 21/22. *Boletim SPEF*, 21/22, pp. 55-72.

Cohen, C. (1981). Person categories and social perception: Testing some boundary conditions of the processing effects of prior knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 441-452.

Comédias, J. (2004). Avaliação aferida. Uma necessidade do sistema de Educação Física na escola. *Revista Horizonte*, 19 (112), pp. 9-11.

Condessa, I., Rego, I., & Caldeira, S. (2003). *A Indisciplina nas aulas de Educação Física. Crenças de Professores e Alunos - Um Estudo nas Escolas dos Açores*. Açores: Universidade dos Açores - Departamento das Ciências da Educação e Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores.

Correia, J. (2008). *Planificação e Gestão no âmbito do Desporto*. Documento de trabalho (não publicado). Mestrado em Gestão e Direcção Desportiva - Universidade de Évora.

Cortesão, M. (2010). *Clima Escolar, Participação Docente e Relação entre os Professores de Educação Física e a Comunidade Educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

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

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

Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Dir.), *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.

Estrela, M. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.

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

García, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.

Gómez, A. P. (1997). O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Gonçalves, A. (2000). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física: Percepções e Comportamentos de Professores e Alunos relativos à Indisciplina durante as Sessões de Ginástica (solo) no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Dissertação de Mestrado, não publicada. FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física, Ameaças ao Desporto para todos? *Boletim SPEF*, 19/20, pp. 11-35.

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

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

Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiz, V. (1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

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

Mascarenhas, L., & Carreiro da Costa, F. (1995). *Planeamento em Educação Física – Que deliberações Pedagógicas?* Lisboa: Estudo não publicado.

Matos, Z. (2000). A importância da educação física no 1º Ciclo do Ensino Básico. In P. (. Gomes, *Educação física no 1º Ciclo* (pp. 16-23). Porto: Universidade do Porto.

Mendes, F. (1995). *A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6.º Ano de Escolaridade: Contributo para o Estudo dos Comportamentos de Indisciplina e Análise dos Procedimentos de Controlo Utilizados pelo Professor*. Porto: FCDEF-UP. (Tese de Doutoramento. Porto: MENDES, F. (1995). A Indisciplina em Aulas de Educação Física no 6.º Ano de Escolaridade: Contributo parTese de Doutoramento, não publicada. FCDEF-UP.

Mesquita, I., Pereira, F., & Graça, A. (Outubro/Dezembro de 2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Motriz. Revista de Educação Física*, 15 (4), pp. 944-954.

Monteiro, E. (1993). Características da avaliação no âmbito dos novos programas. *Revista Horizonte*, 10 (55), pp. 29-33.

Mourinho, J. (6 de Maio de 2011). *Comunicados de Imprensa/Millennium bcp*. Obtido em 1 de Setembro de 2011, de Web Site de Millennium bcp: <http://www.millenniumbcp.pt/pubs/pt/imprensa/comunicadosdeimprensa/article.jhtml?articleID=686975>

Oliveira, M. (2001). *A Indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos*

*alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Porto: FCDEF-UP.

Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Boletim SPEF*, 13, pp. 51-60.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 12, pp. 75-97.

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

Piéron, M., & Gonzáles, M. (2000). *Diez Anos de Conferencias Académicas*. La Coruna: Universidade da Coruna.

Ponte, J., & Santos, L. (1998). Práticas lectivas num contexto de reforma curricular. *Quadrante*, 7 (1), pp. 3-32.

Ponte, J., Boavida, A., Graça, M., & Abrantes, P. (1997). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: DES, Ministério da Educação.

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

Ralha-Simões, H., & Gonçalves, J. (2005). *A competência educativa e a formação de professores*. Texto não publicado, elaborado a pedido do CCISP (Conselho dos Institutos Superiores Politécnicos).

Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). Tipos de Avaliação. In *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, E. (2009). *Supervisão Pedagógica: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Rosado, A. (s/d). *Planeamento da EF: Modelos de Leccionação*. Obtido em 2 de Outubro de 2010, de FMH - Universidade Técnica de Lisboa: [http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021\\_ficheiros/frame.htm](http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/frame.htm)

Rosado, A., & Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.

Santos, I., Rodrigues, H., Fuzzi, F., Oliveira, R., Oliveira, M., Peluqui, D., et al. (Setembro-Dezembro de 2008). As percepções e os significados para os estagiários de Educação Física em relação à indisciplina na escola. *Revista Movimento*, 14 (3), pp. 117-137.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Shulman, L. (Fevereiro de 1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* , pp. 1-22.

Sousa, J. (2004). A Educação Física e o seu ensino. Representação e motivos de satisfação. *Revista Horizonte* , 19 (112), pp. 7-8.

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

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

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

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

## **ANEXOS**

## Anexo I

### QUADRO - Extensão da Educação Física (PNEF, 2001)

1. ACTIVIDADES FÍSICAS DESPORTIVAS							2.	3.	4.
JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETAS	COMBATE	PATINAGEM	NATAÇÃO	ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	JOGOS TRADICIONAIS EPOPULARES	ACTIVIDADES EXPLORAÇÃO NATUREZA
Futebol	Solo	Corridas	Badminton	Luta	Patin. Art.	Natação	Dança Moderna	Infantis	Orientação
Voleibol	Aparelhos	Saltos	Ténis	Judo	Hóquei		Dança	Outros	Montanhismo/
Basquetebol	Rítmica	Lançamentos	Ténis de Mesa		Corridas		Tradicionais		Escalada
Andebol	Acrobática						Portuguesas		Vela,
Corfebol							Danças Sociais		Canoagem,
Raguebi							Aeróbica		etc.
Hóquei em campo									
Softebol/Basebol									
<b>A. DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS CONDICIONAIS E COORDENATIVAS</b>									
<b>B. APRENDIZAGEM DOS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO E MANUTENÇÃO DA CONDIÇÃO FÍSICA</b>									
<b>C. APRENDIZAGEM DOS CONHECIMENTOS RELATIVOS À INTERPRETAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS ESTRUTURAS E FENÓMENOS SOCIAIS, EXTRA-ESCOLARES NO SEIO DOS QUAIS SE REALIZAM AS ACTIVIDADES FÍSICAS</b>									

## Anexo II

### QUADRO - COMPOSIÇÃO CURRICULAR (PNEF, 2001)

1º CICLO		MATÉRIAS	2º CICLO	3º CICLO	10º ANO	11º/12º ANOS	
JOGOS <i>(INTRODUÇÃO)</i>	JOGOS <i>(ELEMENTAR)</i>	JOGOS	<i>AVANÇADO</i>				
		FUTEBOL	<i>ELEMENTAR</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<b>JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS</b>	
PERÍCIAS E MANIPULAÇÕES	GINÁSTICA	VOLEIBOL	<i>PARTE ELEMENTAR</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>		<i>(AVANÇADO)</i>
		BASQUETEBOL	<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>		
		ANDEBOL	<i>PARTE INTRODUÇÃO</i>	<i>ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>		
		GIN SOLO	<i>PARTE ELEMENTAR</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<b>GINÁSTICA</b> <i>(AVANÇADO)</i>	
		GIN APAR.	<i>PARTE ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR+ PARTE AVANÇADO</i>	<i>ELEMENTAR+ PARTE AVANÇADO</i>		
		GIN ACROB	-	<i>PARTE ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>		
DESLOCAMENTOS E EQUILÍBRIOS	PATINAGEM <i>(INTRODUÇÃO)</i>	GIN RÍTMICA	<i>INTRODUÇÃO</i>			OU ATLETISMO <i>(AVANÇADO)</i>	
		ATLETISMO	<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>	<i>PARTE AVANÇADO</i>		
		RAQUETAS	<i>(RAQUETAS MADEIRA)</i>	<i>ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>	<b>DANÇA</b> <i>(AVANÇADO)</i>	
		PATINAGEM	<i>PARTE ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>		
PERCURSOS NA NATUREZA	PERCURSOS NA NATUREZA	DANÇA	<i>PARTE ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>	<i>ELEMENTAR</i>	<b>OUTRAS...</b>	
		ORIENTAÇÃO	<i>(Percurso na Natureza)</i>	<i>INTRODUÇÃO</i>			
		JOGOS TRADIC	-	<i>(PROGRAMA DE ESCOLA)</i>	<i>(PROG. ESCOLA)</i>		
		LUTA	<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>(Desportos de Combate)</i>			
DANÇA <i>(INTRODUÇÃO)</i>	DANÇA <i>(INTRODUÇÃO)</i>	MATÉRIAS ALTERNATIVAS	CAMPISMO/PIONEIRISMO, CANOAGEM, CICLOTURISMO, CORFEBOL, CORRIDAS EM PATINS, DANÇAS SOCIAIS, DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS, AERÓBICA, GOLFE, HÓQUEI EM PATINS, HÓQUEI EM CAMPO, JOGO DO PAU, JUDO, MONTANHISMO/ESCALADA, NATAÇÃO, ORIENTAÇÃO, PRANCHA À VELA, RAGUEBI, SOFTEBOL/BASEBOL, TÊNIS DE MESA, TÊNIS,, BADMINTON, TIRO COM ARCO, VELA, etc				



## Anexo III

Ano Lectivo 2010/2011

**Este inquérito é confidencial**

### DADOS BIOGRÁFICOS

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

### OCUPAÇÃO DE TEMPOS LIVRES

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

### NA ESCOLA (Assinala com X)

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

<b>SAÚDE/ALIMENTAÇÃO</b> (Assinala com X)					
Tipo de Dificuldade?	Visuais		Auditivas		Motoras
Outras – Qual(is)?					
Tomas medicação?					
A que horas te costumas deitar?			Número de horas de sono:		
O que costumas comer ao pequeno-almoço?					
A que horas tomas o pequeno-almoço?					
Onde almoças normalmente?					

### Teste Sociométrico

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

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

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

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

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

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

Obrigado!

## Anexo IV

### Calendarização das Etapas 9º ano

1ª Etapa - Avaliação Inicial			
Data	Aula nº	Espaço	Matéria
13/09/10	1	G1	Apresentação
15/09/10	2,3	G1	Condição Física
20/09/10	4	P1	Atletismo
22/09/09	5,6	P1/G1	Andebol e Futebol-IMC
27/09/10	7	P2	Atletismo
29/09/10	8,9	G2	Ginástica solo e aparelhos
4/10/10	10	P2/G2	Atlestimo / Futebol ou Ginástica
6/10/10	11,12	P2/G2	Treino intervalado / andebol e futebol ou Ginástica
11/10/10	13	G1	FG
13/10/10	14,15	G1	Condição Física – Voleibol – Basquetebol
18/10/10	16	P1	Atletismo/ Andebol
20/10/10	17,18	P1/G1	Condição Física/ futebol e andebol

Nota: 1ª Etapa realizada na totalidade pela professora Paula Escada.

2ª Etapa - Aprendizagem e Desenvolvimento			
Data	Aula nº	Espaço	Matéria
25/10/10	19	G2	Ginástica de solo
27/10/10	20,21	G2	Ginástica solo/aparelhos
3/11/10	22,23	P2/G2	Atletismo e andebol / Ginástica de solo
8/11/10	24	G1	futebol/ C.Física
10/11/10	25,26	G1	futebol/ Andebol - C.Física
15/11/10	27	P1	Atletismo /Basquetebol
17/11/10	28,29	G1	C.Física – Andebol e futebol
22/11/10	30	G2	Teste de Avaliação
24/11/10	31,32	G2	Ginástica aparelhos e voleibol
29/11/10	33	P2/Sala	Condição Física, treino intervalado
01/12/10	<b>FERIADO</b>		
06/12/10	34	G1	Voleibol/Basquetebol
08/12/10	<b>FERIADO</b>		
13/12/10	35	P1/Sala	Auto-avaliação/Futebol
15/12/10	36,37	P1	Inter – turmas
<b>Fim do 1º período</b>			
03/01/11	40	G1	Voleibol/Andebol
05/01/11	41,42	G1	Voleibol/Badminton/Condição física
10/01/11	43	P1/Sala	Atletismo
12/01/11	44, 45	G1	Futebol/Andebol
17/01/11	46	G2	Ginástica de aparelhos/Condição física
19/01/11	47, 48	G2/P2	Badminton/Futebol/Condição física
24/01/11	49	P2/sala	Basquetebol/Atletismo
26/01/11	50, 51	P2/G2	Dança/Ginástica acrobática/ Atletismo
31/01/11	52	G1	Voleibol/Andebol
02/02/11	53, 54	G1	Futebol/Voleibol

<b>3ª Etapa – Aprendizagem, Desenvolvimento e Aplicação</b>			
<b>Data</b>	<b>Aula nº</b>	<b>Espaço</b>	<b>Matéria</b>
07/02/11	55	P1/Sala	Atletismo
09/02/11	56, 57	G1	Voleibol/Badminton
14/02/11	58	G2	Dança/Atletismo
16/02/11	59, 60	G2/P1	Ginástica aparelhos e solo/Futebol/Condição física
21/02/11	61	P2/Sala	Atletismo/Basquetebol
23/02/11	62, 63	P2/G2	Badminton/Futebol/Condição física
28/02/11	64	G1	Voleibol
02/03/11	65, 66	G1	Voleibol/Andebol/Condição física
14/03/11	67	G2	Teste
16/03/11	68, 69	G2/P1	Basquetebol/Andebol/Condição física
21/03/11	70	P2/sala	Futebol
23/03/11	71, 72	P2/G2	Basquetebol/ Andebol/Ginástica acrobática
28/03/11	73	G1	FG/Voleibol
30/03/11	74, 75	G1	FG/Futebol
04/04/11	76	P1/Sala	Orientação
06/04/11	77, 78	G1	Voleibol/Futebol
<b>Fim do 2º período</b>			

<b>4ª Etapa – Consolidação</b>			
<b>Data</b>	<b>Aula nº</b>	<b>Espaço</b>	<b>Matéria</b>
27/04/11	79, 80	G1	Voleibol/Badminton/Condição física
02/05/11	81	P1/Sala	Orientação/ Basquetebol
04/05/11	82, 83	G1	Voleibol/Futebol/Condição física
09/05/11	84	G2	Teste
11/05/11	85, 86	G2/P1	Dança/Ginástica aparelhos e solo
16/05/11	87	P2/sala	Basquetebol/Andebol
18/05/11	88, 89	P2/G2	Futebol/Atletismo /Basquetebol
23/05/11	90	G1	Badminton/Andebol
25/05/11	91, 92	G1	Voleibol/Futebol/Condição física
30/05/11	93	P1/Sala	Atletismo/Futebol
01/06/11	94, 95	G1	FG/Voleibol
06/06/11	96	G2	Ginástica acrobática
08/06/11	97, 98	G2/P1	Andebol/aula livre
<b>Fim do 3º período</b>			

## Anexo V

### Mapa do Planeamento anual por Etapas - Geral 9º ano


Período	Etapa	Datas	Semanas	Aulas 45'	Espaço	Matérias	Objectivos
1º	1ª	13/09/10	6	1	G1	Apresentação.	Apresentação; Definição de regras de funcionamento da disciplina.
		15/09/10 a 20/10/10		17	G1, G2, P1, P2	Todas as matérias Nucleares definidas pelo Departamento, expressas no documento de competências essenciais.	Identificar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos (diagnostica/prognóstica), constatar matérias/alunos fracos, aprendizagem de rotinas de organização.
	2ª	25/10/10 a 02/02/11	13	34	G1, G2, P1, P2	Ginástica, Futebol, Andebol, Basquetebol, Atletismo, Voleibol, Badminton, Dança	Aprendizagem/Desenvolvimento Objectivos intermédios – definidos no Plano anual de Etapas de cada matéria. <u>Exemplo da Ginástica de solo no Anexo VI</u>
2º	3ª	07/02/11 a 06/04/11	8	24	G1, G2, P1, P2	Atletismo, Ginástica, Voleibol, Dança, Basquetebol, Futebol, Andebol, Badminton, Orientação	Desenvolvimento/Aplicação Objectivos intermédios – definidos no Plano anual de Etapas de cada matéria. <u>Exemplo da Ginástica de solo no Anexo VI</u>
3º	4ª	27/04/11 a 08/06/11	7	20	G1, G2, P1, P2	Todas as anteriores	Consolidação e revisão das matérias desenvolvidas ao longo do ano lectivo, recuperação de alunos/matérias mais atrasadas. Objectivos terminais – definidos no Plano Anual de Etapas de cada matéria. <u>Exemplo da Ginástica de solo no Anexo VI</u>

## Anexo VI

### Plano anual de etapas da Ginástica de solo (Nível dos PNEF: Parte do Nível Avançado)

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

## Anexo VII

 2010/2011	Aula nº 22		<b>2ª Etapa – Aprendizagem e Desenvolvimento</b>	<b>Professor Estagiário: João Viegas</b>		
	Data: 30/11/2010			Ano: 10º	Turma:	
	Hora: 11h45-13h15	Duração: 90 minutos	Matérias: Badminton, trave, Solo (nuclear)	Espaço: Pequeno		
	Professora Orientadora: Isabel Gancho			Nº de Alunos: 18		
<b>Objectivos Específicos:</b> aperfeiçoar no solo o Rolamento à frente e atrás, pino de cabeça, roda, avião e ponte. Aperfeiçoar na trave Entrada a 1 pé, avião, meia volta, salto de gato, saída. Desenvolver o clear e o lob em Badminton.				<b>Recursos Materiais:</b> trave, trampolim reuther, colchões de ginástica, raquetes e volantes de badminton		
<b>Grupos de nível:</b> Grupo Elementar – aluno T, aluno D, aluno F, aluno L, aluno Q, aluno R; Grupo Introdutório – aluno B, aluno C, aluno J, aluno G, aluno H, aluno M; Grupo Não Introdutório – aluno S, aluno U, aluno V, aluno X, aluno P, aluno O.						
<b>Tempo</b>		<b>Descrição das Actividades</b>		<b>Estratégias</b>		
T.P.	T.T.					
<b>Parte Inicial</b>						
5'	5'	Tolerância para balneário		Os alunos irão ajudar na montagem das estações.		
3'	8'	<u>Momento de Informação</u> Breve exposição dos conteúdos e objectivos da aula à turma. Explicação da actividade de aquecimento com vista à preparação do organismo para a actividade física durante a aula e para a prevenção de possíveis lesões.				
7'	15'	<u>Momento de Prática</u> Corrida à volta do pavilhão intercalada com: mobilização articular, saltos em extensão, flexões de braços, dorsais e abdominais.				
<b>Parte Fundamental</b>						
4'	19'	<u>Transição, Momento de Informação</u> Explicação das estações em cada local para a turma.		Os alunos deverão colocar-se de pé em semi-circulo.		
18'	37'	<b>Estação 1 - Ginástica de solo</b> Grupo NI e I: Avião, Rolamento à frente e atrás (em plano inclinado e em colchão); rolamento atrás; roda sobre linha curva ou reuther; ponte. Grupo E: Avião, Rolamento à frente pernas afastadas; rolamento atrás (com e sem pernas em extensão); roda; rodada; pino de cabeça, ponte. <u>Critérios de êxito:</u> Flexão da cabeça (rolamento à frente/atrás); Elevação da bacia (roda); Repulsão dos braços (rol. atrás); Triângulo mãos-cabeça (pino de cabeça); Inclinat tronco à frente (rol pernas afastadas).		São criados 3 grupos distintos com base na avaliação inicial de ginástica. Cada grupo realiza uma situação do exercício.  O professor passará por todas as estações com a intenção de corrigir os alunos. Estando mais presente na ginástica de solo.		
18'	55'	<b>Estação 2 - Ginástica de aparelhos</b> Trave: (marcha, meia volta, salto a pés juntos, salto com flexão das pernas, avião, saída com salto em extensão e meia-pirueta, salto de gato); Entrada a 1 pé, avião, meia volta, salto de gato, saída (salto em extensão, engrupado e meia-pirueta).		Os alunos deverão formar uma fila e realizam as acções individualmente.		
18'	73'	<b>Estação 3 - Badminton:</b> Nesta tarefa os alunos devem estar a pares, distanciados a 6 metros e frente a frente. Devem realizar troca de volante. Enquanto um aluno realiza clear o outro realiza lob. Depois trocam de funções. <u>Critérios de êxito:</u> <b>Clear:</b> MS à altura da cabeça; Trajectória alta e profunda do volante. <b>Lob:</b> Bater o volante à altura da cintura; Trajectória ascendente alta e profunda do volante.		Os alunos deverão dispor-se frente a frente. Troca de volante. 1 aluno realiza clear e o outro realiza lob.		

**Parte Final**

5'	78'	<u>Transição, Momento de Informação</u> O professor reúne os alunos e explica o próximo exercício e as suas componentes críticas, no caso o retorno à calma.  <u>Momento de Prática</u> Os alunos deverão realizar os alongamentos propostos, de modo a iniciarem um retorno à calma e ao mesmo tempo, o professor tenta tirar dúvidas que possam persistir em relação aos exercícios praticados.	Os alunos, sentados/de pé, encontram-se distribuídos à frente do professor. O professor exemplifica e os alunos realizam os alongamentos ao mesmo tempo.  Por último os alunos deverão ajudar na recolha do material.
12'	90'	Tolerância para balneário	
Observações/Reflexões:			



## Anexo VIII

### Quadro Resumo da Avaliação Inicial - 10º ano

Alunos 10º	Desportos colectivos				Ginástica		Atletismo		Raquetebol
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Solo	Aparelhos	Corridas	Saltos	Badmington
Aluno 1	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow			Blue
Aluno 2	Blue	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Blue	Yellow	Blue
Aluno 3	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Red	Yellow			Blue
Aluno 4	Blue	Green	Green	PA	Yellow	Yellow	Blue	Green	Green
Aluno 5	Blue	Blue	Blue	Yellow	Yellow	Yellow	Blue	Blue	Blue
Aluno 6	Blue	Blue	Blue	PA	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Blue
Aluno 7	Yellow	Blue	Blue	Yellow	Red	Blue	Blue	PA	Blue
Aluno 8	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Red	Yellow	Yellow	Blue	Blue
Aluno 9	Blue	Blue	Blue	PA	Red	Yellow	Blue	Blue	Blue
Aluno 10	Blue	Blue	Blue	PA	Red	Blue	Blue	Blue	Blue
Aluno 11	Yellow	Blue	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Blue	Blue
Aluno 12	Blue	Green	Blue	Blue	Red	Yellow	Blue	Blue	Blue
Aluno 13	Blue	Blue	Green	PA	Red	Blue	Blue	Green	Blue
Aluno 14	Yellow	Blue	Yellow	Blue	Red	Yellow	Red	Red	Blue
Aluno 15	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue
Aluno 16	Red	Blue	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Blue
Aluno 17	Blue	Green	Blue	PA	Red	Blue	Green	Green	Green
Aluno 18	Yellow	Yellow	Red	Red	Red	Yellow			Green
Aluno 19	Blue	Blue	Green	Blue	Yellow	Blue			

Tabela – Avaliação Inicial 10º

Red	Não Atinge Nível Introdutório
Yellow	Nível Introdutório
Blue	Nível Elementar
PA	Nível Elementar e Parte do Avançado
Green	Nível Avançado
	Sem dados

## Anexo IX

### Grelha de registo de Avaliação formativa

<b>Avaliação Formativa</b>	
Data: 06/12/2010 e 03-01-2011      Etapa: 2ª      Turma: 9º	
Matéria: voleibol	
Conteúdos da aula: passe, manchete, serviço, jogo	
Alunos com dificuldades NI/Introdu	Aluno C Aluno M Aluno S Aluno R
Erros mais comuns	<p>Os alunos citados anteriormente revelam alguns no passe como:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Passe realizado a partir do peito;</li><li>• Bola batida com a palma das mãos</li><li>• Falta de deslocamento para a bola.</li><li>• Não extensão dos membros superiores e inferiores no momento do passe</li></ul> <p>Na Manchete:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• membros inferiores em extensão</li><li>• batimento ou contacto com a bola efectuado num plano demasiado</li><li>• elevado</li><li>• a zona de contacto com a bola são as mãos</li></ul> <p>No serviço por baixo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Colocação errada dos apoios;</li><li>• Bola colocada num plano demasiado alto ou baixo</li><li>• Batimento da bola com a mão fechada</li></ul> <p>Em Jogo 2x2: Encontram-se muitas vezes em extensão dos membros inferiores e os membros superiores descontraídos.</p>
Alunos com sucesso Elementar	Aluno G Aluno B Aluno T  Em situação de jogo 2x2: Conseguem realizar deslocamentos para recepcionar da melhor forma. Cooperam com o colega

## Anexo X

### Grelha de registo de Avaliação formativa final de etapa

Data:

Matéria: Andebol

Turma:

Elementar										
Nome	Técnica				Jogo 7x7					Nível
	Passe	Recepção	Remate em salto e apoio	Desarme	ULTRAPASSA O SEU ADVERSÁRIO DIRECTO FINALIZANDO OU PASSANDO	Cria linhas de passe	PASSA A BOLA AOS COLEGAS DESMARCADOS	DESLOCA-SE, ACOMPANHANDO A CIRCULAÇÃO DA BOLA	MARCAÇÃO DE CONTROLO	

Nível Introdutório								
Nome	Técnica				5x5			Nível
	Passe	Recepção	intercepção	Remate em salto	DESMARCA-SE OFERECENDO LINHA DE PASSE	INICIA O CONTRA ATAQUE, SE RECUPERA A POSSE DA BOLA, PASSANDO A UM JOGADOR DESMARCADO	COLOCANDO-SE ENTRE A BOLA E A BALIZA NA DEFESA DO JOGADOR COM BOLA	

**Técnica** - 0- Não Faz; 1- Faz com erros; 2- Faz; 3- Faz com qualidade

**Táctica** - **N** (Nunca); **R** (Raramente); **AV** (Às vezes); **F** (Frequentemente)

## Anexo XI

### Quadro resumo da Avaliação final da 4ª Etapa do 10º ano

Alunos 10º	Desportos colectivos					Ginástica			Atletismo		Raquetes	Danças
	Andebol	Basquetebol	Futebol	Voleibol	Rugby	Solo	Aparelhos	Acrobática	Barreiras	Salto altura	Badmington	Criativa
Aluno 1	PI		PI		PE	PI						PE
Aluno 2			PE							PE		
Aluno 3	PE		PE	PE								PE
Aluno 4		PA		PA		PA			PA	PE		
Aluno 5			PE	PA	PE				PE	PE		
Aluno 6	PE			PE						PE		
Aluno 7				PI	PE	PI				PE		
Aluno 8												
Aluno 9				PA					PA			
Aluno 10	PE		PE	PE	PE	PI			PE			
Aluno 11		PA				PI			PA			
Aluno 12			PA			PE				PA		
Aluno 13			PE						PI	PI		
Aluno 14	PE		PE		PE				PE	PE		
Aluno 15	PI		PI	PE	PE	PI			PE			
Aluno 16		PA		PA		PE			PA	PA		
Aluno 17			PI	PI	PE	PI				PI		
Aluno 18	PE		PA									
Aluno 19	PE			PE		PI						PE

Tabela – Avaliação da 4ª Etapa

	Não Atinge Nível Introdutório
PI	Parte de Nível Introdutório
	Nível Introdutório
PE	Parte de Nível Elementar
	Nível Elementar
PA	Parte do Nível Avançado
	Sem dados

## Anexo XII

### Avaliação da Actividade – Aqui Há Coração

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

<b>Peddy-Paper</b>	1	2	3	4	5
Adequação às idades das crianças					
Criatividade					
Timmings das actividades					
Conteúdo das actividades					
Organização					
Carácter lúdico didáctico					
Tempos de espera					

<b>Palestra</b>	1	2	3	4	5
Pertinência					
Conteúdo da palestra					
Transmissão de conhecimentos científicos					
Qualidade do prelector					
Exposição dos conteúdos					
Apresentação da sala					
Recepção aos participantes					

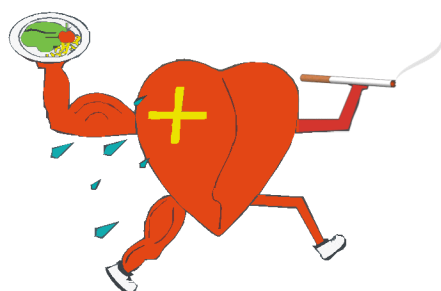
<b>Rastreio de glicemia e colesterol/Composição corporal/frequência cardíaca</b>	1	2	3	4	5
Pertinência					
Organização dos gabinetes					
Qualidade dos recursos materiais utilizados					
Recursos humanos – atendimento e disponibilidade					

Sugestões: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



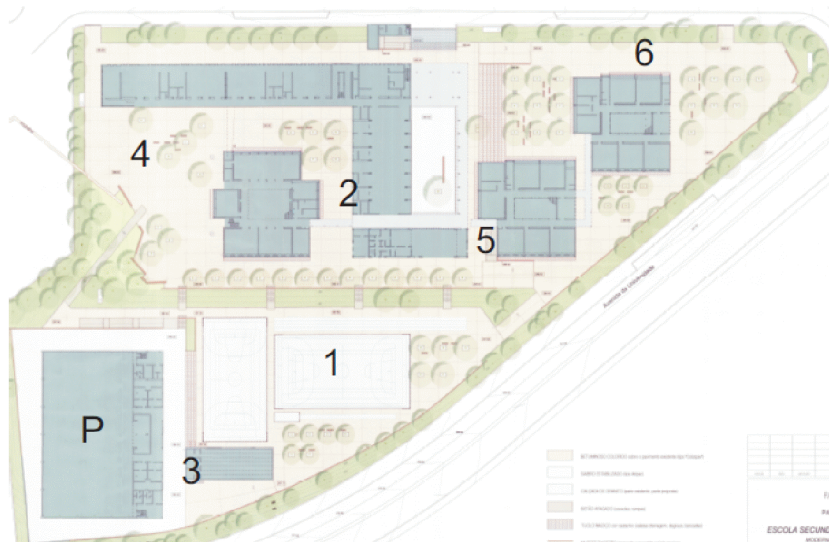
<b>1</b>	Insuficiente
<b>2</b>	Suficiente
<b>3</b>	Bom
<b>4</b>	Muito Bom
<b>5</b>	Excepcional

## Anexo XIII

### “GP Sem Fronteiras” - Mapa do Evento – Percurso Peddy-Paper Centro histórico



“GP Sem Fronteiras” - Mapa do Evento – Peddy-Paper – dentro do Recinto da Escola



P - Partida

- 1 - Gincana
- 2 - Flauta de água
- 3 - Air Golf
- 4 - Labirinto
- 5 - Tangran
- 6 - Personalidades



## Anexo XIV

**Tabela de Interpretação dos Protocolos das aulas filmadas**

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

## Anexo XV

### Plano de formação para atenuar a indisciplina

DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
<b>Planeamento e prevenção da actividade</b>	Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula
	Boa planificação das aulas
	Boa motivação dos alunos
<b>Prática efectiva das aulas</b>	Promover o bom clima entre os professores e os alunos
	Não gastar tempo nas transições
	Não gastar tempo em situações de espera
	Iniciar e acabar as aulas a horas
	Ser claro e breve nas explicações
	Realizar demonstrações
	Evitar tempos mortos na aula
Boa colocação do professor	
<b>Planeamento e prevenção da indisciplina</b>	Estabelecer regras de conduta
	Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimento dos alunos
	Planear a aula estabelecendo bem os objectivos
	Utilizar Feedbacks
	Auto - avaliação do professor
	Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos
	Identificar alunos com problemas familiares
	Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)
Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo)	
<b>Prática efectiva da aula</b>	Formação de grupos na turma
	Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc)
	Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)
	Colocação correcta do professor perante a turma
	Evitar tempos de transição
	Colocar a turma em U para dar a informação
	Evitar tempos de espera
	Não se distanciar dos alunos indisciplinados
	Reprender os alunos em particular



## Anexo XVI

### Estratégias eficazes no 2º Ciclo

	<b>Instrução</b>	<b>Transição</b>	<b>Organização</b>	<b>Tarefa</b>
Estratégias	Ser claro e breve nas explicações	Formação de grupos na turma	Formação de grupos na turma	Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo)
	Promover o bom clima entre os professores e os alunos	Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos	Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos	Reprender os alunos em particular
	Planear a aula estabelecendo bem os objectivos	Reprender os alunos em particular	Colocação correcta do professor perante a turma	Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos
	Colocar a turma em U para dar a informação	Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula	Promover o bom clima entre os professores e os alunos	Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimento dos alunos
	Colocação correcta do professor perante a turma	Colocação correcta do professor perante a turma	Estabelecer regras de conduta	Planear a aula estabelecendo bem os objectivos
	Evitar tempos mortos na aula	Estabelecer regras de conduta	Reprender os alunos em particular	Realizar demonstrações
	Formação de grupos na turma	Evitar tempos mortos na aula	Evitar tempos mortos na aula	Boa motivação dos alunos
	Estabelecer regras de conduta	Boa motivação dos alunos	Boa motivação dos alunos	Utilizar feedbacks
	Boa motivação dos alunos	Não gastar tempo em situações de espera	Auto - avaliação do professor	Formação de grupos na turma
	Identificar alunos com problemas familiares	Não gastar tempo nas transições	Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula	Estabelecer regras de conduta
	Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)	Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)	Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)	Colocação correcta do professor perante a turma
	Reprender os alunos em particular			Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula
	Boa planificação das aulas			Promover o bom clima entre os professores e os alunos
				Boa planificação das aulas
				Não se distanciar dos alunos indisciplinados
			Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)	

## Anexo XVII

### Estratégias eficazes no 3º Ciclo

	Instrução	Transição	Organização	Tarefa
Estratégias	Colocar a turma em U para dar a informação	Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc)	Reprender os alunos em particular	Boa colocação do professor
	Ser claro e breve nas explicações	Não gastar tempo nas transições	Não se distanciar dos alunos indisciplinados	Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos
	Não se distanciar dos alunos indisciplinados	Estabelecer regras de conduta	Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)	Formação de grupos na turma
	Colocação correcta do professor perante a turma	Reprender os alunos em particular	Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)	Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo)
	Estabelecer regras de conduta	Não se distanciar dos alunos indisciplinados	Estabelecer regras de conduta	Utilizar feedbacks
	Reprender os alunos em particular.	Colocação correcta do professor perante a turma	Colocação correcta do professor perante a turma	Auto - avaliação do professor
			Evitar tempos de espera	Planear a aula estabelecendo bem os objectivos
				Evitar tempos de espera/mortos
				Promover o bom clima entre os professores e os alunos
				Reprender os alunos em particular.
				Prever situações fomentadoras de indisciplina na actividade da aula
				Não se distanciar dos alunos indisciplinados
			Estabelecer regras de conduta	

## Anexo XVIII

### Análise Pessoal das Estratégias Aplicadas (João Viegas - 9º ano)

Indicadores	Aula	Frequência	Análise Pessoal das Estratégias Aplicadas
3.2. Não se manter no espaço que lhe é reservado na aula	1ª	10	<p>✓ <b>Colocar a turma em U para dar a informação</b> Esta estratégia foi aplicada especificamente para os momentos de instrução, revelando-se importante uma vez que os alunos aquando dos momentos de instrução já se colocavam nesta forma por si só, sem que lhe fosse solicitado. Com esta estratégia foi possível visionar a turma toda.</p> <p>✗ <b>Estabelecer tarefas que tenham a ver com os envolvimento dos alunos</b> Esta estratégia não sortiu efeito por completo, pois foi estabelecido que sempre que existisse momentos de transição todos os alunos teriam de ajudar na montagem e desmontagem do material. Através da análise do vídeo verificamos que existem alguns alunos que se “camuflam” perante a ajuda dos restantes colegas ao professor na montagem/desmontagem.</p> <p>✓ <b>Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc)</b> A utilização do apito para a paragem do exercício para transitar para outro, permitiu ao professor reunir rapidamente os alunos sem deslocamentos desnecessários dos mesmos.</p>
	2ª	6	<p>✓ <b>Boa colocação do professor</b> Resultou, pois o professor optou sempre por circular periféricamente à aula, mantendo muitas vezes contacto visual com a turma, o que impediu que os alunos se afastassem muito da sua tarefa.</p> <p>✗ <b>Utilizar feedbacks</b> Através da análise do vídeo verificamos que esta estratégia se tornou contrastante, uma vez que por um lado nos permitiu controlar de forma particular o aluno desviante, mas deixou os outros mais libertos e sem atenção devida pelo professor, o que fez desencadear este indicador de indisciplina.</p> <p>✓ <b>Ocupação proporcional do espaço da aula pelos alunos</b> Esta estratégia revelou-se essencial para este tipo de indisciplina, pois o espaço foi utilizado de forma a aproveitar a sua totalidade e com os alunos a não se cruzarem muito, tal como a suas tarefas não interferiam uma na outra. Para isto foi fundamental a utilização da rede de voleibol na vertical de uma ponta à outra do pavilhão em detrimento da rede oficial (utilizada na 1ª aula).</p>
4.5. Falar com os colegas fora do contexto da aula	1ª	9	<p>✓ <b>Ser claro e breve nas explicações</b> Na instrução, o professor foi mais claro e breve, tendo como consequência a ausência de um período de questões e dúvidas evitáveis, contribuindo para a diminuição deste indicador de indisciplina.</p> <p>✓ <b>Não se distanciar dos alunos indisciplinados</b> Na instrução o professor optou por chamar os alunos mais indisciplinados para perto dele. Como consequência estes sentiram-se mais incomodados, respeitando aquele momento.</p>
	2ª	2	<p>✓ <b>Colocação correcta do professor perante a turma</b> Esta estratégia aplicada nos momentos de instrução, através da colocação do professor momentaneamente no mesmo sítio enquanto instrui os seus alunos e com a contribuição da aplicação de linguagem não verbal que demonstram aos alunos uma posição sólida e autoritária do professor. Isto porque durante a primeira filmagem se verificou que o professor se movimentava muito enquanto</p>

			<p>instruía os alunos.</p> <p>✓ <b>Não gastar tempo nas transições</b> As transições foram muito curtas, sem dar oportunidade aos alunos para conversarem sobre assuntos extra aula.</p>
<b>1.1.4. Mal trato psicológico ao colega</b>	1 <sup>a</sup>	7	<p>✗ <b>Identificar alunos com problemas familiares</b> Ao analisar com mais atenção a situação de um ou outro aluno, ficámos cientes de que o seu trato devia ser diferente. Na nossa opinião a aluna em causa não beneficiou do tratamento mais interessado da parte do professor. Talvez porque deveríamos ter abordado o tema com mais cuidado.</p> <p>✓ <b>Não gastar tempo nas transições</b> As transições foram muito curtas, sem dar oportunidade aos alunos para interagirem muito uns com os outros.</p> <p>✓ <b>Formação de grupos na turma</b> Como é frequente no planeamento por etapas, esta aula teve a formação de grupos de nível para os exercícios propostos</p> <p>✓ <b>Desenvolver os skills sociais (aprender a trabalhar em grupo)</b> Esta estratégia foi conseguida através de jogos de aquecimento (utilizado durante o período que separou as duas aulas e até mesmo na segunda aula) que promoviam a discussão, a gestão de conflitos, a cooperação e o relacionamento interpessoal, aproveitando ao máximo as potencialidades de cada elemento para benefício do grupo.</p>
	2 <sup>a</sup>	1	
<b>5.1. Tentar modificar ou abreviar as tarefas/exercícios propostos</b>	1 <sup>a</sup>	6	<p>✗ <b>Realizar demonstrações</b> Sempre que demonstrámos o que se pretendia no exercício, verificou-se que nem assim o aluno em causa se mostrou interessado em cumprir a totalidade da tarefa. Ao que parece não se sentia muito motivada para aquela modalidade mesmo tendo boas capacidades.</p> <p>✗ <b>Evitar tempos de espera/mortos</b> Esta foi uma estratégia há qual não vimos nenhum efeito positivo para este indicador de indisciplina. Talvez este indicador seja melhor solucionado com um grau de exigência do exercício maior para com o aluno.</p> <p>✓ <b>Utilizar feedbacks</b> Ao utilizar feedbacks aos alunos que estavam a abreviar o exercício, tivemos em conta a explicação das componentes críticas do gesto técnico em causa que eram necessários melhorar para a sua execução se aproximar da perfeição. E que se o aluno em causa não realizasse o exercício na íntegra não poderia evoluir.</p>
	2 <sup>a</sup>	4	
<b>5.3. Não trabalhar nas aulas/não aderir às tarefas</b>	1 <sup>a</sup>	6	<p>✗ <b>Incutir motivação nos alunos</b> O aluno em causa há muito que se sentem desmotivado com a escola e está a baixar o seu desempenho em todas as disciplinas, por isso por mais que se anime e se provoque o mesmo, não teríamos resultados positivos neste indicador.</p> <p>✓ <b>Auto - avaliação do professor</b> Esta auto-avaliação do professor realizada após a primeira aula permitiu reflectir sobre o porque deste indicador acontecer, chegando à conclusão de que a aluna em causa necessitava de novos desafios, de exercícios mais complexos e de uma maior exigência do professor. Isto foi fundamental para obter sucesso contra este indicador de indisciplina.</p> <p>✓ <b>Planear a aula estabelecendo bem os objectivos</b> Na sequência da estratégia anterior, o planeamento da aula teve em conta este caso específico, procurando aumentar a exigência para a aluna através de exercícios mais desafiantes e com objectivos específicos bem presentes para a mesma.</p>
	2 <sup>a</sup>	3	

<b>1.2.4. Mal trato psicológico ao professor</b>	1 <sup>a</sup>	4	<p>✓ <b>Não se distanciar dos alunos indisciplinados</b> Na instrução o professor optou por chamar os alunos mais indisciplinados para perto dele. Como consequência estes sentiram-se mais incomodados, respeitando aquele momento.</p> <p>✓ <b>Colocação correcta do professor perante a turma</b> Esta estratégia aplicada nos momentos de instrução/tarefa, através da colocação do professor momentaneamente em sítios estratégicos enquanto instrui/observa os seus alunos, demonstrando aos alunos uma posição controladora e autoritária. Isto porque durante a primeira filmagem se verificou que o professor se movimentava muito enquanto instruía/observava os alunos.</p> <p>✓ <b>Estabelecer rotinas (paragem, formação de filas, etc)</b> A utilização do apito para a paragem do exercício para transitar para outro, permitiu ao professor reunir rapidamente os alunos, dando pouca oportunidade para interagirem muito entre eles.</p>
	2 <sup>a</sup>	1	
<b>2.1. “Fazer de palhaço” e provocar riso nos colegas</b>	1 <sup>a</sup>	4	<p>✓ <b>Evitar tempos de espera/mortos</b> Esta foi uma estratégia que combateu muito bem este tipo de indisciplina, uma vez que não privilegamos exercícios em que os alunos tivessem dispostos em fila esperando a sua vez para executar o passe ou a manchete.</p> <p>✓ <b>Repreender os alunos em particular</b> O aluno, especialmente nos tempos de transição/organização quando repreendido demonstrou no imediato consideração por aquilo que o professor lhe advertiu, pois da próxima sairia da aula.</p>
	2 <sup>a</sup>	1	
<b>4.4. Rir dos colegas</b>	1 <sup>a</sup>	4	<p>✓ <b>Não se distanciar dos alunos indisciplinados</b> O professor optou por estar mais próximo do aluno mais indisciplinado em momentos de organização, especialmente aquando da formação das equipas onde se levantavam algumas situações de gozo.</p>
	2 <sup>a</sup>	0	
<b>5.2. Não ter cuidados de conservação ao utilizar os materiais</b>	1 <sup>a</sup>	4	<p>✗ <b>Estabelecer regras de conduta</b> A regra estabelecida já há muito de não chutar a bola de voleibol com o pé, sortiu pouco efeito. Pensamos que necessitaríamos de maior margem de manobra em termos temporais e não estar na condição de estagiário para poder aplicar este tipo de estratégia.</p> <p>✗ <b>Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)</b> Ao aplicar esta estratégia, o professor não conseguiu distanciar a flexibilidade da coerência, sendo que ou era flexível demais ou era coerente demais. Isto aconteceu provavelmente devido à inexperiência natural do estagiário.</p> <p>✗ <b>Repreender os alunos em particular</b> A repreensão também não funcionou durante a tarefa, pois o aluno voltou a repetir nas costas do professor.</p>
	2 <sup>a</sup>	12	
<b>5.4. Quebra de uma ou mais regras da aula</b>	1 <sup>a</sup>	4	<p>✗ <b>Não se distanciar dos alunos indisciplinados</b> Esta estratégia funcionou em outros momentos mas para este indicador não foi eficaz. Talvez a distancia entre o professor devesse ser mais curta e mais constante.</p> <p>✗ <b>Utilizar feedbacks</b> Através da análise do vídeo verificamos que esta estratégia se tornou contrastante, uma vez que por um lado nos permitiu controlar de forma particular o aluno desviante, mas deixou os outros mais libertos e sem a atenção devida pelo professor, o que fez desencadear este indicador de indisciplina.</p>
	2 <sup>a</sup>	5	
<b>1.1.1. Mal trato físico ao colega</b>	1 <sup>a</sup>	3	<p>✗ <b>Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)</b> Ao aplicar esta estratégia, o professor não conseguiu distanciar a flexibilidade da coerência, sendo que foi flexível demais em relação a estes dois indicadores de indisciplinas. Isto aconteceu provavelmente devido à inexperiência natural do estagiário.</p>

	2 <sup>a</sup>	1	<p>✓ <b>Colocação correcta do professor perante a turma</b> Esta estratégia aplicada nos momentos de tarefa, através da colocação do professor momentaneamente em sítios estratégicos enquanto observa os seus alunos, demonstrando aos alunos uma posição controladora e autoritária. Isto porque durante a primeira filmagem se verificou que o professor se movimentava muito enquanto os alunos realizavam a tarefa.</p>
<b>1.1.2. Mal trato verbal ao colega</b>	1 <sup>a</sup>	3	<p>✗ <b>Repreender os alunos em particular</b> A repreensão também não funcionou durante a tarefa, pois o aluno voltou a repetir nas costas do professor.</p>
	2 <sup>a</sup>	2	<p>✓ <b>Promover o bom clima entre os professores e os alunos</b> O professor manteve uma atitude promotora de um clima positivo de aprendizagem garantindo a manutenção do entusiasmo dos alunos pelas tarefas de aprendizagem e o desenvolvimento do respeito e cooperação entre os diferentes intervenientes na aula.</p>
<b>1.2.5. Recusar-se a obedecer às instruções do professor</b>	1 <sup>a</sup>	3	<p>✓ <b>Estabelecer regras de conduta</b> As regras definidas como forma de respeito e consideração pelo professor funcionaram, na transição de um exercício para o outro, cooperando com aquilo que era suposto fazer, sem desviar a atenção no momento de transição.</p> <p>✓ <b>Ser flexível desde que coerente e estável (calmo, sereno e seguro)</b> Para este indicador a flexibilidade e coerência foram aplicadas adequadamente, tal como referimos anteriormente onde esta estratégia falhou, o professor com a sua inexperiência precisa de conviver mais com a indisciplina na aula.</p>
	2 <sup>a</sup>	0	<p>✓ <b>Colocação correcta do professor perante a turma</b> Esta estratégia aplicada nos momentos de tarefa, através da colocação do professor momentaneamente em sítios estratégicos enquanto observa os seus alunos, demonstrando aos alunos uma posição controladora e autoritária.</p>
<b>4.1. Gritar</b>	1 <sup>a</sup>	2	<p>✓ <b>Repreender os alunos em particular</b> Ao repreender os alunos de forma mais autoritária e sólida, os alunos ficaram mais consciencializados do comportamento de que estavam a ter, contribuindo para diminuir o barulho nas aulas.</p>
	2 <sup>a</sup>	1	<p>✓ <b>Estabelecer sinais de organização: (ouvir informação, reunir rapidamente, montagem de material)</b> Nesta segunda aula foi visível que determinados gestos efectuados pelo professor na sequência do apito, nos momentos de transição/organização, foram reconhecidos pelos alunos (por mais distantes que tivessem) como sinais para reunir (chamar com as mãos), fazer silêncio (mostrar as mãos abertas) ou arrumar o material (“desenhando” círculos imaginários com o dedo indicador).</p>
<b>4.6. Fazer barulho com objectos</b>	1 <sup>a</sup>	2	
	2 <sup>a</sup>	3	<p>✗ <b>Estabelecer regras de conduta</b> Esta estratégia aplicada a estes indicadores não surtiram efeito na totalidade, pois o professor precisaria de mais tempo ou de ter aplicado logo no início do ano regras mais concisas e disciplinadoras sobre o barulho nas aulas.</p>

Legenda: ✓ estratégia eficaz

✗ estratégia sem resultados positivos