

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA

ANDREIA ALEXANDRA ALMEIDA PAIS SÁ

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE ALEVAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 10º 1F NO ANO
LECTIVO DE 2011/2012**

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TURMAS MUITO NUMEROSAS:
PRINCIPAIS LIMITAÇÕES E CONSTRANGIMENTOS.**

COIMBRA

2012

Andreia Alexandra Almeida Pais Sá

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NA ESCOLA
SECUNDÁRIA DE ALEVAR BROTERO JUNTO DA TURMA DO 10º 1F NO ANO
LECTIVO DE 2011/2012**

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TURMAS MUITO NUMEROSAS:
PRINCIPAIS LIMITAÇÕES E CONSTRANGIMENTOS.**

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau de
Mestre em Ensino da Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Elsa Maria Ferro Ribeiro Silva

COIMBRA

2012

SÁ, A. (2012). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola Secundária de Avelar Brotero junto da Turma do 10º1F no Ano Letivo de 2011/2012 – Ensino da Educação Física e as Turmas Muito Numerosas: Principais Limitações e Constrangimentos*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Eu, Andreia Alexandra Almeida Pais Sá, aluno nº 2010109373 do Mestrado de Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, venho por este meio declarar por minha honra que este Relatório Final de Estágio constitui um documento original da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Aos meus familiares e amigos pelo acompanhamento, compreensão e incentivo aos meus objetivos acadêmicos, profissionais e pessoais.

AGRADECIMENTOS

“Obrigado”, é uma palavra extremamente pequena para com aqueles que, de algum modo, contribuíram para que pudesse alcançar mais uma etapa importante da minha vida. Aqui deixo, de uma forma simples, o meu mais sincero agradecimento por todo o apoio e colaboração.

À Professora Elsa Silva pela sua simpatia, compreensão e disponibilidade.

Ao Professor António Miranda, pela orientação séria e meticulosa, pela crítica construtiva, pela disponibilidade de todos os momentos e pela Amizade com que sempre me distinguiu. O seu exemplo de Mestre afável e sábio acompanhar-me-á como uma referência pelo resto da minha Vida.

Aos meus alunos que me fizeram abraçar ainda mais esta profissão.

A toda a comunidade escolar da Escola Secundária de Avelar Brotero, pela excelente receção e por toda a hospitalidade.

Aos professores de Educação Física que colaboraram comigo na recolha de informação imprescindível para a defesa deste relatório.

À Diretora de Turma, Professora Maria Etelvina Leitão, pela troca de experiências, histórias, simpatia, disponibilidade e pelos momentos de aprendizagem inerente à função que desempenha com a nossa turma.

Aos meus pais, por me inculcaram o amor ao estudo e à realização profissional, entre outros valores que regem a minha vida. À minha irmã, Cristina, por todo o apoio e incentivo que sempre me concedeu nos meus projetos académicos.

A todos os meus amigos, em especial, à Catarina Pinto, ao Rúben Rocha, à Joana Sousa, e Alberto Correia por toda a força, apoio e incentivo em todos os momentos deste desafio.

Ao meu namorado, Bruno Coelho, pelo amor, carinho e compreensão.

A Todos Muito Obrigado.

“Ensinar é o exercício de imortalidade. De alguma forma continuaremos a viver daqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia das nossas palavras. O professor, assim, jamais morrerá.”

RUBEM ALVES

RESUMO

A realidade das aulas de Educação Física, começam por ser caracterizadas por aspetos desmotivantes à prática da atividade física, como: falta de materiais, estrutura física inadequada, número excessivo de alunos, falta de vontade dos alunos e às vezes até do próprio professor. (Oliveira, 2005) O sistema educacional geralmente impõe padrões de conduta que as escolas devem seguir. Esses padrões, muitas vezes, são fora da realidade particular de cada escola, o que gera tensão, desmotivação e incapacidade de realização do trabalho pretendido.

O que pretendemos com este tema é alertar toda a comunidade escolar para a grande problemática com que futuramente o ensino se debaterá. Para isso, decidimos realizar um pequeno estudo suportado na revisão da literatura e nas entrevistas que tivemos oportunidade de realizar aos professores de Educação Física. O estudo é centrado no ensino da Educação Física a turmas numerosas e direcionado para as principais limitações e constrangimentos: na gestão de recursos espaciais, na qualidade do ensino, nos momentos de avaliação, na abordagem de modalidades coletivas e individuais e na aplicação de estratégias pedagógicas.

Neste relatório fazemos ainda de forma crítica e reflexiva a apresentação de todo o percurso e trabalho desenvolvido ao logo deste estágio pedagógico, direcionando-o várias vezes para o tema que iremos tratar.

Palavras-chaves: Educação Física; turmas numerosas; qualidade de ensino; avaliação e estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

The reality of the physical education classes, they begin to be characterized by demotivating aspects of physical activity, such as lack of materials, inadequate physical infrastructure, too many students, the unwillingness of students and sometimes even the teacher himself. (Oliveira, 2005) The educational system often imposes standards of conduct that schools must follow. These standards are often outside the particular reality of each school, which creates tension, lack of motivation and inability to perform the work required. What we want with this theme is to alert the entire school community for the great future that problematic to discuss education. For this, we decided to conduct a small study supported the literature review and interviews that we were able to perform the physical education teachers. The study is centered on the teaching of physical education to large classes and directed to the main limitations and constraints: the management of space assets, the quality of education in times of assessment, the approach of collective and individual modalities and implementation of teaching strategies . In this report we are still in a critical and reflective presentation of the entire course work and the right of teaching practice, directing him several times to which we shall deal.

Keywords: Physical Education; large classes, teaching quality, assessment and teaching strategies.

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xiii
I. INTRODUÇÃO	15
II. ESTÁGIO PEDAGÓGICO: DO SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO À REALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	17
2.1 Expectativas e opções iniciais em relação ao estágio	17
2.1.1 O contexto e as motivações.....	17
2.1.2 Expectativas	18
2.1.3 Objetivos.....	18
2.3 Descrição das atividades desenvolvidas e aprendizagens	20
2.3.1 Planeamento.....	20
2.3.1.1 Plano anual	22
2.3.1.1.1 Seleção das matérias a lecionar	23
2.3.1.2 Unidades didáticas.....	26
2.3.1.2.1 Estratégias de ensino.....	27
2.3.1.2.2 Estilos de ensino	28
2.3.1.2.3 Matérias lecionadas e composição curricular.....	29
2.3.1.3 Planos de aula	33
2.3.1.3.1 Tipos de Feedbacks.....	34
2.3.2 Avaliação	36
2.3.2.1 Avaliação Diagnóstica.....	40
2.3.2.2 Avaliação Formativa.....	41
2.3.2.3 Avaliação Sumativa.....	42
2.3.3 Intervenção Pedagógica	44
2.3.3.1 Instrução	44
2.3.3.2 Gestão pedagógica	46
2.3.3.3 Clima/Disciplina.....	47
2.3.3.4 Decisões de ajustamento	49
2.3.4 Atitude ético-Profissional	50

III. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A TURMAS MUITO NUMEROSAS: PRINCIPAIS LIMITAÇÕES E CONSTRANGIMENTOS.....	52
3.1 Contextualização do Problema	53
3.2 Estudo de Caso	56
3.2.1 Metodologia Qualitativa.....	56
3.2.1.1 Entrevista Semiestruturada.....	56
3.2.1.2 Campo de Estudo – Amostra.....	57
3.3.1 Discussão dos resultados	58
3.3.1.1 O Ensino da Educação Física a turmas numerosas: Principais limitações e constrangimentos.....	58
3.3.1.2 Instalações e Condições Materiais na Disciplina de Educação Física para turmas numerosas.....	60
3.3.1.3 Abordagem às modalidades desportivas coletivas e individuais nas turmas numerosas	62
3.3.1.4 Qualidade de Ensino nas turmas numerosas	63
3.3.1.5 Momentos de Avaliação na Disciplina de Educação Física em turmas numerosas.....	64
3.3.1.6 Aplicação de Estratégias Pedagógicas a turmas numerosas	66
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
VI. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	74
VII. APÊNDICES.....	75
VIII. ANEXOS	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos delineados para o Estágio Pedagógico	19
Tabela 2 – Matérias Lecionadas	23
Tabela 3 – Distribuição e ordenamento das sessões e matérias	24
Tabela 4 – Distribuição das matérias por períodos letivos	24
Tabela 5 – Número de semana lecionadas no ano letivo 2011-2012.....	24
Tabela 6 – Esquematização da carga letiva do 10º 1F em Educação Física	24
Tabela 7 – Composição curricular das matérias lecionadas	29
Tabela 8 – Comparação entre a composição curricular e os níveis existentes de proficiência na turma	32
Tabela 9 – Avaliação dos Domínios	38
Tabela 10 – Critérios de avaliação	38
Tabela 11 – Competências Disciplinares do Domínio Cognitivo e Psicomotor	39
Tabela 12 – Competências Disciplinares do Domínio Sócio-afectivo.....	39
Tabela 13 – Amostra do estudo	57
Tabela 14 – Resultados da questão nº 1 da entrevista (“Principais limitações e constrangimentos”).....	59
Tabela 15 - Resultados da questão nº 2 da entrevista (“Estratégias para a rentabilização de espaços e materiais”).....	61
Tabela 16 - Resultados da questão nº 3 da entrevista (“Lecionação de modalidades coletivas ou individuais”)	63
Tabela 17 - Resultados da questão nº 4 da entrevista (“A qualidade do ensino”).....	64
Tabela 18 - Resultados da questão nº 5 da entrevista (“Momentos de avaliação”) ..	65
Tabela 19 - Resultados da questão nº 6 da entrevista (“Estratégias Pedagógicas nas várias dimensões”).....	66

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Proposta de mobiliário para as salas de aula.....	45
Ilustração 2 – Imagem alusiva à composição excessiva de alunos por turma	45

I. INTRODUÇÃO

Na sequência do Estágio Pedagógico realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, da Universidade de Coimbra, realizado na Escola Secundária de Avelar Brotero, vem a aluna em referência apresentar o respetivo Relatório de Estágio. Para o presente documento, decidimos abordar o seguinte tema: "O Ensino da Educação Física e as Turmas muito numerosas. Principais Limitações e constrangimentos".

Com o alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, art. 2, nº 1), haverá um "impacto brutal" nas escolas, e, em conjunto com o prosseguimento da fusão de agrupamentos, de que resultarão também espaços com muito mais alunos, poderá criar ambientes "explosivos e até mesmo descontrolados". No próximo ano letivo o sistema educativo vai estar sujeito a uma pressão comparável à que se verificou depois da revolução de Abril, quando as escolas foram inundadas de alunos que, no tempo do salazarismo, se viam impossibilitados de prosseguir estudos.

Com os cortes a que o sistema educativo está sujeito, o alargamento surge como um fator de degradação da escola pública, uma vez que as escolas secundárias vão ter que receber mais alunos (muitos deles contrariados), sem que seja possível dotá-las de meios para enfrentar estas mudanças da melhor forma, ou seja, dando melhores condições para que as aprendizagens possam ser melhoradas.

O Despacho n.º 5106-A/2012 vem introduzir algumas alterações no regime de funcionamento das escolas e de constituição de turmas, as quais se constituem como um retrocesso em relação ao modelo atual. A constituição de turmas confirma que os responsáveis pelo Ministério da Educação se debruçam exclusivamente sobre os números e as estatísticas, esquecendo que a Escola é feita de pessoas. Mais alunos por turma gera um ensino mais barato, mas de pior qualidade, quanto mais crianças e jovens se agruparem numa sala de aula maiores serão os estímulos à distração e à desconcentração e menores as possibilidades de haver um ensino mais individualizado.

É perante esta problemática e pelo facto de termos lecionado perante uma turma numerosa que outras interrogações se levantam, como por exemplo, quais serão as

principais limitações e constrangimentos no ensino a turmas numerosas?; que adaptações terão de ser feitas ao nível das instalações e dos materiais para promover um ensino de qualidade para todos?; como será a qualidade de ensino a estas turmas?; haverá apoio individualizado suficiente para todos os alunos?; que estratégias terão de ser adaptadas ou adotadas para os momentos de avaliação?; entre tantas outras que nos ocorreram face a este problema. Ao longo deste documento procuraremos evidenciar as aprendizagens alcançadas em conjunto com o tema de investigação, realizando de forma reflexiva e crítica um paralelismo entre o que acontece atualmente e o que acontecerá futuramente.

Desta forma, destacamos com brilho dois dos pontos que serão redigidos de forma minunsiosa.

No ponto II, pretendemos evidenciar todos os momentos de destaque deste estágio. Desta forma, optámos por realizar primeiro uma revisão da literatura e o enquadramento das atividades desenvolvidas e em segundo plano uma análise reflexiva intitulada de “na nossa realidade...”, que nos remete para a realidade dos procedimentos que ocorreram e ocorrem na nossa escola. Por último, é apresentado ao leitor, numa caixa de texto, uma pequena reflexão/interrogação sobre os vários assuntos que são abordados ao longo do relatório.

No ponto III, apresentamos uma abordagem mais pormenorizada ao tema escolhido para o nosso relatório e todo o estudo que foi realizado junto dos Professores de Educação Física, da Escola Secundária de Avelar Brotero.

II. ESTÁGIO PEDAGÓGICO: DO SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO À REALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 Expectativas e opções iniciais em relação ao estágio

2.1.1 O contexto e as motivações

Desde muito nova sempre fui muito crítica face à imagem do(a) professor(a) que em tantos anos de estudo entrava pela sala e se dirigiam aos alunos tentando-lhes ensinar. Esta crítica pessoal não era dirigida à forma como cada qual se apresentava na aula, mas sim à forma como cada um se expressava verbalmente com um objetivo muito próprio, ensinar. Recordo-me várias vezes de sair da sala e ficar a pensar “o que é que eu aprendi nesta aula?”. Enquanto aluna do 1º e do 2º ciclo a minha apreciação não passava muito da análise se o(a) professor(a) era simpático(a), amigo(a) e brincalhão(ona), porém a passagem pelo 3º ciclo e com a entrada no ensino secundário esta faceta de avaliadora começou a ser cada vez mais exigente. Ficava fascinada quando saía da sala me apercebia que todos os conteúdos abordados pelo(a) professor(a) tinham sido memorizados em escassos minutos, sinónimo de aprendizagem. Nestas alturas recordo-me de pensar “o que tem este(a) professor(a) tem de diferente dos outros?”. A verdade é muito fatores externos estão associados à imagem do professor, nem todos gostam do que fazem, nem todos tiveram os mesmos ensinamentos, nem todos aprenderam da mesma forma, entre milhares de razões que justificam o porquê de todos os professores não serem de excelência. Quando me refiro à excelência, associo diretamente ao professor que consegue facilmente transmitir o conhecimento através das formas mais simples e mais variadas que possam existir, cumprindo sempre o processo de ensino-aprendizagem.

Este julgamento nunca foi apenas direcionado para a vertente do ensino, mas também para a vertente do treino, deste muito nova entrei no mundo desportivo federado e isso fez-me aprofundar e alargar o meu alvo de crítica. Depois de muitos anos como atleta e por infelicidade do destino tive de abandonar a prática e foi quando me foquei numa perspetiva mais responsável, ser treinadora. Na vivência desta experiência fui-me congratulando com os prazeres da transmissão do conhecimento e do poder da palavra que detinha junto dos meus atletas. Esta

paixão tornou-se demasiado clara na minha vida e por isso mesmo, fiz as malas e vim à procura daquilo que considero que seja a minha vocação, “Ensinar quem quer Aprender!”.

2.1.2 Expectativas

De acordo com o que foi explanado no ponto anterior, este Estágio Pedagógico mostrar-me-á outra realidade numa perspetiva do Ensino como Educação retirando-me da noção de Treino como Competição. É também nesta ótica que as minhas expectativas se exaltam em forma de curiosidade sobre o verdadeiro funcionamento do nosso sistema escolar face às várias medidas que têm sido implementadas pelo Ministério da Educação pelos vários partidos que tem assumido a governação do nosso país. Parece-me ter-se instalado um ambiente de crispação nas organizações escolares que tem gerado um contexto relacional muito complexo, que tem dificultado a comunicação e a interação entre membros. A escola de hoje, com o Decreto-Lei 75/2008 parece reservar ainda para o professor um papel mais complexo, exigindo-lhe o domínio de competências sociais, relacionais, de gestão, pedagógicas, de comunicação, de interação e um envolvimento em grau muito superior. Neste contexto, face ao estágio, apresentava dois estados de espírito bem díspares. Por um lado, sentia-me curiosa, otimista e com uma imensa vontade em partir para o desafio. Por outro lado, sentia algum receio e nervosismo face ao desconhecimento da realidade enquanto futura professora.

2.1.3 Objetivos

Os objetivos que me propus alcançar enquadram-se em diferentes domínios do perfil profissional dará a docência, propondo-me desta forma a abranger vários papéis que a escola de hoje exige ao professor no exercício da sua função. Neste sentido, procurarei aprofundar e desenvolver neste projeto de formação o meu conhecimento na aplicação das técnicas didático-metodológicas, amplificar a minha capacidade de reflexão e crítica a todas as opções tomadas nas três fases de intervenção (pré-interativa, interativa e pós-interativa), compreender a necessidade de corresponder às necessidades da turma face ao melhor progresso e aproveitamento da mesma.

Assim, a consecução destes objetivos significa a melhoria do meu desempenho enquanto futuro profissional da educação, colocando-me em condições para identificar (de forma crítica e reflexiva) soluções que permitam resolver os problemas e dificuldades que forem aparecendo no exercício da profissão que escolhi.

Para a sua concretização, contei com o cruzamento de ideias, experiências, vivências e conhecimentos que o professor orientador e os professores de carreira foram partilhando comigo.

Posto isto, passo a expor os objetivos que pretendia alcançar no âmbito do estágio Pedagógico (tabela 1):

Unidade Curricular	Objetivos	Interesse de formação	Ações estratégicas
Estágio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver e aplicar a formas diversificadas de intervenção pedagógica. - Diversificar as situações de aprendizagem conforme as necessidades da turma. - Aperfeiçoar e diversificar o feedback pedagógico. - Adquirir um maior conhecimento sobre as matérias de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento curricular. - Estilos de ensino. - Feedback pedagógico específico. - Matérias de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar necessidades e interesses dos alunos. - Prognosticar oportunidades de ensino tendo em consideração os problemas diagnosticados e os interesses da área curricular de Educação Física e o Programa Nacional de Educação Física. - Desenvolver situações de aprendizagem no âmbito da diversificação dos estilos de ensino. - Em colaboração com o professor orientador e com o núcleo de estágio, desenvolver sistemas e fichas de observação que permita a recolha de dados quantitativos e qualitativos. - Pesquisa regular sobre estratégias, exercícios e métodos a aplicar no ensinamento das matérias.
Organização e Gestão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências ao nível da responsabilidade exercida por outros cargos inerentes ao do professor. - Indagar e compreender a elaboração do Projeto Curricular de Turma bem como todas as funções pertencentes ao Diretor de Turma. - Acompanhar o desenvolvimento escolar dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Assessoria ao cargo de Diretor de Turma. - Legislação referente ao cargo. - Procedimentos regulares e irregulares próprios do exercício deste cargo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do projeto e do relatório de Assessoria.
Projetos e Parcerias Educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a capacidade de trabalhar em equipa. - Identificar possibilidades de desenvolvimento de projetos e parcerias. - Realizar atividades no âmbito desta unidade curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de carácter opcional. - Promoção de uma atividade para a comunidade e outra focalizada para um grupo de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o Projeto Educativo e o Plano Anual de Atividades. - Diagnosticar problemas e oportunidades de formação na comunidade educativa. - Desenvolver projetos e parcerias educativas com pertinência na comunidade escolar.
Relatório de Estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar o processo de construção de competências profissionais na perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida, tendo em consideração a pequena experiência adquirida no treino. - Exploração de um tema pertinente e atual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização e registo de procedimentos. - Pesquisa e análise sobre o tema selecionado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a conceção, construção, desenvolvimento, planificação de todo o trabalho exercido num ano letivo. - Desenvolver uma reflexão crítica sobre o tema escolhido demonstrando a sua importância no contexto atual e para o futuro.

Tabela 1 – Objetivos delineados para o Estágio Pedagógico

2.3 Descrição das atividades desenvolvidas e aprendizagens

2.3.1 Planeamento

O planejar sempre foi uma realidade que acompanhou a evolução histórica da humanidade. O Homem sempre pensou nas suas ações, embora não soubesse que deste modo estaria a planejar. O facto de ele pensar sobre o que fez, ou o que deixou de fazer, sobre o que está a fazer e o que pretende fazer no futuro, é um ato de imaginar, pensar, refletir, por isso, não deixa de ser uma forma de planejar.

No que concerne à planificação do ensino, para Taba (1972) in Carvalheira (1996), planificar é *“desenhar de forma estruturada o ato de ensinar. É prever, ordenar e desenhar o ato pedagógico, num processo em que professores e alunos se encontram.”*

O planeamento pode ainda ser entendido na generalidade como método de previsão, organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, é concebido como um instrumento didático-metodológico, no sentido de facilitar as decisões que o professor tem de tomar, para alcançar os objetivos a que se propões (Sousa, 1991).

Por sua vez, Enricone (1985) in Carvalheira (1996), consideram que o planeamento do *“ensino envolve a previsão de resultados desejáveis, bem como dos meios necessários para alcançá-los”*. Ou seja, define planeamento do ensino como, a previsão racional e cálculo de todas as etapas do trabalho escolar, que envolvem as atividades docentes e discentes de modo a tornar o ensino convicto, económico e eficiente.

Para Saenz (1992) in Carvalheira (1996), planificar é desenhar um caminho, selecionar e estruturar as estratégias adequadas com o fim de atingir um produto desejado. Visto desta forma, a planificação é um elemento mediador, ao nível da sala de aula entre o professor e o aluno. Pode ser, portanto, entendida como o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais o professor visualiza o futuro, fazendo um inventário dos fins e dos meios, e constrói um marco de referência que guie as suas ações (Clark & Peterson, 1986 in Pereira, s.d.).

Por último, Olímpio B. (1998), define planeamento como *“uma reflexão pormenorizada acerca da duração e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina.”* O autor afirma ainda que o plano é um modelo racional, ou

seja, que permite antecipadamente reconhecer e regular o comportamento atuante e que tem como funções motivar e estimular os alunos para as aulas, transmissão de vivências e experiências, racionalização da ação e também orientação e controlo.

Na nossa realidade...

De acordo com Taba (1972), planificar “é desenhar...”, podemos concluir efetivamente que toda a sua estrutura depois de concretizada torna-se numa imagem bastante apelativa e interessante. O jogo de cores que se adota para a planificação torna a sua leitura mais agradável e perceptível. Ao observarmos o apêndice 1, facilmente conseguiremos localizarmo-nos no tempo e no espaço, queremos com isto dizer que, qualquer professor que pegue na planificação, consegue localizar-se, isto é, imediatamente é capaz de dizer em que período se encontra a lecionar, em que espaço leciona, em que mês, o dia de semana a que leciona à turma em questão (no presente caso, à terça-feira e à quinta-feira), o dia do mês, o número da aula, o número da aula da unidade didática em leção, a unidade didática a lecionar (neste caso, voleibol, ginástica de solo, badminton, atletismo ou futsal), o estilo de ensino predominante na grande maioria das sessões, os momentos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), e ainda as capacidades motoras principais a desenvolver ao longo da unidade didática. Nesta planificação ainda são contemplados os feriados, e as atividades do Plano Anual da Área Curricular de Educação Física.

Todo este desenho colorido passou da imaginação à tela no início o ano letivo. Com a colaboração de nosso Professor Orientador e com os elementos do núcleo de estágio, esboçaram-se os primeiros traços coloridos daquilo que futuramente viria a ser uma verdadeira obra de arte. Em toda a sua preparação tivemos o cuidado de reunir documentos imprescindíveis para a sua concessão, designadamente, do calendário letivo escolar 2011/2012, dos mapas de rotação dos espaços de prática, do Programa Nacional de Educação de Educação Física e do Plano Anual das Atividades da Área Curricular de Educação Física.

É ainda importante referir que toda esta planificação sofre várias mudanças ao longo do ano letivo dada a imprevisibilidade dos acontecimentos, como por exemplo, uma greve geral.

Quando um pintor elabora uma obra, encontra-se sujeito à imprevisibilidade dos acontecimentos, de lhe cair o pincel em cima da tela ou de misturar mal as cores, este não tem como disfarçar o erro, porém, na nossa área o artista, o Professor, tem a capacidade de elaborar qualquer desenho face à imprevisibilidade dos acontecimentos porque detêm igualmente a capacidade de esconder esse mesmo erro ou de a qualquer momento alterar a conjugação de cores.

2.3.1.1 Plano anual

Segundo Neves & Graça (1997), é importante que os professores no início do ano letivo tenham uma visão de conjunto sobre o processo de ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano. O início do ano letivo constitui assim um momento privilegiado para que os professores iniciem a preparação do respetivo ano.

Olímpio B. (1998), refere que o plano anual tem uma perspetiva global e procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Os objetivos 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.

Para realizar uma planificação a longo prazo, Cortesão & Torres (1983) in Neves & Graça (1997), sugerem que os professores procedam do seguinte modo:

- a) Reúnam documentos tais como o Programa Nacional de Educação Física, as planificações de anos anteriores e livros;
- b) Utilizando um calendário, marquem as férias e feriados que irão ter, e deste modo calculando os tempos letivos que irão dispor;
- c) Analisem cuidadosamente o texto dos programas, nomeadamente os esquemas conceptuais que presidiram à sua elaboração, as finalidades que ele se propõe atingir e os temas organizadores estabelecidos. Se estes aspetos não estiverem explícitos, procurem em grupo identificá-los;
- d) Analisem as características gerais da população;
- e) Tomando em consideração esquemas conceptuais, finalidades, temas organizadores, bem como as características gerais do contexto, organizem os conteúdos em blocos, de modo que cada bloco constitua um todo coerente de

aprendizagem a realizar, definindo os objetivos gerais que devem ser alcançados com cada um destes blocos;

f) Identifiquem os aspetos que, em princípio, se prestam para um tratamento interdisciplinar;

g) Apontem, em linhas gerais, as estratégias através das quais os conteúdos irão ser tratados. Procurem escolher estratégias variadas, de modo a que não haja monotonia ao longo do ano;

h) Distribuam aproximadamente o tempo disponível pelas unidades didáticas. Atribuem em princípio mais tempo às atividades iniciais, pois que tendo boas bases os alunos poderão prosseguir depois rapidamente.”

2.3.1.1.1 Seleção das matérias a lecionar

No ensino secundário, consideram-se as matérias que integraram a composição do currículo de acordo com as condições apresentadas no Programa Nacional de Educação Física: 2 Jogos Desportivos Coletivos, 1 Ginástica ou Atletismo, 1 Dança e 2 Outras (Raquetas, Combate, Natação, Patinagem, Atividades Exploração Natureza, etc.).

Tendo em conta o que está estipulado no Programa Nacional de Educação Física e de acordo com o que foi definido pelo Área Curricular de Educação Física, escolhemos as seguintes matérias:

Atividade Físicas Desportivas			
Jogos Desportivos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Raquetes
Voleibol	Solo	Corridas (velocidade, estafetas e barreiras)	Badminton
Futsal			

Tabela 2 – Matérias Lecionadas

Segue-se a distribuição e ordenamento de sessões e matérias a lecionar à turma do 10º 1F pelos respetivos três períodos.

Conteúdos	Nº de blocos para leção		Nº de blocos para avaliação	Nº total de blocos
	Por matéria	Total		
Ginástica	6 a 12	60	10 a 12	72
Raquetes	6 a 12			
Desportos	6 a 12 + 6 a 12			

coletivos (2)			
Atletismo	6 a 12		

Tabela 3 – Distribuição e ordenamento das sessões e matérias

1º Período	2º Período	3º Período
Voleibol	Badminton	Futsal
Ginástica de solo	Atletismo	

Tabela 4 – Distribuição das matérias por períodos letivos

Constituindo-se como uma Escola Secundária o Programa Nacional de Educação Física confere 180 minutos de prática distribuídos preferencialmente em três momentos. No entanto, procurando a rentabilidade dos tempos letivos, a Escola Secundária de Avelar Brotero opta por dinamizar duas sessões de Educação Física compostas por 90 minutos, dos quais deverão ser retirados 5 ou 10 minutos na fase inicial (10 minutos no caso das sessões iniciais do dia, *i.e.*, 08:30 horas) e 10 minutos na fase final para procedimentos de higienização.

	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Número de Semanas	14	12	9	35

Tabela 5 – Número de semana lecionadas no ano letivo 2011-2012

De acordo com o definido pelo Governo e atendendo aos feriados nacionais, bem como, atividades escolares, a turma do 10º 1F possuirá 35 semanas de lecionação, das quais existirão 58 sessões de 90 minutos, perfazendo 5220 minutos de lecionação ao longo do ano letivo 2011/2012. Considerando que cada sessão decorrida às terças-feiras e quintas-feiras possui 75 minutos de tempo efetivo de prática, constata-se que o tempo total efetivo ao longo do ano letivo será de 4350 minutos, proveniente da lecionação de 30 aulas às terças-feiras e 28 aulas às quintas-feiras.

Dia da Semana	Sessões	Tempo Total	Tempo Efetivo	Tempo de Lecionação ao Longo do Ano Letivo
Terça-feira	30	90'	75'	2250
Quinta-feira	28	90'	75'	2100
Total	58	180'	150'	4350

Tabela 6 – Esquematização da carga letiva do 10º 1F em Educação Física

Importa enfatizar que a estrutura de ocupação espacial da Escola Secundária de Avelar Brotero decorre por transições cíclicas na semana correspondente ao momento médio do período de lecionação, pelo que, as unidades didáticas possuem

o número de aulas constringido por eventuais feriados ou atividades escolares coincidentes com o momento de lecionação.

Na nossa realidade...

Segundo o que nos apresenta Olímpio B. (1998), todo o plano anual deve apresentar uma panóplia global do que se pretende realizar no processo de ensino-aprendizagem durante um ano letivo, a um determinado conjunto de pessoas. Nesta ótica, toda a estruturação do documento tem como influência o seu local de realização – a Escola, as características das pessoas a quem se destina – os alunos, o que está defendido nos Programas Nacionais – matérias a lecionar e a avaliação de todo processo de ensino – momentos de avaliação.

Quanto ao nosso meio escolar, a Escola Secundária de Avelar Brotero, é uma escola conceituada no concelho Coimbra, que tem à disponibilidade da comunidade um leque vasto de oportunidades de estudo, desde dos Cursos Profissionais aos Cursos Científico-Humanísticos.

Antes da abertura oficial do ano letivo, o núcleo de professores estagiários de Educação Física preparou atempadamente uma ficha de aluno, que foi entregue e preenchida pelos mesmos no primeiro dia de aulas. Esta ficha garantiu-nos informações iniciais e imprescindíveis para um melhor conhecimento individual dos nossos alunos. Como primeira conclusão após o ordenamento das fichas, foi que estávamos perante uma turma bastante numerosa sendo composta por um total de 28 alunos, dos quais 14 são do género masculino e 16 do género feminino.

Cabe à Área Curricular de Educação Física selecionar as modalidades que poderão ser lecionadas nos três anos letivos do ensino secundário (anexo 1), posto isto, esta seleção das matérias para o 10º ano de escolaridade, primeiramente ocorreram de uma intenção em prol do desenvolvimento das crianças quanto à multilateralidade, ou seja, opta-se por lecionar modalidades que exercitem o trem inferior e superior. Secundariamente, sobre uma apreciação e conhecimento dos aspetos maturacionais do desenvolvimento das crianças e sobre as fases mais propícias para esse mesmo desenvolvimento, nomeadamente das capacidades coordenativas e condicionais. Como terceiro ponto, destacam-se os aspetos sociais a prevalecer junto da formação das turmas que se formam no 10º ano, isto é, nas exploração às modalidades coletivas onde os alunos desenvolvem a entreajuda, o espírito de

equipa, união e sacrifício, entre outros, já nas modalidades individuais verifica-se o desenvolvimento do espírito competitivo e da capacidade de demonstrar habilidades e competências individuais. É, portanto, a partir deste ponto que iniciamos a nossa planificação juntamente com os mapas de rotação criados pela área curricular. Parece-me ainda importante referir (apesar de não se tratar do nosso caso) que, todo este processo passa também um pouco pela segurança que o professor detém, ou seja, o professor que numa dada modalidade não se sinta confortável lecionar poderá sempre contornar a situação sem fugir aos objetivos definidos.

Depois de analisados os mapas de rotação dos espaços desportivos, traçamos o seguinte percurso: a primeira rotação ocorreu no polidesportivo I onde lecionamos o voleibol; a segunda no ginásio onde lecionamos a ginástica de solo; a terceira no polidesportivo II onde lecionamos badminton; a quarta no exterior I onde lecionamos o Atletismo; e a quinta e última rotação no exterior II onde lecionamos o futsal.

2.3.1.2 Unidades didáticas

De acordo com Olímpio B. (1998), as unidades didáticas são partes fundamentais do programa de uma disciplina, na medida que apresentam quer aos professores quer aos alunos, etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem. Segundo este autor, é nesta fase que decorre a maior parte do planeamento e da docência do professor, e é aqui que deve ser explorada a sua criatividade.

Piéron (1992), refere que a unidade didática corresponde aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa modalidade desportiva determinada. O planeamento da unidade didática não deve centrar-se unicamente na matéria, mas também no desenvolvimento da personalidade dos alunos, levando-os a compreender as funções principais de cada aula. Ele deve adequar os exercícios à idade, às qualidades físicas e possibilidades de aprendizagem dos alunos, já que estes não se encontram todos no mesmo estágio de desenvolvimento ou de aprendizagem motora.

Januário (1984), refere cinco etapas que os professores devem ter em conta na construção de uma unidade didática:

a) Formulação de objetivos comportamentais terminais (em primeiro lugar os professores têm de estabelecer um plano que contenha as metas a atingir. Assim, a

formulação das competências terminais da unidade didática devem estar relacionadas com os objetivos específicos da Educação Física, que constituem o elemento que direciona o ensino e a aprendizagem);

b) Estruturação de conteúdos (para a construção da unidade didática, há que partir da definição dos objetivos terminais e selecionar, por prioridades, as matérias e os objetos de ensino. É necessário que sejam analisadas as tarefas de aprendizagem, com a consequente melhoria das suas competências motoras);

c) Mobilização e disposição dos recursos (na elaboração da unidade didática torna-se necessário que o professor maximize os espaços e os materiais disponíveis. A repartição dos espaços e instalações disponíveis, não esquecendo a possibilidade da utilização de recintos da comunidade exteriores à escola, é uma tarefa imprescindível para o funcionamento escolar. É necessário que ele tenha em consideração que tem de gerir os recursos necessários para as atividades, nunca esquecendo que trabalha sozinho);

d) Momentos de Avaliação (um outro aspeto que devemos ter em conta é a avaliação. A avaliação pedagógica tem várias funções e, é habitualmente confundida com classificação. Para que o ensino da unidade didática seja eficaz, que promova aprendizagens superiores, as decisões que o professor toma devem basear-se em informações corretas sobre a realidade do processo de ensino-aprendizagem);

e) Estratégia Geral (esta última etapa tem como objetivo fornecer informações sobre a organização e a abordagem da unidade didática. O professor necessita de organizar a turma de acordo com as características de participação na aula e em função das atividades físicas a realizar, e deve antecipar problemas relacionados com a disciplina e organização, para poder preveni-los).

2.3.1.2.1 Estratégias de ensino

Segundo Siedentop (1998), *"Uma estratégia é melhor que outra porque é mais adequada a um contexto particular e porque satisfaz, de maneira particularmente eficaz, as necessidades desse contexto."* Desta forma, todas as estratégias implementadas nas unidades didáticas deverão respeitar o contexto, a caracterização da turma e os diferentes ritmos de aprendizagem, tal como os diferentes níveis de aprendizagem estabelecidos (introdutório, elementar e

avanzado). Na seleção das estratégias de ensino o professor deve considerar a autonomia do aluno e também os recursos espaciais, temporais e materiais disponíveis.

No que diz respeito aos estilos de ensino, é de extrema importância, que o professor domine os vários estilos de ensino. Se isto acontecer, o professor poderá aumentar a diversidade das suas aulas e vai adaptar melhor as suas aulas em função das características e níveis de desempenho dos seus alunos.

2.3.1.2.2 Estilos de ensino

O professor por natureza poderá possuir um pensamento, uma mentalidade, uma metodologia de ensino das modalidades desportivas de desportos coletivos e/ou individuais. Porém, essas metodologias representam um conjunto de intenções do professor que não se aplicam a todas as turmas, a todos os momentos e a todos os níveis de proficiência. Neste ponto, o professor utiliza um estilo de ensino mais ou menos pertinente e em consonância com a matéria de ensino que pretende lecionar, com os conteúdos solicitados, com o grupo de alunos, com o ano de escolaridade, com o grau de maturação dos seus alunos, por exemplo. Poder-se-á dividir os estilos de ensino em duas distintas categorias, nomeadamente, a de reprodução de conhecimento (*i.e.* ensino por comando, tarefa, recíproco, autoavaliação, inclusivo) e a de produção de conhecimento (*i.e.* ensino por descoberta guiada, descoberta convergente, produção divergente, programa individual, ensino iniciado pelo aluno, autoensino). Os estilos de ensino em Educação Física atingiram o seu impacto com o aparecimento do *Spectrum* de Mosston e Ashworth em 1994, onde se relativizaram a importância de um ensino centrado no professor ou um ensino centrado no aluno.

2.3.1.2.3 *Matérias lecionadas e composição curricular*

De acordo com o que foi explanado no ponto número 2.3.1.1.1, neste ponto iremos apresentar a composição curricular que o Programa Nacional de Educação Física atribui às matérias lecionadas.

Atividades Físicas Desportivas		Composição Curricular
Jogos Desportivos Coletivos	Voleibol	“Parte avançado”
	Futsal	“Parte avançado”
Ginástica	G. de Solo	“Parte avançado”
Atletismo	Corridas (velocidade; estafetas e barreiras)	“Parte avançado”
Raquetes	Badminton	“Elementar”

Tabela 7 – Composição curricular das matérias lecionadas

Segundo o Programa Nacional de Educação Física os níveis das matérias encontram-se situados no curso segundo alguns princípios, designadamente:

- ✓ O **Futebol** é introduzido desde cedo, pois é a modalidade cujas características técnicas (e regras) são mais conhecidas dos alunos, além de que dificilmente os alunos podem bloquear o jogo por egocentrismo na posse da bola (...);
- ✓ A formação das competências básicas do **Voleibol** também é proposto desde o 1.º ciclo, pois exige uma fase de introdução prolongada para viabilizar o jogo com características formais e técnicas. Por outro lado, apresenta um grande potencial de desenvolvimento global, pela habilidade de posicionamento para adaptação às trajetórias da bola e pelo próprio deslocamento sem controlo visual do solo (...);
- ✓ A **Ginástica** introduz-se desde o 1.º ciclo, recebendo uma carga mais significativa do 3.º ao 8.º anos, pois esse é o período favorável para aceder a nível elevado de desempenho e de aprendizagem das habilidades mais complexas (...);
- ✓ O **Atletismo**, pelas características das suas habilidades (fechadas) e das suas formas (provas de *performance* dependente de níveis de desenvolvimento das capacidades físicas condicionais), admite que se lhe atribua maior carga horária nos anos «do meio para o final do curso», quando

essas formas revelam interesse face às características e necessidades de desenvolvimento físico (...);

- ✓ A posição das exigências de domínio dos Jogos de raquetas (**Badminton** e outras) nestes quadros, justifica-se por admitir uma variedade de jogos e experiências «pré-desportivas», sem por isso implicar uma carência essencial no conjunto das capacidades coordenativas (...).

Na nossa realidade...

Segundo Olímpio B. (1998), o plano de uma unidade didática deverá “*sempre compreender os objetivos a atingir, a preparação e estruturação didática da matéria, a função e tarefas didáticas nas diferentes aulas*”.

Mais do que apresentar um documento com uma pesquisa integral da matéria em lecionação apresentando e caracterizando cada gesto técnico ou cada movimentação tática, a unidade didática ajuda-nos numa reflexão ponderada sobre os conteúdos a lecionar, as estratégias de ensino a aplicar, os estilos de ensino a utilizar, os métodos de intervenção pedagógica, a definição dos momentos de avaliação e à apresentação dos recursos existentes.

Assim, o professor tem o árduo trabalho de encontrar as melhores estratégias para ultrapassar alguns dos constrangimentos que ocorrerão ao longo da unidade didática. Na aplicação dessas mesmas estratégias o professor deve ter em conta as habilidades pessoais dos alunos e a natureza do conteúdo, o que implica que haja uma reestruturação de todo o processo de reflexão sempre que se verifica a mudança de matéria.

De acordo com o Programa Nacional de Educação Física na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio: “*a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário*”. Entende-se por atividade global a organização da prática do aluno segundo as características da atividade referente - jogo, concurso, etc. Por atividade analítica entende-se a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos críticos das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas, em situações simplificadas ou fracionadas da atividade referente.

Quanto à aplicação dos estilos de ensino propostos por Mosston & Ashworth (2002), foram implementados nas aulas de Educação Física referentes às Unidades

Didáticas lecionadas o estilo de reprodução de conhecimento comando, por tarefa e autoavaliação e na produção de conhecimento de descoberta guiada.

O estilo de comando contribuiu como salvaguarda para as questões de comportamento e de disciplina. Contudo, obrigou-nos a concentrarmo-nos mais nos pormenores de organização de gestão das tarefas e dos alunos, do que na avaliação e orientação do seu desempenho. Neste contexto, consideramos que a aplicação do “ensino por tarefa” forneceu-nos mais liberdade para auxiliar os alunos na melhoria das suas prestações. Já no que respeita ao estilo de ensino “autoavaliação”, este foi aplicado dada a sua especificidade de englobar o próprio aluno na sua avaliação onde o mesmo executa e avalia a sua própria prestação. Este estilo de ensino teve mais relevo no momento de abordagem à ginástica de solo, uma vez que permitiu ao aluno conhecer os seus limites e capacidades.

Na produção do conhecimento, o estilo de ensino “descoberta guiada” esteve sempre intimamente associado ao questionamento, sendo que, eram emitidas uma questões de forma a conduzir o aluno na descoberta de um determinado conceito/solução. Obrigada assim, o aluno a momentos de reflexão isolada à procura da resposta final.

Independentemente do estilo de ensino aplicado foram valorizados os bons comportamentos e as boas iniciativas, sensibilizamos os alunos para as vantagens existentes no processo de ensino e para os registos de avaliação. De igual modo surgiram outras preocupações como, a necessidade de informar os alunos regularmente acerca do seu grau de satisfação relativamente às condutas observadas, sobre a atribuição de funções de liderança aos alunos que demonstravam maior respeito pelos regulamentos e destacámo-los como exemplos de sucesso e de referência.

De seguida apresentaremos uma tabela que nos esclarecerá relativamente ao posicionamento dos nossos alunos face ao que é apresentado pelo Programa Nacional de Educação Física.

Atividades Físicas Desportivas	Composição Curricular	Níveis existentes no 10º 1F
Voleibol (*)	“Parte avançado”	14 alunos – “Introdutório” 10 alunos – “Elementar” 1 aluno – “Avançado”
Futsal	“Parte avançado”	15 alunos – “Introdutório” 4 alunos – “Elementar” 7 alunos – “Avançado”

G. de Solo	“Parte avançado”	16 alunos – “Introdutório” 10 alunos – “Elementar” 1 aluno – “Avançado”
Corridas (velocidade; estafetas e barreiras)	“Parte avançado”	14 alunos – “Introdutório” 8 alunos – “Elementar” 5 alunos – “Avançado”
Badminton	“Elementar”	17 alunos – “Introdutório” 9 alunos – “Elementar”

(*)Inexistência dos dois alunos que foram transferidos posteriormente para a turma

Tabela 8 – Comparação entre a composição curricular e os níveis existentes de proficiência na turma

Segundo a explicação que nos apresenta o Programa Nacional de Educação Física no ponto 2.3.1.1.1, relativamente à atribuição da composição curricular às matérias que lecionamos, decidimos fazer um paralelismo entre o que nos é apresentado e o que nos chega às escolas, tentando de alguma forma chegar a algumas conclusões pertinentes.

Observando a tabela 8, podemos imediatamente concluir que o nível de composição curricular “parte avançado”, que é proposto pelo Programa representa uma pequena percentagem na nossa turma, isto é, verificamos que no voleibol e na ginástica de solo, apenas um aluno é que se encontra neste nível; já na matéria do atletismo cinco alunos atingem o nível desejado; e ainda, no futsal, sete alunos posicionam-se neste patamar. A situação torna-se ainda mais grave quando temos consciência que estes alunos só atingem este patamar de excelência porque são ou já foram praticantes da modalidade, como é o caso.

Quanto ao badminton, também é possível verificar que só nove alunos é que se encontram no nível desejado (“elementar”).

É tão visível a disparidade entre o que o Programa Nacional de Educação Física apresenta e aquilo que chega “às nossas mãos”, que é impossível não refletir sobre todo o percurso de ensino aplicado nos nossos alunos. Chegámos até a pensar no que será mais viável entregar aos alunos no início do ano, se uma ficha de caracterização individual ou uma ficha de caracterização do processo do aluno. Ou então caberá a cada professor a preocupação de vascular os processos individuais dos alunos, tentando perceber qual o percurso de cada um, na nossa área. Mas, será um professor capaz de atender a estas exigências (com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos), se o mesmo tiver, por exemplo, seis turmas? Esta preocupação deveria ser apenas do professor que leciona à turma ou de todos os

que acompanharam o percurso dos nossos alunos? E quem realiza os Programas Nacionais será que tem consciência desta realidade?

2.3.1.3 Planos de aula

Segundo Olímpio B. (1998), *“a aula é realmente o verdadeiro ponto de convergência do pensamento e da ação do professor.”* Matos (1992) in Gomes & Matos (1992), refere que o plano de aula deve conter a organização das situações de aprendizagem, de um modo coerente, incorporando as decisões tomadas, tendo em conta os alunos e a matéria de ensino, com as suas potencialidades educativas no cumprimento das exigências didáticas metodológicas fundamentais. Antes do início da sessão, o professor já deve possuir um projeto da forma como ela deve ocorrer, constituído por decisões fundamentais, tais como a definição clara dos objetivos gerais e intermédios, a escolha e a ordem das atividades e dos métodos, quais os pontos fulcrais da aula, quais as principais tarefas didáticas, que estratégias utilizar para motivar os alunos, formações e repartição dos postos de trabalho a privilegiar, etc. Só assim, é possível realizar um trabalho sistemático, regular e consciente de educação e formação.

Devido ao carácter exclusivo das aulas de Educação Física, é necessário também que o professor tenha em consideração as condições climatéricas, bem como o estado e número de instalações, de locais e materiais desportivos.

Segundo Matos (1992) in Gomes & Matos (1992), Piéron (1992) e Olímpio B. (1998), existe um conjunto de exigências didáticas elementares que o professor deve respeitar na preparação das suas aulas:

- a) Garantir um elevado tempo de empenhamento motor por parte dos alunos;
- b) Motivar e estimular os alunos, de modo a que tenham uma atitude ativa e crítica em relação a si mesmo;
- c) Apresentar os objetivos de uma forma clara e motivante, indicando apenas o essencial, para que os alunos não se percam com coisas superficiais;
- d) Estabelecer uma boa relação com os alunos, com o intuito de criar um clima positivo na aula e promover uma boa atmosfera de trabalho; e

e) Conceder bastante tempo à exercitação e também um espaço para o controlo e avaliação em todas as aulas, tendo em conta que cada aluno tem um ritmo biológico diferente e que por isso deve ter um ensino individualizado.

2.3.1.3.1 Tipos de Feedbacks

Segundo, Aranha (2007) o feedback é toda a reação verbal e não verbal do professor à prestação motora dos alunos, relacionada com os objetivos de aprendizagem da aula tendo como objetivo específico interrogar relativamente ao efetuaram e de que forma efetuaram.

Qualquer informação comporta um objetivo, um sentido, e nesta categoria verificam-se quatro objetivos distintos: prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo. O prescritivo verifica-se quando o professor menciona como se deve executar, o que não se deve efetuar ou mesmo comportando a execução do exercício; o descritivo quando o professor informa o aluno descrevendo a sua realização, o seu movimento; o avaliativo é utilizado quando o professor avalia, positiva ou negativamente, a prestação do aluno, identificando as ações corretamente executadas ou incorretamente executadas (erros de execução).

O feedback assume-se ainda perante outras categorias, nomeadamente, na forma (auditiva, visual, quinestésica e mista); na direção (para o grupo, individualmente e à classe/turma); no momento (antes, durante e depois da realização) e na afetividade (positiva ou negativa).

Para que o feedback seja eficaz o professor deverá compreender um ciclo de informação, nomeadamente, o ciclo de feedback (FB-O-FB-O(...)).

Na nossa realidade...

Como podemos observar no apêndice 2, o plano de aula assume uma estrutura de fácil leitura e perceção para qualquer professor. Este foi sem dúvida o principal objetivo do núcleo de estágio de Educação Física. No cabeçalho foram destacados aspetos importantes e de referência prioritária, nomeadamente, unidade didática, recursos materiais, data, hora, duração, local, número de alunos, número da aula e função didática. Na segunda caixa de texto preocupamo-nos em enunciar os

conteúdos da sessão, os objetivos e o sumário. Em terceiro, e não menos importante surge a planificação do tempo (total e parcial), dos conteúdos/feedbacks, da organização e desenvolvimento, a figura, os critérios de êxito e os objetivos operacionais. Todas as sessões foram planeadas segundo os três momentos da sessão, parte inicial, fundamental e final. Por último, e a pedido do Professor Orientador, procedíamos à justificação das decisões e opções tomadas na elaboração do plano de aula (desenvolvendo desta forma a fase pré-interativa).

Antes da concessão dos planos de aula houve sempre uma preocupação em consultar a meteorologia e delinear um plano “B” caso as condições climatéricas não permitissem a implementação do plano “A”.

Não é por acaso que neste ponto incluímos o conceito de feedback, como podemos ver no nosso plano de aula (apêndice 2), agregado aos conteúdos a lecionar decidimos colocar também os principais feedbacks que serão utilizado na referente sessão. Este tipo de estratégia facilita o processo de ensino porque nos ajuda a selecionar os principais feedbacks, resultando de forma incisiva e determinante junto dos diferentes níveis de proficiência.

Para o nosso aluno que tem problemas visuais, nos momentos de comunicação estabelecidos foram transmitidos sentimentos positivos, na forma oral e quinestésica, sendo que os últimos foram determinantes para estabelecer um clima de conforto, afeto e encorajamento ao aluno. As formas de comunicação que utilizámos foram claras e descritivas.

Qual o grau de proficuidade de um ano de estágio a lecionar a uma só turma? Sem dúvida que tem o seu valor e é uma aprendizagem extremamente enriquecedora, mas só nos dá uma realidade e só nos prepara para algumas adaptações, isto é, lecionando apenas a uma turma só teremos, como é o caso, de pensar em estratégias para turmas numerosas, e quando lecionarmos a turmas pequenas? E a turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais? Quanto maior variabilidade de oportunidades o Estágio Pedagógico nos poder fornecer maior será a nossa aprendizagem.

2.3.2 Avaliação

A avaliação faz parte integrante da prática educativa, assumindo-se como a recolha sistemática de informações e análise das mesmas e apresentando-se com uma função reguladora, permitindo a tomada de decisões adequadas à melhoria da qualidade das aprendizagens. Tendo como pressuposto que, a avaliação deve promover o sucesso de todos os alunos, na medida em que descreve as competências já desenvolvidas e os objetivos atingidos, possibilitando ao professor identificar as dificuldades dos alunos, tornando, deste modo, a avaliação também é informativa. De acordo com Ribeiro (1999), *“A avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levantar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções”*. É pois, atualmente, uma das finalidades da avaliação, apoiar o processo ensino-aprendizagem. A partir desta análise da realidade, pretende-se que sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados, percebendo as necessidades do aluno e intervir para ajudar a superar as suas dificuldades, efetuando reajustamentos ao processo ensino-aprendizagem, através da seleção de metodologias e recursos. Por outro lado, fornecer aos alunos oportunidades para analisarem o seu trabalho, para tomarem consciência daquilo que sabem, como sabem e como aprendem, por forma a superar as dificuldades e a delinear estratégias de estudo e de trabalho, para que possam definir formas de aprender mais e melhor, ou a apreciar os seus trabalhos.

De acordo com Cardinet (1983), a avaliação tem três funções distintas: regular o processo ensino-aprendizagem (fornecer informações úteis para uma maior eficácia); certificar (validação das aprendizagens); selecionar/orientar (prognóstico sobre a evolução futura). Estas funções remetem-nos para diferentes tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Na nossa realidade...

A avaliação é um *“processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão”* (Miras & Solé, 1992 in Rosado, A, n.d.). Na ótica dos autores, existe uma importância

implícita em todo este processo, qualquer ato de programação de atividades deverá ser precedido de uma avaliação; uma avaliação que em contexto escolar poderá ser contínua que consiste numa ação de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de forma. Poderemos avaliar pontualmente correspondendo a uma avaliação isolada num determinado momento que poderá servir como observação de características, nas quais poderemos sustentar algumas das decisões ao nível do reajustamento ou definição de critérios a aplicar.

O aluno é avaliado segundo três domínios específicos, o domínio cognitivo (“saber”), o domínio psicomotor (“saber fazer”) e o domínio sócio-afectivo (“saber estar e ser”). Posto isto, passamos a apresentar as competências respeitantes a cada domínio:

Domínio Cognitivo (“SABER”)

- ✓ Conhecer e aplicar o regulamento do jogo ou da modalidade individual.
- ✓ Compreender globalmente a estrutura do jogo ou das provas.
- ✓ Desenvolver a capacidade de observar (ler o jogo), avaliar, comparar e decidir a melhor resposta motora adaptada à situação.
- ✓ Saber aplicar a técnica individual em prol da equipa ou de si mesmo;
- ✓ Conhecer os principais gestos técnicos de todas as modalidades lecionadas;
- ✓ Identificar as características de cada gesto técnico ou elemento;
- ✓ Identificar os principais sinais de arbitragem de jogo e de prova.

Domínio Psicomotor (“SABER FAZER”)

- ✓ Desenvolver as competências gerais e específicas apresentadas no Programa Nacional de Educação Física (por cada modalidade lecionada);
- ✓ Desenvolver a interação do jogador com o objeto de jogo.
- ✓ Aperfeiçoar a técnica individual;
- ✓ Aperfeiçoar as ações técnico-táticas;
- ✓ Desenvolver a interação do jogador com o objeto de jogo e com o adversário.

Domínio Sócio-afectivo (“SABER ESTAR E SER”)

- ✓ Respeitar e cumprir as ordens do professor;
- ✓ Saber estar e permanecer na sessão;
- ✓ Dominar as suas emoções;
- ✓ Aceitar resultado: vitória, empate ou derrota;
- ✓ Aceitar, respeitar e fazer respeitar as regras;
- ✓ Ter alegria e prazer em aprender e participar;

- ✓ Cooperar com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, aceitando as indicações que lhe dirigem, bem como as opções e falhas dos seus colegas, e dando sugestões que permitam a sua melhoria;
- ✓ Demonstrar empenho e interesse por quer socialmente se dar bem com todos os colegas.

Tabela 9 – Avaliação dos Domínios

A avaliação da seleção dos objetivos pré-definidos para o processo de ensino-aprendizagem, permite-nos verificar em que medida o planeamento e a realização de adequam aos alunos. Neste sentido, entendemos que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e procura assertivamente dar resposta a seis questões fundamentais no processo de avaliação (porquê? para quê? o quê? como? quando? e quem?). Nesta perspetiva, julgamos que os procedimentos aplicados permitem cumprir com a função social da avaliação na medida em que é possível selecionar e certificar os alunos em relação a critérios definidos. Cumpre também com a função pedagógica, já que o sistema contempla a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, como momentos de regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Para conferir estes momentos de carácter tão formal - a avaliação – a Área Curricular de Educação Física já possui construídas as fichas de avaliação diagnóstica e sumativa. O núcleo de professores estagiários foi concebendo ao longo do ano letivo fichas de avaliação formativa (*check lists*), permitindo uma continuação da avaliação entre o momento inicial e final, ou seja, dando uma continuidade fluída e rigorosa ao procedimento.

Neste sentido, relativamente à avaliação começámos por ter em consideração as diretrizes provenientes da Área Curricular de Educação Física da Escola Secundária Avelar Brotero:

COMPETÊNCIAS DISCIPLINARES – 90 %			COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS – 10 %			
Saber (5%)	Saber Fazer (85%)		Saber Ser e Estar (10%)			
	Empenho	Competências Motoras	Empenho	Responsabilidade	Relações interpessoais	Autonomia
	15%	70%	1%	5%	3%	1%

Tabela 10 – Critérios de avaliação

SABERES/NÍVEL		0/4 v	5/9 v	10/13 v	14/17 v	18/20 v	%
Saber	Aquisição de conhecimentos sobre as diferentes Unidades Didáticas (Objetivos, Regras, Técnica, Tática). (5%)	Não consegue adquirir	Com muita dificuldade	Com alguma dificuldade	Com facilidade	Sem qualquer dificuldade	10 %
Saber Fazer	Capacidades coordenativas e condicionais da modalidade	Não evoluiu	Evoluiu muito pouco	Evoluiu pouco	Evoluiu	Evoluiu bastante	70%
	Elementos técnicos fundamentais	Não executa	Dificuldades na execução	Executa com algumas falhas	Executa com falhas ocasionais	Executa corretamente	
	Comportamento Tático (70%) Persistência na realização das tarefas (15%)	Raramente	Poucas vezes	Com alguma frequência	Com muita frequência	Sempre	15%

Tabela 11 – Competências Disciplinares do Domínio Cognitivo e Psicomotor

SABERES/NÍVEL	0/4 v	5/9 v	10/13 v	14/17 v	18/20 v	%
Empenho (atenção, interesse, intervenção nas aulas, realização das tarefas propostas) (1%)	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre corretas 1	1 %
Responsabilidade (assiduidade e pontualidade) (5%)	(4 faltas) 0	(3 faltas) 1,25	(2 faltas) 2,25	(1 faltas) 3,75	(0 faltas) 5	5 %
Relações interpessoais (3%)	Raramente 0	Poucas vezes 0,75	Às vezes 1,5	Muitas vezes 2,25	Sempre corretas 3	3 %
Autonomia (1%)	Raramente 0	Poucas vezes 0,25	Às vezes 0,5	Muitas vezes 0,75	Sempre corretas 1	1 %

Tabela 12 – Competências Disciplinares do Domínio Sócio-afetivo

Para uma melhor explicação de todos estes procedimentos iremos em seguida falar sobre os três grandes momentos de avaliação, relatando igualmente como esta ação se desenrolou na nossa escola, apresentando também instrumentos de avaliação concebidos pelo núcleo de estágio e outros que não foram realizado por nós mas, que fazem parte da base de documentação do departamento de Educação Física.

2.3.2.1 Avaliação Diagnóstica

A avaliação inicial é a primeira fase do processo ensino-aprendizagem.

O seu objetivo é classificar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes áreas da Educação Física, nomeadamente a dos conhecimentos, a das matérias e a da aptidão física; classificando os alunos segundo três níveis e situando cada um num nível específico para que se possa estabelecer grupos de nível: nível introdutório (I); nível elementar (E); e nível avançado (A).

A Avaliação Inicial é um processo decisivo pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular, para que os alunos alcancem os objetivos e finalidades pretendidos nos diferentes domínios da Educação Física propostos no Programa Nacional da Educação Física.

Na nossa realidade...

A cada introdução de uma nova unidade didática, a regra fundamental era avaliar o nível global da turma de forma a posteriormente serem traçadas metas e objetivas para cada nível de proficiência.

As situações de avaliação, procedimentos de observação e recolha de dados foram elaborados pelo Departamento de Educação Física, tendo em conta os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria de acordo com o grau de exigência de cada nível do programa, bem como das condicionantes: características das modalidades, dos espaços e materiais disponíveis e rotação dos espaços.

Como exemplo, juntaremos a este relatório o apêndice 3 que representa a ficha de avaliação diagnóstica aplicada aos nossos alunos à unidade didática de atletismo, à modalidade da corrida de velocidade.

Em jeito de reflexão, podemos dizer que no início do ano letivo, a avaliação diagnóstica foi um procedimento bastante complexo pelo desconhecimento do nome dos nossos alunos. Mesmo depois de superada esta dificuldade, concluímos que este momento avaliativo, como todos os outros, são, sem dúvida os momentos que menos gostamos e também os mais injustos.

2.3.2.2 Avaliação Formativa

No que diz respeito à Avaliação Formativa, segundo Ribeiro (1999), “A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.” Realça-se aqui a ideia de que esta avaliação necessita de ser continuada. O Despacho Normativo nº 1/2005 (artigo 19), reforça que é a modalidade de avaliação que assume carácter contínuo e sistemático, pelo que deverá acompanhar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem: na recolha de dados referentes às dificuldades dos alunos e ao processo; na interpretação dos dados numa perspetiva diagnóstica e criteriosa dos fatores que originam as dificuldades observadas no aluno; adaptação do processo em função dos dados recolhidos. Desta forma, afirmamos que esta avaliação torna-se fundamental para a melhoria, aperfeiçoamento e conseqüente qualidade da aprendizagem.

Segundo Allal, L (1989), existem três etapas pedagógicas adjacentes à avaliação formativa e são elas:

- 1º - Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
- 2º - Interpretação dessas informações numa perspetiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
- 3º - Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

A avaliação formativa tem também como finalidade identificar e descrever os sucessos e as dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, bem como, de dar conhecimento desses factos aos alunos.

Para o professor, a avaliação formativa orienta e regula a prática pedagógica, uma vez que se propõe analisar e identificar a adequação de ensino com o verdadeiro aprendizado dos alunos. Bell & Cowie (2001) definem como um processo bidirecional entre professor e aluno para aprimorar, regular e orientar a aprendizagem.

A avaliação formativa permite avaliar em todos os momentos letivos. Cada movimento do aluno é observável pelo professor que o avalia imediatamente e de forma construtiva.

Na nossa realidade...

A avaliação formativa é a componente indispensável e indissociável da prática pedagógica, suas múltiplas funções se consubstanciam na orientação e regulação do processo ensino-aprendizagem no âmbito da aprendizagem significativa. Para o aluno, a função dessa concepção de avaliação é fornecer subsídios para que ele compreenda o seu próprio processo de aprendizagem e o funcionamento das suas capacidades cognitivas subjacentes na resolução de problemas.

No processo de avaliação formativa tivemos em conta alguns dos conceitos e conteúdos abordados na disciplina de Avaliação Pedagógica em Educação Física, nomeadamente, a avaliação criterial e normativa. O binómio de Avaliação Normativa e de Avaliação Criterial surgem em 1963 por Glaser (citado por Ribeiro, 1990).

Scriven (1991) fala de “critérios” como indicadores de sucesso ou de mérito e de “norma” como o desempenho comparativo dos indivíduos num grupo, na realização da mesma tarefa.

Ao longo da avaliação formativa decidimos aplicar a avaliação criterial, avaliando, portanto, o desempenho do aluno por referência a critérios. Com base nesta ótica, o núcleo de estágio criou várias “*check lists*” focadas e centradas no alcance das metas e objetivos traçados no início da unidade didática. Como exemplo colocámos em apêndice 4, a “*check list*” realizada para a unidade didática de badminton.

2.3.2.3 Avaliação Sumativa

Este tipo de avaliação Sumativa tem como objetivo principal certificar (validação das aprendizagens) que os alunos são portadores de aprendizagens já adquiridas.

Segundo Ribeiro, esta modalidade de avaliação: informa os assuntos ou objetivos mais difíceis de ensinar e aprender para a generalidade dos alunos; informa o sucesso ou insucesso das metodologias utilizadas; e permite comparar resultados globais de processos de aprendizagem ou métodos aplicados a grupos semelhantes, ou diferentes, avaliando o próprio processo de ensino-aprendizagem; é um instrumento de tomada de decisão.

De acordo com o artigo 24, do Despacho Normativo nº 1/2005, a avaliação sumativa procede a um balanço globalizante do desenvolvimento das aprendizagens e competências adquiridas para cada disciplina ou área curricular.

Alguns autores referem que a avaliação formativa e a sumativa se complementam, não só do facto de permitir uma visão de síntese, mas, também, de acrescentar dados à primeira avaliação, pois a última é mais global e está mais distante no tempo, relativamente ao momento em que as aprendizagens ocorreram, o que permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para situações novas.

Nesta modalidade de avaliação é decisiva uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com critérios de representatividade e de importância relativa de modo a obter uma visão de síntese.

A Avaliação Sumativa, tratando-se de um juízo global e de síntese, deve dar particular importância à avaliação dos objetivos curriculares mínimos, quer definidos nos programas nacionais quer no âmbito das escolas. É, por estas razões, a modalidade de avaliação que melhor possibilita uma decisão relativamente à progressão ou à retenção do aluno pois compara resultados globais, permitindo verificar a progressão de um aluno face a um conjunto lato de objetivos previamente definidos.

Na nossa realidade...

A avaliação sumativa exprimirá uma interpretação, tão rigorosa quanto possível, dos dados colhidos durante o processo de ensino-aprendizagem, não apenas as aquisições do domínio cognitivo mas também das atitudes e das capacidades motoras desenvolvidas. Segundo Ribeiro, L. (1999), este tipo de avaliação pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Com isto podemos observar a extrema ligação que existe entre a avaliação sumativa e todo o processo constante de avaliação formativa.

Esta avaliação corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

A avaliação sumativa é expressa-se através do preenchimento e da atribuição de classificações em todos os critérios de avaliação que foram apresentados no ponto 2.3.2.

2.3.3 Intervenção Pedagógica

2.3.3.1 Instrução

A Instrução compreende, segundo Aranha (2007), intervenções do professor relativas à matéria de ensino e à forma de realizar o exercício, a tarefa ou a atividade.

O momento da instrução congrega quatro ações importantes, a preleção, a demonstração, o feedback e o questionamento.

Segundo Piéron (1980), os professores gastam 1/3 da aula em organização e 1/3 em informação. Já Siedentop (1998), refere que os professores de Educação Física dedicam entre 10% a 50% do tempo de aula em instrução.

Na nossa realidade...

O professor após 5' do toque de entrada começará a aula com o registo em sumário de forma a analisar quais os alunos que chegam atrasados e os que aos 10' após o toque, tinham falta. Desta forma, fomos maximizando o tempo útil de aula.

Os alunos à chegada estes eram colocados em semicírculo, virados para o Professor e, preferencialmente de costas para os focos de distração. Assim, o nosso posicionamento face aos alunos implicava estar visível mantendo um contacto visual com todos eles e vice-versa.

Nesta a fase de instrução utilizámos uma linguagem clara, concisa e adequada ao nível dos alunos, possibilitando a estimulação de novos vocábulos. Também neste momento, eram apresentados os conteúdos da aula e os conteúdos relativamente à aula anterior (para que os alunos fossem esclarecidos de algumas dúvidas existenciais), os critérios de êxito, os objetivos específicos, as regras de conduta e os critérios comportamentais para que o funcionamento da aula fosse de domínio dinâmico e não constantemente quebrado (estático).

Face às características da nossa turma, neste momento da sessão eram tidos em conta outros aspetos de grande relevo, nomeadamente: a heterogeneidade, a emissão de avisos gestuais e sonoros de reunião para o posicionamento dos alunos no espaço, a projeção vocal, a utilização de meios gráficos, a aplicação da instrução em momentos estritamente necessários e adaptação do feedback aos níveis de proficiência existentes nas várias matérias lecionadas. Estas estratégias aplicadas permitiram-nos efetuar momentos de grande valor informacional, sempre focalizados para o processo principal, ensinar.

A nossa turma ainda carece de uma especial atenção para um aluno que sofre de cataratas congénitas, implicando por isso, que neste momento da sessão, deva estar sempre próximo do professor, de preferência na sua frente, tendo tido acesso privilegiado à instrução e visualização das ações/tarefas em causa. Adicionalmente, em caso de notória necessidade, as demonstrações foram efetuadas primeiro mais lentamente e depois em velocidade normal. O aluno era sempre colocado voltado de costas para o sol, de forma a não ficar ofuscado pela luz solar.

Como estará o Sistema Educativo daqui a dois anos!? As estratégias pedagógicas estudadas e postas em prática terão ainda algum efeito, ou terão de ser repensadas!? De acordo com as mudanças que o nosso Ministro da Educação, Nuno Crato, propõe, relativamente à composição do número de alunos por turmas, muito provavelmente teremos de reestruturar e criar um novo imobiliário para agregar tantos alunos (ilustração 1) ou então não haverá tempo para lecionar a matéria porque, seguindo os procedimentos habituais e formais do início de uma sessão, não passaremos da realização da chamada (ilustração 2)!



Ilustração 1 – Proposta de imobiliário para as salas de aula



Ilustração 2 – Imagem alusiva à composição excessiva de alunos por turma

2.3.3.2 *Gestão pedagógica*

“A gestão eficaz de uma sessão consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados, e, o uso eficaz do tempo de aula.” (citação retirada dos apontamentos lecionados pela Prof. Elsa Silva em Didática em Educação Física e do Desporto Escolar)

Os principais estudos sobre a gestão do tempo, referem que à duração relativa das partes da aula, a estrutura promovida nas aulas vai ao encontro de Piéron (1984) que sustenta com valores razoáveis 65% a 70% do tempo útil para prática e 15% para informar os alunos.

Na nossa realidade...

Antes do começo da aula tivemos sempre com preocupação a preparação de todo o material necessário para a lecionação da mesma e, quando possível, a preparação dos campos consoante as matérias a implementar possibilitando um aumento de tempo útil.

Para que o tempo consumido na transição de exercícios, na colocação de material e na descrição das tarefas, utilizámos os alunos como agentes de ensino (arrumação e colocação do material), aumentando assim, também o tempo útil de aula e a responsabilização do aluno com as tarefas propostas avaliando a área dos conhecimentos na dimensão de atitudes e valores.

Em fases de demonstração das tarefas utilizámos algumas vezes os alunos como agentes de ensino, justificando esta estratégia devido ao diferencial de execução motora do professor para o aluno. Esta estratégia acaba por se tornar de ser modo motivadora porque os alunos escolhidos acabam por demonstrar perante os restantes que sabem executar, assim sendo, tivemos o cuidado de escolher diferentes alunos para que possam muitos experienciar o sucesso de transmissão de conteúdos.

Para uma rápida e fluída transição dos processos intra e inter-exercícios aplicámos sinais de reunião, para que a esse sinal os alunos saibam exatamente o que cumprir evitando comportamentos de desvio.

Quanto à monitorização esta foi sendo realizada pela periferia dos exercícios e sempre que necessário deslocávamo-nos ao centro para proceder à instrução.

Consciencializada que o Professor é um Educador adaptável, interrogo-me se todos terão capacidade em manter a excelência do processo de ensino-aprendizagem com os futuros constrangimentos que decorrerão na nossa sociedade! Até que ponto é que o grau de exigência que sobre nós recai, é inversamente proporcional ao das possibilidades que nos oferecem e nos oferecerão? Cabe, portanto, ao professor a responsabilidade de procurar formação contínua, investir no desenvolvimento profissional e de apelar à capacidade de imaginação.

2.3.3.3 Clima/Disciplina

Os momentos de contacto com o aluno são sem dúvida, momentos cruciais para o estabelecimento do vínculo e da transmissão dos limites existentes na relação dual, professor-aluno. A dimensão clima, engloba portanto, aspetos relacionados com as interações pessoais, com as relações humanas e ambientais. O professor deve apresentar-se com um ser humano consistente, credível, exigente, positivo e entusiasta.

Relativamente à dimensão disciplina, esta direciona-se para o tipo de comportamento realizado pelo aluno. Podendo, dividir-se em comportamentos apropriados e inapropriados. Os comportamentos inapropriados subdividem-se em comportamentos fora da tarefa (que devem ser ignorados sempre que possível) e comportamentos de desvio (que são considerados comportamentos de indisciplina).

Na nossa realidade...

Estas duas dimensões foram várias vezes tema de conversa entre os alunos. Nos corredores após cada aula de apresentação, os alunos focavam entre si sobre o que tinham achado sobre cada professor que se apresentava, e nós não fomos exceção. No nosso primeiro contacto com os alunos tivemos como principais preocupações, a expressão corporal e verbal.

À chegada dos alunos à sala de aula a fim de procedermos à apresentação da disciplina de Educação Física observamos atentamente o comportamento dos alunos face a um “ser humano” com pouco mais de um metro e meio e do sexo feminino (que aparentemente não intimida ninguém). Assim que todos se sentaram, olhámos para a sala e para nosso espanto, a nossa preocupação não era saber todos os alunos estavam presentes mas sim, se por acaso entrasse mais algum aluno ele não teria onde se sentar. Queremos com isto dizer, que a primeira conclusão que retirámos é que estávamos perante uma turma bastante numerosa.

O facto de estamos perante uma turma com esta particularidade remete-nos imediatamente para várias interrogações, tais quais: como é que vamos controlar estes alunos todos apenas com uma voz de comando? Como é que conseguimos promover maior tempo de empenhamento motor se com tantos alunos perderemos mais tempo a organizá-los? Como conseguiremos, de igual modo estabelecer relações de empatia com os alunos? Todas estas questões não surgem por acaso uma vez que, *“a dimensão disciplina está intimamente ligada ao clima sendo fortemente afetada pela gestão e qualidade da instrução”* (citação retirada dos apontamentos lecionados pela Prof. Elsa Silva em Didática em Educação Física e do Desporto Escolar).

Uma das aprendizagens realizadas na área do treino tem exatamente a ver com a forma como o professor/treinador se posiciona e se dirige aos alunos/jogadores. Uma vez trabalhada esta capacidade, o “ser humano” com pouco mais de metro e meio, demonstrou que o tamanho não tem qualquer relevo na forma como o mesmo se afirma. Esta atitude foi bastante reforçada pelo facto de a sessão ter sido praticamente toda a elucidar os alunos para a exigência e o cumprimento das regras da disciplina de Educação Física, tendo-se mantido esta postura durante os noventa minutos de aula. Numa fase mais avançada da relação desenvolvida entre o professor e o aluno verificamos que a distância criada na primeira sessão começa a ser encurtada e os laços de união se tornam mais claros. Posteriormente, em conversa com os alunos sobre a primeira aula, muito deles confessaram terem ficado assustados com a minha apresentação, proferindo até uma expressão engraçada: “A professora deve achar que nós entramos num quartel e não numa escola!”.

O sorriso é uma das minhas maiores características, afirmo-me com uma pessoa bem-disposta e de bem com a vida. Mas esta faceta pode ser claramente uma arma apontada na minha direção, ou seja, como se o meu sorriso transmitisse ao outro liberdade e confiança. E confiança, não é propriamente o que devemos de imediato estabelecer com os nossos alunos, pelo contrário. A confiança conquista-se. Posto isto, pergunto-me se esta dimensão (clima/disciplina), não será a mais importante no início de todo o processo de ensino-aprendizagem?

2.3.3.4 Decisões de ajustamento

A teoria da Decisão consiste num estudo “da natureza e forma, como as decisões são, ou deverão ser tomadas.” (Combs, Dawes & Teversky, 1970 in Januário, 1996). A aplicação desta teoria, ao nível do processo de Ensino-Aprendizagem, confere uma importância no que diz respeito à tomada de decisão, às suas fontes e influências, aos processos de recolha e tratamento da informação, bem como o estudo do objeto e do produto obtido (a decisão).

Deste modo, relativamente ao momento de interação pedagógica do professor, Januário (1996) classifica as decisões de ensino em três tipos: a) antes da interação na aula; b) durante a interação; c) após a aula.

Para Mosston (1966) in Januário (1996), um episódio de ensino é definido pelo tempo dedicado a uma situação de prática dos alunos e pelos atos de ensino que originam e que a acompanham. Assim, e segundo o autor, as decisões tomadas antes da interação na aula correspondem às decisões de planeamento. As decisões tomadas durante a interação são denominadas decisões de ajustamento, e são executadas a partir do momento de contacto e interação professor-aluno. Constam de decisões de ajustamento, tomadas face a uma eventualidade de discrepância ou alterações relativamente às decisões previamente pensadas.

Na nossa realidade...

Clark & Pererson (1986) in Januário (1996), privilegiam alguns aspetos da atividade mental dos professores, tais como, a intuição, o idealismo e as relações afetivas,

como elementos determinantes do seu trabalho. Contudo, os professores efetuam escolhas racionais, em função de fins e de meios disponíveis, representam estratégias, traçam cenários e antecipam algumas situações que ocorrem durante o processo de ensino, para em seguida formularem alternativas para a resolução desses problemas. A existência dessas alternativas está associada à capacidade de preverem e de representarem vários cenários de ensino, de mobilidade intelectual e de uma atitude de antecipação.

De acordo com a nossa preocupação em estruturar um plano “B”, face às incertezas climatéricas, esta atitude já revela por si só, uma decisão, uma reflexão, um plano a colocar em prática na fase interativa.

As decisões de ajustamento que colocámos em prática ao longo do nosso Estágio Pedagógico tiveram sempre como base o cumprimento integral dos objetivos operacionais, quer do exercício quer dos objetivos planeados para a sessão. Procuramos também, ter em atenção a adequação dos conteúdos, dos meios e das formas metodológicas propostas, procedendo a ajustamentos nos grupos, no tempo atribuído ao exercício, nas progressões e no grau de dificuldade das tarefas.

2.3.4 Atitude ético-Profissional

Ser Professor não é uma mera profissão. É uma vocação, é uma resposta ao pedido dos Pais e da Sociedade para apoiar e a orientar a formação/educação das gerações futuras. O professor deve possuir um perfil baseado nas quatro grandes dimensões delineadas no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

Para Estrela (2003), *“a formação ética dos professores, quer inicial, quer contínua, poderá dar um contributo decisivo para o salto qualitativo que representa a passagem da consciencialização para a conscientização (...) e poderia partir da reflexão sobre as situações de ensino que devem ser exploradas e questionadas à luz da ética pessoal e profissional, elas próprias sujeitas a reflexão e questionamento (...), e ser confrontadas com o pensamento de grandes pensadores da ética”* (Estrela, 2003).

As dimensões éticas são consideradas como importantes no nosso sistema educativo e estão presentes em vários documentos legislativos, quer no que respeita

à formação dos alunos, quer no que respeita à formação dos professores, sendo consideradas relevantes para o exercício profissional.

Segundo o Perfil de Desempenho do Docente (D.L. 240/2001 de 30 de Agosto), este *“assenta em pressupostos como o saber específico, tendo como função muito específica, o ensino, apoiado na investigação e na reflexão partilhada”*.

De forma global, consideramos que mantivemos uma atitude responsável com todos os atores com quem interagimos, fomos igualmente pontuais e assíduos. Mostramo-nos empenhados na participação dos trabalhos de grupo, contribuindo para a sustentação de uma posição consensual, respeitando as opiniões dos nossos colegas. Mostramo-nos sempre disponíveis para respondermos às questões impostas pelos nossos colegas. Por outro lado, procuramos manter uma postura de incentivo e positivista face aos constrangimentos que foram surgindo ao longo deste desafio.

T

III. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A TURMAS MUITO NUMEROSAS: PRINCIPAIS LIMITAÇÕES E CONSTRANGIMENTOS

Segundo Viana (2012), “daqui a poucos anos é previsível, até, que exista um número excessivo de alunos no 10º ano, isto se não forem tomadas medidas administrativas facilitadoras do 'sucesso', porque haverá a tendência de empurrar os alunos problemáticos até ao ensino secundário.” O aumento de alunos por turma será inevitável, o que tornará a situação insustentável em muitas escolas. No contexto da Educação Física, o professor terá como limitações, a esta problemática, toda a planificação (dada a heterogeneidade apresentada pelas turmas) e a rentabilização constante dos recursos materiais e espaciais. Percebendo assim, que o professor tem um papel central em todo o processo de reforma educativa, na compreensão da diversidade dos problemas profissionais com que este se confronta na sua prática diária e a forma como, pondo em uso o seu saber profissional, os procura solucionar, constitui um elemento importante para um conhecimento mais profundo da realidade educacional (Thurler, 1994). Os alunos são o objeto e a finalidade de todo o trabalho de ensinar e educar. E quando se trata de adequar o currículo às características destes alunos, importa pensar, em primeiro lugar, de que maneira fazer essa adaptação sem cair na tentação de reduzir o nível da aquisição conceptual. O que importa é trabalhar com eles de modo diferente para que, partindo das realidades mais acessíveis, se chegue a processos cognitivos complexos e desafiantes. Isto porque as aulas de Educação Física podem proporcionar aos seus participantes uma experiência rica e desafiadora.

Adicionalmente, as turmas grandes estão mais sujeitas a problemas de ordem social e relacional, que podem interferir com o clima das aulas. As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve interesses e intenções, sendo esta interação o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores nos membros da espécie humana. Neste sentido, a interação estabelecida caracteriza-se pela seleção de

conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar a aprendizagem dos alunos e exposição onde o professor demonstrará seus conteúdos.

Segundo Freire (1996: 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Logo, a relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

De acordo com Epstein (1988), Winterstein (1992) e Treasure (2001) a orientação do ambiente da prática de atividades físicas deve ser para a aprendizagem, por ela garantir igualdade de oportunidade para todos e ainda oferecer possibilidades para que todas os jovens experimentem o sucesso. Tal orientação busca ainda que os jovens vivenciem situações de aprendizagem de forma consciente e não traumatizante, favorecendo a criação de impressões positivas acerca da atividade física. A partir deste pressuposto busca-se analisar as implicações pedagógicas e sugerir diretrizes metodológicas para o desenvolvimento da motivação.

Importa assim que os professores analisem com particular detalhe estas situações no que se refere a encontrar vias e estratégias para todas as dimensões e domínios da intervenção pedagógica. De acordo com as três grandes competências profissionais da prática docente, procuraremos aferir quais as implicações/limitações e preocupações/constrangimentos do professor de Educação Física, no planeamento dos recursos e na heterogeneidade da turma; na realização do clima e empatia na relação professor-aluno; e na avaliação dos momentos de avaliação diagnóstica e sumativa.

3.1 Contextualização do Problema

A Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação lamenta que o Despacho n.º 5106-A/2012 tenha vindo introduzir algumas alterações

no regime de funcionamento das escolas e de constituição de turmas, as quais se constituem como um retrocesso em relação ao modelo atual.

Em concreto, referimo-nos às seguintes mudanças:

- as turmas dos 5.º ao 12.º anos de escolaridade passam a ser constituídas por um número mínimo de 26 alunos e um máximo de 30 alunos;
- nos cursos científico-humanísticos e nos cursos artísticos especializados, no nível secundário de educação, o número mínimo para abertura de uma turma passa a ser de 26 alunos e de uma disciplina de opção de 20 alunos.

Por incrível que parece neste despacho nem fazem referência à constituição de turmas com alunos com necessidades educativas especiais com refere o Despacho n.º 13170/2009, *“As turmas que integrem crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e cujo programa educativo individual assim o determine, são constituídas por 20 alunos, no máximo, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições.”*

Esta forma de conceber a constituição de turmas confirma que os responsáveis pelo Ministério da Educação se debruçam exclusivamente sobre os números e as estatísticas, esquecendo que a Escola é feita de pessoas. Mais alunos por turma gera um ensino mais barato, mas de pior qualidade, quanto mais crianças e jovens se agruparem numa sala de aula maiores serão os estímulos à distração e à desconcentração e menores as possibilidades de haver um ensino mais individualizado.

A Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação lamenta, assim, que esta medida nem contribua para a melhoria da qualidade do ensino, nem para o sucesso das aprendizagens dos nossos alunos.

A Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação entende que aumentar o número de alunos por turma hipoteca o futuro dos nossos educandos e reduz as possibilidades da Escola pública poder contribuir para um salto qualitativo da nossa sociedade. Esta medida em nada contribui para um aumento da "exigência" e do "rigor", tão propalados pelo Ministro Nuno Crato enquanto Docente e Presidente da Associação Professores de Matemática. Ela só serve outros interesses que não são certamente os educativos.

O Estado tem obrigação de promover uma Escola Pública capaz de ministrar um ensino com qualidade e a Educação deve continuar a ser um privilégio ao alcance

de todos. O domínio educativo, tão importante para o nosso futuro enquanto país, deve estar a salvo dos permanentes cortes e restrições orçamentais.

Por último, este despacho prevê a heterogeneidade (a junção na mesma turma dos alunos com mais dificuldades e dos melhores alunos) como princípio a seguir na formação das turmas, mas deixa entreaberta a porta para decisões segregacionistas por parte dos diretores da Escolas.

A proposta de revisão curricular apresentada no dia 26 de Março de 2012 por Nuno Cravo, vem evidenciar afinal, que o mesmo pretende autorizar a constituição de diferentes grupos de estudantes consoante o seu rendimento escola. Dizendo que esta separação, entre “bons” e “maus” alunos, será sempre “temporária” e que não estará presente na formação das turmas no início do ano letivo, o ministro da Educação afirma que esta escola pública a duas velocidades é para “prover a homogeneidade das aprendizagens”.

A Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação recusa que possam existir turmas diferentes consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos, porque isso seria retroceder aos tempos das Escolas Primárias do Antigo Regime, perpetuando-se, através da escola, as desigualdades sociais que cada vez são mais evidentes no nosso país.

A ideia de separação de alunos e a criação de grupos homogêneos relembra uma das matérias dadas na Disciplina de Biologia, a Teoria de Seleção Natural de Charles Darwin, porém, numa versão de separação de Seres Racionais ao invés de irracionais. Esta questão já por si só é preocupante, e mais ainda me deixa preocupada o facto de ouvir o Ministro da Educação dizer que o número de alunos por turma não influencia, em nada, o sucesso dos alunos! Mesmo compreendendo que o país esteja a atravessar uma fase difícil economicamente, e que a reestruturação do número de alunos seja uma forma de diminuir custos, questiono até que ponto é que esta medida oferecerá ao aluno qualidade de ensino? E as escolas estarão preparadas e equipadas para esta mudança?

3.2 Estudo de Caso

3.2.1 Metodologia Qualitativa

Contra-pondo-se a uma visão mecanicista e reducionista da ciência que exclui as noções de liberdade e de individualidade, põe a tónica na revalorização da “pessoa”, como sujeito de conhecimento capaz de refletir, de racionalizar, de comunicar e de interagir (Pujadas M., 1992). De acordo com Eisner (1991), o entendimento do “eu” como um instrumento é precisamente uma das características das metodologias qualitativas, na perspetiva de que é o “eu” que se envolve nas situações e lhes institui um sentido e uma representação. Esta instauração de representações e sentidos constitui leituras interpretativas em busca da compreensão, tanto da parte dos sujeitos do estudo, como da parte de quem investiga, inevitavelmente condicionado pela sua história pessoal e pelos seus valores (Greene, 1999).

3.2.1.1 Entrevista Semiestruturada

As entrevistas semiestruturadas definem-se como situações em que o entrevistador coloca a cada sujeito uma série de questões pré-estabelecidas, as quais possuem, normalmente, uma gama limitada de categorias de resposta (Fontana & Frey, 1994). É o entrevistador que controla o ritmo da entrevista, coloca a todos os sujeitos o mesmo conjunto de questões, formuladas segundo a mesma ordem, pressupondo-se o estabelecimento de um contacto interpessoal que é igual para todos os elementos da amostra. Esta reduzida flexibilidade do processo de entrevista tem como objetivo a minimização de erros no resultado do estudo. Este tipo de entrevista contempla um esquema de entrevista com uma grelha de temas, no entanto cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade, isto porque apesar da colocação das grandes categorias do quadro de referência global existe uma indefinição dos quadros de referência ao nível de cada categoria. Assim, o que está definido é o campo, permanecendo as categorias estruturantes relativamente ambíguas. (Ghiglione & Matalon, 2001). Para analisarmos os dados provenientes da entrevista recorreremos a um programa de tratamento de informação “NVIVO8”. Este programa tem como funcionalidade principal identificar as categorias mais repetidas

através da análise do conteúdo que o investigador realizar. Segue em apêndice 5 as respetivas questões colocadas aos entrevistados.

3.2.1.2 Campo de Estudo – Amostra

Após definido o tema para o nosso Relatório de Estágio Pedagógico, quisemos além do suporte bibliográfico, procurar junto de alguns professores de Educação Física como é trabalhar com turmas numerosas, quais são as principais limitações e constrangimentos que os mesmos apontam.

Tomada esta decisão em estudar este grupo de profissionais, procedemos à sua seleção de uma forma não aleatória e sem procurar obter uma “representatividade” objetiva, dado o carácter qualitativo da metodologia. Esta seleção procurou garantir a maior diversidade possível de experiências.

Com estes procedimentos pretendíamos que a nossa amostra fosse constituída por professores que tivessem percursos de formação e de tempo de serviço diferentes. Com base nestes pressupostos, conduzimos 5 entrevistas que decorreram entre 19 de Março de 2012 a 20 de Abril de 2012, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra.

A nossa amostra foi constituída por 5 professores de Educação Física, dos quais 4 são do género masculino e 1 é do género feminino. Todos os professores atualmente exercem a atividade de docência e também têm ou já tiveram turmas numerosas.

No quadro que se segue podemos observar as características dos entrevistados relativamente ao género e ao tempo de serviço.

Código	Género	Tempo de serviço
E1	Masculino	13 anos
E2	Masculino	15 anos
E3	Feminino	20 anos
E4	Masculino	5 anos
E5	Masculino	14 anos

Tabela 13 – Amostra do estudo

3.3.1 Discussão dos resultados

3.3.1.1 O Ensino da Educação Física a turmas numerosas: Principais limitações e constrangimentos

O tamanho das turmas pode influenciar a motivação dos professores e a sua realização e satisfação no trabalho (Champagne, 1996). Os docentes reconhecem que estas turmas apresentam constrangimentos particulares de organização e gestão das atividades da aula que nem sempre sabem ultrapassar. Necessitam de mais tempo na intervenção pedagógica, i.e., para o controlo da turma, do comportamento, da realização das tarefas, prejudicando, assim, o tempo para o discurso instrucional, considerado o discurso da transmissão, da aquisição e avaliação dos assuntos. Os professores reconhecem ser mais fácil controlar os alunos e obter a disciplina nas turmas de tamanho mais reduzido. Nas turmas numerosas gera-se mais facilmente o descontrolo disciplinar, os alunos mais turbulentos encontram aqui ocasião para agir e perturbar e os mais ociosos para se fazerem esquecer e não trabalhar; a comunicação não flui e o professor fadiga-se na tentativa de assegurar a monitorização da turma (Nomaye, 2006). As turmas grandes apresentam também um acréscimo do trabalho para os professores, sobretudo ao nível da planificação das aulas, da seleção e preparação dos materiais mas também no que concerne ao tempo implicado nas correções dos trabalhos.

A dimensão da turma apresenta, ainda, constrangimentos no envolvimento, participação e concentração dos alunos. Finn (2003) considera que o envolvimento dos estudantes na aula pode acontecer de dois modos: através da interação social e através do empenho académico. O primeiro situa o tipo de interações que o aluno concretiza na relação com o professor ou com os colegas de turma, ao contribuir positivamente para o clima de aprendizagem através do respeito pelas regras de sala de aula, e ao colaborar com os outros estudantes. O segundo refere o comportamento do aluno face ao processo de aprendizagem, como a participação e iniciativa nas atividades, a capacidade de atenção e concentração, e o tempo de resolução e cumprimento de tarefas.

O ensino em turmas numerosas não é de facto igual ao ensino em turmas normais, é mais difícil de gerir, implica outras exigências e desafios.

Ter consciência deste fenómeno é assumi-lo, na procura de soluções adequadas, e é neste sentido que a literatura fala da pedagogia de grandes grupos. Não porque seja a solução ideal para aceder ao conhecimento, mas porque continua a ser a possível para resolver a dificuldade de ensino em muitas escolas e muitos países em desenvolvimento, sem grandes recursos financeiros e com pouca vontade política para implementar um sistema educativo de qualidade que tenha implicação na redução do tamanho das turmas, no aumento de professores e no fomento da qualidade/qualificação dos espaços educativos.

Aos nossos professores colocámos a seguinte questão: “No ensino da educação física a turmas numerosas, quais são as principais limitações e constrangimentos?”

Principais limitações e constrangimentos							
Dimensões/Categorias	Número de entrevistas que referenciam	Nº de referências por entrevista					Nº total de referências
		E1	E2	E3	E4	E5	
Controlo da turma e Clima	4	–	1	1	1	5	8
Estilos de Ensino	1	–	–	–	–	9	9
Heterogeneidade	3	–	1	–	1	3	5
Momentos de Avaliação	2	1	–	–	–	5	6
Organização e gestão	2	–	–	–	1	4	5
Processo de ensino-aprendizagem	2	–	–	3	–	8	11
Recursos Espaciais	4	1	1	–	1	1	4
Recursos Materiais	2	1	–	–	–	1	2
Recursos Temporais	2	–	1	–	–	1	2

Tabela 14 – Resultados da questão nº 1 da entrevista (“Principais limitações e constrangimentos”)

Mediante a apresentação desta tabela, podemos claramente retirar algumas conclusões, designadamente, que dos cinco professores inquiridos, quatro referem que as principais limitações e constrangimentos centram-se no controlo da turma/clima e nos recursos espaciais. O “Entrevistado nº 5” (E5) afirma que “*poderá haver dificuldades na criação de um clima empático de respeito mútuo e de entreajuda, prejudicial para o clima e disciplina na sala de aula, bem como, para o processo de aprendizagem*”.

3.3.1.2 Instalações e Condições Materiais na Disciplina de Educação Física para turmas numerosas

De acordo como Gonçalves & Constâncio (1989), o projeto de Lei de Bases do Sistema Desportivo apresentado pelo Governo prescrevia, na sua primeira versão, que não poderia ser aprovado qualquer projeto de Escolas do 2º e 3 Ciclos do Ensino Básico e Secundário que não dispusessem de espaços adequados à Educação Física e ao Desporto. A segunda versão daquele projeto dia que não pode entrar em funcionamento qualquer escola que não disponha de espaços e equipamentos adequados à Educação Física e à prática do desporto.

A escola que não disponha de instalações cobertas e descobertas para a Educação Física, é uma escola sem instalações para a lecionação da disciplina. A Educação Física, enquanto disciplina curricular, deve ter as suas “salas de aula”, onde as diferentes turmas vivem o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, como qualquer outra disciplina, e onde o relacionamento pedagógico professor-alunos constitua um contributo significativo para a eficiência do processo.

Segundo Monteiro (1996a), os recursos materiais têm sido um dos fatores condicionantes do desenvolvimento da Educação Física. Segundo Lima (s.d.), “equipamento desportivo” é todo aquele que apetrecha as instalações, nomeadamente material fixo (balizas, tabelas, postes, traves, barras, cordas, argolas...), material móvel duradouro (pesos, discos, postes, colchões, barreiras, trampolins, bolas medicinais...) e material móvel renovável, incluindo, naturalmente, toda a variedade de bolas utilizadas na prática desportiva.

Ainda relativamente, às instalações desportivas, a situação em que atualmente se encontram as escolas no domínio das instalações e equipamento destinados à Educação Física, salvo raras exceções, é de progressiva degradação, assumindo aspetos cada vez mais gravosos. Vilela & Constantino (1985) dizem mesmo que a gravidade da situação em que se encontram as instalações desportivas nas escolas são escapar á ao observador menos atento.

Monteiro (1996b) refere que as instalações de Educação Física devem ser espaços devidamente equipados, de acordo com os objetivos da Educação Física expressos nos programas e de acordo com a ideia de desenvolvimento da Educação Física, ou seja, adequados ao nível de ensino e ao ciclo de escolaridade a que se dirigem, e polivalentes, de forma a permitirem ao professor poder deliberar pedagogicamente

de acordo com as necessidades de desenvolvimento dos seus alunos e das suas turmas.

A Escola Secundária Avelar Brotero, é sem dúvida uma exceção às críticas evidências das por Monteiro. A nossa escola apresenta-se com boas instalações e bons equipamentos de trabalho, felizmente os materiais não têm sido fatores condicionantes do desenvolvimento da Educação Física, como ainda refere o mesmo autor. No entanto, o fator para a qual queremos chamar à atenção centra-se com o aumento do número de alunos por turma que metaforicamente parece que torna todos os grandes espaços em pequenos minúsculos.

No nosso estudo lançamos aos entrevistados a seguinte questão: *“No ensino da Educação Física a turmas numerosas, que tipo de estratégias a aplicar para rentabilização dos materiais e espaços de aula? E quais as principais consequências (positivas ou não) da aplicação dessas estratégias?”*

Estratégias para a rentabilização de espaços e materiais							
Dimensões/Categorias	Número de entrevistas que referenciam	Nº de referências por entrevista					Nº total de referências
		E1	E2	E3	E4	E5	
Ensino por estações	3	1	–	1	–	1	3
Ensino por vagas	1	–	–	–	–	1	1
Formação de grupos	3	1	1	–	1	–	3
Formas de jogo	2	–	–	–	2	1	3
Consequências negativas	0	–	–	–	–	–	0
Consequências positivas	4	1	4	3	–	1	9

Tabela 15 - Resultados da questão nº 2 da entrevista (“Estratégias para a rentabilização de espaços e materiais”)

De acordo com o que é apresentado na tabela, podemos retirar algumas conclusões, nomeadamente, que dos cinco professores inquiridos, três referem que as melhores estratégias para a rentabilização de espaços e materiais centra-se no ensino por estações e pela formação de grupos. O “E1” refere que, *“Todas as estratégias que visem maximizar e otimizar situações de exercitação serão boas, seja recorrendo ao trabalho por estações/circuito, através da formação de grupos de trabalho ou mesmo através de atividades paralelas.”*

É ainda de referir, que nenhum entrevistado considera que as possíveis estratégias a implementar possam ser “consequências negativas”.

3.3.1.3 Abordagem às modalidades desportivas coletivas e individuais nas turmas numerosas

As modalidades desportivas coletivas podem ser entendidas como um confronto entre duas equipas, que se dispõem pelo terreno de jogo e se movimentam de forma particular, com o objetivo de vencer, alternando-se em situações de ataque e defesa (Garganta, 1998). São exemplos de modalidades desportivas coletivas: o basquetebol, o futebol, o futsal, o andebol, o voleibol, entre outras.

Todas as modalidades desportivas coletivas possuem os seguintes denominadores comuns: um objeto esférico, geralmente uma bola, que pode ser lançada pelos jogadores com a mão ou com o pé, ou através de um instrumento; um terreno delimitado, mais ou menos grande, onde acontece o jogo; uma meta a atacar ou defender (baliza, cesta, por exemplo); companheiros de equipa, que impulsionam o avanço da bola; adversários, aos que há de se vencer e regras, que se deve respeitar. (Bayer, 1986; Konzag, 1991). Os jogadores têm que se integrar e confrontar-se ativamente e constantemente com todos esses componentes (Konzag, 1991; Harre citado por Tavares, 1996).

As ações de jogo realizam-se sempre em cooperação direta com os companheiros de equipa e em oposição aos adversários (Tavares, 1996).

Já as modalidades individuais, como indica o próprio nome é praticada por uma só pessoa o que instiga ao aluno o desenvolvimento de outras capacidades que não são tão visíveis nos desportos coletivos, designadamente, a superação, a motivação intrínseca, a persistência, a competitividade, e a demonstração plena das capacidades individuais. As modalidades individuais complementam desportos como: natação, ténis, ginástica, atletismo, judo entre outras.

Quanto a este tema, quisemos questionar os nossos professores com a seguinte questão: “*Considere que leciona uma turma numerosa. Prevê maiores dificuldades no cumprimento do Programa Nacional de Educação Física na leção de modalidades coletivas ou individuais? E Porquê?*”

Lecionação de modalidades coletivas ou individuais			
Dimensões/Categorias	Número de entrevistas que	Nº de referências por entrevista	Nº total de referências

	referenciam	E1	E2	E3	E4	E5	
Coletivas	1	–	–	1	–	–	1
Individuais	5	1	1	1	1	1	5

Tabela 16 - Resultados da questão nº 3 da entrevista (“Lecionação de modalidades coletivas ou individuais”)

Em análise á tabela, apercebemo-nos que todos os entrevistados concordam que se prevê maiores dificuldades no cumprimento do Programa Nacional de Educação Física na lecionação de modalidades individuais. Segundo o “E2”, o mesmo afirma que prevê *“maiores dificuldades nas modalidades individuais”*. Segundo o “E5”, explica que *“no ensino dos Jogos Desportivos Colectivos, a estratégia passará por desenvolver o processo de ensino através da aplicação de formas de jogo reduzido, ao invés da aplicação de exercícios demasiado analíticos e redutores, nos quais as habilidades específicas são apresentadas per si, num contexto que não retrata a complexidade do jogo. Ao implementar o processo de ensino com base nas formas de jogo reduzido, estaremos a exaltar todos os pressupostos da competição formal de uma forma integrada, desde as habilidades motoras e deslocamentos específicos, às principais regras, aos princípios de jogo próprios da modalidade ou ajustados a um conjunto de modalidades. No que diz respeito ao ensino das modalidades individuais, existe uma multiplicidade de soluções à mercê do professor, relacionadas com a organização e gestão dos alunos. Em causa estará a escolha entre a formação de filas, vagas, colunas, circuitos, etc, dependendo sempre das características da turma, da largura e comprimento da superfície de prática e ainda da especificidade da modalidade em causa. Independentemente das variáveis referidas, o professor deve sempre optar pelas soluções que garantam aos alunos uma prática em segurança, com mais tempo e oportunidades de aprendizagem.”*

3.3.1.4 Qualidade de Ensino nas turmas numerosas

O que parece de facto pertinente é perceber até que ponto a dimensão da turma se reflete na qualidade do ensino.

Estudos realizados com o objetivo de estabelecer relação entre tamanho das turmas e a qualidade de ensino-aprendizagem não são conclusivos (Benbow, et al., 2007; Champagne, 1996). Argumenta-se que as turmas mais pequenas têm um impacto positivo no desempenho do aluno, mas também se afirma que não há evidências

significativas nesse sentido. Estes estudos são, no entanto, consensuais quando consideram a existência de um conjunto de variáveis que podem afetar negativamente o ensino nestes contextos de turmas numerosas, sobretudo no nível das exigências que se colocam aos professores.

Neste enquadramento, as turmas grandes podem constituir um obstáculo ao envolvimento dos estudantes na aula, a capacidade de atenção fica em défice; a interação verbal entre todos é mais difícil; o tempo para a colocação de dúvidas e de explicitações individuais ao professor é menor e este tem igualmente menos tempo para atender às solicitações e necessidades de cada um.

Nesta perspetiva quisemos igualmente saber qual a opinião dos nossos professores questionando-os: *“Qual a relação entre a existência de turmas numerosas e a qualidade do ensino, considerando aspetos como: as necessidades educativas individuais e o apoio individual?”*

A qualidade do ensino							
Dimensões/Categorias	Número de entrevistas que referenciam	Nº de referências por entrevista					Nº total de referências
		E1	E2	E3	E4	E5	
Apoio ajustado às necessidades	0	–	–	–	–	–	0
Apoio desajustado às necessidades	5	1	1	1	1	3	7

Tabela 17 - Resultados da questão nº 4 da entrevista (“A qualidade do ensino”)

De acordo com o que é apresentado na tabela, verificamos, que dos cinco professores inquiridos, todos referem que a qualidade de ensino é desajustada as necessidades dos alunos. O “E3”, afirma o seguinte: *“Obviamente quanto maior for a turma, menos tempo para dedicar a cada um dos alunos de uma forma individualizada.”*

3.3.1.5 Momentos de Avaliação na Disciplina de Educação Física em turmas numerosas

De acordo com Jacinto (1984) a “avaliação em educação é um processo que permite identificar, delimitar, obter e procurar todas as informações úteis que conduzem a um julgamento, uma escolha e uma decisão entre as diversas alternativas em

relação aos objetivos propostos”. Onofre (1996) dia que nos textos correspondentes à Avaliação do Sistema Educativo (despacho normativo 98/A/92), a avaliação dos alunos é descrita como um elemento integrante da prática educativa, que permite a recolha sistemática de informação e formulação de juízos para a tomada de decisão adequadas às necessidades dos alunos e do Sistema Educativo, onde uma das finalidades mencionadas é estimular o seu sucesso educativo.

Para Pacheco e Zabalza (1995), a escola é um mundo da avaliação, de tal modo que quando alguém fala em avaliação se refere à escola. Por noutros âmbitos naos se fala de avaliação, utilizando-se outros termos como controle, estudo, diagnóstico, investigação, etc.. Assim, a avaliação pertence à escola sendo uma das dimensões do sistema escolar que mais ressalta socialmente, uma vez que a sociedade é muito sensível à avaliação, por é dessa que derivam os princípios efeitos da ação escolar ou, pelo menos os efeitos mais notáveis e evidentes.

Interrogamos ainda os nossos Professores com a seguinte questão: “Quais os cuidados a ter nos momentos avaliativos, decorrentes de um maior número de alunos na turma?”

Momentos de avaliação							
Dimensões/Categorias	Número de entrevistas que referenciam	Nº de referências por entrevista					Nº total de referências
		E1	E2	E3	E4	E5	
Aplicação de Estilos de Ensino		–	–	–	–	2	2
Aumento do tempo avaliativo	2	–	–	1	1	–	2
Avaliação contínua	1	–	–	–	1	–	1
Criação de instrumentos avaliativos	1	–	–	–	–	1	1
Evitar Injustiças e igualdade de oportunidades	3	–	1	–	1	1	3
Importância da Avaliação Formativa	2	–	1	–	–	1	2
Valorização do conhecimento	1	1	–	–	–	–	1

Tabela 18 - Resultados da questão nº 5 da entrevista (“Momentos de avaliação”)

Em análise á tabela, apercebemo-nos três os entrevistados fazem referência a “evitar injustiças e igualdade de oportunidades”, como o principal cuidado a ter nos momentos avaliativos. Segundo o “E3”, a *“A avaliação Formativa, é para mim mais eficaz nestes casos, porque destinar uma ou mesmo duas aulas para a avaliação Sumativa pode não ser suficiente e conseqüentemente injusta para alguns alunos.”*

3.3.1.6 Aplicação de Estratégias Pedagógicas a turmas numerosas

Oliveira (2005), leva-nos a refletir quando refere que a ausência de uma proposta pedagógica definida pode ser causadora da indisciplina. Sforini (2007), diz-nos que os conteúdos, a metodologia e a avaliação, devem fazer sentido para os alunos.

Por último, questionámos: “Que tipo de estratégias pedagógicas melhor se ajustam ao processo de ensino de turmas numerosas, considerando as funções didáticas da instrução, organização e clima de aula?”

Estratégias Pedagógicas nas várias dimensões								
Dimensões/Categorias	Número de entrevistas que referenciam	Nº de referências por entrevista					Nº total de referências	
		E1	E2	E3	E4	E5		
Clima de aula	Controlo ajustado da turma	1	–	1	–	–	–	1
	Criação de clima positivo	2	–	–	–	1	3	4
	Postura adequada do professor	1	–	–	–	1	–	1
	Promover autonomia	1	1	–	–	–	–	1
Instrução	Demonstração	1	–	–	–	1	–	1
	Diminuição do tempo	2	–	1	–	1	–	2
	Feedbacks incisivos	2	–	–	–	1	2	3
	Qualidade e quantidade de informação	4	1	1	–	2	1	5
	Questionamento	2	–	–	–	1	1	2
Organização /Gestão	Criação de grupos	1	–	–	1	–	–	1
	Criação de rotinas	2	1	–	–	1	–	2
	Planificação lógica da sessão	4	1	1	–	1	1	4
	Tarefas ecológicas	1	–	–	–	–	2	2
	Transições rápidas	4	1	1	–	1	1	4

Tabela 19 - Resultados da questão nº 6 da entrevista (“Estratégias Pedagógicas nas várias dimensões”)

Realizando uma análise pelas diferentes dimensões apresentadas, verificamos que para a dimensão “clima de aula”, dois entrevistados destacam a categoria “criação de clima positivo”, como uma das estratégias que melhor se ajustam ao processo de ensino a turmas numerosas. Na dimensão “instrução”, quatro evidenciaram no seu discurso a importância para a quantidade e qualidade da informação divulgada aos alunos. Já na dimensão “organização/gestão”, identificam que uma planificação da aula com um encadeamento lógico entre exercícios e com transições rápidas são estratégias importantes a utilizar.

“Ao nível do clima de aula, deve ser criado um ambiente de aula positivo que incite os alunos à prática, que transmita confiança aos alunos para poderem participar nos diferentes exercícios sem receio de falhar e com vontade de aprender, independentemente das suas limitações.” (E4)

“A instrução será outra das dimensões pedagógicas, em relação à qual o professor deverá refletir, de forma a ajustar os períodos de carácter informacional ao número e à heterogeneidade dos alunos.” (E5)

“Uma boa gestão dos tempos de transição e nos tempos de instrução, que muitas vezes são mais eficazes por grupo do que para toda a turma ou individualmente, e um bom controlo da turma.” (E2)

T

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, no processo de ensino de turmas numerosas, as principais limitações prendem-se precisamente com o número de alunos presentes em sala de aula, considerado excessivo e pedagogicamente contra-indicado.

Segundo a análise que realizamos ao longo do presente relatório, verificamos que as turmas com mais alunos representam maior heterogeneidade e níveis de aptidão mais díspares, o que torna o processo de ensino mais complexo, nomeadamente nos momentos de planificação e intervenção pedagógica. Se não forem bem planificadas, as aulas destas turmas podem resultar em autênticos momentos de anarquia, com consequências nefastas para a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, achamos que a presença de mais alunos em sala de aula será um indicador da diminuição da qualidade do ensino, devido à falta de tempo e oportunidades de ensino que cada aluno terá. Isto porque a orientação e supervisão do professor serão obrigatoriamente distribuídas por mais sujeitos, pelo que a sua disponibilidade para prestar apoio individualizado será mais reduzida. Como é evidente, a disponibilidade do professor para prestar apoio aos seus alunos de forma mais próxima e individualizada, será mais reduzida quando as necessidades implicarem que este atenda a mais alunos. O que está aqui em causa será, não apenas o tempo que o professor disponibiliza a cada aluno, mas mais a qualidade do apoio que lhe presta.

Assim sendo, a condução do processo de ensino exige do professor um esforço reflexivo profundo, centrado na turma de uma forma geral e em cada aluno em particular. Todo professor deve aceitar as diferenças entre os seus alunos e perceber que cada individualidade que está perante si possui um conjunto de necessidades únicas. As turmas numerosas impedem que o professor dedicado, que pretende dignificar a sua profissão e ajudar os seus alunos faça o que lhe compete. Infelizmente, quando o número de alunos ultrapassa a razoabilidade, o professor não é capaz de concretizar essa intenção. Isto implica também que uma boa parte dos alunos, ainda que seja uma minoria, não poderá atingir o seu potencial devido à descoincidência entre as suas necessidades e o apoio que lhe é prestado. O desajustamento da intervenção pedagógica será sempre uma probabilidade elevada nas turmas numerosas.

Podemos, por isso, falar de constrangimentos em todas as dimensões do processo de ensino, nomeadamente, no clima/disciplina da aula, organização/gestão, monitorização, instrução e avaliação.

Em suma, o aumento do número de alunos por turma é e será sempre um indicador da diminuição da qualidade do ensino, independentemente de se formarem salas maiores ou de haver mais recursos espaciais e materiais.

Quanto, à aprendizagem realizada neste ano de estágio pedagógico podemos dizer que houve um aumento do conhecimento gradual e bastante produtivo para o futuro. Apesar de sabermos que não futuramente não trabalharemos no ensino, aprendemos igualmente que a atualização constante do que acontece dentro do nosso sistema educativo deve ser alvo de análise e de reflexão crítica constante. Tal como a necessidade de uma formação individual e profissional. Principalmente no que toca às novas ideias e novas aprendizagens direcionadas para a intervenção pedagógica.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física: Sistematização da observação - sistemas de observação e fichas de registo. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Allal, L. (1989). Estratégias de avaliação formativa: conceção psicopedagógicas e modalidades de aplicação. Coimbra: Almedina.

Bayer, C. (1986.) La enseñanza de los juegos deportivos colectivos. Hispano Europea: Barcelona.

Bell, B., & Cowie, B. (2001b). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85, 536-553.

Benbow, J., et al. (2007). Large class sizes in the developing world: What do we know and what can we do? Washington, D.C., U.S. Agency for International Development.

Champagne, M. (1996). "L'enseignement aux groupes nombreux". Réseau de valorisation de l'enseignement.

Cardinet, J. (1983). Avaliar é Medir? Rio Tinto: Edições Asa.

Carvalho, G. (1996). Uma reflexão sobre elementos de Planificação do processo ensino-aprendizagem. *O Professor*, nº 50, III série.

Eisner, E. (1991). The enlightened eye: Qualitative inquiry and enhancement of educational practice. New Jersey: Prentice-Hall.

Epstein, J. L (1988). Effective schools or effective students: dealing with diversity: In: HAWKINS, R.; MACRAE, B. (Ed.) *Policies for America's public schools*. Norwood: Ablex.

Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudos portugueses. *Cadernos de Educação FaE/UFPEL*, Pelotas, pp. 9-20.

Finn, J., et al. (2003). "The «why's» of class size: Student behavior in small classes", *Review of Educational Research*, 73 (3), 321.

Fontana, A., & Frey, J. (1994). Interviewing. The Art of science, in N. Denzin, Y. Liconln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.*, Thousand Oaks: Sage publications, 361-376.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Edições Celta.

Gomes, P. & Matos, Z. (1992). *Educação Física na Escola Primária. Vol II: Iniciação Desportiva*, Porto, Edições da Faculdade de ciências do Desporto e Educação Física.

Gonçalves, C. A., & Constantino, J.M. (1989). As instalações desportivas escolares. *Revista Horizonte*, V (30), II-XII.

Garganta, J. (1998a.). O ensino dos jogos desportivos coletivos. *Perspetivas e tendências*. Movimento, Porto Alegre, ano 4, v. 1, n.8, p. 19-26.

Greene, M. (1999). Um filósofo olha para a investigação qualitativa. *Revista de Educação*, volume VIII (1), 3-14.

Jacinto, J. (1984). A avaliação em Educação Física. *Revista Horizonte*, I (4), 127-131.

Januário, C. (1984). Planeamento em Educação Física – Conceção de uma unidade didática. *Revistas Horizonte*, Vol I, nº 3.

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

Konzad, I. (1991). A Formação Técnico-Tática nos jogos Desportivos Coletivos. *Treino desportivo*, Lisboa, n. 19, p. 27-37.

Lima, T. (19??). Uma perspetiva sobre as instalações desportivas. Revista Horizonte, 28, 132-137.

Mascarelhas, L. & Carreiro da Costa, F. (1995). Planeamento em Educação Física – Que deliberações Pedagógicas?. Monografia, Cruz-Quebrada.

Miras, M., & Solé, I. (1996). A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

Monteiro, J.E.S. (1996a). Caraterização das instalações da Educação Física Escolar. Boletim da S.P.E.F., 13, 67-88.

Monteiro, J.E.S. (1996b). O lugar da Educação Física. A situação (des)esperada. Revista Horizonte., XIII (73), 3-9.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. Boston: Benjamin Cummings.

Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). Teaching physical education. New York: Macmilan.

Neves, E. & Graça, M. (1997). Princípios Básicos da prática Pedagógico-didática. Coleções Estruturas de Trabalho, Porto, Porto Editora.

Nielsen, L. (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para Professores. Porto: Porto Editora

Nomaye, M. (2006). Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle - Afrique subsaharienne. Paris, L'Harmattan.

Olímpio Bento, J. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2ª Edição, Lisboa, Livros Horizonte.

Oliveira, M. (2005). Indisciplina Escolar: Determinantes consequências e ações. Brasília: Líber Livro Editora.

Onofre, M. S. (1996). Educação Física sem avaliação. Uma perversão consciente? Boletim da S.P.E.F., 13, 51-59.

Pacheco, J. a., & Zabalza, M. (1995). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Pereira, P. (s.d.). A Planificação dos Professores em Educação Física: Alguns contributos para o seu estudo. Revista Horizonte, Vol XVI, nº 92.

Piéron, M. (1980). Feedback (retroaction) et modification du comportement des apprenants. Analyse en situation d'enseignement. Psychology of motor behavior and sport, 1, 526-534. SOUSA, Jorge (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. Dossier, Revista Horizonte, Vol VIII, nº 46.

Piéron, M. (1984). “Pedagogie des activités physiques et sportives. Méthodologie et didactique”. Horizonte, 1, 5, II-VI.

Piéron, Maurice (1992). Pedagogie des activités physiques et du sport. Coleção Activites physiques et sports cherche et formation, Paris, Éditions Revue eps.

Pujadas Munoz, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vidas en ciencias sociales. Madrid: CIS.

Ribeiro, L. (1999). Tipos de avaliação. (pp.75-92).

Ribeiro, L. (1990). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.

Rosado, A. (2000). Estudo da competência de diagnóstico e prescrição pedagógica em tarefas desportivas. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Rosado, A. (n.d.). Léxico comentando sobre planificação e avaliação.

Scriven, M. (1991). Evaluation thesaurus. London: Sage.

Siedentop, D. (1998). Aprender a Enseñar la Educación Física (N/H, Trans.). Barcelona: INDE Publicaciones

Siedentop, D. (1998). Las técnicas y las estrategias de disciplina. in Aprender a enseñar la educación física. Barcelona: INDE (pp 227-250).

Sforno, M.S. (2007). Palestra “*Nosso Trabalho na escola: tarefa ou atividade?*” UEM.

Tavares, F. (1996). Bases teóricas da componente tática nos jogos desportivos coletivos.

Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In Monica Gather Thurler e Philippe Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.

Treasure, D. C. (2001). Enchancing young people’s motivation in youth sport: an achievement goal approach. In: Roberts, G. (Ed.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign: Human Kinetics, p. 79-100.

VIANA (2012). Escolaridade obrigatória até aos 18 anos criará "ambientes explosivos". Visualizado no dia 15 de Fevereiro de 2012 em <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/escolaridade-ate-aos-18-criara-ambientes-explosivos-1530465>

Vilela, A., & Constantino, J.M. (1985). As instalações desportivas nas escolas. *Revista Horizonte*, II (9), 75-78.

Winterstein, P. J. (1992). Motivação, educação física e esporte. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 53-61.

VI. REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República, nº 79 – 1.^a Série.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República, nº 201 – 1.^a Série A.

Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de Janeiro. Diário da República, nº 3 – 1.^a Série B

Despacho normativo 98/A/92 de 20 de Junho de. Diário da República – 1.^a Série.

Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República, nº 166 - 1.^a Série.

VII. APÊNDICES

Apêndice 1

Período	1º Período																										
Rotação	1º Rotação												2º Rotação														
Espaço	Polidesportivo I												Ginásio														
Meses	Setembro					Outubro							Novembro							Dezembro							
Semanas	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10	11º	12º	13º	14º	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Dias da Semana	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª		
Dias do Mês	15	20	22	27	29	4	6	11	13	18	20	25	27	1	3	8	10	15	17	22	24	29	1	6	8	13	15
Aula Nº	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25		
Aula da U.D.		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
U. Didáctica	Voleibol												Ginástica														
Estilo de Ensino	Comando e descoberta guiada												Comando, tarefa, avaliação recíproca e descoberta guiada														
Tipo de Avaliação	A.	D.	Formativa										S.	F.	D.	A. Formativa					GG	F.	F.	S.			
Cap. Motora(s)	Capacidades coordenativas												Capacidades condicionais														

Período	2º Período																								
Rotação	3ª Rotação												4ª Rotação												
Espaço	Polidesportivo II												Exterior I												
Meses	Janeiro						Fevereiro						Março												
Semanas	15	16	17	18	19	20	21	23	24	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Dias da Semana	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	
Dia do Mês	3	5	10	12	17	19	24	26	31	2	7	9	14	16	21	23	28	1	6	8	13	15	20	22	
Aula Nº	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46		
Aula da UD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Unidade Didáctica	Badminton												Atletismo												
Estilo de Ensino	Comando, tarefa e descoberta guiada												Comando e tarefa												
Tipo de Avaliação	D.	Formativa										S.	D.	F.	A. Formativa					A. S.					
Cap. Motora(s)	Cap. coordenativa, vel. De reação, resitência anaeróbia e coor. oculomanual												Capacidades coordenativas e condicionais												

Período	3º Período													
Rotação	5ª Rotação													
Espaço	Ext. II													
Meses	Abril						Maio							
Semanas	30		31		32		33		34		35		36	
Dias da Semana	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	5ª	3ª	
Dia do Mês	10	12	17	19	24	26	1	3	8	10	15	17	22	
Aula Nº	47	48	49	50	51	52	-	53	54	55	56	57	58	
Aula da UD	1	2	3	4	5	6		7	8	9	10	11	12	
Unidade Didática	Futebol													
Estilo de Ensino	Comando e farefa													
Tipo de Avaliação	D.		Formativa				F.						S.	
Cap. Motora(s)	Capacidade de coordenação													

Legenda	
A.D.	Avaliação Diagnóstica
A.F.	Avaliação Formativa
A.S.	Avaliação Sumativa
F.	Feriado
GG	Greve Geral
A.	Apresentação

Apêndice 2

Conteúdos		Objetivos da Sessão
Sumário		

Tempo		Conteúdos/ Feedbacks	Tarefa				
			Organização e Desenvolvimento	Figura	Critérios de Êxito	Objetivos Operacionais	
H	TP						
							Parte Introdutória
							Parte Fundamental
							Parte Final

Justificação das Decisões e Opções Tomadas na Elaboração do Plano de Aula

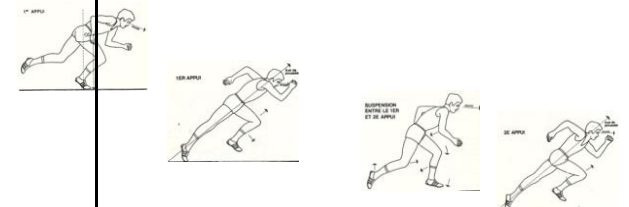
Apêndice 3

N.º	Nome	1	2	3	4
		0/9	10/13	14/16	17/20
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

Critérios de Avaliação – Corrida de Velocidade


Nível 1

- Cumprimento incompleto do nível 2



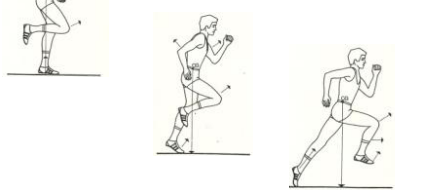
Nível 2

- Tronco na vertical
- Olhar focado á frente (ponto no horizonte visual)
- Face e pescoço em relaxamento
- Correr com apoio no terço anterior do pé



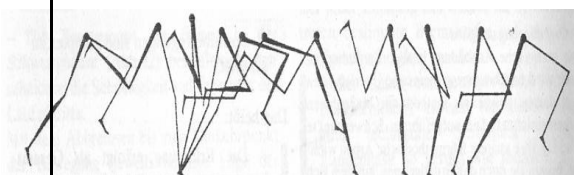
Nível 3

- Critérios do nível 2
- Ombros e mãos relaxadas
- Δ braço e antebraço de 90º , cotovelos junto ao tronco
- Joelhos altos
- Extensão dos membros inferiores na fase de apoio atrás



Nível 4

- Critérios do nível 3
- Acção dos m.superiores :
 - balanço à frente – mãos á altura do queixo
 - balanço atrás – mãos ao lado da bacia
 - dinâmica – acelerar na balanço atrás
- Acção dos m.inferiores :
 - na transição do balanço atrás para o balanço à frente os calcanhares passam junto à bacia.
 - Apoio activo do pé no solo, “puxando” o apoio para a vertical da bacia



Apêndice 4

Cotação		5	3	10	10	6	4	8	6	5	8	5	70														
Nº	Nome	Posição base		Pegas		Clear		Lob		Serviço curto		Serviço longo		Remate		Amorti		Encos to	Tática ofensiva		Tática defensiva	Total					
		Atitude corporal	Preparação da raqueta	Cabeça da raquete em perfil e acima do punho	Polegar e indicador em oposição	Arma o braço com a rotação do tronco e desfazamento dos apoios	O volante em trajetória ascendente para as costas do adversário	Batimento em acção ascendente e de trás para a frente com flexão do punho	O volante em trajetória ascendente para as costas do adversário	Apoios desfasados e na diagonal	Batimento abaixo da cintura no sentido anterior e	Trajectoria rasante à rede	Apoios desfasados e na diagonal	Batimento abaixo da cintura no sentido anterior e	Trajectoria alta e em profundidade	Arma o braço com a rotação do tronco e desfazamento dos apoios	Batimento explosivo com flexão do punho	Trajectoria descendente e rectilinea	Arma o braço com a rotação do tronco e intencionalidade com desfazamento dos apoios	Batimento explosivo com bloqueio do punho	Trajectoria descendente e lenta			Bloqueio do punho sem batimento	Colocação do serviço em função do posicionamento do	Alternar trajetórias de batimento (e.g.	Reposicionamento defensivo
		2,50	2,50	1,50	1,50	5,00	5,00	5,00	5,00	2,00	2,00	2,00	1,34	1,33	1,33	2,67	2,67	2,66	2,00	2,00	2,00	5,00	4,00	4,00	5,00	70,00	20,00
1																									0,00	0,00	
2																										0,00	0,00
3																										0,00	0,00
4																										0,00	0,00
5																										0,00	0,00
6																										0,00	0,00
7																										0,00	0,00
8																										0,00	0,00
9																										0,00	0,00
10																										0,00	0,00
11																										0,00	0,00
12																										0,00	0,00
13																										0,00	0,00
14																										0,00	0,00
15																										0,00	0,00
16																										0,00	0,00
17																										0,00	0,00
18																										0,00	0,00
20																										0,00	0,00
21																										0,00	0,00
22																										0,00	0,00
32																										0,00	0,00
24																										0,00	0,00
25																										0,00	0,00
26																										0,00	0,00
27																										0,00	0,00
28																										0,00	0,00
29																										0,00	0,00

Apêndice 5

**Tema: O ensino da Educação Física a turmas muito numerosas –
Principais Limitações e constrangimentos**

Nome completo: _____

Anos de serviço: _____

Já lecionou a turmas numerosas? (Sim ou não) _____

Questões:

1. No ensino da educação física a turmas numerosas, quais são as principais limitações e constrangimentos?
2. No ensino da educação física a turmas numerosas, que tipo de estratégias a aplicar para rentabilização dos materiais e espaços de aula?
 - 2.1 Quais as principais consequências (positivas ou não) da aplicação dessas estratégias?
3. Considere que lecciona uma turma numerosa. Prevê maiores dificuldades no cumprimento do Programa Nacional de Educação Física na leccionação de modalidades colectivas ou individuais? Porquê?
4. Qual a relação entre a existência de turmas numerosas e a qualidade do ensino, considerando aspectos como: as necessidades educativas individuais e o apoio individual?
5. Quais os cuidados a ter nos momentos avaliativos, decorrentes de um maior número de alunos na turma?
6. Que tipo de estratégias pedagógicas melhor se ajustam ao processo de ensino de turmas numerosas, considerando as funções didácticas da instrução, organização e clima de aula?

Apêndice 6

Entrevista nº 1

1º Questão:

Em turmas numerosas, os professores têm normalmente constrangimentos ao nível da gestão física da sala de aula e dos seus materiais e ao nível da avaliação, com tendência para a diminuição da quantidade das mesmas.

2º Questão:

Todas as estratégias que visem maximizar e otimizar situações de exercitação serão boas, seja recorrendo ao trabalho por estações/circuito, através da formação de grupos de trabalho ou mesmo através de atividades paralelas. Há igualmente outros aspetos que devem ser tidos em conta pelo professor no que diz respeito as transições de exercícios, pela criação de rotinas que minimizam o tempo de transição, pela escolha da sequencia dos exercícios, pelo tempo que dedicamos a transmissão de informação, etc.

3º Questão:

Maximização e otimização das situações de exercitação e de aprendizagem.

4º Questão:

As dificuldades centram-se fundamentalmente ao nível da gestão da aula e das suas situações e não ao nível do cumprimento dos programas/conteúdos. E sobre este aspeto que deverei centrar a minha ação educativa. No que diz respeito a dificuldades, poderei não conseguir criar dinâmicas tao eficientes ao nível das modalidades individuais pela especificidade das mesmas.

5º Questão:

Penso que e inversamente proporcional e a esse nível o aluno sai claramente prejudicado ao nível do apoio prestado.

Em turmas numerosas, existem diferentes níveis de aprendizagem e de uma forma mais diversificada e com isto aumenta a complexidade e dificuldade no processo de avaliação. Compete ao professor estar sensível para esse aspeto e tentar valorizar mais a evolução do conhecimento dos alunos em detrimento do resultado final onde o aluno atinge ou não atinge.

6º Questão:

- Importância na informação sobre os exercícios a realizar (componentes críticas) ou na demonstração, para que o aluno fique com uma ideia clara do que pretendido;
 - Proporcionar elevado número de repetições;
 - Garantir transições rápidas;
 - Criar rotinas e regras de aula;
 - Planificar com critério;
 - Promover a autonomia dos alunos para que a intervenção do professor seja facilitada.
-

Entrevista nº 2

1º Questão:

Ora bem, temos várias limitações e constrangimentos, nomeadamente: a heterogeneidade do desempenho dos alunos; a falta de espaço /tempo (sobretudo nas modalidades individuais ou muito técnicas) e a dificuldade para controlar a turma sobretudo nos escalões etários mais baixos.

2º Questão:

Podemos sempre realizar uma boa planificação da aula, passando pela definição prévia de grupos de trabalho (níveis de desempenho/características); terá de haver um bom controle da turma; e muita atenção aos tempos de transição (curtos e eficazes).

Como consequências positivas, claro, temos o cumprir do Plano da aula, a facilidade no controlo da mesma, aumenta o tempo potencial de aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o seu desempenho, utilização criteriosa dos materiais disponíveis.

3º Questão:

Pelo que atrás disse, prevejo maiores dificuldades nas modalidades individuais .

4º Questão:

Obviamente que numa turma numerosa o “atendimento” a necessidades individuais se torna muito mais difícil numa turma numerosa. Não é por acaso que turmas que tenham alunos com NEE nunca possam ser numerosas.

5º Questão:

A avaliação Formativa, é para mim mais eficaz nestes casos, porque destinar uma ou mesmo duas aulas para a avaliação Sumativa pode não ser suficiente e consequentemente injusta para alguns alunos.

6º Questão:

Mais uma vez uma boa Planificação, uma boa gestão dos tempos de transição e nos tempos de instrução (muitas vezes são mais eficazes por grupo do que para toda a turma ou individualmente) e um bom controle da turma.

Entrevista nº 3

1º Questão:

Maiores dificuldades em manter um bom ambiente de trabalho, propicio a um bom desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, implicando Pouca densidade motora, feed-backs reduzidos

2º Questão:

Trabalho em estações de forma a minimizar o tempo em que os alunos se encontram sem qualquer tipo de actividade, ocupando-os o mais possível numa determinada tarefa, diminuindo também desta forma alguns comportamentos desviantes e aumentando a sua motivação para a realização de uma determinada tarefa...

3º Questão:

Em ambas, porque o acompanhamento não pode ser tão individualizado. Muitas vezes aumenta-se a densidade motora, em detrimento de uma execução mais correcta, ou o inverso, se nos preocuparmos em corrigir de uma forma

pormenorizada cada um dos nossos alunos, diminuámos o tempo de execução de cada um deles, e isto , quanto mais numerosa for a turma, mais se verifica.

4º Questão:

Obviamente quanto maior for a turma, menos tempo para dedicar a cada um dos alunos de uma forma individualizada.

5º Questão:

Quanto mais alunos a turma tiver, mais tempo temos de despende para avaliar...

6º Questão:

Na minha opinião as estratégias mais adequadas, são as que nos permitem adequar os conteúdos programáticos ao nível de conhecimentos apresentado pelos alunos, como à partida uma turma numerosa apresenta, na generalidade, uma maior heterogeneidade, é importante definir grupos de nível e adequar as estratégias e conteúdos aos diferentes grupos.

Entrevista nº 4

1º Questão:

Podemos dizer que no controlo da turma, na organização e gestão das situações de aprendizagem associadas à falta de espaço e na heterogeneidade dos níveis de desempenho.

2º Questão:

Definir muito bem e fazer cumprir as normas e regras de comportamento no espaço de aula; preferência por formas jogadas, exercícios dinâmicos e possibilidade de transições rápidas entre as diferentes tarefas, mantendo os alunos ocupados; utilização de jogos reduzidos; definir grupos de trabalho antes da aula tendo em conta os níveis de desempenho e o comportamento dos alunos; organizar o material necessário e dispô-lo, sempre que possível, no espaço de aula, numa fase inicial da aula, ou durante o aquecimento, bem como a utilização da disposição do material

para a realização de diferentes exercícios; Linguagem assertiva e períodos de instrução concisos.

Por um lado, possibilita melhor controlo da turma, maior rentabilização do espaço através dos jogos reduzidos, transições mais rápidas, poucos episódios de organização, mais tempo de empenhamento motor, melhor clima de aula, mais tempo de exercitação, mais tempo potencial de aprendizagem. Por outro lado, o foco na manutenção do ritmo da aula, na dinâmica, no controlo da turma e na criação de um clima positivo, pode desviar a atenção do professor e conseqüentemente, reduzir o número de feedbacks (diferentes tipos de feedbacks) aos alunos, sobretudo aos que são menos autónomos e que revelam mais dificuldades. Os alunos que necessitam de um acompanhamento mais individualizado podem ter uma participação menos ativa nas situações de jogo (mesmo sendo reduzido) devido às suas limitações, o que pode fazer com que não ocorram grandes evoluções.

3º Questão:

Depende das turmas, pois há turmas grandes que podem ser constituídas maioritariamente por bons alunos e podemos encontrar turmas pequenas com alunos de um nível mais baixo. No entanto, de um modo geral, considero que sim, que é mais difícil, devido à maior probabilidade de haver níveis de desempenho muito distintos na turma e à maior dificuldade de gerir as situações de aprendizagem, impossibilitando um acompanhamento mais individualizado aos alunos com maiores dificuldades.

4º Questão:

Tal como referi anteriormente pode variar de turma para turma, dependendo do nível dos alunos. Contudo, em turmas mais pequenas pode ser efetuado um acompanhamento mais personalizado dos alunos, permitindo ao professor conhecer melhor as suas dificuldades e adotar as estratégias mais adequadas a cada aluno.

5º Questão:

Deve ser efetuada uma avaliação contínua e todos devem ter as mesmas oportunidades nos momentos avaliativos (e ao longo das aulas). Definir mais do que um momento avaliativo, aferindo a evolução dos alunos, as suas dificuldades e

conhecer melhor as suas capacidades, para que a sua avaliação não dependa apenas de um momento.

6º Questão:

Ao nível da instrução deve ser utilizada uma linguagem assertiva e concisa, transmitindo a informação de forma objetiva. Recorrer ao questionamento ajuda a manter os alunos mais focados e concentrados. Outra estratégia é a utilização da demonstração para facilitar a compreensão das tarefas e dos conteúdos, reduzindo o período de instrução e conseqüentemente aumentando o tempo de prática. Utilizar feedbacks objetivos e transmiti-los de diferentes formas.

Na organização da aula, a utilização de poucos episódios de transição, jogos reduzidos, formas jogadas, constituem uma boa forma de manter os alunos com elevado tempo de empenhamento motor e com mais tempo potencial de aprendizagem. Criar rotinas, utilizar as mesmas tarefas de aprendizagem (quando possível) ou com ligeiras alterações no decorrer da unidade didática permite rentabilizar o tempo de exercitação.

Ao nível do clima de aula, deve ser criado um ambiente de aula positivo que incite os alunos à prática, que transmita confiança aos alunos para poderem participar nos diferentes exercícios sem receio de falhar e com vontade de aprender, independentemente das suas limitações. O professor deve ser exigente no cumprimento das normas referentes ao saber estar, bem como na aprendizagem dos diferentes conteúdos.

Entrevista nº 5

1º Questão:

A lógica dirá que turmas com mais alunos representam maior heterogeneidade e níveis de aptidão mais díspares, o que torna o processo de ensino mais complexo, nomeadamente nos momentos de planificação e intervenção pedagógica. Se não forem bem planificadas, as aulas destas turmas podem resultar em autênticos momentos de anarquia, com conseqüências nefastas para a aprendizagem dos

alunos. Ainda dentro desta lógica, que pensamos estar correta, a presença de mais alunos em sala de aula constitui um indicador da diminuição da qualidade do ensino, devido à falta de tempo e oportunidades de ensino que cada aluno terá. A orientação e supervisão do professor serão obrigatoriamente distribuídas por mais sujeitos, pelo que a sua disponibilidade para prestar apoio individualizado será mais reduzida. Podemos, por isso, falar de constrangimentos em todas as dimensões do processo de ensino, nomeadamente, no clima/disciplina da aula, organização/gestão, monitorização, instrução e avaliação.

2º Questão:

As estratégias a implementar relativamente à organização e gestão do processo de ensino enquadram-se em dois contextos particulares do ensino da Educação Física. Por um lado, o ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC), por outro, o das modalidades individuais, mais técnicas e mais fechadas.

No primeiro caso, que é o do ensino dos JDC, a estratégia passará por desenvolver o processo de ensino através da aplicação de formas de jogo reduzido, ao invés da aplicação de exercícios demasiado analíticos e redutores, nos quais as habilidades específicas são apresentadas per si, num contexto que não retrata a complexidade do jogo. Ao implementar o processo de ensino com base nas formas de jogo reduzido, estaremos a exaltar todos os pressupostos da competição formal de uma forma integrada, desde as habilidades motoras e deslocamentos específicos, às principais regras, aos princípios de jogo próprios da modalidade ou ajustados a um conjunto de modalidades. À luz desta perspetiva estaremos a rentabilizar todos os recursos. O tempo de aula traduzir-se-á de forma mais objetiva em tempo de empenhamento motor específico, rentabilizado em tarefas que permitem replicar as exigências motoras e os desafios cognitivos próprios da competição formal, pelo que o processo de aprendizagem estará muito mais próximo da realidade desportiva e sempre ajustado ao nível de aptidão dos alunos. Por outro lado, tal como os exercícios analíticos, também os jogos reduzidos podem ser adaptados a todos os tipos e formas espaciais disponíveis, independentemente da sua amplitude ou profundidade e sempre com o recurso a menos quantidades de material em função do número de alunos.

No que diz respeito ao ensino das modalidades individuais, existe uma multiplicidade de soluções à mercê do professor, relacionadas com a organização e gestão dos alunos. Em causa estará a escolha entre a formação de filas, vagas, colunas, circuitos, etc, dependendo sempre das características da turma, da largura e comprimento da superfície de prática e ainda da especificidade da modalidade em causa. Independentemente das variáveis referidas, o professor deve sempre optar pelas soluções que garantam aos alunos uma prática em segurança, com mais tempo e oportunidades de aprendizagem.

3º Questão:

Esta é uma questão difícil, uma vez que não existe uma resposta válida ou verdadeira para todas as situações. Cada caso deverá ser motivo de análise específica considerando, em primeira instância, as características da turma. Só após estar na posse de conhecimentos relativos ao comportamento, motivação e expectativas dos alunos, suas capacidades e níveis de aptidão, o professor poderá fazer essa análise.

Considerando as variáveis referidas anteriormente, o ensino dos JDC estará sempre mais ajustado às turmas numerosas do que o das modalidades individuais. O controlo das atitudes e comportamentos estará mais facilitado, pressupondo que os alunos estarão mais empenhados e concentrados nas tarefas e menos sujeitos a tempos de espera durante os quais podem vir a assumir comportamentos de desvio. Por outro lado sabemos que, quando bem aplicados, os JDC correspondem mais às motivações dos mais jovens pois promovem a criação de laços de amizade através dos princípios da inclusão, da sociabilização e do coletivo. Sabemos também que os JDC possibilitam mais contactos entre os alunos, pelo que os mais aptos poderão jogar ao lado dos mais desfavorecidos, servindo-lhes como agentes de ensino e libertando o professor para outras tarefas. Adicionalmente reconhecemos que, para alcançar os critérios de êxito nos JDC, os alunos não dependerão de forma tão evidente das questões mais técnicas, como sucede nas modalidades individuais. Ou seja, quando propõe aos alunos a implementação de formas de jogo reduzidas, o professor poderá influenciar a prática dos alunos através da aplicação de vários constrangimentos, podendo mesmo esbater as diferenças existentes entre os vários níveis de desempenho. Um bom exemplo consiste em colocar a ênfase no

cumprimento das regras e nos aspetos táticos, em detrimento dos requisitos mais técnicos que, ainda assim, serão sempre objeto de observação e correção por parte do docente.

4º Questão:

O aumento do número de alunos por turma é e será sempre um indicador da diminuição da qualidade do ensino. Como é evidente, a disponibilidade do professor para prestar apoio aos seus alunos de forma mais próxima e individualizada, será mais reduzida quando as necessidades implicarem que este atenda a mais alunos. O que está aqui em causa será, não apenas o tempo que o professor disponibiliza a cada aluno, mas mais a qualidade do apoio que lhe presta.

Considera-se que a condução do processo de ensino exige do professor um esforço reflexivo profundo, centrado na turma de uma forma geral e em cada aluno em particular. Todo professor deve aceitar as diferenças entre os seus alunos e perceber que cada individualidade que está perante si possui um conjunto de necessidades únicas. Nesta perspetiva, não podemos dar a casos diferentes o mesmo tratamento.

As turmas numerosas impedem que o professor dedicado, que pretende dignificar a sua profissão e ajudar os seus alunos faça o que lhe compete. Confrontado com um número demasiado elevado de alunos, o professor poderá seguir a tendência que o leva a “olhar para o aluno médio”. Isto é, constrangido na sua ação, o professor irá focar a sua atenção nas qualidades e nas necessidades da maioria, relevando para segundo plano as franjas de alunos que se colocam acima e abaixo da média. Obviamente que o ideal seria que o docente tivesse tempo e oportunidade para garantir a todos um apoio mais individualizado, tentando encontrar respostas ajustadas às necessidades e expectativas de cada um. Infelizmente, quando o número de alunos ultrapassa a razoabilidade, o professor não é capaz de concretizar essa intenção. Isto implica também que uma boa parte dos alunos, ainda que seja uma minoria, não poderá atingir o seu potencial devido à descoincidência entre as suas necessidades e o apoio que lhe é prestado. O desajustamento da intervenção pedagógica será sempre uma probabilidade elevada nas turmas numerosas.

5º Questão:

A avaliação de turmas numerosas torna-se particularmente difícil dado grande número de alunos, ao qual se associa depois a uma grande quantidade de parâmetros e critérios de desempenho a observar e avaliar. Desta forma, o processo de observação, bem como os instrumentos de registo aplicados noutras turmas, nem sempre podem ser os mesmos.

Considera-se, por vezes, mais pertinente proceder a uma adaptação dos instrumentos de observação e procedimentos de registo, tornando-os menos analíticos e fazendo-os incidir sobre um conjunto de competências menos pormenorizado e mais generalista. Como se torna claro, ao proceder desta forma, o professor corre o risco de estar a cometer algumas imprecisões no processo de avaliação. Ao não contemplar todos os aspetos poderá perder a oportunidade de analisar questões importantes para a sua tomada de decisão.

A recolha de elementos de avaliação ao longo do processo de ensino, assume aqui um relevo determinante visto que, na posse de mais dados, o professor será capaz de tomar decisões de avaliação com maior justiça e equidade. A avaliação formativa torna-se um pilar essencial no processo de avaliação das turmas numerosas.

No decorrer das aulas, o professor pode e deve socorrer-se de estilos de ensino que o auxiliem nas tarefas de avaliação, nomeadamente, na recolha de dados mais sistemáticos, representativos da evolução de desempenho dos alunos. Para tal, pode colocar em prática o estilo de ensino de “avaliação recíproca”, no qual os alunos deverão familiarizar-se com os aspetos de performance determinantes na modalidade em causa, confrontando-os com as competências dos seus colegas para lhes atribuir um valor.

6º Questão:

No Clima/disciplina: o primeiro problema que se coloca ao professor nestas ocasiões está associado a dimensões como o clima, o controlo e a disciplina. Por um lado, será muito mais difícil conhecer a imagem e o nome dos alunos, pelo que a aproximação e a empatia professor-aluno será um processo mais longo e demorado, podendo ou não vir a consolidar-se. Adicionalmente, porque o respeito e a cooperação dos alunos para com o professor dependem principalmente do conjunto

e da qualidade dos laços criados, poderá haver dificuldades na criação de um clima empático de respeito mútuo e de ajuda, prejudicial para o clima e disciplina na sala de aula, bem como, para o processo de aprendizagem.

Deparado com esta questão e tendo em vista conhecer os alunos melhor e mais rapidamente, o professor pode solicitar-lhes que, ao longo das primeiras aulas, utilizem autocolantes com o nome, digam sempre o próprio nome quando lhes dirige a palavra ou propor que, salvaguardadas as medidas de higiene, usem sempre as mesmas cores ou o mesmo equipamento.

No que concerne ao controlo/disciplina da aula, considera-se que as turmas mais numerosas poderão ser causadoras de maior perturbação. Consequentemente, uma das tomadas de decisão a apreciar relaciona-se com o estilo de ensino a aplicar. Dependendo da responsabilidade e do comportamento evidenciado pela maioria dos alunos, o estilo de ensino do professor poderá centrar-se mais no “comando”, na “tarefa” ou na “inclusão”.

O estilo de comando contribuirá como salvaguarda para as questões de comportamento ou de disciplina. Contudo, obrigará o professor a concentrar-se mais nos pormenores de organização e gestão das tarefas e dos alunos, do que na avaliação e orientação do seu desempenho. Neste contexto, um dos estilos mais apreciados será o “estilo tarefa” no qual, após introduzir as tarefas e fornecer instruções relativas à organização, desenvolvimento e critérios de êxito, o professor tem maior liberdade para auxiliar os alunos na melhoria da sua prestação. O estilo inclusivo também se julga muito adequado a este tipo de turmas, dado que se centra nas necessidades de encontrar as respostas mais válidas e mais adequadas para os diferentes níveis de desempenho. Mesmo enquadrados em turmas com mais elementos, aos alunos é garantido o respeito pela sua individualidade, exercitando-se em tarefas cujas exigências estão ao nível das suas capacidades.

Independentemente do estilo de ensino, o professor de turmas numerosas deve acima de tudo valorizar os bons comportamentos e as boas iniciativas, sensibilizando os seus alunos para as vantagens daí advindas para o processo de ensino e para os registos de avaliação. Pode mesmo conceder informações regulares acerca do seu grau de satisfação relativamente às condutas observadas, atribuir funções de liderança aos alunos que demonstram maior respeito pelos regulamentos, referindo-os como exemplos de sucesso, etc.

Na Organização/gestão/monitorização: noutra nível de preocupações surge a adequação dos recursos ao número de alunos, nomeadamente do espaço e dos materiais didáticos disponíveis. Neste caso, o ideal nem sempre é possível, dado que os meios de que algumas escolas dispõem são reduzidos e os espaços de prática muito limitados. Assim, na tentativa de conferir ao processo de ensino a eficiência e a qualidade que os alunos merecem, devemos equacionar acerca do tipo de organização que devemos dar à aula, com a finalidade de rentabilizar os recursos. Nesta perspetiva, ao invés de exercícios mais analíticos com formação de filas, colunas ou vagas - que resultam sempre em mais tempo de espera e redução do número de oportunidades de prática e de aprendizagem, deveremos optar pela formação de subgrupos em função do nível de desempenho e por tarefas mais ecológicas, que exaltem os princípios de jogo através de várias formas jogadas. A aplicação dos small-sided games, comumente apelidados de jogos reduzidos, será a mais ajustada a este tipo de contextos.

Outras das decisões que o professor terá que tomar antecipadamente, será a forma como vai fazer o acompanhamento e monitorização das tarefas durante a aula, tentando observar e prestar apoio a todos os alunos de uma forma equilibrada. Assim, no cumprimento deste objetivo, deve perceber que não pode permanecer no mesmo espaço durante períodos prolongados. Ao contrário, deve percorrer todo o espaço de aula, centrando a sua atenção em todos os grupos formados, de forma alternada. O tempo de permanência junto de cada grupo deve ser apenas o suficiente para observar o desempenho, detetar erros e emitir feedback pedagógico, para depois avaliar novas execuções.

Adicionalmente, o professor deve estudar o espaço em que leciona, de forma a eleger o local mais estratégico para, a partir dali, poder observar todos os alunos e todos os subgrupos em atividade. Em momentos ao longo da sessão poderá dirigir-se aí para ter uma perspetiva global da aula, da sua organização e do desempenho global da turma. Assim, poderá aperceber-se do estado de cumprimento global das regras de comportamento.

A segurança dos alunos constitui um dos aspetos a considerar na organização da aula, no período pré-interactivo e durante a aula, na gestão e monitorização das tarefas. Logicamente, quanto mais alunos houver por área de prática, mais prováveis serão os focos de insegurança. Deste modo, o professor de uma turma com muito elementos deve conhecer muito bem o espaço em que leciona, as

características das estruturas que ali se encontram e dominar os materiais didáticos, reduzindo assim ao mínimo eventuais questões que possam ameaçar a integridade física dos alunos.

Na Instrução: a instrução será outra das dimensões pedagógicas, em relação à qual o professor deverá refletir, de forma a ajustar os períodos de carácter informacional ao número e à heterogeneidade dos alunos.

Por um lado o professor deve criar, com os alunos, estratégias que permitam proceder com maior celeridade nos momentos de reunião em que é exigida a concentração e atenção de todos os alunos. Deste modo, através da emissão de um aviso sonoro ou gestual, todos os alunos saberão que devem parar as suas tarefas e reunir-se em volta do professor. Esta estratégia fará diminuir os períodos de transição, rentabilizando os tempos de empenhamento motor e como consequência o tempo potencial de aprendizagem.

Na transição entre tarefas, a introdução de novos conteúdos (novas regras, novos critérios de êxito, novos constrangimentos da tarefa, novas tarefas, etc) deve fazer-se por grupo de alunos e não para toda a turma em simultâneo. Assim, o professor poderá fazer-se ouvir melhor e prestar esclarecimento de forma mais dirigida, certificando-se de que a transição é mais célere e de que os restantes alunos permanecem concentrados e em atividade nas respetivas tarefas.

Ao longo dos exercícios, o professor deve estar preparado para atuar pedagogicamente fornecendo feedback pedagógico pertinente e profícuo, suscetível de induzir melhorias nas competências e atitudes dos seus alunos. Reconhecida a grande heterogeneidade de alunos presentes na turma, considera-se pertinente que o professor esteja previamente alerta para dar resposta a um conjunto de necessidades mais abrangente. A um maior número de alunos corresponderá certamente um maior número de erros, dentro de um espectro qualitativo também mais amplo. Ou seja, podendo coexistir na turma alunos com nível de aptidão introdutório, elementar e avançado, o professor terá que se preparar melhor para que os seus níveis de atenção permitam fazer o despiste de erros de origem muito diversa e empenhar-se para que o feedback pedagógico que concede seja específico e válido para todos.

Por outro lado, o professor que tem à sua frente uma turma numerosa poderá utilizar como estratégia prioritária o fornecimento de feedback de grupo ou de subgrupo.

Deve estar alerta para as incorreções de desempenho comuns à maioria dos alunos de um grupo ou subgrupo. O feedback individual será sempre um dos aspetos mais valiosos da instrução, no entanto, neste contexto, estará mais dificultado devido ao grande número de individualidades.

VIII. ANEXOS

Anexo 1

Planificação a Longo Prazo

Períodos	Objectivos Gerais/Competências Gerais	Conteúdos	Nº de blocos para leccionação		Nº de blocos para avaliação	Nº total de blocos
			Por conteúdo	Total		
<p>1º</p> <p>2º</p> <p>3º</p>	<p>Objectivos comuns a todas as áreas</p> <p>1. Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por ele(s); - interessando-se e apoiando os esforços dos companheiros com oportunidade, promovendo a entreaajuda para favorecer o aperfeiçoamento e satisfação própria e do(s) outro(s); - cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional na actividade da turma; - apresentando iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da actividade individual e do grupo, considerando as que são apresentadas pelos companheiros com 	Voleibol	6 a 12	60	10 a 12	72
		Futebol	6 a 12			
		Badminton	6 a 12			
		Atletismo	6 a 12			
		Ginástica	6 a 12			
		Outras (3)	6 a 12			

<p>interesse e objectividade;</p> <ul style="list-style-type: none">- assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das actividades individuais e/ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes;- combinando com os companheiros decisões e tarefas de grupo com equidade e respeito pelas exigências e possibilidades individuais. <p>2. Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.</p> <p>3. Interpretar crítica e correctamente os acontecimentos no universo das actividades físicas, interpretando a sua prática e respectivas condições como factores de elevação cultural dos praticantes e da comunidade em geral.</p> <p>4. Identificar e interpretar os fenómenos da industrialização, urbanismo e poluição como factores limitativos das possibilidades de prática das actividades físicas e da aptidão física e da saúde das populações.</p> <p>5. Conhecer e interpretar os factores de saúde e risco associados à prática das actividades físicas e aplicar as regras de higiene e de segurança.</p> <p>6. Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspectiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar.</p> <p>7. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reacção simples e complexa, de</p>					
---	--	--	--	--	--

<p>execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica.</p> <p>Objectivos das áreas obrigatórias</p> <p>8. Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos Jogos Desportivos Colectivos, realizando com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas, em todas as funções, conforme a posição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador mas também como árbitro.</p> <p>9. Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica (Acrobática, Solo, Aparelhos ou Rítmica), aplicando os critérios de correcção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.</p> <p>10. Realizar e analisar provas combinadas do Atletismo (saltos, lançamentos, corridas e marcha) em equipa, cumprindo correctamente as exigências técnicas e do regulamento, não só como praticante mas também como juiz.</p> <p>11. Apreciar, compor e realizar sequências de elementos técnicos da Dança em coreografias individuais e de grupo, correspondendo aos critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições.</p> <p>Objectivos das áreas de opção</p> <p>12. Realizar com oportunidade e correcção as acções técnico-táticas de Jogos de Raquetas, garantindo a iniciativa e ofensividade em participações individuais e a pares, aplicando as regras não só como jogador mas também como árbitro.</p> <p>13. Realizar com oportunidade e correcção as acções do domínio</p>					
--	--	--	--	--	--

	<p>de oposição em Jogo formal de Luta ou Judo, utilizando as técnicas de projecção e controlo, com oportunidade e segurança (própria e do opositor) e aplicando as regras, quer como executante quer como árbitro.</p> <p>14. Utilizar adequadamente os patins, em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, em composições rítmicas individuais e a pares (Patinagem Artística), cooperando com os companheiros nas acções técnico-tácticas em jogo de Hóquei em Patins, ou em situação de Corrida de Patins.</p> <p>15. Praticar jogos tradicionais populares de acordo com os padrões culturais característicos.</p> <p>16. Realizar actividades de exploração da Natureza, aplicando correcta e adequadamente as técnicas específicas, respeitando as regras de organização, participação e especialmente de preservação da qualidade do ambiente.</p> <p>17. Deslocar-se com segurança no meio aquático, coordenando a respiração com as acções propulsivas específicas das técnicas seleccionadas.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

