

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



BRUNO MIGUEL COSTA MOREIRA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3/S DA GUIA,
JUNTO DA TURMA DO 8ºC NO ANO LETIVO 2012/2013**

**TEMA / PROBLEMA: CARACTERIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DO GRUPO
DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DA DISCIPLINA**

COIMBRA
2013

BRUNO MIGUEL COSTA MOREIRA

Nº 2011124104

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA EB 2,3/S DA
GUIA, JUNTO DA TURMA DO 8ºC NO ANO LETIVO 2012/2013**

**TEMA/PROBLEMA: CARACTERIZAÇÃO DAS DINÂMICAS DO GRUPO
DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO DA DISCIPLINA**

Relatório de Estágio apresentado 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, sob orientação do Professor Doutor Alain Massart

Orientador: Doutor Alain Massart

COIMBRA

2013

Esta Obra deve ser Citada como:

Moreira, B. (2013). *Relatório de Estágio Pedagógico desenvolvido na escola EB 2,3/S da Guia junto da Turma do 8ºC no ano letivo 2012/2013: Caracterização das Dinâmicas do Grupo Disciplinar de Educação Física da Escola EB2/3 da Guia para o ensino da disciplina* – Relatório Final de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**Aos meus pais e irmãos, por
todo o apoio incondicional e paciência
que me prestaram durante toda esta
etapa.**

AGRADECIMENTOS

Após concluído este estudo, verificamos que sem o apoio e colaboração de inúmeras pessoas e instituições que se mostraram sempre disponíveis para despende um pouco do seu tempo, a nossa tarefa teria sido árdua.

Deste modo envio os meus agradecimentos:

Aos meus pais, pelo apoio, carinho e incentivo que sempre me transmitiram.

Por investirem na minha formação. Por estarem sempre presentes...

Aos meus irmãos, que sempre me apoiaram no desenvolvimento do meu rumo acadêmico e profissional.

Aos colegas de curso, por partilha de tantas experiências...

À instituição que me acolhe profissionalmente, pela sua flexibilidade perante imenso desafio.

À escola EB2,3/S da Guia e a todos os seus intervenientes, pela forma respeitosa e prestável, face à nossa presença, evidenciando um permanente espírito de entajuda.

Aos meus alunos que me permitiram vivenciar experiências que ficarão como conhecimento para a minha preparação pessoal e profissional.

Por fim dedico este trabalho aos meus orientadores do Estágio Pedagógico, professor Doutor Alain Massart e professor Dr. Carlos Aveiro, por todo o conhecimento e competência que me transmitiram e pela orientação firme no meu alinhamento face ao rumo a seguir

A todos os que, por qualquer motivo, cruzaram o meu caminho e me têm ajudado a percorrê-lo em todos os seus altos e baixos....

O sincero obrigado a todos!

“eu não posso mudar a direção do vento, mas eu posso ajustar as minhas velas para sempre alcançar o meu destino.”

Jimmy Deam

RESUMO

O presente documento, constitui o Relatório Final do Estágio Pedagógico, como elemento reflexivo e conclusivo do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário pela Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico desenvolveu-se na Escola EB 2,3/S da Guia, em Pombal, no ano letivo de 2012/2013 caracterizando-se num processo de formação curricular, onde o estagiário exerce as funções pedagógicas de docência. Concretamente, aqui se apresenta a descrição das tarefas desenvolvidas no âmbito da intervenção pedagógica para cada uma das áreas do estágio designadamente o planeamento, a realização e a avaliação das atividades letivas, expondo as opções tomadas e respetiva reflexão do processo ensino-aprendizagem. Partindo de uma pesquisa qualitativa e descritiva, da participação na escola e na perspetiva de atender às carências educativas atuais, como tema de exploração, caracterizaram-se as dinâmicas do grupo disciplinar de educação física da escola, percebendo a estruturação, ligação funcional ascendente, trabalho desenvolvido pelos seus intervenientes, assim como o impacto resultante das ações por estes desenvolvidas. Apesar do reduzido encontro entre os seus intervenientes e reconhecendo a necessidade de um coordenador que assuma a liderança desta estrutura, dos resultados destacam-se as convicções do trabalho por si desenvolvidos e do seu contributo para o processo de ensino-aprendizagem da disciplina na escola. Embora idealizado no sentido da aprendizagem e como promotor da aquisição e desenvolvimento de competências para o crescimento e desenvolvimento pessoal e técnico-profissional, o estágio pedagógico constitui igualmente uma oportunidade ímpar com a conceção do professor como um técnico de ensino confinado não apenas aos problemas do seu espaço da sala de aula, mas também na sua capacidade de intervenção escolar e desenvolvimento curricular.

Palavras-Chave: Estágio Pedagógico. Processo de Formação. Planeamento. Reflexão. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento Curricular.

ABSTRACT

This document consists of the Final Report of Teacher Training as reflective and conclusive element of the Master in Physical Education Teaching of Basic and Secondary Education at the Faculty of Sport Sciences and Physical Education, University of Coimbra. The teacher training developed at the School EB 2,3/S of Guia, in Pombal, in the academic year 2012/2013. It is characterized by the process of training curriculum, where the trainee performs the duties of pedagogical teaching. Specifically, here is presented the description of the tasks carried out within the pedagogical intervention for each one of the areas of the training including planning, implementation and evaluation of teaching activities, exposing the choices made and respective reflection of the teaching-learning-process. Starting from a qualitative and descriptive research, the participation in the school and in the prospect of meeting the today's educational needs, as the theme of exploration, characterized the dynamics of the physical education school group, realizing the structure, functional link up, work developed their members, such as the impact resulting from the actions undertaken by them despite the reduce meeting among its members and recognizing the need for a coordinator who takes the lead of this structure, , the results highlight the convictions of the work developed and the contribution to the teaching-learning process of school subject. Although idealized towards learning and as a promoter of the acquisition and development of skills for personal growth and development, technical and vocational, the teacher training is also a unique opportunity with the design of the teacher as a technician of teaching confined not only to problems in the classroom, but also in his ability to intervene in the school and the curriculum development.

Keywords: Teacher Training. Training Process. Planning. Reflection. Teaching and Learning. Curriculum Development.

SUMÁRIO

RESUMO.....	VI
ABSTRACT.....	VII
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA.....	14
1 Expectativas Iniciais.....	14
2 Enquadramento do Meio Escolar.....	15
2.1 Realidade Escolar.....	15
2.2 O Grupo de Educação Física.....	15
2.3 O Núcleo de Estágio.....	15
2.4 Os Orientadores.....	16
2.5 A Turma.....	16
3 Descrição das Atividades Desenvolvidas.....	17
3.1 Planeamento.....	17
3.2 Realização.....	20
3.3 Intervenção Pedagógica.....	22
3.4 Avaliação.....	28
3.5 Componente Ético-Profissional.....	31
4 Justificação das Opções Tomadas.....	33
CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	35
1 Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos.....	35
2 Compromissos com as aprendizagens dos alunos.....	37
3 Questões Dilemáticas.....	38
4 Dificuldades e Estratégias de Resolução de Problemas.....	40
5 Conclusão (Formação Inicial; Formação Contínua).....	41
CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA.....	43
1 Tema.....	43
2 Contextualização e Pertinência do Tema.....	43
3 Revisão de Literatura.....	44
3.1 Estrutura Organizativa das Escolas.....	44
3.2 Organização dos Professores.....	45
3.3 O Papel dos Departamentos/Sub-Departamentos.....	45

3.4 A importância da Coordenação dos Sub-Departamentos	46
4 Objeto de Estudo/Formulação do Problema	46
5 Objetivos do Estudo.....	47
6 Planificação da Metodologia de Recolha de Dados.....	47
6.1 Métodos e Procedimentos.....	47
6.2 Amostra.....	48
6.3 Procedimentos e Instrumentos.....	48
6.4 Tratamento de Dados.....	49
7 Apresentação e Discussão dos Resultados.....	49
7.1 Nota Introdutória.....	49
7.2 Ligação Funcional do Grupo Disciplinar e o Departamento	50
7.3 Estruturação do Grupo Disciplinar.....	50
7.4 Caracterização de Desempenho no Sub-Departamento.....	51
7.5 Perceção da necessidade de Liderança para o comando do Grupo Disciplinar.....	55
7.6 Perceção do impacto do trabalho desenvolvido no interior do grupo disciplinar	57
7.7 Influência do Trabalho desenvolvido no interior do Grupo Disciplinar na escola.....	59
8 Conclusões	60
9 Limitações / Recomendações.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63
ANEXOS	72
Anexo I - Revisão Bibliográfica Complementar (Suporte para a Análise dos resultados)	72
Anexo 2 - Guião da Entrevista	83
Anexo 3 - Entrevistas Realizadas	88
Anexo 4 - Plano de Aula (Modelo)	118
Anexo 5 - Ficha de Observação (Professores)	119
Anexo 6 - Ficha de Observação (Inter-Estagiários)	120

LISTA DE ABREVIATURAS

UC - Universidade de Coimbra

FCDEF- Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física

EF - Educação Física

PNEF - Programa Nacional de Educação Física

EA - Ensino-Aprendizagem

NEEF- Núcleo de Estágio de Educação Física

PA - Plano Anual

UD - Unidade(s) Didática(s)

FB`s - Feedback(s)

NEE - Necessidades Educativas Especiais

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

COMPROMISSO DE ORIGINALIDADE DO DOCUMENTO

Eu, Bruno Miguel Costa Moreira, aluno número 2011124104 do MEEFEBS da FCDEF-UC, 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 s) do artigo 30º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

11 / 06 / 2013

INTRODUÇÃO

“o sentido da aprendizagem não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela”.
(Zabalza, 2004)

Atualmente, muito se tem questionado acerca da formação dos professores, sendo que muitas vezes isso se dá a partir da atuação do profissional no processo de ensino/aprendizagem apresentada nas escolas. Neste sentido é fundamental que os profissionais envolvidos neste processo e muito particularmente os professores de Educação Física passem por uma formação com características crítica e reflexiva, como sugerem Phillipe Perrenoud (2002). Nesta linha e de acordo com Leite (2003), “o exercício profissional dos professores coloca desafios que exigem uma formação inicial que não se esgote na aquisição de conhecimentos específicos de uma dada área disciplinar, nem na prescrição de um conjunto de técnicas didáticas a pôr em marcha em qualquer situação, mas sim, que se amplie a uma capacitação para o exercício da autonomia e para a vivência de situações caracterizadas pela enorme complexidade que atravessa qualquer ato social.” O estágio pedagógico deve ser entendido como uma atividade estratégica para o exercício do diálogo crítico com a realidade e instrumento de articulação entre ensino pesquisa-extensão no campo da formação docente, envolvendo experiências no planeamento, na gestão, organização, intervenção pedagógica, pesquisa e exercício docente no contexto da educação básica e demais modalidades de educação. De acordo com Würdig (1994), o Estágio é um momento rico para o estagiário, pois é uma oportunidade de ser mais estudioso, rever as suas teorias e ser pesquisador. Além disso, proporciona uma aprendizagem canalizada para associar teoria e prática, permitindo refletir sobre a prática. Segundo Piéron (1996) as pesquisas revelam que o estágio pedagógico no ensino tem sido considerado pelos acadêmicos como a experiência mais útil da preparação profissional. Assim, este relatório, para além da prática de ensino não deve resumir-se apenas às formalidades e/ou ao conhecimento racional-técnico, mas transcendê-lo através reflexão crítica e sistematizada relativamente à atividade desenvolvida no nosso estágio pedagógico, ao longo do presente ano letivo. Este documento, tem assim

como principal objetivo descrever as atividades desenvolvidas e a respetiva reflexão sobre o percurso realizado como estagiário durante o ano letivo 2012/13.

Estruturalmente, o relatório está dividido em três capítulos fundamentais: a contextualização da prática desenvolvida, a análise reflexiva sobre a prática pedagógica e o aprofundamento do tema sobre o estágio.

No primeiro capítulo, faz-se uma breve contextualização da prática, englobando a caracterização do contexto escolar e exposição das minhas expectativas iniciais. Aqui é caracterizado o trabalho desenvolvido, explicando a minha intervenção e as opções por mim tomadas nos diferentes níveis de intervenção (Planeamento, Realização e Avaliação), com as respetivas justificações.

No segundo capítulo, apresenta-se a análise reflexiva sobre o que foi desenvolvido, aqui expondo a reflexão dos pontos chave em relação às aprendizagens realizadas, justificando as opções tomadas. Também aqui se apresenta o compromisso com as aprendizagens dos alunos, as dificuldades sentidas, as estratégias para a sua resolução, assim como alguns dilemas decorrentes da lecionação ao longo do presente estágio.

Por último e enquadrado nos domínios de intervenção da Educação Física escolar, no terceiro capítulo é dada profundidade ao nosso tema problema, com a sua exposição e desenvolvimento onde se apresenta a caracterização das dinâmicas do grupo disciplinar de educação física da escola para o ensino da própria disciplina.

CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DESENVOLVIDA

1 Expectativas Iniciais

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa repleta de desafios e de emoções.”

(Arends, 1995)

Concluído o 1º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, a expectativa para o estágio pedagógico agudizou-se, deixando em aberto o suspense acerca do que seria a nossa intervenção em contexto real. Lecionar uma turma, pela qual seria responsável, foi uma ideia que, inicialmente me preocupou, onde a falta de experiência seria um fator condicionante, pois a dimensão da responsabilidade e o receio de falhar eram fatores que contribuíam para o nervosismo que sabia que iria ter inicialmente. Sabia que os conhecimentos adquiridos no âmbito do primeiro ano de mestrado, embora fundamentais, seriam apenas um ponto de partida para uma realidade onde a exigência e responsabilidade seriam uma constante. Ainda assim e alicerçado no apoio e ajuda de todos os intervenientes, ambicionei que fosse uma experiência potenciadora de novas aprendizagens contribuindo para o meu crescimento e amadurecimento a nível pessoal e profissional. Individualmente e para que todo este ano de estágio que se seguiu corresse de forma positiva e harmoniosa sabia que teria que me empenhar bastante em toda a extensão deste desafio, pautando a minha conduta numa procura constante de estratégias que permitissem minimizar as minhas fraquezas e a potenciar as minhas virtudes, sabendo que para tal, teria de ser dedicado e exigente em todo o trabalho a realizar. Foi na reflexão da minha intervenção e do equilíbrio deste binómio que se afirmou também a minha motivação para encarar este desafio de forma positiva, permitindo o meu crescimento e potenciando a minha capacidade para a promoção do ensino dos “meus” alunos, pois tal como nos diz Francisco e Pereira (2004), o estágio surge como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor, ou seja “aluno de tantos anos descobre-se no lugar de professor”.

2 Enquadramento do Meio Escolar

2.1 Realidade Escolar

A escola EB 2,3/S da Guia é a escola sede do agrupamento e situa-se na Guia, Pombal. A sua origem remonta aos anos 60 com a criação do Externato/Colégio da Guia. Posteriormente este transformou-se em Escola Preparatória da Guia e funcionou como Escola C+S da Guia. Mais tarde foi nomeada Escola E.B. 2,3/S da Guia. Com a alteração da legislação, esta entidade constituiu-se em Agrupamento Horizontal de Escolas da Guia, atualmente Agrupamento de Escolas da Guia. Com a finalidade de conhecer a realidade que nos iria servir de base para a nossa atividade, realizámos uma caracterização da escola e do seu meio envolvente, a fim de melhor nos integrar-mos nesta nova e particular realidade. No que diz respeito à EF, trata-se de uma escola com adequadas condições para esta disciplina, apresentando espaços exteriores e interiores, possibilitando a prática de um grande número de atividades físicas e desportivas contemplados no Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

2.2 O Grupo de Educação Física

O Grupo de Educação Física é constituído por seis professores e quatro estagiários. Este pode ser caracterizado por um grupo coeso e de grande cumplicidade entre os seus elementos, não existindo de momento nenhum delegado disciplinar. A receptividade e apoio do grupo para com a minha presença foi uma tônica patente desde o primeiro momento, cujo reflexo se estendeu às diferentes atividades desenvolvidas pelo núcleo, quer no âmbito de projetos e parcerias educativas, quer na lecionação semanal aquando da realização das minhas aulas.

2.3 O Núcleo de Estágio

Face ao desafio inerente ao próprio estágio, a necessidade de um grupo de trabalho coeso, dinâmico e participativo tornou-se fundamental. Assim, o núcleo de

estágio constituído pelo orientador, por mim e por três colegas foi um grupo bastante interativo, apresentando uma humilde capacidade de aceitar e ouvir as orientações e os ensinamentos dos respetivos orientadores de estágio. Embora nem sempre convergentes, foi patente a boa capacidade crítico reflexiva e de superação dos seus elementos, assente numa conduta de dinamismo e criatividade como matriz para uma aprendizagem construtiva e em prol dos objetivos, contribuindo decisivamente para o sucesso das diversas atividades desenvolvidas no âmbito do estágio.

2.4 Os Orientadores

A supervisão pedagógica, no contexto da formação de professores, segundo Alarcão e Tavares (1987), é entendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional, procurando abranger todas as áreas de desempenho profissional. Do orientador da escola, registo a destreza impar no diagnóstico das minhas fraquezas de forma a potenciar a minha orientação para o seu combate e superação, assim como a boa capacidade demonstrada no acompanhamento e controlo deste processo, pela sua visão privilegiada sobre o espaço escolar. Quanto ao orientador da faculdade, saliento toda a capacidade de análise e observação, com particular destaque para a forma pedagógica como refletiu as aulas dos estagiários, apresentando substanciais recomendações para a melhoria da minha intervenção pedagógico-didática de forma a poder otimizar o meu processo de ensino-aprendizagem.

2.5 A Turma

A turma onde desenvolvi o estágio pedagógico, foi o 8ºC, sendo esta constituída por 23 elementos, dos quais 16 são raparigas e 9 são rapazes, com uma faixa etária a variar entre os 13 e os 14 anos. Para iniciar a minha atividade pedagógica, houve a necessidade de fazer um estudo prévio da turma, tendo para o efeito recorrido à ficha de caracterização dos elementos da turma realizada pela diretora de turma no ano anterior, conhecendo com maior pormenor o historial dos

alunos a quem iria lecionar no presente ano letivo. A nível comportamental tratou-se de uma turma calma, não sendo reconhecidas situações de indisciplina. A nível cognitivo e psicomotor, caracterizou-se pela sua heterogeneidade, nela integrando alunos com um nível psicomotor e cognitivo elevado e outros com muitas dificuldades, nela englobando uma aluna com uma retenção no seu percurso escolar.

3 Descrição das Atividades Desenvolvidas

3.1 Planeamento

Olímpio Bento (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 permitindo antecipadamente reconhecer e regular o comportamento atuante e que tem como funções motivar e estimular os alunos além de permitir a racionalização da ação e também a orientação e controlo. À luz dos princípios pedagógicos, psicológicos e didático-metodológicos, o professor deve planejar conforme as indicações contidas nos programas e outros documentos, tendo sempre em conta os objetivos, conteúdos, métodos a utilizar, condições materiais e espaciais, atividades de grupo, com o propósito de guiar o processo ensino-aprendizagem, alcançando o desenvolvimento dos diferentes domínios da personalidade dos alunos. Para isso deve, não só ter em conta a preparação e realização racional do ensino, como também deixar claro as tomadas de posição / decisão acerca das atuações didáticas e metodológicas. Face à minha intervenção, este foi sem dúvida, um dos trabalhos mais exigentes de todo o ano de estágio, revestindo-se de uma importância notória ao facultar-me informações fulcrais, para a organização e desenvolvimento do meu trabalho, pois de acordo com Bento (1987) “a planificação é o elo de ligação entre pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática. É uma actividade prospectiva situada e empenhada na realização do ensino”. Apesar da necessidade e intencionalidade de um bom planeamento, na prática, não o entendi de uma forma rígida e estanque,

pelo que apesar de ter procurado realizar um planeamento assente numa estrutura sólida não deixei de contemplar a sua flexibilidade, pois “a planificação pode ser contra produtora se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula às necessidades dos alunos” Damião (1996).

3.1.1 Plano Anual

A elaboração do Plano Anual constituiu uma das primeiras fases do planeamento e preparação do ensino, naturalmente resultante e balizado em função do diagnóstico realizado à turma. Este traduziu-se numa perceção e domínio aprofundado dos objetivos de desenvolvimento da personalidade (habilidades, capacidades, conhecimentos, atitudes), bem como reflexões e noções sobre a respetiva estruturação do ensino no decurso do ano letivo (Bento, 1998). Na sua conceção procurei que este documento fosse possível e realista e enquadrado face à realidade da turma do 8º C, pelo que e conforme refere Bento (1987), as vias e sugestões apontadas na elaboração do plano anual não devem ser adotadas esquematicamente. Na sua elaboração atendi a um vasto trabalho preparatório designadamente:

- Consulta dos documentos internos da escola (regulamento interno, projeto educativo, etc.) e Programa Nacional de Educação Física do 3º Ciclo do ensino Básico.
- Caracterização da escola, do meio em que se insere e do departamento de educação física (enquadramento geográfico, o nível socioeconómico, enquadramento cultural e histórico do agrupamento);
- Estrutura curricular da disciplina na escola;
- Modelo de ensino, por etapas, com uma aprendizagem continuada e progressiva (que cada aula envolva duas ou mais matérias distintas)
- Plano anual de Atividades;
- Caracterização dos recursos existentes (Humanos, Materiais, Temporais, Espaciais), contemplando a Rotação dos espaços disponíveis (roulement);
- O nível de aprendizagem de partida resultante da avaliação diagnóstica, contemplando os resultados obtidos no âmbito do protocolo de Condição Física (referência à ZSAF);

- A definição dos objetivos anuais, com a determinação das metas a atingir;
- O ordenamento e distribuição da matéria de ensino (horas e matérias) articulada em função dos objetivos determinados e consonantes com o diagnóstico da turma:
- A coordenação das tarefas de formação e educação.
- Controlo e Avaliação das Aprendizagens

3.1.2 Unidades Didáticas

De acordo com Bento (1998), as unidades didáticas são partes integrantes e fundamentais do programa de uma disciplina pois constituem-se unidades integrais do processo pedagógico e apresentam ao professor e aos alunos etapas bem distintas do processo de ensino-aprendizagem. Atendendo à sua estreita ligação com o plano anual, a minha construção das unidades didáticas sustentou-se tendo por referência os programas nacionais da disciplina para o 3º ciclo, assim como a sua base assente nos resultados da avaliação diagnóstica. Tratou-se de um instrumento utilizado para guiar o desenvolvimento de um agrupamento de competências específicas e simultaneamente propósitos globais inerentes aos objetivos gerais da Educação Física. Na sua construção contemplei os recursos disponíveis para a sua aplicação, com a definição da extensão e sequência de conteúdos integrando a matéria de forma progressiva, procurando partir do simples para o complexo, englobando uma abordagem à história, caracterização e regras, conteúdos (técnicos e táticos), assim como as estratégias de intervenção pedagógica específicas e relativas a cada matéria.

3.1.3 Planos de Aula

Considerando os diferentes níveis de planeamento e segundo Bento (1998), “a aula constitui o verdadeiro ponto fulcral do pensamento e da acção do professor”.

No início do ano letivo, adotei um modelo de plano de aula (Anexo 4) estruturado em três partes: a primeira com a descrição das tarefas e objetivos de aprendizagem, a segunda com as estratégias e dados de organização da turma e a terceira referente às componentes críticas e critérios de êxito de cada exercício.

Neste mesmo modelo era descrito a unidade didática em questão, o número da aula da unidade didática, o objetivo para a aula, a função didática da mesma e os recursos materiais necessários. Durante o ano letivo, foi talvez na elaboração dos planos de aula onde mais tempo e mais atenção despendi, isto porque, foi meu objetivo que a aula corresse da forma planeada, procurando efetivamente a concretização dos objetivos propostos, sem limitar a dinâmica e motivação dos alunos, perspetivando ao mesmo tempo a produtividade, evolução e sobretudo a sua aprendizagem. Indutivamente posso dizer que uma aula bem planeada correspondeu normalmente a uma aula ativa e com reflexo no bom empenhamento motor. Visto que o plano de aula é algo que não é fixo e sim passível de ser alterado, foi possível tendo, por base a extensão e sequência de conteúdos e as progressões pedagógicas definidas na unidade didática, intervir junto dos alunos com o objetivo de atingir metas anteriormente definidas. Saliento o papel fundamental dos relatórios das aulas como fator preponderante para o diagnóstico e correção de lacunas identificadas, obrigando à pesquisa e contextualização de novas estratégias a aplicar na construção dos posteriores planos de aula, de forma à melhor responder às necessidades da turma no geral e dos alunos individualmente.

3.2 Realização

No domínio da realização, a minha intervenção incidiu em quatro domínios nucleares, designadamente, as aulas lecionadas à turma do 8ºC, as atividades realizadas com o núcleo de estágio no âmbito da unidade curricular de projetos e parcerias educativas, e o trabalho de acessória ao diretor de turma. Como fator fundamental da minha evolução fica o contributo resultante das observações pedagógicas realizadas, assim como a minha participação em atividades paralelas de âmbito escolar onde a intervenção pedagógica se fez igualmente sentir.

3.2.1 Observações Pedagógicas

O facto do processo de ensino aprendizagem ser um processo muito complexo, obriga a que o professor domine um conjunto de rotinas e de sistemas de observação que lhe permita analisar e perceber esse mesmo processo e todas as

informações que este lhe fornece constantemente. Deste modo, os professores mais experientes parecem possuir uma maior capacidade de observar, de diagnosticar e de prescrever, de uma forma mais rápida e eficaz, o que os alunos necessitam (Mendes, 1996). Os professores aprendem a ensinar, pela observação de aulas (Lortie, 1975). Nesta medida registo a minha evolução como resultado das observações pedagógicas realizadas, quer aos docentes (Anexo 5) e colegas de estágio (Anexo 6), quer das observações de que fui alvo, possibilitando a minha reflexão sobre as lacunas identificadas e cuja pertinência acabou por ser decisiva, para a mudança e redefinição de estratégias para as minhas aulas.

3.2.2 Atividades Complementares de Intervenção Pedagógica

No âmbito do núcleo de estágio foram projetadas e realizadas diversas atividades contextualizadas no âmbito da unidade curricular de projetos e parcerias educativas, compostas por diferentes dimensões, onde a minha intervenção pedagógica esteve presente, como sejam:

- Torneio de Badminton / Desporto Adaptado na Escola;
- Aulas de Educação Física a alunos com NEE do 1º Ciclo
- Encontro de Desporto Natureza (Challenge Weekend)

Relativamente a estas atividades e à semelhança da intervenção na sala de aula junto dos nossos alunos, também aqui a minha intervenção pedagógica foi necessária. Assim, nas presentes atividades, ao nível da instrução, procurei pautar a minha intervenção com uma colocação de voz adequada, característica que procurei manter na condução das atividades, utilizando os métodos de intervenção em função das circunstâncias, procurando certificar-me da compreensão da mensagem por parte dos alunos, utilizando como referência uma linguagem simples e concisa. Ao nível da gestão e enquadrando-me na procura do melhor tempo de empenhamento motor, procurei montar o espaço de prática, visando a sua melhor rentabilização do tempo, de forma a contribuir para uma prática efetiva dos alunos nas tarefas, rentabilizando quer os recursos materiais, quer a gestão do tempo destinado para a conclusão das mesmas, aproximando assim os alunos dos objetivos. Considerando os objetivos definidos para as atividades identificadas, pautei a minha atuação num espírito de cordialidade e assente na motivação e

estímulo dos alunos com constantes feedbacks e reforços positivos, procurando responder às constantes necessidades de ajustamento que surgiram para além do planeado. A título de exemplo, saliento as aulas lecionadas aos alunos do primeiro ciclo com NEE, onde a minha formação era mais limitada, o que obrigou à minha preparação adicional através da pesquisa específica para as limitações dos alunos a quem lecionámos. A minha intervenção pedagógica esteve igualmente subordinada à missão de operacionalizar e conduzir algumas atividades do grupo disciplinar, de que são exemplos o “Corta-Mato” e o “Compal Air”. Aqui destaco o facto de que a conexão destas experiências aos objetivos educacionais do sistema escolar, permitiu também favorecer o meu desenvolvimento humano e profissional nas suas diversas dimensões, sobretudo por ter permitido envolver processos pedagógicos específicos catalisadores de "competências cognitivas, psicomotoras e socio afetivas" (Pereira e Monteiro, 1995).

3.3 Intervenção Pedagógica

3.3.1 Instrução

A Instrução é uma “técnica de intervenção pedagógica que visa comunicar informação, corrigir, avaliar positiva ou negativamente, demonstrar ou questionar o atleta de um determinado aspeto” (Santos, 2003). Segundo Carreiro da Costa (1995), a eficácia da apresentação dos exercícios assenta no respeito por duas preocupações fundamentais. A primeira refere-se ao tempo gasto na apresentação, que deverá ser naturalmente curto. A segunda diz respeito à clareza e objetividade com que o professor deve realizar a apresentação, já que é delas que irá depender o grau de consciência sobre os desafios da aprendizagem. Nesta base e ao longo do estágio, na informação inicial procurei frequentemente recorrer a uma linguagem simples e concisa, visando a transmissão de informações pertinentes que facilitassem a interpretação dos alunos e esta se refletisse na aprendizagem psicomotora da aula. Considerando a especificidade da turma e procurando uma otimização do tempo, utilizei como matriz a instrução na fase final do aquecimento, consistindo numa exposição dos objetivos da aula e dos seus conteúdos, numa

perspetiva que estabelecesse a ligação com as aulas anteriores, não ignorando a linguagem técnica recorrentemente utilizada para o efeito. Frequentemente e como complemento à minha instrução recorri a meios gráficos e audiovisuais, para tornar o processo de instrução motivante e, principalmente, para que os alunos tivessem um complemento visual às informações recebidas a nível auditivo. De igual forma, procurei sempre que necessária a utilização da demonstração, privilegiando sempre que possível os alunos como agentes de ensino, sobretudo nos níveis iniciais de aprendizagem. Recorri à sua utilização de modo a fornecer aos alunos uma imagem global da atividade a realizar, chamando a atenção aos detalhes mais importantes, assim como a rentabilização do tempo evitando explicações pouco precisas e potenciando a motivação, pela oportunidade concedida ao aluno de passar pelo papel de docente. Como procedimentos de operacionalização, a minha estratégia passou pela aplicação efetiva da instrução, apenas quando os alunos se encontravam atentos e sem conversas paralelas, distrações ou maus posicionamentos, complementando a minha aplicação com recurso ao questionamento dos alunos como forma de os manter atentos e focados na aprendizagem.

3.3.2 Organização

Segundo Quina (2009), uma boa organização facilita as condições de ensino e aprendizagem, sendo condições indispensável para o sucesso Pedagógico.

Assentando o meu planeamento num modelo por etapas, lecionando aulas politemáticas, procurei uma crescente rentabilização do espaço disponível alicerçando-me na utilização de algumas estratégias, como a utilização de estações e percursos de forma a minimizar os tempos de espera, potenciando desse modo o empenhamento motor. Nessa base, procurei a criação de algumas rotinas como a concentração dos alunos para a instrução da turma, assim como a utilização das estafetas como instrumentos de transição entre as diferentes unidades didáticas, visando a otimização do tempo de empenhamento motor. Para uma melhor circulação dos alunos pelo espaço de aula melhorando a organização, recorri sempre que possível à rentabilização dos recursos materiais, assim como a sua disposição no espaço de forma ergonómica e rentável, facilitando por um lado a

fluidez dos alunos na execução das tarefas potenciando a sua comodidade e por outro, visando a sua segurança e o meu controlo da turma.

3.3.1 Gestão

Piéron (1996), refere que a gestão do tempo de aula é um elemento chave na eficácia do ensino das atividades físicas e desportivas. O empenhamento motor do aluno nas tarefas que lhe são propostas representa uma condição essencial para facilitar as aprendizagens, pois tal como nos refere Siedentop (1983), a gestão eficaz de uma aula consiste num conjunto de comportamentos do professor que produzam elevados índices de envolvimento dos alunos nas tarefas da aula através de um uso eficaz do tempo. Para que exista um tempo de empenhamento motor elevado é necessária uma planificação cuidada, um controlo constante das tarefas e a ocorrência de um clima de suporte e motivação, para aumentar a confiança e o interesse dos alunos na tarefa. Na minha intervenção procurei constantemente a otimização do tempo de empenhamento motor, utilizando diversas estratégias para o efeito, onde destaco a frequente utilização de estações de condição física como complemento às atividades físicas e desportivas desenvolvidas, permitindo não só elevar as capacidades coordenativas e condicionais dos alunos, mas também aproveitar alguns tempos mortos após a realização das tarefas. A título de exemplo refiro o caso da ginástica de solo onde após a realização das sequências gímnicas, planeei a implementação de circuitos de condição física de forma a que os alunos no seu regresso para iniciar uma nova sequência, se mantivessem em empenhamento motor, permitindo não só a melhor organização das tarefas, mas também a otimização dos recursos, quer temporais, quer materiais, bem como evitar a paragem dos alunos e desta forma, minimizar eventuais comportamentos de desvio ou fora da tarefa. Enquadrando-me na procura do melhor tempo de empenhamento motor, procurei a nível da organização e de forma sistemática, a montagem da sala de aula antecipadamente, visando a melhor rentabilização do tempo de aula e cujo contributo permitiu uma prática massiva dos alunos nas tarefas. Lembrando que o objetivo de uma gestão eficaz, nas aulas de Educação Física, é maximizar e otimizar as oportunidades de exercitação, nomeadamente, no que se refere às tarefas diretamente associadas aos objetivos de aprendizagem (Siedentop, 1983; Carreiro

da Costa, 1995), nesta medida, o tempo de empenhamento motor e tempo potencial de aprendizagem, foram das variáveis a que mais atendi na projeção do meu planeamento, valendo-me aqui o precioso contributo das rotinas criadas, cujo resultado permitiu igualmente a otimização do tempo motor, facilitando a fluidez das transições entre as tarefas e o nosso controlo da turma. Atendendo á minha prioridade face ao empenhamento motor, não deixo aqui de reconhecer, alguma influência na menor qualidade de algumas instruções. Para a gestão da aula contribuíram decisivamente os estilos de ensino adotados, tendo por base os conteúdos a lecionar. Assim utilizei como referência, o ensino por comando, por Tarefa, Recíproco e Descoberta Guiada, onde nas atividades mais analíticas como a ginástica privilegiei o ensino recíproco, promovendo um ensino mais cooperativo e onde nos jogos desportivos coletivos privilegiámos o ensino por tarefa e descoberta guiada, permitindo a minha ligeira libertação para a outras funções, como o feedback. Embora balizado no sentido de procurar atribuir uma crescente autonomia aos alunos, neste modelo de aulas politemáticas por mim adotado, associado ao meu nível de experiência e às características da turma, visando a sua organização com alto empenhamento na tarefa e com eficiente uso do tempo obrigou a uma redefinição nos estilos de ensino a adotar, onde os estilos mais centrados no aluno, acabaram por não ser tão utilizados como previsto.

3.3.4 Feedback

Um estudo de Carreiro da Costa (1995) vem confirmar a importância da preocupação em tornar mais específicas as oportunidades de aprendizagem, bem como o "feedback" pedagógico, na evolução dos alunos, pelo que devem passar a constituir um princípio geral a respeitar no ensino de qualquer disciplina. "O "feedback" resulta de uma competência de tomada de decisões oportunas com base numa seleção e processamento de informação pertinente recolhida durante uma observação formal (com utilização de sistemas de observação) ou informal (baseada na simples competência profissional), envolvendo não só a análise da resposta motora do aluno mas também, do ambiente em que ela se desenvolve"(Rosado, 1997). No decurso das nossas aulas, a minha intervenção no que aos feedbacks diz respeito foi crescendo progressivamente. Numa fase inicial estes eram

fundamentalmente descritivos, complementados pelo elogio constante, visando a motivação e estímulo dos alunos na melhoria das suas prestações. Com o decorrer do estágio e como resultado do meu maior conhecimento em relação às capacidades dos alunos, procurei complementar o FB com demonstrações mais recorrentes, privilegiando sempre que possível os alunos como agentes de ensino, passando a ser mais frequentes os feedbacks prescritivos e avaliativos, de forma a expor as habilidades motoras a executar pelos alunos e à certificação da sua execução. Foi minha preocupação aplicar a utilização do FB nos momentos certos, recorrendo a uma linguagem positiva e de fácil interpretação aos alunos, incidindo a sua utilização em função das dificuldades dos mesmos. Já numa fase intermédia do estágio, a minha preocupação foi assegurar igualmente a emissão de FB's à distância, inculcando no aluno um sentimento de acompanhamento e controlo, de forma a fazer sentir-se a minha presença, mesmo quando afastado dos alunos. Não tendo essa capacidade numa fase inicial, procurei no desenrolar do estágio, fechar o seu ciclo, de forma a verificar se os alunos perceberam a sua utilização.

3.3.5 Clima / Disciplina

Sena Lino (2007) diz que as intervenções de afetividade que o Professor tem no decorrer do processo de ensino, desempenham um papel decisivo no clima da aula e conseqüentemente, na motivação, na confiança, na concentração e restantes aspetos que condicionam a predisposição do aluno para aprender.

Para que se possa criar um bom clima na aula devemos atender a alguns requisitos chave. A congruência nas interações, dirigir as interações apenas a comportamentos significativos, relacionar as interações com o desempenho na tarefa através de especificidade, interagir sobre fatores pessoais e manter o entusiasmo no aperfeiçoamento dos alunos foram alguns dos fatores que nos auxiliaram para criar o clima indicado para a aula.

Ao longo da minha intervenção procurei fazer uso do encorajamento, como estratégia de suporte para a promoção do êxito, de forma a criar condições afetivas que facilitassem a ocorrência de aprendizagem. Na minha abordagem, ao longo do estágio, procurei igualmente e de forma continuada imprimir entusiasmo, interagindo

de modo positivo, interessado e inovador, de forma a que a motivação dos alunos se pudesse manifestar.

Consciente de que para o presente desafio, o clima motivacional na aula seria condição chave, assim optei por introduzir nos nossos planos de aula, algumas tarefas complementares às unidades didáticas lecionadas no momento, nomeadamente através da implementação de estafetas, percursos, circuitos de condição física assim como a introdução de vários jogos lúdicos complementares à matéria de ensino a ser trabalhada. Segundo Gouveia (2007) "sem a presença da motivação, os alunos em aulas de Educação Física não exercerão as atividades ou então, farão mal o que for proposto". Como reforço do clima motivacional e alicerçado no modelo de ensino "teaching games for understanding" (TGfU) de Bunker e Thorpe (1986) foi minha opção privilegiar o contexto de jogo, sobretudo com jogos reduzidos e condicionados (no espaço, número e tempo), não ignorando pontualmente a proximidade ao jogo formal, procurando que a sua influência se estendesse por um lado na melhoria do tempo de empenhamento motor, evitando a possibilidade de comportamentos fora da tarefa, mas também reforçando os laços afetivos dos alunos, com impacto no seu maior prazer e satisfação, pois tal como é defendido por Machado (1997), o prazer e a satisfação podem ser elementos da motivação, sendo assim facilitadores na realização de certas atividades.

3.3.6 Decisões de Ajustamento

A opção pela tomada de decisões de ajustamento derivou da minha reflexão do processo, em função dos resultados alcançados. Mesmo considerando a minha objetividade na construção do plano anual, unidades didáticas e planos de aula centrei-me numa atitude reflexiva perante os objetivos a atingir em cada aula e das respostas dos alunos face a esse planeamento, procurando mediante a nossa capacidade de diagnóstico, introduzir as modificações que a situação exigia no momento, embora visando em grande medida o nosso alinhamento face aos objetivos determinados e a forma de lá chegar.

No plano anual ajustei a distribuição das matérias do 2º para o 3º período, justificando esta medida como forma de ajustar o volume de modalidades a lecionar em função do espaço de aula, onde já havia tido a experiência de que mais do que

três modalidades em determinados espaços seria contribuir para a perda de qualidade na leção.

Nas Unidades didáticas, os ajustamentos fixaram-se essencialmente na alteração da extensão de conteúdos, respondendo não só aos ajustamentos do plano anual, mas também às reais necessidades da turma e da sua evolução nas aulas anteriores, sendo estes alvo das minhas reflexões nos relatórios das aulas. Atendendo à heterogeneidade existente nos nossos alunos, foi imperativo o meu compromisso com a suas dificuldades, obrigando a que recorresse de forma contínua a estratégias de progressão pedagógica. Assim registo a minha preocupação e atuação permanente no sentido de desenvolver tarefas específicas e adaptadas ao nível em que os alunos se encontravam, possibilitando uma igualdade de evolução, mediante as metas propostas para cada grupo de alunos.

Nesta linha, ao nível do plano de aula, realizei igualmente ajustamentos, destacando aqui a reorganização dos grupos nas tarefas onde apesar da existência de diferentes níveis de diferenciação já preparados antecipadamente, não hipotequei a possibilitar de aglutinar alunos de diferentes níveis, quando estes mostraram adequado nível de proficiência, mesmo que pontual, não sendo esse o seu nível de diferenciação. De igual forma procedi a alguns reajustamentos na realização de alguns exercícios, redefinindo o tempo destinado à sua execução, não só na perspectiva da aprendizagem e da sua consolidação, mas também na manutenção da motivação durante a sua exercitação.

3.4 Avaliação

O processo de ensino é um sistema de tarefas de aprendizagem orientado segundo intenções/propósitos definidos, representando um conjunto de ações que promovem e facilitam as aprendizagens dos alunos. Partindo deste pressuposto e segundo Ribeiro (1997) “é vital para qualquer professor que consiga delinear estas intenções/propósitos, pois só assim pode saber definir os objetivos do ensino, o método para os atingir e a avaliação para os regular”. Entendo que para haver avaliação do processo de ensino-aprendizagem, este só faz sentido se houver toda uma planificação do processo. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez

analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.” (Art.º 2.º Despacho normativo n.º 98-A/92). É através dela que vão sendo comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias.

3.4.1 Avaliação Diagnóstica

De acordo com Damião (1996), esta avaliação é “destinada a proporcionar o conhecimento dos pré-requisitos dos alunos (conhecimentos, interesses, capacidades, aptidões), a consequente orientação na aprendizagem e a comparação dos progressos. Permite, assim, o estudo das dificuldades da aprendizagem assim como o seu prognóstico.”. Segundo Carvalho (1994) nesta avaliação “torna-se pois necessário escolher objetivos ambiciosos mas possíveis dos programas”. Estes objetivos são adaptados de acordo com os alunos com que nos deparamos, sendo estes escolhidos com o intuito de aproveitar ao máximo as características dos diferentes alunos, potenciando as aprendizagens efetivas. Estes objetivos não devem ser estanques, pelo contrário devem permitir uma flexibilidade capaz de se ajustar às necessidades de aprendizagem dos alunos. Face ao exposto e atento à organização definida pelo Grupo de Educação Física da escola, realizei esta avaliação nas primeiras três semanas letivas, tendo por base os objetivos propostos pelo PNEF e os planos plurianuais do grupo disciplinar. Para o efeito utilizei grelhas elaboradas de raiz, consonantes com alguns princípios de validade na sua construção, visando o registo adequado das performances dos alunos e onde o protocolo desenhado permitisse estender o melhor diagnóstico para os objetivos a alcançar no presente ano letivo.

3.4.2 Avaliação Formativa

De acordo com Damião (1996), esta avaliação é “destinada a fornecer informações a professores, alunos e encarregados de educação, acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e, assim, apoia decisões de aperfeiçoamento.” A Avaliação Formativa assume assim um carácter contínuo e

sistemático, visando a regulação do ensino e das aprendizagens, utilizando vários instrumentos de recolha de informação, tendo em conta os diferentes contextos e o tipo de aprendizagem, sendo segundo o normativo nº98.A/92 "a principal modalidade de avaliação de ensino básico".

Neste sentido esta foi a forma de avaliação mais presente ao longo do nosso ano letivo. A sua aplicação decorreu em todas as aulas, com uma descrição das dificuldades e facilidades dos alunos, agindo em conformidade no ajuste de estratégias de ensino, possíveis conteúdos e em último caso nos objetivos a atingir. Esta permitiu balizar de forma regular a evolução dos nossos alunos percebendo deste modo o seu distanciamento em relação às metas por mim traçadas e regulando a minha conduta de ensino-aprendizagem.

Para facilitar este processo de análise, criei grelhas de avaliação formativa, para os diferentes domínios, onde registei os resultados, complementando-os com a minha reflexão anexa ao plano de aula. Aqui destaco as grelhas de avaliação formativa, para os seus episódios formais, as quais foram construídas de forma personalizada face aos conteúdos a avaliar. Estes instrumentos foram criados de raiz, tendo como balizamento a sua aplicabilidade prática.

Esta avaliação foi feita através da observação direta das aulas num contexto descontraído e predominantemente de jogo (no caso dos Jogos desportivos coletivos), ou em situações mais analíticas, como as sequências ou saltos na ginástica. Também aqui destaco o questionamento no final das aulas e as fichas de auto-avaliação potenciando a envolvência dos alunos no seu processo avaliativo, reconhecendo assim as suas aprendizagens.

3.4.3 Avaliação Formativa

Esta avaliação complementa as restantes, sendo que só faz sentido no final de um segmento já longo de aprendizagens. Rosado e Colaço (2002) referem que a avaliação sumativa (AS) não se consigne unicamente como um juízo sobre algo ou alguém mas deverá ser entendida como uma plataforma de conhecimento sobre uma determinada realidade, visando o aperfeiçoamento de processos futuros. Considerando que a maioria das unidades didáticas foram desenvolvidas ao longo do ano, assentes num modelo por etapas, foi necessário realizar no final de cada

etapa, uma avaliação sumativa, neste caso parcelar, respeitante aos objetivos definidos para a respetiva etapa. À semelhança das restantes formas de avaliação, também para estas etapas, elaborei grelhas de avaliação sumativa, em função dos objetivos a atingir neste período, como também em função dos grupos de nível dos alunos, com vista à aplicabilidade prática de observação e registo dos resultados. Embora tratando-se de carácter sumativo, esta avaliação não se circunscreveu apenas à atribuição de notas, mas também como forma de balanço do desenvolvimento dos alunos face à unidade didática. No domínio cognitivo, esta avaliação incidiu sobre os resultados dos testes de avaliação sumativos realizados no final de cada período. Seguindo o mesmo princípio, realizei uma avaliação sumativa (parcelar), referente à condição física dos alunos, de forma a perceber a evolução ou involução dos alunos, quer no domínio da força, flexibilidade, resistência e velocidade.

3.5 Componente Ético-Profissional

No modo como os professores definem a docência, assume particular relevo a função de educar, formar os alunos e contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens”, sublinhando-se que “ser professor (...) obriga a um modo particular de ser e de estar” (Silva, 1994).

Estendendo este enquadramento ao estágio pedagógico, também aqui existiu comigo um compromisso na forma de agir e estar ao longo da minha realização. Nesse sentido pautei a minha intervenção numa perspetiva de responsabilidade com os compromissos assumidos, com as exigências que a escola e os alunos revelaram, bem como com a assiduidade e pontualidade, pilares na minha ação docente ao longo deste ano letivo.

No que respeita aos alunos, atuei numa perspetiva de promover valores positivos assentes na constante motivação, procurando demonstrar profissionalismo nas ações realizadas e vinculando um acompanhamento de respeito pela sua especificidade em todos os momentos. O exercício de critérios responsáveis esteve no centro da minha atividade como estagiário, o qual se apresentou de forma dedicada, competente e comprometida na ajuda á turma por mim lecionada e a cada

aluno para que alcança-se todo o seu potencial, de forma a proporcionar uma educação e aprendizagem de qualidade.

Nesta abordagem de compromisso com o estágio pedagógico, saliento a minha conduta, respeito e cordialidade, para com todos os agentes de ensino envolvidos na comunidade escolar que nos serviu de base para a realização do nosso estágio.

Aqui destaco a minha tarefa de assessoria no acompanhamento à diretora de turma, cuja regularidade se estendeu de forma sistemática, percebendo e interagindo profissionalmente no seio da atividade escolar e em estreita ligação com outros docentes, bem como a nossa intervenção junto dos encarregados de educação. Nesta conduta esteve também a minha iniciativa de formação e autoformação, visando a minha aculturação em áreas do saber mais limitadas, entre as quais se destacam algumas matérias de ensino, onde o meu conhecimento estava mais limitado.

Atendendo à minha participação dentro da escola e com particular relevo dentro do grupo disciplinar, também aqui procurei encarar os compromissos de uma forma profissional e assentes numa dedicação e perfeccionismo face às diferentes tarefas a que fomos propostos, não deixando porém de atuar de forma pró-ativa no sentido de expor as minhas perspetivas para a condução e acompanhamento das tarefas a realizar.

Consciente da importância de saber trabalhar em grupo, qualidade essencial para a prática docente nos dias de hoje, também aqui, a minha atuação se pautou num sentido profissional e de grande envolvimento, onde não ignorei o sentido crítico e a pontual apresentação de alternativas para a consecução das tarefas planeadas, quer no âmbito do núcleo de estágio, quer no âmbito do grupo disciplinar. Esta permanente envolvimento que tive enquanto estagiário em muitas das atividades onde marquei presença, foi bastante positiva, possibilitando não só o meu amadurecimento profissional e pessoal, mas também o desenvolvimento de valores imprescindíveis para o futuro, enquanto profissional de EF, pois tal como é defendido por Bento, (1989), “no passado, no presente e no futuro, o professor assumiu, assume e assumirá grande responsabilidade na sua qualidade de activista profissional do desenvolvimento geral e harmonioso das crianças e jovens.”

4 Justificação das Opções Tomadas

No início do ano letivo, tive diretrizes imprescindíveis do nosso orientador da escola, relativamente à turma que iria lecionar, uma vez que esta era do seu conhecimento. Pelo fato de não existir um protocolo de avaliação inicial, para o 3º ciclo, procedi à realização da avaliação diagnóstica, onde o planeamento desenhado foi criado por mim, com a respetiva construção dos instrumentos de registo, sustentando-me para o efeito no PNEF, assim como nos planos plurianuais do grupo disciplinar referentes ao terceiro ciclo. Não sendo possível a avaliação de todos os conteúdos do ano anterior, seleccionei os gestos mais característicos de cada matéria e que representassem o esqueleto das metas a atingir no presente ano letivo.

Tendo por base, os recentes dados da avaliação diagnóstica, iniciei a construção formal do nosso plano anual de turma, onde a opção se sustentou num modelo de aulas politemáticas, como forma de promover aulas mais dinâmicas. Nesta arquitetura, foi minha preocupação contemplar o cruzamento das unidades didáticas numa perspetiva que permitisse aglomerar matérias de natureza mais analítica (Ginástica) com matérias de natureza mais global (JDC), assim como a possibilidade de utilizar gestos que permitissem o “transfer” para a novas matérias a lecionar. Considerando o modelo adotado, procurei atribuir maior carga horária para as matérias onde os alunos mais apresentaram dificuldades, não descurando a necessidade de neste planeamento atender aos princípios de melhoria da condição física dos alunos de forma crescente e progressiva.

Em paralelo e em estreita ligação com o plano anual, dei início à construção das unidades didáticas, com prioridade para a unidades a lecionar no imediato, pelo que, para os conteúdos gerais, a opção do núcleo se resumiu à construção em coletivo. Individualmente procurei a definição dos objetivos terminais a atingir com os alunos, desenhando de seguida a extensão de conteúdos, para cada matéria, contemplando a programação das avaliações a realizar neste âmbito. De acordo com os espaços e materiais didáticos disponíveis, elaborei uma calendarização das várias unidades didáticas pelo ano letivo, procurando formular uma sequência lógica que permitisse a extensão dos conteúdos numa progressão crescente (partindo do

simples para o complexo) de forma a poder atingir os objetivos previamente propostos.

Os Planos de Aula foram realizados mediante as várias unidades didáticas tendo em conta os conteúdos dos programas e a diferenciação dos alunos nas diferentes matérias, organizando-se estruturalmente em três fases cada uma com diferentes objetivos para o processamento da aula. Na fase inicial tinha como principal finalidade proceder à ativação geral e fisiológica dos alunos, para que estes elevassem a temperatura corporal e preparassem o organismo para o esforço a ser realizado de seguida, recorrendo a exercícios de mobilização articular assim como exercícios que permitissem a ponte para a fase fundamental da aula. Para a sua realização, procurei integrar os alunos de forma faseada, atribuindo em cada aula a responsabilidade do aquecimento a um aluno diferente, até rodar por todos. Progressivamente passei a integrar no aquecimento alguns exercícios lúdicos, que procuravam ir de encontro à modalidade que estávamos a abordar potenciando a disposição dos alunos para as tarefas seguintes. Com o passar do tempo e de forma a responder a uma maior dinâmica das nossas aulas, optei por privilegiar o contexto de jogo, complementado com a criação de situações lúdicas em paralelo com as unidades didáticas a trabalhar, permitindo a criação de um ambiente mais estimulante para os alunos e para a sua aprendizagem. Na fase final e utilizando o tempo para a realização dos alongamentos, procurei fazer uma síntese da aula, onde apliquei frequentemente o questionamento, assim com a ponte para a aula seguinte. Na realização, a minha intervenção pedagógica procurou atender a uma gestão equilibrada do tempo de aula alicerçada na utilização de instruções simples e complementadas por frequentes FB's. Relativamente à avaliação e por determinação do grupo disciplinar realizei a avaliação diagnóstica nas primeiras 3 semanas, verificando o nível de pré-requisitos dos alunos face aos objetivos a atingir. No decorrer das diferentes unidades didáticas programei a Avaliação Formativa, de forma contínua, fornecendo assim parâmetros para observar se os objetivos, conteúdos e metodologias estavam a ser adequados para os alunos em causa. Por fim, com a Avaliação Sumativa, pretendia avaliar o progresso realizado pelos alunos ao longo da unidade didática. Através dos resultados obtidos, verifiquei se os objetivos propostos para as modalidades, tinham sido ou não, alcançados, aproveitando aqui também a sua função formativa como forma de reflexão para as aulas seguintes. Numa perspetiva de inovar pedagogicamente, aqui destaco a

constante preparação das aulas, onde recorrentemente utilizei imagens com as componentes técnicas dos principais gestos técnicos a serem trabalhados na aula, assim como constantes exercícios estratégico-didáticos específicos face à matéria de ensino a lecionar no momento.

CAPÍTULO II – ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 Aprendizagens realizadas e conhecimentos adquiridos

Alarcão (1996) afirma que os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem de uma forma situada na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno. Desta forma têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional. Considerando o Estágio pedagógico, como um marco de “partida”, o ensino da profissão requer que o estagiário consiga adquirir alguns conhecimentos básicos/ superar várias etapas de formação”: (Daryl Siedentop,1998).

Em relação ao planeamento, foram várias as dificuldades na sua conceção, destacando-se a minha particular dificuldade na lecionação de aulas politemáticas, que garantisse um acompanhamento permanente de todos os alunos e que permitissem enquadrar a nossa estrutura curricular de forma equilibrada em função do diagnóstico elaborado potenciando as progressões. Como aprendizagem, destaco o carácter dinâmico do planeamento, possibilitando a minha reformulação constante desde que balizados na nossa caminhada sem perder a referência ao nosso posicionamento. Apesar da sua importância no sentido de minimizar os nossos erros, saliento como aprendizagem os momentos de reformulação dos planeamentos, sobretudo nas unidades didáticas e nos planos de aula que obrigaram a decisões de ajustamento, sendo aqui que emerge a verdadeira capacidade docente, no sentido de saber realizar a aula de forma a responder às condições particulares dos alunos naquele momento.

No capítulo da avaliação, registo a minha dificuldade na definição dos protocolos correspondentes às avaliações, assim como na arquitetura dos respetivos instrumentos de registo, pelo que a este respeito fica como aprendizagem a minha necessidade de construir instrumentos mais práticos e económicos para as avaliações, tornando nesse sentido mais prática a sua utilização no contexto real. Neste capítulo refiro igualmente a dificuldade de cumprir com rigor a diferenciação pedagógica, pois nem sempre consegui neste modelo pluridisciplinar, dividir integralmente os alunos em função do seu nível de pertença. Apesar desta realidade e com o tempo aprendi a estruturar previamente os grupos de trabalho atribuindo-lhes ajustados objetivos, permitindo o cruzamento de alguns níveis de diferenciação, propiciando aos alunos de nível inferior um estímulo para se superarem, embora obrigando à redefinição de alguns objetivos para os alunos de nível superior de forma a que estes não deixassem de ter estímulos e ambição nas tarefas. A escolha do estilo de ensino mais ajustado à turma a quem lecionamos foi fundamental, pois a autonomia que potenciámos aos alunos exerceu uma grande influência sobre as suas interações na aula, na sua motivação e também na minha autonomia. Também a inclusão de exercícios de carácter mais global, onde a prevalência do contexto de jogo, exerce uma influência muito significativa na motivação e predisposição dos alunos nas aulas, pelo que para esta faixa etária tornou-se fundamental a inclusão de situações lúdicas promotoras de motivação, de forma a contribuir para a melhor dinâmica da aula.

Na realização, registo como principais aprendizagens, a importância e aplicação do feedback como forma de retroalimentação dos alunos, obrigando à necessidade de me tornar mais célere e objetivo na transmissão das informações.

Contudo e com o desenrolar do estágio, á medida em que solidifiquei o meu controlo da turma, a minha capacidade de influenciar o rendimento do aluno na tarefa, através da emissão e seleção constante de feedbacks, contribuiu progressivamente para um claro desenvolvimento dos alunos.

A nível da gestão realço a minha evolução crescente, sendo notórias as minhas dificuldades numa fase inicial. Aqui sobressaiu o enorme contributo das rotinas que procurei fomentar, cujo impacto permitiu a otimização do tempo motor e do seu reflexo na melhoria da disciplina, onde a título de exemplo pré-estabeleci com os alunos alguns gestos agilizando a nossa comunicação. Aqui saliento a minha opção na atribuição de algumas responsabilidades aos alunos de que são exemplo o

aquecimento, o, montagem/arrumação do material e alongamentos, que muito contribuíram para a melhoria das aulas. Realço a minha capacidade vocal e a melhoria na minha circulação pelo espaço ao longo das aulas permitindo marcar não só a minha presença na sala de aula de forma mais vincada, mas também como melhoria para a minha administração de feedback e para melhor atender à diferenciação pedagógica dos meus alunos.

2 Compromissos com as aprendizagens dos alunos

O estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino, criou condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas conceções de ensino (Clark & Peterson, 1986).

Consciente do compromisso da profissão docente, a minha motivação foi a de que estas aprendizagens se estendessem primeiramente aos alunos, procurando a sua estimulação em todos os domínios. A nível psicomotor contemplando exercícios que os motivassem, a nível sócio afetivo elogiando o respeito dos alunos pelas suas relações quer com os colegas, quer no respeito pelas regras das atividades desenvolvidas e a nível cognitivo pelo estímulo dado a partir de novas aprendizagens que serviriam de base para a compreensão da matéria. Saliento a sistemática reflexão crítica, como um dos grandes compromissos, na qual a minha capacidade de promover a aprendizagem saiu reforçada permitindo a minha regular correção face aos objetivos. Aqui destaco a progressão na aplicação do feedback como grande constructo para a aprendizagem dos alunos, onde por um lado, o meu trabalho de melhoria na clareza da minha linguagem influenciou decisivamente o autoconhecimento dos alunos face às suas prestações e por outro possibilitou o reforço positivo valorizando as aprendizagens. Neste desígnio, saliento a diferenciação pedagógica, onde permitindo dar resposta às necessidades dos alunos, valorizando as suas aprendizagens, utilizei condicionantes estruturais, espaciais e técnico-táticas ajustadas em função do seu nível, extensíveis também na

avaliação, com a utilização de diferentes indicadores para os diferentes grupos de nível. Consciente de que nem sempre o que planeei correspondeu à melhor resposta dos alunos, aqui sobressaiu a minha reformulação de alguns exercícios, que embora planeados não se adequaram a alguns alunos, obrigando nesse medida à minha adaptação e reformulação dos mesmos, como forma de potenciar as suas capacidades, contribuindo assim para as suas aprendizagens.

3 Questões Dilemáticas

Como primeiro dilema refiro a exequibilidade dos programas, onde a realidade escolar onde estivemos, por decisão do seu grupo disciplinar obrigou a uma adaptação permanente aos normativos existentes, desde logo na definição da estrutura curricular, adaptando a adoção de matérias no presente ano letivo não características do 3º ciclo. Outra questão dilemática com que me deparei prendeu-se com a avaliação inicial, onde a não existência de um protocolo de avaliação diagnóstica para o 3º ciclo, fez suscitar as minhas dúvidas quanto ao protocolo a desenhar. Nesta lógica sou da opinião de que para efeitos de uniformização, seria importante a existência de um documento uniforme para o terceiro ciclo, que estandardizasse a avaliação diagnóstica, permitindo uma convergência de procedimentos e uma visão paralela dos alunos face ao seu ponto de partida. O modelo a adotar no meu planeamento, constituiu igualmente um dilema para mim, onde a dúvida entre um modelo por etapas face a um modelo por blocos, garantisse melhor estratégia para a promoção das aprendizagens dos alunos, face ao seu ponto de partida. Da análise deste binómio, a minha opção recaiu no modelo por etapas com aulas politemáticas, sendo a base desta escolha a minha tentativa de aulas mais dinâmicas ao longo do ano letivo possibilitando uma melhor predisposição dos alunos na realização das tarefas. Nesta opção fica o meu reconhecimento quanto à dificuldade de cumprir de forma rigorosa a diferenciação pedagógica, obrigando a uma apurada capacidade de acompanhamento de toda a turma, o que nem sempre foi fácil considerando a minha limitada capacidade inicial na administração de feedback, acrescida da minha limitada capacidade de

diagnóstico dos erros. Com o tempo esta situação foi melhorando substancialmente, onde as decisões de ajustamento foram o grande “trufo” de forma a permitir a minha circulação de forma mais constante, assim como a minha melhoria na administração de feedback, passando a utilizá-lo à distância como complemento.

A dificuldade em perceber o real posicionamento dos alunos face às aprendizagens como resultado da sua constante variabilidade de prestação motora tornou-se num grande dilema, obrigando a uma avaliação formativa constante, contemplando estes avanços e recuos dos alunos nos meus relatórios de aula, constituindo argumentos para a confrontação com os resultados da avaliação formativa formal e avaliação sumativa. Inicialmente, também surgiu a questão de como realizar a avaliação sumativa, se devia ser realizada por um aluno de cada vez ou num contexto mais global propondo os exercícios aos alunos e avaliá-los de uma forma menos formal, encarando a aula como sendo mais uma aula normal.

Assim ao longo do tempo apercebi-me que realizar a avaliação sumativa sem alterar substancialmente a configuração da aula, encarando-a como uma aula normal, era mais adequado na medida em que evitámos a pressão nos alunos, não os estigmatizando face à pressão das avaliações. Esta opção sustentou-se igualmente pelo facto de ser portador de frequentes resultados de avaliação formativa. Aqui destaco outro dilema, que foi a seleção adequada dos estilos de ensino, onde apesar de ter como objetivo inicial a atribuição de mais autonomia aos alunos, na prática, quando o fiz nalgumas aulas, o seu resultado comprometeu ligeiramente a sua qualidade, verificando-se por vezes menos empenhamento motor e resultando por vezes em mais comportamentos fora da tarefa, onde os alunos acabaram por estar mais distraídos. O presente cenário obrigou a que por vezes voltasse a estilos mais centrados no professor, ficando o dilema de perceber se esta minha opção não acabou por também comprometer o desenvolvimento de alguns alunos, podendo estes terem atingido outros resultados, caso lhes tivéssemos dado maior autonomia. Mesmo com o modelo de aulas politemáticas adotado, destaco o grande dilema em potenciar o cumprimento dos nossos conteúdos, garantindo ao mesmo tempo o entusiasmo e motivação dos alunos. Assim surgiu a dúvida de saber o que privilegiar, ou seja, jogo ou situações critério? Nesta base a minha opção passou por privilegiar a aposta no jogo, nele integrando estratégias que respondessem às dificuldades dos alunos, quer no domínio tático, quer no domínio técnico, onde o seu recurso na abordagem dos jogos desportivos coletivos, foi

fundamental, não só no desenvolvimento técnico-tático, mas também na promoção das relações afetivas entre os alunos. Por último registo como dilema, o cumprimento e impossibilidade de cumprimento do PNEF, sobretudo no que ao Futebol diz respeito. Assim e embora contemplado no programa, optei por lecionar a modalidade de Futsal em contraponto ao Futebol. Como justificação para esta opção esteve claramente os recursos materiais da escola, os quais naturalmente se canalizam para uma abordagem contemplando o futsal e não ao futebol.

4 Dificuldades e Estratégias de Resolução de Problemas

Ao longo do estágio foram várias as dificuldades que foram aparecendo, sendo colmatadas, de forma progressiva ao longo das aulas lecionadas. Na sua correção esteve o valioso contributo da análise dos nossos orientadores e colegas de estágio através das suas observações, aliada a minha permanente pesquisa de estratégias como forma de resolução.

No primeiro período, as grandes dificuldades surgiram no âmbito da intervenção pedagógica, com destaque para as dimensões de instrução, gestão e feedback. A falta de experiência, justificou estas dificuldades, pelo que aqui procurei corrigir a minha circulação na aula, a minha administração de feedbacks suportando-nos no questionamento de forma frequente, assim como na introdução de exercícios e tarefas que promovessem o gosto e dinâmica dos alunos. Nas primeiras aulas senti também dificuldade na definição de objetivos exequíveis para os alunos e a aplicação real da diferenciação integrada neste modelo de aulas polimáticas. Assim tentei agrupar o maior número de alunos dentro do mesmo nível, embora nalguns casos e por tal não ser possível optei por cruzar alunos de diferentes níveis, incluindo um ensino recíproco de forma a que as evoluções se estendessem dos dois lados, sendo minha preocupação balizar objetivos mais exigentes para os alunos de nível superior. Outro dos problemas sentido foi a qualidade e quantidade de feedbacks a fornecer aos alunos, bem como o momento de os realizar. Foi meu objetivo dar o maior número de FB's possíveis, procurando a que não me limitasse a produzir meros comentários de circunstância, no entanto, por vezes, a minha

incapacidade de diagnosticar os erros na aula tornou difícil a sua administração não identificando o erro pelo fato de estar em aulas politemáticas e por vezes circunscrito no acompanhamento de uma modalidade. Assim e como método para combater estas lacunas, passei a realizar uma maior circulação de forma imprevisível para os alunos, estudando as principais componentes críticas dos gestos, passando a utilizar o FB à distância, alicerçando-me na utilização colocada e diferenciada da voz. Assim e assente no desenvolvimento de uma observação mais criteriosa, tendo em vista a deteção de falhas para dar FB cada vez mais preciso, específico e com significado, levou-me a um nível francamente melhor de FB's dados aos alunos, de forma individual ou coletiva, procurando fechar o seu ciclo. Numa fase inicial, o entusiasmo e motivação dos alunos esteve mais limitado, onde a aula parecia tornar-se enfadonha. Procurando melhorar a dinâmica e motivação, passei a introduzir alguns percursos, estafetas e circuitos de condição física, assim como a implementação de jogos lúdicos por vezes assentes na componente competitiva, de forma a inverter os sentimentos de cansaço e desmotivação, o que acabou por se tornar um sucesso, melhorando consideravelmente o clima de aula e cujo reflexo se estendeu à melhor gestão e disciplina das nossas aulas e na predisposição dos alunos para conteúdos substantivos de aprendizagem. No domínio da avaliação e embora tenha sido minha preocupação não fazer coincidir as avaliações de duas modalidades no mesmo dia, esta situação acabou por acontecer, dificultando assim o meu registo dos dados. Contudo e de forma a minimizar o nosso erro optámos por nestas situações nos auxiliar-mos com alguns registos vídeo das avaliações permitindo confrontar o nosso registo com a posterior visualização da prática decorrida.

5 Conclusão (Formação Inicial; Formação Contínua)

Consciente da diferença entre o antes e o depois, realço as experiências que fui adquirindo ao longo desta etapa, tornando-me mais apto e competente, face ao meu ponto de partida. Nesta viagem, não foram apenas os conhecimentos técnicos e específicos da área que marcaram a diferença, mas também as minhas vivências enquanto aluno e como cidadão, tornando mais próxima a minha compreensão face

aos alunos e aos seus problemas. Para esta caminhada fica o meu registo com o acompanhamento que me foi realizado pelos orientadores, canalizando-me o mais possível num sentido evolutivo e reflexivo face às minhas práticas, cujo reflexo permitiu a minha tomada de decisão e ajustamento a muita da minha intervenção.

Embora positiva, a minha evolução apenas representou um pequeno passo, numa longa caminhada, onde não posso deixar de salientar as inúmeras fraquezas a que estive sujeito e às quais muitas ainda persistem. Embora num patamar, onde quase tudo falta crescer, destaco a minha melhoria ao nível da instrução, gestão e feedback, onde numa fase inicial, apresentámos maior dificuldade. Realço também a evolução positiva na minha instrução, onde a melhoria da linguagem, assente na minha maior clareza e objetividade muito contribuiu para esta evolução. Aqui saliento, o meu aperfeiçoamento na capacidade de síntese, assim como na capacidade de realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo, conseguindo pontualmente já alguma capacidade de me distanciar da aula, de forma a perceber algumas fragilidades, como resultado da melhoria na minha capacidade de observação e diagnóstico, fundamentais para me auxiliar no domínio da avaliação.

Nesta experiência fica patente a minha dificuldade inicial, onde a falta de experiência foi claramente marcante, mas onde ao mesmo tempo este foi o estímulo para a minha pesquisa no sentido de procurar respostas para contornar os obstáculos. Neste balanço, registo a minha perceção face às necessidades de formação contínua com mobilização de conhecimentos de carácter científico, de forma a manter-me atualizado, revalidando constantemente os meus conhecimentos, sendo este um elemento chave para a minha atuação profissional e pessoal, melhorando o meu conhecimento e fazer evoluir a minha competência.

A profissão de professor é uma profissão complexa que requer permanente adaptação às condições de trabalho bem como constante atualização científica, pedagógica e didática. Consciente da minha formação inicial como um ponto de partida, é claro o meu reconhecimento de que para continuar a velejar no desenvolvimento da aprendizagem terei de assumir o vínculo com a profissão, onde a reflexão sustentada pela constante pesquisa e formação serão o garante para esta regata.

CAPÍTULO III - APROFUNDAMENTO DO TEMA/PROBLEMA

1 Tema

O tema que escolhi para desenvolver neste relatório final de estágio recaiu na caracterização das dinâmicas do grupo disciplinar de Educação Física para o ensino da própria disciplina na escola.

2 Contextualização e Pertinência do Tema

A atribuição central do professor de Educação Física é muito ampla e complexa, pois sobre o professor recai uma grande responsabilidade. De acordo com Hurtado (1988), “O professor de Educação Física é um educador profissional e, como tal, não lhe compete apenas transmitir os conteúdos de ensino da sua disciplina, pois, antes e acima de tudo, ele faz parte integrante e ativa do processo educativo” A opção por este tema, decorreu da minha integração dentro do grupo disciplinar na escola ao longo do presente ano letivo, onde no decurso da minha vivência dentro desta estrutura suscitou a minha curiosidade no sentido de perceber a sua real relevância organizacional e a sua influência sobre a disciplina na escola.

Este integra diversos conceitos fundamentais como obstáculos que evitam o trabalho em conjunto dos professores e a falta de consenso em torno de questões estruturantes do ensino da EF, bem como a análise das práticas de coordenação do trabalho do grupo/departamento de professores de EF e respetiva perceção de quem as coordena. O grupo disciplinar de EF é a base da socialização profissional e é nesse espaço que se estabelecem vínculos e compromissos para a projeção da EF. Assim, como referem Brás & Monteiro (1998) “sem grupo e sem projecto não se é, ou então é-se aquilo que ficou por projectar”, podendo o desenvolvimento da EF e dos seus profissionais ficar à mercê das vontades de terceiros. Vicente (2004) refere neste contexto que é fundamental “a passagem de uma administração educativa centralizada e distante, para uma administração e gestão escolar local, baseada numa autonomia vivida, participada e assumida, que permita e provoque um efetivo

envolvimento de todos os atores do sistema, no sentido da criação de uma escola de qualidade, criativa, crítica, pró-ativa, eficaz e eficiente”. Considera-se importante referir nesta linha de raciocínio que a existência de lideranças com capacidade de mobilizar e de envolver os seus atores através do incentivo à iniciativa e à participação, são fundamentais, ou por ventura até decisivos, para que os objetivos sejam alcançados. Neste sentido é fundamental perceber qual a dinâmica dos professores do grupo de EF e como é que estes se envolvem num processo interativo que facilite o alcance dos objetivos individuais e coletivamente propostos e que são fundamentais para a construção do projeto pedagógico vivido pelas escolas e do desenvolvimento da EF na escola, de forma a ir de encontro ao que é recomendado pelo próprio PNEF.

3 Revisão de Literatura

3.1 Estrutura Organizativa das Escolas

Relativamente à estrutura organizativa da escola, constatamos que a organização do trabalho dos professores enquadrada pelo Decreto-Lei nº 75/2008, introduz alterações ao novo regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, e cuja regulamentação se fez pelo Decreto Regulamentar nº 10/99. Esta moldura normativa contribuiu para a construção de uma determinada cultura organizacional das escolas, englobando as formas como as relações laborais entre os professores se estabelecem, fomentando uma cultura organizacional. No âmbito da sua especialidade, os professores deveriam exercer grande parte da sua atividade profissional nos departamentos curriculares/grupos disciplinares que fazem parte das estruturas de orientação educativa, que têm as seguintes competências:

- a) A articulação curricular através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e de componentes curriculares de âmbito local;
- b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das atividades a desenvolver em contexto de sala de aula;
- c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Os grupos disciplinares, têm como função assegurar a articulação curricular e as dinâmicas a desenvolver dentro do seu núcleo, sendo também o seu interior, o habitat natural para o trabalho de colaboração entre professores e cuja repercussão natural pode passar por um forte impacto a nível curricular e pedagógico.

3.2 Organização dos Professores

Os padrões de associação entre professores tendem muitas vezes a seguir linhas divisórias de áreas curriculares segmentadas, em vez de ideologias educacionais comuns (Hargreaves, 1980). O estado usual do desenvolvimento profissional no ensino é caracterizado por longos períodos durante os quais os indivíduos trabalham sozinhos (Raymond, Butt & Townsend, 1992). Reportando-nos mais concretamente ao nível do grupo disciplinar, este assume na vida das escolas, um papel importante, designadamente no que concerne às vivências profissionais dos professores. Neste sentido, os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém (Lyons, 1990).

3.3 O Papel dos Departamentos/Sub-Departamentos

Nos diplomas supracitados, esse trabalho coletivo é formalmente coordenado por um professor que desempenha o cargo de coordenador de departamento ou de subcoordenador de disciplina, e que pode desempenhar um papel de liderança do trabalho coletivo, supervisionando processos, marcando o ritmo dos trabalhos, no âmbito das suas competências, ainda que neste domínio seja importante referir a não existência legal dos sub-departamentos, sendo certo que a existirem estes têm o seu papel marcadamente mais diminuído.

3.4 A importância da Coordenação dos Sub-Departamentos

Atendendo às recentes alterações, nomeadamente ao nível do estatuto da carreira docente, ao nível da avaliação de desempenho docente e ainda à alteração ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia, as funções de liderança ou gestão intermédia nas escolas ganharam relevo assumindo um novo destaque. A importância destas funções viu-se acrescida com o movimento que visa promover a autonomia destas instituições e, como resultado de vários diplomas legais, abrindo-se às escolas a possibilidade de tomarem decisões em vários domínios, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projetos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: regulamento interno, plano anual de atividades e projetos curriculares. Também o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, sublinha as responsabilidades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação.

4 Objeto de Estudo/Formulação do Problema

A questão pertinente foi procurar caracterizar a dinâmicas dos professores pertencentes ao grupo disciplinar, percebendo em que medida estes se envolvem num processo interativo incorporando “uma cultura de ensino em que as relações de trabalho (...) se transformem dando lugar a uma comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns e num desenvolvimento constante” (Fullan & Hargreaves, 2001). As interações que se exercem na escola, bem como a ação coordenativa, estão condicionadas pela cultura organizacional e pela cultura normativa, onde “a organização das escolas (...) em departamentos disciplinares tem implicações importantes para a vida profissional dos professores” (Lima, 2002), assim como para o funcionamento da própria escola.

5 Objetivos do Estudo

Com o presente estudo propus-me realizar um estudo exploratório com os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a Ligação Funcional do Grupo disciplinar e o departamento a que pertence;
- b) Caracterizar a Estruturação do grupo disciplinar;
- c) Caracterizar o desempenho dos elementos dentro do sub-departamento;
- d) Percecionar a necessidade de liderança para o funcionamento do sub-departamento;
- e) Perceber o impacto do trabalho desenvolvido pelo sub-departamento;

6 Planificação da Metodologia de Recolha de Dados

6.1 Métodos e Procedimentos

Para a realização deste trabalho, a opção metodológica partiu de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Segundo Richardson (1989), a utilização de uma abordagem qualitativa justifica-se quando se procura entender a natureza de um determinado fenómeno social. Os métodos qualitativos envolvem uma série de técnicas interpretativas que procuram descrever os significados e não a frequência de certos fenómenos que ocorrem no mundo. Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, o que se deve ao facto do investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, frequentando os locais em que os fenómenos que está a estudar se desenrolam de forma natural (Bogdan & Biklen, 1994). A pesquisa descritiva observa, regista, analisa e correlaciona factos ou fenómenos sem manipulá-los. Assim este tipo de pesquisa permitiu descrever "com exatidão" os factos e fenómenos da realidade em questão, enquadrando-se numa abordagem descritiva e interpretativa do tipo "estudo de caso" tal como é descrito por Lüdke e André (1986). Segui esta linha de investigação, pois entendi que era a mais adequada para tentar responder aos objetivos deste estudo. O design de pesquisa é que nos indica como os dados serão

obtidos, analisados e interpretados, legitimando se as interpretações obtidas podem ser generalizadas para uma população maior ou para outras situações (Locke e Lawrence, 1989). Foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, a fim de juntar informações e conhecimentos prévios acerca do problema para o qual se procurou resposta. (Locke e Lawrence, 1989).

6.2 Amostra

A amostra foi composta por todos os docentes de Educação Física em exercício de funções pertencentes ao respetivo grupo disciplinar numa escola secundária do distrito do Pombal.

6.3 Procedimentos e Instrumentos

Neste projeto foram efetuadas seis entrevistas semi-estruturadas. Este tipo de entrevista caracterizou-se pela existência de um guião (Anexo I), previamente preparado que serviu de eixo orientador ao seu desenvolvimento, combinando perguntas abertas e fechadas, não exigindo uma ordem rígida das questões, onde para a recolha de dados sobre satisfação, a entrevista contemplou uma escala nominal de 0 a 5 (sendo 0 pouco satisfeito e 5 totalmente satisfeito). Procurou-se garantir que os diversos participantes respondessem às mesmas questões, O desenvolvimento da entrevista foi-se adaptando aos entrevistados, permitindo um tratamento mais sistemático dos dados e a introdução de novas questões quando necessário (Quivy e Campenhoudt, 2005). Para a realização das entrevistas, realizei marcação pessoal de forma a garantir o tempo e disponibilidade dos entrevistados, para a sua realização, definindo o local e horário para o efeito, procurando assegurar o mesmo tempo para a realização da entrevista a todos os entrevistados (Ghiglione e Matalon, 2005). Depois de realizadas as entrevistas, foi efetuado um resumo/transcrição para cada uma delas, visando a sua validação pela fonte, sendo

enviadas para os entrevistados de modo a que pudessem ser retificadas e aprovadas pelos mesmos (Hagens, Dobrow e Chafe, 2009).

6.4 Tratamento de Dados

Como procedimentos de análise, recorri à análise indutiva das entrevistas, procedendo à segmentação do texto original com seleção de Unidades de Contexto (excertos que contêm dados que nos são úteis) e Unidades de registo (que conferem sentido ao tema) sendo minha preocupação considerar que a referida seleção, tivesse por base o sentido da resposta ou do conteúdo da resposta (Bardin, 2009). Para a seleção das respostas que conferem sentido ao tema, recorri à utilização de estatística descritiva com um sistema de proporcionalidade assente no rácio entre o número de respostas efetivo, face ao número de respostas possíveis.

7 Apresentação e Discussão dos Resultados

7.1 Nota Introdutória

Para caraterizar as dinâmicas do Grupo Disciplinar de Educação Física, e a sua influência no ensino da própria Disciplina, os dados que se apresentam, referem-se aos resultados obtidos pela aplicação de entrevistas a seis docentes. Dos docentes contactados, todos aderiram à realização da nossa entrevista. Os resultados expressos foram, tanto quanto possível, apresentados de modo a estabelecer as correlações possíveis com a bibliografia mobilizada na revisão de literatura. Assim optei por apresentar os resultados obtidos parceladamente, em função dos objetivos específicos determinados.

7.2 Ligação Funcional do Grupo Disciplinar e o Departamento

A ligação funcional entre o grupo disciplinar e o Departamento a que pertence (**Q1 da entrevista**), resulta essencialmente através das reuniões periodizadas de Departamento (3 respostas sobre 6). Contudo e de acordo com os entrevistados, há quem considere que esta ligação não existe (1 resposta sobre 6), considerando apenas que o que existe é a presença dos professores do grupo de EF numa reunião onde estão os restantes professores das “ditas” disciplinas de expressões.

7.3 Estruturação do Grupo Disciplinar

Em relação à frequência em que os seus elementos reúnem (**Q2 da entrevista**), esta acontece marcadamente no início do ano letivo (3 respostas sobre 6) podendo no entanto reunir-se mais em função das necessidades (3 respostas sobre 6). Contudo há a registar a referência relativamente à reunião do grupo disciplinar, aquando das reuniões de departamento (2 respostas sobre 6), sobretudo como forma de acelerar e agilizar processos essenciais. Porém e de acordo com um entrevistado, destaca-se a manifestação de que a frequência para o encontro entre os seus membros é menor do que o desejável. Estes dados parecem evidenciar uma realidade diferente face à bibliografia mobilizada a este respeito. Segundo Witziers (1992), na maioria dos casos, apesar dos departamentos serem entidades solidárias, os membros do departamento reúnem com frequência, tanto formal como informalmente.

No que diz respeito a considerar a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da EF na escola (**Q3 da entrevista**), a opinião foi unânime com todos os entrevistados a entendê-la como útil, embora apontado distintas razões para tal. Por um lado justificam esta utilidade para a elaboração, planeamento e avaliação, do projeto de EF (2 resposta sobre 6). Por outro lado consideram, que é através da existência deste órgão, que é possível a coordenação dos diferentes elementos que o compõe, hierarquizando a estrutura, com delegação de tarefas e competências que se traduzem em resultados mais efetivos (2 respostas sobre 6) e para o desenvolvimento de atividades desportivas que projetam

a escola (1 resposta sobre 6). Assim e tomando como referência os próprios programas de PNEF, é clara esta ligação de utilidade do grupo para o desenvolvimento da própria disciplina, pelo que de acordo com a mesma fonte, assim que estejam reunidas as condições de realização ao nível da formação de professores e dos recursos materiais e temporais, a exequibilidade desses programas “depende da capacidade de mobilização do departamento de EF em torno dos objetivos da disciplina, desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução” (PNEF, 2001). No que concerne à justificação pela qual o grupo disciplinar reúne, ou seja para tratar que assuntos é que reúne todo o Grupo Disciplinar (**Q4 da entrevista**), os seus elementos consideram que é essencialmente para efeitos de planeamento curricular (4 resposta sobre 6), com particular destaque para as atividades extracurriculares (4 respostas sobre 6), destacando-se igualmente as questões relativas à definição de material necessário à disciplina (4 respostas sobre 6) enquadrando-se com alguns estudos sobre interação (Branco e Valsiner, 1997), segundo os quais a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental do desenvolvimento, acreditando-se nesta lógica, que é deste órgão intermédio, a quem cabe planificar uma atuação estratégica ao nível do currículo. Aqui se podem contemplar a gestão dos recursos materiais disponíveis, providenciar a aquisição de novos materiais que sejam necessários, dinamizar atividades intra e extra curriculares. Segundo a bibliografia mobilizada, no âmbito das suas interações, existem vários níveis em que o departamento / grupo de professores de EF podem intervir. De acordo com o modelo exposto por Brás & Monteiro (1998), estes níveis de intervenção podem sintetizar-se por um lado na relação com o meio, por outro lado na escola e por último na intervenção ao nível do plano didático, que no fundo compõem as razões enumeradas pelos nossos entrevistados.

7.4 Caracterização de Desempenho no Sub-Departamento

No que concerne à carga horária formalizada para o desempenho de funções dentro do grupo disciplinar (**Q5 da entrevista**), apenas dois entrevistados, têm horário definido para o efeito. Destes, um dispõe de um tempo para realizar tarefas

relacionadas com a gestão de instalações, uma vez que é o responsável pela gestão das mesmas. Já o outro entrevistado, afirma dispor de dois tempos letivos, embora não especificando o seu efeito no trabalho dentro do grupo disciplinar.

Relativamente ao tempo gasto no âmbito do trabalho desenvolvido dentro do grupo disciplinar (**Q6 da entrevista**), a maioria dos entrevistados consideram gastar pouco tempo no exercício das funções aí desempenhadas (5 respostas sobre 6), embora com um entrevistado a alegar que deveria gastar mais, porque algumas tarefas deveriam ser projetadas com mais minúcia, acompanhadas com o posterior balanço durante o ano letivo, enquadrando-se com (Little, 1993), segundo a qual, a capacidade para refletir, fazer balanços e resolver problemas são essenciais para que a comunidade seja capaz de responder eficazmente aos alunos de hoje. Por outro lado e de acordo com um entrevistado, a articulação dos elementos do grupo disciplinar, ainda que informal, contribui para “que haja uma distribuição de tarefas”, trazendo como resultado uma “menor necessidade de encontro” entre os seus elementos e como tal despende menos tempo com o grupo disciplinar, parecendo evidenciar de certa forma a existência de alguma balcanização. Em algumas escolas, como sublinham Thurler (2001). Fullan & Hargreaves (2001) e Hargreaves (1998), os professores associam-se com os seus colegas de uma forma mais próxima relativamente a escolas em que impera uma cultura essencialmente individualista, mas fazem-no em grupos ou subgrupos pequenos, muitas vezes no seio dos seus grupos de especialidade, de que são exemplo os grupos ou os departamentos disciplinares. Por outro lado de forma antagónica, de acordo com dois entrevistados, o facto de não haver horário formalizado para as tarefas do grupo disciplinar, acaba por se refletir no seu pouco tempo gasto com o trabalho a desenvolver com o grupo disciplinar, parecendo evidenciar a existência de alguma colegialidade artificial, que de acordo com Hargreaves (1998), assegura uma cooperação suposta, porque imposta, não se traduzindo na perceção de uma necessidade, na perspetiva de valor acrescentado. Afirma um entrevistado que (...)“Poderia despende de mais tempo se o tivesse formalizado no meu horário”(…). Outro entrevistado afirma “Mas a partir do momento que não temos carga horária formalizada nos horários todos os tempos utilizados para o grupo poderão ser considerados em demasia”.

Analisando se as tarefas a desempenhar dentro do grupo disciplinar lhes perturba o trabalho com as suas próprias turmas (**Q7 da entrevista**), verificamos

que à maioria dos seus elementos não lhes influencia o seu trabalho com as suas turmas (3 respostas sobre 6). Porém dois dos entrevistados referem que lhes retira tempo para utilizar na preparação das suas turmas. Destaca-se igualmente um entrevistado, onde esta influência parece existir, mas apenas quando este acumula outra função, designadamente a de diretor de turma.

Quando questionados acerca das funções que exercem dentro do grupo disciplinar (**Q8 da entrevista**), estas são variadas. Assim para além de docentes da disciplina, dois dos entrevistados desempenham funções essencialmente no âmbito do desporto escolar (2 respostas sobre 6) e um dos entrevistados tem a sua ação na gestão das instalações. Já os restantes entrevistados, para além de docentes da disciplina, não desempenham neste momento nenhuma função formal dentro do grupo disciplinar, onde dois destes se mostram disponíveis para novas funções, embora com um deles a alegar apenas a sua prestação de disponibilidade se a achar pertinente.

Percebendo o que significam para os entrevistados as tarefas desempenhadas dentro do grupo disciplinar (**Q9 da entrevista**), verificamos que apenas alguns as entendem como significativas (2 respostas sobre 6), sendo que para um destes significa procurar “dar condições ao nível dos espaços e materiais para que todos os elementos do grupo possam ter condições para desenvolver o seu trabalho” e para o outro significa contribuir para o “desenvolvimento do gosto pela atividade física e desporto junto dos alunos e contribuir para o cumprimento dos objetivos do grupo disciplinar”. Em contraponto verificamos que para os restantes entrevistados, estes apenas as vêem como obrigação profissional. Esta diferente dualidade de interpretação acerca do significado das tarefas desempenhadas dentro do grupo disciplinar, poderá de acordo com a bibliografia mobilizada, ser resultado daquilo a que Feinman Nemser & Floden, (1986), entendem ser a definição cultural dos professores. De acordo com estes autores, a cultura dos professores poderá ser resultado do conhecimento que estes utilizam para definir as suas situações de trabalho. Porém outras perspetivas idealistas poderão dar sentido a esta interpretação, colocando ênfase nas crenças e nos valores, pelo que neste propósito e segundo Blase e Anderson (1995) “embora existam algumas normas culturais gerais na profissão, que seriam descritas, pela maior parte dos professores, existem também muitas diferenças entre eles no que diz respeito a filosofias de ensino, objetivos, valores pessoais e interesses políticos.”

Analisando as tarefas que os docentes do grupo disciplinar desempenham com maior frequência (**Q10 da entrevista**), verifica-se que estas são muito variadas, com particular destaque para a preparação de documentação relativa às atividades letivas (2 respostas sobre 6), sendo também referenciadas as atividades extracurriculares (3 respostas sobre 6), o desporto escolar (1 resposta sobre 6) e a aquisição, gestão e arrumação de material relativo à disciplina (1 resposta sobre 6). Estes dados parecem seguir o mesmo raciocínio já descortinado na questão 4.

Quando questionados acerca das tarefas que lhes ocupam mais tempo (**Q11 da entrevista**), verificamos que os elementos pertencentes ao grupo disciplinar têm opiniões diferentes. Assim são apontadas as atividades extracurriculares (2 respostas sobre 6), o planeamento individual das atividades letivas (2 respostas sobre 6), assim como as reuniões de departamento (1 resposta sobre 6).

Analisando as tarefas que os elementos do grupo disciplinar lamentam por não conseguir fazer (**Q12 da entrevista**), estas, são variadas, embora se destaque a referência para a necessidade de os seus elementos se reunirem com mais frequência (2 respostas sobre 6), onde um destes entrevistados aponta como justificação para esta opinião o fato de acompanhar a observação e o registo das avaliações ao nível da escola. Estes dados apontam para o facto de apenas alguns elementos realizarem determinadas funções, uma vez que há docentes que desejam participar na realização de determinadas tarefas que são as que outros elementos apontam como sendo as que mais tempo lhes ocupam. Contudo são apontadas também a avaliação do projeto de EF na escola (1 resposta sobre 6), a preparação de atividades extracurriculares (1 resposta sobre 6) e a preparação de novas atividades mais complexas e pertinentes para a escola (1 resposta sobre 6).

Analisando as razões que impedem a realização destas tarefas (**Q13 da entrevista**), verificamos que a falta de tempo é o principal motivo apontado (4 resposta sobre 6). Atendendo à bibliografia mobilizada, de acordo com Gunter (2001), esta realidade é uma característica que é normal, sobretudo nos cargos de coordenação, sobretudo pela escassez de tempo para as múltiplas atividades e funções requeridas pelo duplo papel de docentes e líderes. Porém outros estudos subscvem a falta de tempo para as tarefas docentes na escola, muito à custa da elevada burocracia existente. Como exemplo referenciamos o estudo da autoria de Alencar e Martinez (1998) onde a falta de tempo foi apontada como uma barreira de ordem social e pessoal e bastante limitador da ação docente, sobretudo para a sua

troca de experiências. Destacamos aqui a resposta de um entrevistado, o qual aponta a ausência de delegado disciplinar, como razão limitativa para a avaliação do projeto de educação física e para o seu desenvolvimento. Ainda que de acordo com a presente realidade normativa, não exista este cargo, quando existem delegados de grupo e de acordo com Little (1993), dentro dos grupos disciplinares é de destacar o seu papel. Por um lado, cabe-lhes garantir a coerência do currículo e, por outro, o espírito cooperativo entre os professores, podendo ser esta a justificação que sustenta a opinião do nosso entrevistado ao apontar a sua ausência como limitação para conseguir realizar a avaliação do projeto de EF e seu desenvolvimento.

Dentro das funções exercidas pelos elementos do grupo disciplinar, ao procurar-mos saber a que é que cada um dá mais importância (**Q14 da entrevista**), constatamos que para a sua maioria todas as tarefas são importantes. Aqui destaca-se um entrevistado, segundo o qual, para tornar o desempenho do grupo disciplinar mais funcional, salienta como mais importante, algumas mudanças pontuais ao nível da organização e de arrumação do material. Por outro lado dois entrevistados relevam o seu trabalho com as suas turmas, como sendo as tarefas a que dão mais importância.

7.5 Perceção da necessidade de Liderança para o comando do Grupo Disciplinar

No que concerne à necessidade de haver um professor de EF que seja coordenador de grupo (**Q16 da entrevista**), a opinião dos entrevistados é unânime ao considerarem necessária a sua existência. Várias são as justificações para este facto, pelo que de acordo com os entrevistados, a existência desta figura, iria permitir a reunião legítima do grupo, levando a um maior compromisso entre os seus elementos, potenciando também a ligação do grupo disciplinar com o departamento. Acrescentando a isto há ainda a destacar o facto de que com este cargo a coordenação dos seus elementos com uma melhor distribuição de tarefas seria uma mais valia. Esta realidade apresenta bastante consistência sobretudo, porque na opinião dos entrevistados, estes consideram que esta realidade é também a opinião

dos colegas (**Q17 da entrevista**). Estes dados, parecem enquadrar-se com alguma bibliografia mobilizada, acerca desta temática. A coordenação/liderança em contexto escolar é diferente da coordenação/liderança noutros contextos/organizações: os líderes e coordenadores de uma escola têm de ser pessoas que forneçam diretivas e exerçam influência para se atingir as finalidades da escola. Esta exige líderes que respondam aos desafios atuais: diversidade, complexidade e inovação (Whitaker, 2000); as escolas têm "de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam". Perrenoud (2003) refere mesmo que para a eficácia dos sistemas educativos são necessárias "chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático". Um líder educativo deve ser capaz de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam, desenvolvendo nos órgãos intermédios (Departamentos Curriculares e grupos disciplinares) o trabalho cooperativo / participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos, tendo como fim último servir melhor toda a comunidade educativa.

Analisando se os elementos do grupo disciplinar sentem a responsabilidade de funcionar como motor do grupo (**Q18 da entrevista**), apenas um entrevistado manifesta esta responsabilidade, justificando este sentimento, como resultado da sua antiguidade na estrutura. Em contraponto todos os restantes docentes (5 respostas sobre 6), rejeitam esta responsabilidade, alegando que a antiguidade por uma questão de organização do processo de distribuição de tarefas, deve assumir maior preponderância, ao ponto de inclusive apontarem a nomeação informal do entrevistado que sente essa responsabilidade. Destaca-se contudo um entrevistado, que considera a sua postura bastante ativa contribuindo para uma boa fatia da concretização de tarefas a nível de organização dos aspetos burocráticos das atividades, indo de encontro a alguma bibliografia mobilizada para este trabalho. Se os estudos em liderança escolar se centravam no papel do seu líder, atualmente as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola. Segundo Goleman et al. (2002), "numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis". A partilha e a colaboração é agora mais visível. Tem de haver uma mobilização coletiva, de todos os atores educativos para que se atinjam os objetivos comuns. Há a necessidade de se trabalhar em equipa para se delinear o rumo da escola e

alcançar os objetivos propostos, parecendo ser esta a atitude deste entrevistado. A liderança neste contexto tem de ser transmitida para ser adotada e não imposta, onde Formosinho e Machado (1998) defendem que todos os elementos do contexto escolar se devem ajudar mutuamente.

7.6 Perceção do impacto do trabalho desenvolvido no interior do grupo disciplinar

Analisando se o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo (**Q19 da entrevista**), os entrevistados manifestam-se totalmente de forma afirmativa (6 respostas sobre 6). Como justificação para esta situação, estes apontam esta influência visando essencialmente uma uniformização de procedimentos (4 respostas sobre 6). Contudo e de acordo com um entrevistado, este considera que apesar desta uniformização, cada professor acaba por assumir individualmente as suas práticas pedagógicas, opinião que também é reiterada por outro entrevistado, segundo o qual esta influência ainda não é a desejável. Estes dados parecem evidenciar o que já se descortinou na questão 7, ainda que neste caso concreto estes resultados, parecem enquadrar-se com Little (1990). Esta autora, alerta para o facto de nem todas as conceções de colegialidade, que se podem encontrar na literatura, são impulsionadoras de mudança. Por outras palavras, a colegialidade pode tomar diferentes significados, assumindo esta autora uma posição crítica face a alguns deles: “A colegialidade tem estado embebida de um sentido de virtude (...) Grupos bem delimitados tanto podem constituir instrumentos para promover a mudança, como para conservar o existente”, ou seja o facto de haver algum trabalho de colaboração dentro do grupo disciplinar, sendo expectável a sua repercussão na uniformidade de procedimentos na atuação dos seus elementos, ainda se verificam algumas atuações caracterizadas pelo “individualismo”, uma vez que nos é dito por um entrevistado que cada professor acaba por assumir individualmente as suas práticas pedagógicas.

Analisando o trabalho desenvolvido dentro do grupo disciplinar como forma de influenciar o currículo da Educação física na escola, **(Q20 da entrevista)**, a maioria dos docentes consideram esta influência como uma realidade, (5 respostas sobre 6), sobretudo na tentativa de uniformização das avaliações e da planificação, ou mesmo nas escolhas das modalidades. Destaca-se no entanto um entrevistado que considera que nesta situação o que acontece é precisamente o contrário, o que acaba por reiterar a sua posição com a questão anterior. Ao avaliar o grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola **(Q21 da entrevista)**, utilizando para o efeito uma escala de 0 a 5 (sendo 0 pouco satisfeito e 5 totalmente satisfeito), verificamos todos os seus elementos apontam o nível 4. Aqui sobressai um entrevistado, que apesar de subentender uma má forma de se trabalhar no grupo, atribuí esta classificação sobretudo pelo resultado do seu funcionamento, descrito pelo mesmo como ironicamente positivo. Analisando as sugestões apontadas para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento do currículo na escola **(Q22 da entrevista)**, os entrevistados apontam a existência de um coordenador de grupo (3 respostas sobre 6), como figura necessária com a legitimidade para reunir com maior frequência os seus elementos (3 respostas sobre 6). Também se manifesta a sugestão para uma maior troca de experiências entre si. Estes dados parecem fluir na lógica de que a existência de desenvolvimento pressupõe que se verifique mudança, quer ela tenha como base problemas que necessitam de respostas, quer tenham como alvo a projeção de um cenário ideal que se pretende alcançar. Como refere Fullan (2003) “para o bem e para o mal, a mudança desperta sempre emoções, e quando as emoções ganham cada vez mais intensidade, a liderança é a chave”, situando o desempenho de papéis de liderança como condição necessária à existência de mudança. Consideramos essencial numa reflexão sobre mudança e desenvolvimento considerar a liderança um fator chave, que consiste segundo Rego & Pina e Cunha (2003), em “mobilizar pessoas para lidar eficazmente com problemas difíceis”, para problemas que nunca foram resolvidos (Fullan, 2003). Outros autores como Busher, Harris e Benett, citados por Cabral (2009) consideram a existência do coordenador como a chave para a mudança das práticas ou seja as estruturas intermédias são o meio de desenvolvimento das escolas. É a ação dos coordenadores que levará à mudança e em consequência à melhoria das escolas.

No que concerne à influência da formação dos professores como resultado do trabalho desenvolvido no âmbito grupo disciplinar, **(Q23 da entrevista)**, a opinião dos entrevistados é bastante dividida, onde dois entrevistados consideram que existe essa influência, sobretudo como resultado da abertura do currículo a novas modalidades, contemplando novas abordagens e novas metodologias, tendo como resultado novas necessidades de formação. Embora não reconheçam a influência do grupo disciplinar como forma de influência na formação dos docentes, os restantes entrevistados consideram que a sua formação resulta da sua opção e legitimidade pessoal, encarando-a no entanto como uma obrigação profissional necessária, o que acaba por se enquadrar com Sprinthall (1994), segundo o qual “os professores que se reatualizam, são mais responsivos às necessidades fundamentais de todas as crianças”.

No que respeita à influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar face às expectativas dos alunos **(Q24 da entrevista)**, os docentes têm diferentes visões, sendo que a maioria (4 respostas sobre 6) acha que existe essa ligação entre o trabalho desenvolvido no grupo disciplinar e as expectativas dos alunos. Ainda assim e de acordo com dois entrevistados, estes consideram que será necessária a atualização da escola para integrar mais matérias alternativas que sejam mais atuais e motivantes.

7.7 Influência do Trabalho desenvolvido no interior do Grupo Disciplinar na escola

Analisando a influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar e da sua contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos **(Q25 da entrevista)**, todos os entrevistados respondem positivamente. Consideram neste sentido que todo o processo de avaliação e de definição de objetivos a atingir com os alunos é feito nesse sentido.

Considerando o atual estado do país, designadamente através das atuais restrições económicas e qual a sua influência no trabalho desenvolvido no grupo de EF **(Q26 da entrevista)**, os entrevistados consideram que apesar de tudo esta se manifesta de forma pouco acentuada, resumindo-se essencialmente a nível de

limitações na aquisição e compra de algum material. Ainda assim há a destacar a manifestação de um entrevistado, o qual considera que o seu principal impacto resulta na sobrecarga de tarefas burocráticas que se exercem sobre os professores, desviando tempo do que é importante e desmotivando completamente os docentes. No entanto ao analisarmos se essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar **(Q27 da entrevista)**, os seus elementos consideram que sim, destacando as limitações com a aquisição de material, como o principal entrave. Como complemento é também apontando o fator económico a nível de vencimento dos docentes, que segundo um entrevistado, faz com que a disponibilidade para a realização de horas extraordinárias, seja pouco interessante e motivador, justificando nessa medida o facto de que se não for estritamente necessário, os docentes também não mostram interesse em se reunir.

8 Conclusões

Considerando a nossa questão de partida que está na base deste tema/problema, ou seja, realizar a “Caraterização das dinâmicas do Grupo Disciplinar de Educação Física, para o ensino da própria Disciplina”, neste capítulo se apresentam as respetivas conclusões.

Ligação Funcional do Grupo Disciplinar e o Departamento a que pertence

A ligação funcional entre o grupo disciplinar e o Departamento a que pertence, resulta essencialmente através das reuniões periodizadas de Departamento.

Estruturação e Reunião do Grupo Disciplinar

O grupo disciplinar reúne com pouca frequência, embora em função das necessidades o possa fazer com maior periodicidade, sendo as questões de planeamento que mais justificam o seu encontro, com particular destaque para as atividades extracurriculares, a avaliação e os recursos materiais para a disciplina.

Caracterização de Desempenho dentro do Grupo Disciplinar

Embora a encarem como obrigação profissional, a inexistência formal de horário resulta no pouco tempo gasto pelos seus elementos nesta estrutura, pelo que quando o fazem é nas atividades extracurriculares, no desporto escolar e nas tarefas de planeamento e preparação das reuniões de departamento onde os seus intervenientes mais gastam tempo.

Perceção de Necessidade de liderança para o Comando do Grupo Disciplinar

Apesar de se verificar uma atuação que espelha a existência de várias lideranças dentro do grupo disciplinar, a presença de uma liderança através de um coordenador formalmente reconhecido no comando do grupo seria uma mais valia para o mesmo, legitimando um maior compromisso e reconhecimento entre os seus elementos e potenciando uma ligação mais estreita entre o grupo disciplinar e o departamento a que pertence.

Perceção do impacto do trabalho desenvolvido no interior do grupo disciplina na escola

Ainda que lhe reconheçam alguma influência e limitação, sobretudo no que diz respeito a questões de material e da sua própria motivação, mesmo na atual conjuntura económica do País, é unânime entre os elementos do grupo disciplinar, a sua convicção acerca do trabalho por si desenvolvido e do contributo deste para o processo de ensino-aprendizagem da própria disciplina tendo os alunos como destinatários.

9 Limitações / Recomendações

Após a conclusão deste Tema/Problema e atendendo às opções metodológicas por mim tomadas, entendo ser importante referir que, as conclusões agora apresentadas, não podem ser perspetivadas como estanques, nem generalizáveis, possibilitando apenas uma compreensão de uma realidade particular

num determinado momento. Atendendo à natureza deste Tema/Problema e ao fato de o seu âmbito de intervenção se enquadrar fundamentalmente a nível “meso”, reconheço como limitação o fato da minha intervenção não se manifestar imediatamente nesta estrutura, não tendo por isso a mesma aplicabilidade prática, quando comparativamente com uma intervenção ao nível de turma, onde mediante alguns estudos poderíamos ainda no decorrer do ano letivo intervir e corrigir a sua ação.

Estender o mesmo estudo num outro contexto espacial e com diferentes atores, a fim de perceber se a realidade que aqui expressamos, apresenta traços comuns, ou porventura diferentes, será um bom seguimento ao trabalho que aqui apresentamos. Por outro lado o presente estudo na mesma escola e numa data futura, seria uma pertinente análise, permitindo perceber a resposta do grupo face ao diagnóstico que aqui apresentamos, configurando inclusive a aplicabilidade e a pertinência do presente documento, sobretudo pela sua eventual influência e intervenção a nível escolar e particularmente a nível departamental e disciplinar. Neste sentido, assumo a minha convicção de que este se consolide como um documento válido, configurando um diagnóstico sólido e de utilidade para uma eventual intervenção do grupo disciplinar de EF, caso se justifique e seja seu interesse repensar a forma de trabalhar desta estrutura, onde para o efeito recomendo:

- Melhorar a frequência de encontro entre os seus elementos;
- Analisar a opinião e expectativas dos alunos como referência para algumas decisões a definir a nível departamental e disciplinar.
- Melhorar a distribuição das tarefas a realizar pelos seus intervenientes.
- Maior uniformidade de procedimentos na atuação dos seus elementos.
- A existência de um delegado disciplinar para a liderança do grupo.
- Não sendo possível a nomeação de um delegado disciplinar para o comando da estrutura, como resultado do atual enquadramento legal, maior mobilização coletiva para uma atitude colaborativa / participada entre os seus elementos visando uma melhor articulação e comunicação entre os seus membros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula*. Um guia para a formação de professores. Lisboa: IIE.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Aveiro: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora, Portugal.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva*. in I. Alarcão, org., *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alencar, E. & Martínez, A. (1998). *Barreiras à expressão da criatividade entre profissionais brasileiros, cubanos e portugueses*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2, 23-32.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa: Portugal.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo: O Campo do Possível*. Editora UERJ, Rio de Janeiro.

- Bento, J. (1997). *O Desporto Como Elemento de Renovação da Escola à Luz da Problemática da Integração*. In Patrício, M. (Ed), Formar professores Para a Escola Cultural No Horizonte Dos Anos 2000, 193-202. Patrício (Org) III Congresso da AEPEC. Colecção Mundo de Saberes 20. Porto Editora.
- Bento, J. (1989). *Para uma formação desportivo-corporal na Escola*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Berger, B. (1974). *Psychosociologie des Enseignants*, in Maurice debesse, & Gston Mialaret (Eds.), *Traité des sciences pédagogiques*, Paris: PUE
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership From Control to Empowerment*. Londres: Cassell.
- Branco, A. & Valsiner, J. (1997). *Changing methodologies: a co-construtivist study of goal orientations in social interactions*. *Psychology and Development Societies*, 9(1), 35-64.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). *A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física*. *Revista Horizonte*, Vol. XVI – nº 86.
- Bunker; T. (1986). *The curriculum model. Rethinking Games Teaching*. Loughborough University Of Technology, p.7-10.
- Cabral, I (2009). *As Funções Supervisivas do Coordenador de Departamento de Línguas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Clark, C. & Peterson, P (1986). *Teachers' thought processes*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York, NY:Macmillan.

- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa.
- Carvalho, L. (2002). *Oficina do Colectivo*. Coimbra: Educa.
- Chapoulie, J. (1987). *Les Professeurs de L'Enseignement Secondaire. Un Métier de classe Moyenne*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de L'Homme.
- CNAPEF (2002). *Dez anos após a reforma – perspectivas para a Educação Física e o Desporto Escolar*. CARTA ABERTA – Abril de 2002.
- Damião, M. (1996). *Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Day, C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *Formação, trabalho e identidades profissionais*. In R. Canário, (org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.
- Doyle, W. (1986). *Classroom Organization and Management*. In M. Wittrock (Ed.):3rd. *Handbook of Research on Teaching*, pp. 392-431. New York: MacMillan Publishing Company.
- Ennis, C. (2003). *What works in physical education: Designing and implementing a quality educational program*. Educational Horizons.
- Francisco, C. & Pereira, A. (2004). *Supervisão e Sucesso do desempenho do aluno no estágio*. São Paulo: Cortez.

- Feinman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). *The Cultures of teaching in Mc wittrock* (Ed), Handbook of Research on Teaching (pp. 505-526), Nova Iorque: MacMillan.
- Formosinho, J.& Machado J. (1998), *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. Cursos de Verão. disponível em <http://www.cursoverao.pt/>.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change: being effective in complex times*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto Editora. Porto.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002) *Os novos líderes – A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Gouveia, F. (2007). *Motivação e Prática da Educação Física*. Campinas: Papyrus.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: SAGE Publications.
- Hagens, V., Dobrow, M., & Chafe, R. (2009). *Interview transcript review: acessing the impact on qualitative research*. BMC Medical Research Methodology, 9 (47).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times Teachers Work and Culture in the Postmodern, Age*, Londres: Cassell.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D. (1980). *The Occupational Culture of Teachers*, in Peter Woods (Ed), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (pp125-148), Londres: Croom Helm.
- Hurtado, J (1988). *O ensino da educação física: uma abordagem didático-metodológica*. 3 ed. Porto Alegre.
- Leitão, F. (2010). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. (2000). *O departamento disciplinar como contexto para a colegialidade docente nas escolas secundárias*. In COSTA, Adelino; MENDES, António Neto; VENTURA, Alexandre (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 65-93.
- Little, J. (1990). *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations*. *Teachers College Record*, 91(4).
- Little, J. (1993). *Teacher professional development in a climate of educational reform*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 129
- Locke, F. & Lawrence, F. (1989). *Qualitative Research as a Form of Scientific Inquiry in Sport and Physical Education*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 1-20.
- Lortie, D. (1975). *School teacher. A sociological study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Ludke, M.; André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, A. (1997). *A Psicologia do Esporte: Temas emergentes*. Jundiaí: Ápice.
- Mendes, F. (1996). *A Experiência Profissional como Elemento Diferenciador dos Professores de Educação Física*. *Revista Horizonte*. Vol. XIII (74), Nov/Dez
- Ministério da Educação. 2001. *Programa de Educação Física – Ensino Secundário*. Lisboa. Portugal.
- Ministério da Educação. 2001. *Programa Nacional de Educação Física do 3º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa. Portugal
- Nóvoa, A. (1989). *Profissão: Professor Reflexões históricas e Sociológicas, Análise Psicológica*, 1-2-3 (7).
- Neira, M. (2006). *Pedagogia da cultura corporal: Crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte.
- Onofre, M. (1996). *Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente?* *Boletim SPEF*, 13, 51-60.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação física*. Edição: Instituto Politécnico de Bragança.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Perrenoud, P. (2003). *Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz*. In: Azevedo, J. (Coord.). *Avaliação dos resultados escolares: medidas para tornar o sistema mais eficaz*. Porto: ASA.

- Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, J. & Monteiro, L. (1995). *Actividades Físicas de exploração da natureza - em defesa do seu valor educativo*. *Revista Horizonte* 69.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Raymond, D.; Butt, R. & Townsend, D. (1992). *Context f Teacher Development: Insights from teacher's stories*, in Andy Hargreaves & Michael Fullan (Eds), *Understanding Teacher development* (143-161), Lonfres: Cassel.
- Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2003). *A Essência da Liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa: Editora RH
- Ribeiro, L. (1997) *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Richardson, R. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. *Noesis* (71). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Rosado, A. e Colaço, C. (2002). *Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Omniserviços.
- Santos, A. (2003). *Análise da instrução na competição em futebol. Estudo das expectativas e dos comportamentos de treinadores da 2º divisão B, na prelecção de preparação e na competição*. Tese de Mestrado, FMH-UTL, Lisboa.

- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA Editores.
- Sena Lino, L. e Viveiros, L. (2007). *Apontamentos da Cadeira de Pedagogia do Desporto II*. Licenciatura em Educação Física e Desporto. Universidade da Madeira.
- Siedentop, D.; Locke, L. (1997). *Making a Difference for Physical Education - What Professors and Practitioners Must Build Together*. *Joperd*, 62, 4, 25-33.
- Siedentop, D. (1998) *Aprender a Ensinar LA Educación Física*. INDE Publicaciones.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical Education*. Mayfield Publishing Company, Ohio.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. (1994). *A profissão docente. Ética e deontologia profissional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1994). *Forum Escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Edição autor.
- Thurler, M. (2001). *Inovar no Interior da Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Thurler, M. (1994). *Relations Professionelles et Culture des Établissements Scolaires: Au-delà de L'Individualisme?*, Revue Française de Pedagogie, 109, 19-39.
- Vicente, N. (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto: ASA.
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA
- Witziers B. (1992) *Coördinatie binnen scholen voor voortgezet onderwijs: vaksecties en schoolleiding [Co-ordination within secondary education: departments and school management]*, Enschede:Universiteit Twente.
- Wurdig, R. (1994). *A contribuição da Prática de Ensino na formação de professores de Educação Física*. In: VII ENDIPE. Anais , Volume 1, Goiânia.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, In DR I.ª série, n.º 79 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário;
- Decreto Regulamentar n.º10/99 de 21 de Julho (revogado artº 71), In DR, I.ª série, n.º 79 de 22 de Abril de 2008.Competências das Estruturas de Orientação Educativa.
- Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, In DR Iª série, n.º 42. Sistema de Avaliação dos alunos do ensino básico.

ANEXOS

Anexo I - Revisão Bibliográfica Complementar (Suporte para a Análise dos resultados)

1. Organização dos Professores

A importância de examinar estas culturas do ponto de vista da interação social decorre do facto de elas especificarem um modo dominante e legítimo de relacionamento profissional entre os docentes (Thurler, 1994). Vários são os fatores de diferenciação cultural dos professores. Alguns dos fatores relevantes de diferenciação interna ao corpo docente são-lhe, ou foram-no impostos do exterior (nomeadamente pelo estado), de que é exemplo, o da organização administrativa do corpo docente em categorias por níveis de ensino (por exemplo, nos ensinos básico, secundário e superior). Esta clivagem, de acordo com Nóvoa (1989), tem constituído um obstáculo importante à solidariedade e à criação de um “*espírito de corpo*”, entre as diferentes categorias do corpo docente. De acordo com Chapoulié (1987), também a extensão da escolaridade obrigatória, muitas vezes devido às circunstâncias demográficas nas quais ocorre o recrutamento de professores contribui para esta diferenciação, contribuindo para categorias heterogéneas e que segundo Berger (1974) estarão na base da formação de inúmeras “*sub-identidades*”. Os padrões de associação entre professores tendem muitas vezes a seguir linhas divisórias de áreas curriculares segmentadas, em vez de ideologias educacionais comuns (Hargreaves, 1980). O estado usual do desenvolvimento profissional no ensino é caracterizado por longos períodos durante os quais os indivíduos trabalham sozinhos (Raymond, Butt & Townsend, 1992). Reportando-nos mais concretamente ao nível do grupo disciplinar, este assume na vida das escolas, um papel importante, designadamente no que concerne às vivências profissionais dos professores.

2. A importância da Coordenação dos Sub-Departamentos

Atendendo às recentes alterações, nomeadamente ao nível do estatuto da carreira docente, ao nível da avaliação de desempenho docente e ainda à alteração ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia, as funções de liderança ou gestão intermédia nas escolas ganharam relevo assumindo um novo destaque. A importância destas funções viu-se acrescida com o movimento que visa promover a autonomia destas instituições e, como resultado de vários diplomas legais, abrindo-se às escolas a possibilidade de tomarem decisões em vários domínios, nomeadamente o estratégico e o pedagógico, no âmbito dos seus projetos educativos e dos restantes instrumentos de autonomia: regulamento interno, plano anual de atividades e projetos curriculares. Também o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, sublinha as responsabilidades das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, definindo as funções dos titulares de cargos de coordenação. O Programa Nacional de Educação Física define a dinâmica de trabalho de grupo, entre os professores constituintes do Departamento de Educação Física, como a melhor e mais eficaz forma de trabalho em Educação Física. Alguns estudos sobre interação (Branco e Valsiner, 1997; Wallon, 1971) deixam claro que a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental do desenvolvimento. Acredita-se que o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar (ou pelo departamento, no novo modelo de gestão) pode ter uma importante influência nos resultados obtidos pela escola, no que diz respeito ao desempenho dos alunos. Cabe a este órgão intermédio, no sistema de gestão, entre outras funções, gerir os recursos materiais disponíveis, providenciar a aquisição de novos materiais que sejam necessários, dinamizar atividades intra e extra curriculares, fazer chegar a informação institucional e da comunidade, aos seus membros e planificar uma atuação estratégica ao nível do currículo. Nesta lógica refira-se a planificação das atividades letivas, cuja responsabilidade, ainda que não exclusivamente, é e deverá advir do grupo disciplinar, onde esta forma organizacional constitui um espaço privilegiado de colaboração que, embora administrativamente imposta, pode concorrer para a construção da identidade profissional através da partilha entre os seus membros de conhecimentos, linguagem e conceções sobre o ensino, tal como defendido por Carvalho (2002).

3. A importância Estratégica da EF para a participação ativa do seu grupo Disciplinar.

A EF está formalmente consagrada no currículo escolar dos alunos desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, o que segundo Onofre (1996) significa o seu reconhecimento como área cultural prioritária de socialização e organiza-se curricularmente tendo como referência um Programa Nacional de Educação Física (PNEF) por objetivos. O seu objeto e o seu conteúdo são os que se encontram subjacentes à elaboração do PNEF e que podem ser sintetizados como a educação dos alunos no âmbito das atividades físicas culturalmente significativas, nas suas vertentes desportiva, rítmica expressiva, de exploração da natureza e dos jogos tradicionais e populares.

Antigamente, a EF era considerada por muitos como apenas um momento de recreação. Essa ideia, felizmente, perdeu força. Hoje, sabe-se que, assim como as outras disciplinas, ela deve colaborar com o desenvolvimento global do aluno, bastando nesta lógica recordar que a nossa pátria teve e tem um papel de relevo nesta viagem ao conhecimento, ao mundo substancial e corpóreo. Na década de sessenta aceitamos rapidamente, bebendo a essência do conhecimento provindo da escola de Paris através de Guy Azémar, Pierre Parlebas, em que se conclui sobre a importância de associar o conhecimento cognitivo, à sua génese percetivo-motora, sendo clara a ideia de que a estruturação cognitiva do indivíduo é facilitada pelas experiências a nível motor, onde por esta altura, também o grande mestre da Psicomotricidade Le Boulch, passou a identificar a importância fundamental do nível motor, sensorial, do corpóreo e do vivido, no desenvolvimento afetivo-social e cognitivo. Contudo, "a função da Educação Física não é treinar atletas, mas fazer com que crianças e jovens reflitam sobre as expressões culturais que envolvem o movimento e as entendam" (Neira, 2006). A EF tem três características essenciais: O ecletismo, englobando os diferentes tipos de atividade física; a inclusividade, no sentido da sua adaptação às necessidades de cada aluno; a multilateralidade, visando o desenvolvimento dos alunos em todos os domínios da sua personalidade, promovendo a saúde, desenvolvendo a aptidão física e a cultura motora, numa base de compreensão e de reflexão crítica dos conteúdos da EF (CNAPEF, 2002).

A importância que a EF tem na educação dos alunos está relacionada com os benefícios que estes podem usufruir, através de uma conceção que se centra no “valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno”, e que se define como “a apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação de aptidões, atitudes e valores (bens de personalidade que representam o rendimento educativo), proporcionadas pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa” (PNEF, 2001).

Os benefícios que estão em causa assentam na aquisição de competências de realização e de interpretação das atividades físicas como fator de saúde e de bem-estar e como produto social e cultural. Porém devemos lembrar que em boa análise a Educação Física é também um conjunto de pessoas que trabalha em conjunto, durante um longo período, pelo que nesse sentido terão de se organizar. Nesta lógica importa referir que a matéria prima para se fazer educação física, está na semente desse conjunto de pessoas (podendo estas assumir vários tipos de organização – associação, grupos de Educação Física das escolas, profissionais e sociedade) e na sua continuidade no tempo. Porém muitos pensam que a educação física se desenvolve sem a participação dos seus profissionais. Claro está que esta é uma maneira crua de interpretar a sua influência. Perante este cenário importa referir que para mudar esta realidade de forma a desenvolvermos ideias e interesses comuns, temos de transformar o grupo de educação física numa “Unidade de Combate”, ou seja num instrumento de mudança. Nesta lógica e de acordo com Brás & Monteiro (1998), o grupo de educação Física da Escola é o berço da socialização da profissão, pelo que segundo os mesmos autores, a mudança que se vier a verificar, surgirá como resultado da afirmação da educação Física dentro de cada escola, para o qual contribuirão das interações que aí se verifiquem pelos seus profissionais.

4. As Influências da Formação dos Docentes pertencentes ao Grupo Disciplinar

“A curta vigência dos saberes científicos e pedagógicos, coloca hoje os professores perante um constante dilema: ou se actualizam, alargam e diversificam os saberes iniciais, ou envelhecem a um ritmo vertiginoso”. (Manuel António Patrício). Numa sociedade onde a mudança ocupa um lugar central, a compreensão da identidade profissional docente tem de considerar, necessariamente, o professor em exercício em ambiente profissional e formativo, ou seja, tem de considerar a existência de uma identidade que é criada tanto no palco da profissão, como no palco da formação (inicial ou contínua). Assim, na análise das identidades profissionais dos professores de Educação física que dão corpo ao seu grupo disciplinar, dever-se-á atender não só as formas de estar na profissão e perante a profissão, mas também analisar os percursos da sua formação inicial e as modalidades de formação que determinaram a sua forma de estar perante a sua profissão, porque de acordo com Dubar (1997) a escolha de um tipo de formação normalmente conduz a um processo de legitimação de uma forma identitária. Por outro lado, a formação dos professores passa pela sua contínua atualização no sentido de a converter. A este respeito e segundo Sprinthall (1994) “Os professores que se reatualizam, são mais responsivos às necessidades fundamentais de todas as crianças”.

5. Projetar a Educação Física para Todos, como resultado da colaboração de Todos

A constituição do grupo de trabalho (grupo disciplinar) é determinante no sucesso de qualquer tarefa a realizar. Entendida como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, a relação de comunhão e de trabalho de grupo, apresenta-se como uma estratégia sustentável

para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional, (Day 2001; Hargreaves, 1998; Roldão, 2007), onde claramente a colaboração é essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

Os programas nacionais de educação física, que pressupõem que os professores sintam responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, colaborando, ativamente, no processo de ensino e aprendizagem, vão ao encontro da essência de uma aprendizagem cooperativa, numa escola inclusiva.

Os docentes desta disciplina colaboram, mutuamente, no seio do seu grupo disciplinar, criando um ambiente de confiança e respeito, de dinâmicas de entreajuda, de partilha de responsabilidades, no traçar de objetivos comuns, na planificação e avaliação conjunta, sustentado numa cultura cooperativista, lutando *“por benefícios mútuos, reconhecendo que todos partilham uma responsabilidade comum”* Ainscow (1996). No entanto, a par com a realização de atividades de desenvolvimento motor, as aulas desta disciplina são muito importantes, também, para o desenvolvimento integral dos alunos, nomeadamente para a sua autoestima, sendo de realçar, neste domínio, a imprescindível atuação dos docentes.

De facto, como alerta Leitão (2010), “um dos factores que muito significativamente contribui para a inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física é a própria atitude aberta, positiva, flexível do professor, o seu desejo e vontade de adaptar as actividades a desenvolver e as condições de ensino e de aprendizagem a utilizar, às características e necessidades de todos os seus alunos”.

6. Extensão da Intervenção do grupo de Professores de Educação Física

No âmbito das suas interações, existem vários níveis em que o departamento/grupo de professores de EF podem intervir. De acordo com o modelo exposto por Brás & Monteiro (1998), estes níveis de intervenção podem sintetizar-se por um lado na relação com o meio, por outro lado na escola e por último na intervenção ao nível do plano didático. No plano didático através da construção de compromissos que

possibilitem a projeção, planeamento e execução de ações conducentes ao desenvolvimento da EF. Na escola no sentido de intervir junto da comunidade escolar e da cultura de escola, porque o desenvolvimento da EF também se ganha fora da sala de aula Na relação com o meio no sentido da reaproximação da educação Física com os pais e encarregados de educação em proveito dos benefícios que a EF pode trazer aos alunos. Estes compromissos, segundo os autores situam-se a três níveis: Nos fatores de desenvolvimento e da afirmação da importância da EF; Nos objetivos para os alunos; Na organização das condições de realização;

Assim e de acordo com os autores, no que diz respeito à organização das condições de realização os compromissos devem centrar-se nos seguintes aspetos:

- a) Definição de espaços de aula e sua caracterização, que devem observar o princípio da polivalência relativa e não devem ser confundidos, embora possam coincidir com uma determinada instalação.
- b) Distribuição de material pelos diferentes espaços de aula, para permitir aumentar as possibilidades de cada espaço de aula e de deliberação pedagógica dos professores.
- c) Organização da carga curricular por três dias por semana, devido à necessidade de observação de três critérios: Científicos, que consideram fatores fisiológicos, de metodologia do treino das capacidades motoras, e da aprendizagem motora; Metodológicos, que consideram fatores relacionados com a periodização do trabalho com as turmas, com as condições climatéricas e com existência simultânea de espaços de aula cobertos e descobertos; Pedagógicos, que se centram nos efeitos que a regularidade das atividades letivas tem nas turmas e nos diferentes alunos.
- d) Definição do modelo de “rotação pelos espaços”, entendido como “o período temporal que uma determinada turma permanece num determinado espaço de aula” ou “ como a frequência com que uma determinada turma passa pelos diferentes espaços de aula”. Este modelo deve permitir a aprendizagem e a consolidação, através da organização de períodos de aprendizagem concentrada sem impedir que essas mesmas aprendizagens possam ser distribuídas.

No que diz respeito aos objetivos para os alunos, os autores defendem que os compromissos essenciais centram-se nos seguintes aspetos:

- a) Modelo e definição de planeamento plurianual e anual de EF, onde devem ser considerados o cumprimento das áreas da EF e especificamente da área das atividades físicas, a escolha dos objetivos terminais, a progressão dos alunos, a consolidação e a revisão das aprendizagens.
- b) Modelo de planeamento anual de turma, em que devem ser considerados aspetos como o conhecimento da turma, a definição das etapas de trabalho e suas características, que marcam o ritmo da intervenção pedagógica e das aprendizagens dos alunos, a articulação que se deve estabelecer ao longo do ano entre as várias etapas e as articulações entre o final do ano e o início do ano seguinte.
- c) Elaboração do protocolo de avaliação inicial, como fonte organizadora e orientadora do plano anual de turma, identificando os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, as matérias em que os alunos se encontram mais distantes relativamente aos objetivos, as capacidades motoras a desenvolver prioritariamente e os aspetos críticos na organização da turma.
- d) Definição de objetivos intermédios enquadrando o desempenho do professor e o empenho dos alunos face aos objetivos terminais.
- e) Definição e operacionalização do Sistema de Avaliação, entendido como o instrumento de aferição que identifique as possibilidades, as necessidades e as alterações necessárias para o desenvolvimento da EF.

Nos fatores relativos aos fatores de desenvolvimento e da afirmação da importância da EF, os autores preconizam que os compromissos se centrem nos seguintes aspetos:

- a) Na definição de projeto educativo de EF, considerando três áreas de desenvolvimento chave como sejam os Recursos, a Formação dos professores e a Importância social da EF. Em relação aos recursos, ao nível das instalações deve-se considerar a manutenção e a melhoria de todos os espaços de aula bem como a possível conquista de (mais) instalações cobertas. Ao nível dos materiais deve ser considerada a substituição dos materiais degradados, bem como a aquisição de

materiais adequados às características e grupos etários dos alunos e materiais que possam potenciar a polivalência dos espaços de aula. No que diz respeito aos recursos temporais deverão ser atendidas as condições já expressas. Por outro lado e de acordo com a mesma fonte, no que respeita à formação dos professores, *“deve haver um plano de formação construído em torno das necessidades de formação dos professores de EF”*, visando as necessidades didáticas e metodológicas e cuja composição, poderá segundo os autores passar por englobar atividades de formação, quer individuais, quer de grupo, considerando entre outros, a participação coletiva, as ações de formação, assim como a autoformação e a heteroformação.

7 A influência do Grupo de EF na (re)construção Curricular.

Embora balizados pela existência de um programa nacional, com uma estrutura medular comum igual para todo o território, ainda não vimos, em circunstância alguma, negada a possibilidade da aplicação flexível desses mesmos programas, de forma a possibilitar o respeito pelo ritmo individual de aprendizagem e pelas capacidades de cada um. No entanto, a falta de flexibilidade não deixa de se constituir como um alibi muito frequente para justificar o insucesso Escolar. De acordo com Siedentop et al. (1986), um programa consiste em todas as oportunidades de participação em atividades físicas desportivas que a Escola fornece aos estudantes, sendo que cabe aos Professores de Educação Física de forma isolada ou no contexto do seu grupo disciplinar organizar essas mesmas oportunidades. O currículo apenas de uma turma não é suficiente, por si só, para tudo aquilo que a Educação Física deve atingir na educação da juventude. Assim, um programa dura um dia regular de Escola, depois da Escola, fins-de-semana e períodos de férias. Ou seja, torna-se claro que o papel da Educação Física se estende para lá do ensino em aula mas com base neste.

Um programa de qualidade em Educação Física, foca-se na aprendizagem do aluno como objetivo primário. Os padrões foram elaborados como indicadores que

guiam o desenvolvimento do currículo e clarificam as metas de avaliação. Tem existido um trabalho da parte dos docentes, ao nível de seleção de conteúdos e práticas inovadoras, consistentes com os standards nacionais, para a melhoria da qualidade em Educação Física, cujo objetivo será que cada criança demonstre capacidades e conhecimentos necessários para participar numa atividade física (Ennis, 2003).

O Professor de Educação Física deve considerar cuidadosamente quatro importantes questões no que diz respeito ao desenvolvimento de objetivos para um programa de Educação Física: 1- ênfase nos resultados, 2- compromisso com a igualdade e qualidade, 3- fazer um mínimo de coisas corretas, 4- socializar os alunos levando-os a assumir o papel de participantes. (Siedentop et al., 1986)

De acordo com a ideia de Siedentop et al. (1986), um programa de Educação Física deve responder às questões e necessidades dos alunos, tendo em conta a diferenciação que existe, e é normalmente influenciado pelos valores da comunidade onde a Escola está inserida. O programa é também afetado pelas condições existentes ao nível das infra-estruturas e equipamentos. Não há nenhuma solução simples que possa juntar todos os fatores que afetam a criação de um currículo, no entanto, torna-se importante refletir sobre todos estes e conhecer os modelos existentes para uma compreensão mais holística.

Por vezes, os programas falham não pela natureza das atividades serem erradas ou pobremente ensinadas mas, devido a outros aspetos da experiência (por exemplo a orientação para o sucesso, requerimento de uniforme e condições) serem tão negativos influenciando as atitudes dos alunos face à Educação Física e às próprias atividades de tal maneira que acabam por simplesmente rejeitar todo o programa. Ou seja, os alunos têm que ser ensinados a ser participantes e a quererem ser participantes. Esta preparação contribui para um programa de sucesso junto dos alunos, dos serviços de gestão e dos pais. A importância de um programa deve ser visível para todos. (Siedentop et al., 1986) Considerando as orientações estratégicas do Grupo de EF, o Professor deverá desenhar em traços gerais o plano de trabalho com a turma, cuja operacionalização ocorrerá posteriormente e de forma adequada à mesma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial e nas opções que daí advêm. Convergindo para a ideia de Siedentop et al. (1986) os Professores estão inevitavelmente envolvidos no design e revisão do currículo. Criar um currículo tornou-se uma importante parte da responsabilidade de um Professor, uma vez que

escrever um currículo revisto pode ser uma forma de efetuar mudanças importantes num programa de uma Escola.

Anexo 2 - Guião da Entrevista

Para a realização deste trabalho, recorreremos à utilização de uma entrevista, cujo Guião se apresenta em seguida.

Guião da Entrevista

- a) Confirmar que o entrevistado não se importa com o facto de a entrevista ser registada em áudio;
- b) Escolher momento em que o entrevistado não esteja pressionado pelo tempo;
- c) Escolher local em que o entrevistado se sinta confortável e seguro (às vezes pode significar que tem de ser fora da escola); o local deve ser silencioso e não sujeito a interrupções constantes;
- d) Começar a entrevista com monólogo em que se indique:

Em (...) de Março de 2013, encontramos-nos na (...), a fim de realizar uma entrevista inserida no âmbito do Trabalho de Projeto do Estágio Pedagógico , do 2º ano do Mestrado do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O tema do presente trabalho consiste na “Caracterização das Dinâmicas do Grupo Disciplinar de Educação Física, para o ensino da própria Disciplina”.

Assim solicito a confirmação da autorização do Sr.^(a) Professor(a) (...) para a realização desta entrevista , pelo que deverá confirmar a sua autorização verbalmente (Sim autorizo).

Lembro, que será garantido o anonimato e confidencialidade da entrevista, bem como a transcrição e disponibilização do texto ao entrevistado para posterior confirmação/correção.

Assim começaria por lhe perguntar...

Questões	Questão de pesquisa em que se Insere
<p>1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?</p> <p>2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?</p> <p>3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola?</p> <p>Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>Ligação funcional ao departamento em que se insere.</p> <p>Condições de Funcionamento do Grupo Disciplinar</p> <p>Avaliação Subjetiva de Possibilidades</p>
<p>4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?</p>	<p>Âmbito de Atuação do Grupo Disciplinar</p>
<p>5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?</p> <p>6. É suficiente? Alternativa: acha que gasta demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?</p> <p>7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?</p>	<p>Condições de desempenho para atuação no Grupo Disciplinar</p>
<p>8. Que funções desenvolve dentro do grupo Disciplinar?</p> <p>9. O que significam para si?</p>	<p>Análise de Funções</p> <p>Avaliação subjetiva do seu posicionamento no seio do grupo Disciplinar</p>
<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência?</p> <p>11. E que tarefas lhe ocupam mais</p>	<p>Análise de Funções</p>

tempo?	
12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer?	Análise de Funções
13. Por que não o consegue?	Avaliação subjetiva de Possibilidades
14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior importância?	Avaliação subjetiva do Desempenho
15. Porquê?	
16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?	Avaliação subjetiva do Grupo Disciplinar
17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?	
18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo? Se sim: Dê exemplos ? Se não: O que falta?	Avaliação subjetiva do desempenho de funções
19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?	Influência do trabalho a desenvolvido pelo grupo disciplinar
20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?	Influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar

<p>21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?</p>	<p>Influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar</p>
<p>22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola</p>	<p>Análise subjetiva de Possibilidades</p>
<p>23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue influenciar as práticas de formação contínua dos professores? Se sim: Como?/Através de que formas? Se não: Que entraves se colocam?</p>	<p>Influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar</p>
<p>24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos? Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	<p>Influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p>	<p>Influência do trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar</p>

<p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>Limitações ao trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar</p>
<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar. 28. Dê Exemplos ?</p>	<p>Limitações ao trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar</p>

Anexo 3 - Entrevistas Realizadas

Questões	Entrevistado 1
<p>1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?</p>	<p>“Fundamentalmente, com reuniões mais ou menos mensais depois dos Conselhos Pedagógicos.”</p>
<p>2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?</p>	<p>“No início do ano, 1 ou 2 vezes e aquando das reuniões de departamento para fazer ajustamentos.”</p>
<p>3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Muito.” (...) “Sim é muito pertinente, mas hoje em dia da forma como funciona.” (...) “Sem coordenador, horas de redução e reuniões formais” (...) “Só dá para ajustar procedimentos e pedir a alterações e ajustes por intermédio da coordenadora de Departamento nos Conselhos Pedagógicos.”</p>
<p>4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?</p>	<p>“Para tratar de vários assuntos. (...) “Aquando das reuniões de departamento para fazer ajustamentos, planificações, critérios de avaliação, atividades extracurriculares, aquisições e baixas de material, distribuição de tarefas e organização de atividades, definir os acompanhantes nas atividades exteriores à escola.”</p>
<p>5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?</p>	<p>“Zero” (...) “Nenhuma.”</p>

<p>6. É suficiente?</p> <p>Alternativa: acha que gasta demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?</p>	<p>“Não, mas deveria gastar mais porque algumas tarefas deveriam ser projetadas com mais minúcia.” (...) Deveria ainda fazer-se o ponto de situação durante o ano letivo de alguns procedimentos a implementar ou alterar.”</p>
<p>7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?</p>	<p>“Não, dado essas tarefas serem reduzidas ou feitas maioritariamente no início do ano.”</p>
<p>8. Que funções desenvolve dentro do grupo Disciplinar?</p> <p>9. O que significam para si?</p>	<p>“Nenhuma.”</p>
<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência?</p> <p>11. E que tarefas lhe ocupam mais tempo?</p>	<p>“Ver a arrecadação do material, algumas mudanças pontuais ao nível da organização e de arrumação do material.”</p> <p>“Verificar o material”</p>
<p>12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer?</p> <p>13. Por que não o consegue?</p>	<p>“Várias.” (...) “Mas essencialmente (...) “Preparar novas atividades mais complexas e pertinentes para a escola e os alunos.”</p> <p>“Essencialmente, por Falta de tempo.”</p>
<p>14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior importância?</p> <p>15. Porquê?</p>	<p>“Arrecadação e manutenção do material, algumas mudanças pontuais ao nível da organização e de arrumação do material.”</p> <p>“Essencialmente para tornar o nosso desempenho mais funcional.”</p>
<p>16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?</p>	<p>“Sim.” (...) “Para fazer-se o ponto de situação durante o ano letivo de alguns procedimentos a implementar</p>

<p>17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?</p>	<p>ou alterar e ainda preparar melhor determinadas situações.” “Sim, penso que sim.”</p>
<p>18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo? Se sim: Dê exemplos? Se não: O que falta?</p>	<p>“Sim.” (...) “Sendo o mais antigo na escola e possivelmente o que vai ficar por cá mais tempo ainda” (...) “Acho que tenho que zelar pelo futuro do grupo disciplinar.”</p>
<p>19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim.” (...) “Mas não tanto quanto seria desejado.” (...) ”Maior uniformidade ao nível do que é transmitido e na forma como se avalia.””</p>
<p>20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, bastante.” (...) “Ao nível da planificação e a escolha de algumas modalidades, os critérios de avaliação etc.”</p>
<p>21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?</p>	<p>“4” (Quatro)</p>
<p>22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola</p>	<p>“Fundamentalmente, maior troca de experiência e diálogo construtivo”.</p>

<p>23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue influenciar as práticas de formação contínua dos professores?</p> <p>Se sim: Como?/Através de que formas?</p> <p>Se não: Que entraves se colocam?</p>	<p>“Sim.” (...) “Essencialmente na abordagem de novas modalidades e metodologias.”</p>
<p>24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos?</p> <p>Se sim: De que formas?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim.” (...) “Sim”, porque através dos feedbacks, sabemos o que é que acaba por ser mais interessante para eles ou não.”</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p> <p>Se sim: De que formas?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim.” (...) “Dados os ensinamentos da disciplina serem pertinentes para o resto da vida dos alunos, como por exemplo práticas saudáveis, desenvolvimento harmonioso, etc.”</p>
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>“ Apesar de tudo.” (...) Não se tem verificado grandes transtornos.”</p>
<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar.</p>	<p>“Sim e muito.” (...) “Sobretudo a existência de material ou não para abordar convenientemente certos conteúdos, o haver ou não acessos a novos materiais didáticos “</p>

28. Dê Exemplos ?	
-------------------	--

Questões	Entrevistado 2
<p>1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?</p>	<p>“Não existe propriamente uma ligação. O que existe é a presença dos professores do grupo de Educação Física numa reunião onde estão os restantes professores das “ditas” disciplinas de expressões. A EF não é uma disciplina de” expressões”. Na EF não existem gestos que exprimam sentimentos (exceto na dança) nem acontece a criação de nada de novo. Resume-se, sim, a ações motoras contínuas com vista à concretização de um objetivo. A EF não tem ligação possível com as outras disciplinas do departamento de expressões. Somos um outsider do departamento.”</p>
<p>2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?</p>	<p>“Quando todos os professores mostram disponibilidade (tendo em conta o seu horário escolar e outros compromissos da vida privada) e apenas ocasionalmente, isto é, menos vezes do que o desejável.”</p>
<p>3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola? Se sim: De que forma?</p>	<p>“Claro que sim.” (...) “É importante para a elaboração, planeamento e avaliação, do projeto de EF que queremos para os alunos da nossa escola, mas só funciona na sua</p>

<p>Se não: Porquê?</p>	<p>plenitude se houver o cargo de delegado disciplinar reconhecido no organigrama, pois só assim se consegue estabelecer algum compromisso entre todos os elementos do grupo.”</p>
<p>4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?</p>	<p>“Essencialmente para” (...) “Planeamento da disciplina de Educação Física, planeamento das atividades extracurriculares, adoção de manuais escolares e material didático.”</p>
<p>5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?</p>	<p>“Nenhuma.”</p>
<p>6. É suficiente? Alternativa: acha que gasta demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?</p>	<p>“Não” (...) Como nem sequer a tenho contemplada no horário.”</p>
<p>7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?</p>	<p>“Não.” (...) “Por vezes o que acontece é que (...) “As atividades extracurriculares, complementam o trabalho desenvolvido nas diferentes turmas “</p>
<p>8. Que funções desenvolve dentro do grupo Disciplinar?</p>	<p>“Professor da disciplina de EF.”(...) “Planeamento de grupo e individual.” (...) “Organização de atividades extracurriculares e responsável por grupo/equipa do Desporto Escolar.”</p>
<p>9. O que significam para si?</p>	<p>“Nada de especial” (...) “É o trabalho normal de um professor de EF.”</p>

<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência?</p>	<p>“Para além das funções de docência às diferentes turmas, a organização de atividades extracurriculares.”</p>
<p>11. E que tarefas lhe ocupam mais tempo?</p>	<p>“Planeamento individual das atividades letivas.”</p>
<p>12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer?</p>	<p>“Avaliação do projeto de EF e o seu desenvolvimento.”</p>
<p>13. Por que não o consegue?</p>	<p>“Fundamentalmente, devido à ausência de delegado disciplinar.”</p>
<p>14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior importância?</p> <p>15. Porquê?</p>	<p>“Lecionação de aulas.”</p> <p>“Porque no fundo é a função principal de um professor.”</p>
<p>16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?</p>	<p>“Sim.” (...) “Porque desta forma tem legitimidade para reunir todo o grupo, levando a um maior compromisso entre todos os professores.”</p>
<p>17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?</p>	<p>“Sim, penso que sim.” (...) “Por outro lado, sem coordenador, cada um faz o seu “trabalhinho” e ninguém se chateia. O trabalho faz-se na mesma, no entanto, poderia ser melhor.”</p>
<p>18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo?</p> <p>Se sim: Dê exemplos ?</p> <p>Se não: O que falta?</p>	<p>“Não.”</p> <p>“Acho que falta um grupo de docentes estável que veja esta escola como sendo a sua escola.”</p>
<p>19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos</p>	<p>“Sim.” (...) “Os objetivos delineados no trabalho de grupo deve comprometer todos os professores.” (...) “Aliás” (...)</p> <p>“As práticas pedagógicas são</p>

<p>professores do Grupo? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>necessariamente influenciadas por esses objetivos.”</p>
<p>20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, acho que sim.” (...) “A definição do currículo é consequência do trabalho e do planeamento desenvolvido pelo grupo.”</p>
<p>21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?</p>	<p>“4” (Quatro)</p>
<p>22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola</p>	<p>“Parece-me que o essencial.” (...) “O essencial é haver um coordenador de grupo, que tenha legitimidade para reunir o grupo. Só através da opinião de todos, sobre o que corre bem e o que corre mal, é que a mudança para melhor poderá surgir.”</p>
<p>23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue influenciar as práticas de formação contínua dos professores? Se sim: Como?/Através de que formas? Se não: Que entraves se colocam?</p>	<p>“Sim.”(...) “A abertura do currículo a novas modalidades leva a inerentes necessidades de formação.”</p>

<p>24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos?</p> <p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	<p>“Nem sempre.” (...) “Penso que seria necessário incluir mais matérias alternativas ao currículo obrigatório nos vários anos de escolaridade.”</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p> <p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, mas se em reunião, houver uma autoavaliação do trabalho desenvolvido por cada professor.” (...) “As conversas informais entre professores também contribuem para uma melhoria do processo ensino-aprendizagem.”</p>
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>“Têm sempre influência “ (...) “sobretudo na aquisição de material que é caro.” (...) “No entanto, é sempre possível fazer melhor com menos.”</p>
<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar.</p> <p>28. Dê Exemplos ?</p>	<p>“Algumas vezes, sim.” (...) “Porque a aquisição de material torna-se dispendioso.” (..) “Como é o caso do material de ginástica, desportos de combate, patinagem.”</p>

Questões	Entrevistado 3
1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?	“Basicamente através de reuniões do Departamento.”
2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?	“Bem” (...) “O Grupo Disciplinar reuniu no início do ano letivo para preparar o ano letivo e vai tendo reuniões informais sempre que necessário.”
3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?	“Acho que é fundamental.” (...) “Permite que a gente se reúna e se coordene.” (...) “Penso que todos os elementos de Educação Física devem fazer parte do mesmo grupo, independentemente do ciclo que lecionam e deve de haver um representante desse grupo.”
4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?	(...) “Para tudo o que for necessário.” (...) “Basicamente para tratar de todos os assuntos que digam respeito à disciplina de Educação Física.”
5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?	“Nenhuma.” (...) “Simplesmente não tenho.”
6. É suficiente? Alternativa: acha que gasta demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?	“Para desempenhar estas funções sim, mas para desenvolver outras funções não.” “Acho que gasto o tempo necessário para a dinâmica do grupo, mas podia despende mais tempo.” (...) “Poderia despende de mais tempo se o tivesse formalizado no meu horário.”

<p>7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?</p>	<p>“Sim, um pouco.” (...) “Retiram-me tempo que devia utilizar na preparação do trabalho letivo das minhas turmas.”</p>
<p>8. Que funções desenvolve dentro do grupo Disciplinar?</p>	<p>“Diretor de Instalações. “</p> <p>”Basicamente, significa procurar dar condições ao nível dos espaços e materiais para que todos os elementos do grupo possam ter condições para desenvolver o seu trabalho.”</p>
<p>9. O que significam para si?</p>	
<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência?</p>	<p>“Tarefas relacionadas com a aquisição, manutenção e substituição de material de Educação Física.” (...) “As tarefas relacionadas com as atividades desenvolvidas e em que o grupo participa, dado que são muitas, ao longo do ano.”</p>
<p>11. E que tarefas lhe ocupam mais tempo?</p>	<p>“Fundamentalmente, as tarefas relacionadas com as atividades extracurriculares desenvolvidas e em que o grupo participa, dado que são muitas ao longo de todo o ano letivo.”</p>
<p>12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer?</p>	<p>“Tarefas de preparação e realização de atividades extracurriculares.”</p>
<p>13. Por que não o consegue?</p>	<p>“Fundamentalmente, devido à falta de tempo para as realizar.”</p>
<p>14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior importância?</p>	<p>“Para mim” (...) “Todo o trabalho desenvolvido é importante.”</p>
<p>15. Porquê?</p>	<p>“ Porque todo o trabalho desenvolvido</p>

	<p>contribui para que o grupo disciplinar possa ter êxito nas tarefas que desempenhamos.”</p>
<p>16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?</p> <p>17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?</p>	<p>“Acho que era fundamental. “</p> <p>“Porque sem esse elemento verifica-se maior dificuldade na ligação entre o grupo e o departamento e onde, por vezes, existem algumas limitações na dinâmica do próprio grupo.”</p> <p>“Sim, penso que sim.”</p>
<p>18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo?</p> <p>Se sim: Dê exemplos ?</p> <p>Se não: O que falta?</p>	<p>“Não.”(...) “Essa tarefa acaba por ser do professor Lisboa, dado que já desempenhou essas funções em anos anteriores nesta Escola.” (...) “Como disse anteriormente, apesar de não haver definido um coordenador de grupo, essa tarefa acaba por ser desenvolvida pelo professor “XYZ.”</p>
<p>19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo?</p> <p>Se sim: De que forma?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim acho que Sim.”</p> <p>“Acho que o trabalho que desenvolvemos no âmbito do grupo disciplinar mostra-nos outras possibilidades de lecionar a matéria o que pode ser aproveitado por todos, havendo assim maior uniformidade.”</p>
<p>20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)?</p> <p>Se sim: De que forma?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim.” (..) “Penso que sim, porque no fundo, temos aproveitado o trabalho que desenvolvemos no grupo disciplinar para projetar a disciplina em cada ano letivo.”</p>

<p>21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?</p>	<p>“4” (Quatro)</p>
<p>22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola</p>	<p>“Fundamentalmente, a possibilidade de haver um coordenador de grupo.” (...) “Mas que seja formalmente reconhecido.”</p>
<p>23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue influenciar as práticas de formação contínua dos professores?</p> <p>Se sim: Como?/Através de que formas?</p> <p>Se não: Que entraves se colocam?</p>	<p>“Não, penso que não.” (...) “No fundo, sabemos que temos de fazer formação contínua frequentemente independentemente do trabalho desenvolvido no âmbito do grupo.” (...) “É um compromisso, que faz parte da nossa vida.”</p>
<p>24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos?</p> <p>Se sim: De que formas?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim.” “Porque tanto ao nível das atividades curriculares como extracurriculares procuramos proporcionar uma grande diversidade de atividades de forma a que os alunos possam ter várias vivências desportivas.”</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p>	<p>“Sim, penso que sim, porque no fundo, as atividades que desenvolvemos tem em conta as expectativas dos alunos relativamente à disciplina de Educação Física.”</p>

<p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>“As atuais restrições económicas tiveram impacto na impossibilidade de adquirir algum material para a escola.” (...) “Material que no fundo achamos importante para o desenvolvimento da disciplina.”</p>
<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar. 28. Dê Exemplos ?</p>	<p>“Sim” (...) “Por exemplo a impossibilidade de adquirir um plinto.” (...) “Que no fundo era fundamental para realizar alguns conteúdos programáticos ao nível da ginástica.”</p>

Questões	Entrevistado 4
<p>1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?</p>	<p>“Através das reuniões de departamento e através do diálogo entre os colegas de forma informal e com um representante do grupo.”</p>
<p>2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?</p>	<p>“Bem.” (...) “O Grupo Disciplinar reúne sempre em reunião de departamento e quando necessário, por encontro dos professores no gabinete, de forma a agilizar processos essenciais/necessários.”</p>
<p>3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola?</p> <p>Se sim: De que forma?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Como não existe um Grupo Disciplinar enquanto estrutura autónoma e estanque, sente-se a ausência do mesmo no funcionamento e dinamização das diferentes tarefas, sendo posteriormente da responsabilidade de cada um conseguir funcionar as diferentes atividades/tarefas. Desta forma, sim, é útil”. (...) “Permite a coordenação dos diferentes elementos que o compõe, hierarquizando a estrutura, com delegação de tarefas e competências que se traduzem em resultados mais efetivos e eficientes.”</p>
<p>4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?</p>	<p>(...) “Preparação de atividades extracurriculares e preparação das atividades letivas no início do ano letivo, bem como nas reuniões de departamento, (...) “Ou ainda quando solicitado por algum dos seus elementos.”</p>

<p>5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?</p>	<p>“Nenhuma.”(...)</p>
<p>6. É suficiente? Alternativa: acha que gasta demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?</p>	<p>----- “Não, porque uma correta articulação dos diferentes elementos do grupo permite tornar o trabalho individual de cada um mais eficiente e delegar tarefas.”</p>
<p>7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?</p>	<p>“Sim.” (...) “Sim, uma vez que não existem horas próprias para este fim.”</p>
<p>8. Que funções desenvolve dentro do grupo Disciplinar?</p>	<p>“As que me forem atribuídas ou que achar pertinente desenvolver.”</p>
<p>9. O que significam para si?</p>	<p>“ Nada em particular, tem de ser feito.”</p>
<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência?</p> <p>11. E que tarefas lhe ocupam mais tempo?</p>	<p>“Instrumentos e documentos referentes à preparação das atividades letivas e tudo o que for necessário regra geral.” “As reuniões de departamento, pois por não serem especificamente orientadas para o nosso Grupo Disciplinar se tornam morosas e pouco produtivas.”</p>
<p>12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer?</p> <p>13. Por que não o consegue?</p>	<p>“Reunir com mais frequência para uniformizar mais ferramentas, em particular, a nível da observação e registo das avaliações dos alunos.” “Como eu não tenho horas para tal, os meus colegas também não o têm e não vêm conseqüentemente necessidade nisso.”</p>

<p>14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior importância?</p> <p>15. Porquê?</p>	<p>“Tudo é trabalho e como tal, merece reconhecimento por igual.”</p> <p>“Como foi frisado anteriormente, tudo dá trabalho, logo tudo me merece relevo.”</p>
<p>16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?</p> <p>17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?</p>	<p>“Sim.”</p> <p>“Hierarquização dos elementos e definição de tarefas.”</p> <p>“Sim.”</p>
<p>18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo?</p> <p>Se sim: Dê exemplos ?</p> <p>Se não: O que falta?</p>	<p>“Não.” (...) “Considero que os elementos com maior antiguidade, por uma questão de organização do processo de distribuição de tarefas, devem assumir maior preponderância, sendo que, essa antiguidade ainda não me toca tanto.”</p>
<p>19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo?</p> <p>Se sim: De que forma?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, penso que sim.”</p> <p>“No fundo, criam-se ferramentas uniformes que ajustam as práticas pedagógicas de cada um a um modelo e conceito uniforme.”</p>
<p>20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)?</p> <p>Se sim: De que forma?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim.” (...) “É em grupo disciplinar que se definem muitas das regras uniformes que se querem a todos os professores, de forma a conceder aos alunos uma igualdade de critérios e de avaliação, que se torna fundamental nos tempos de hoje, em que a informação e conhecimento são uma constante.” (...)</p> <p>“Igualmente, definimos objetivos terminais por ano, o que assegura que alunos que transitem ao fim de 1 ano de</p>

	professor se encontrem em igualdade de aprendizagens no próximo ano letivo.”
21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?	“4” (Quatro)
22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola	“A definição de uma figura que assegurasse o cargo de coordenador de grupo disciplinar e conseqüentemente, conseguisse gerir e liderar os diferentes elementos para a construção de ferramentas mais realistas e funcionais.”
23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue influenciar as práticas de formação contínua dos professores? Se sim: Como?/Através de que formas? Se não: Que entraves se colocam?	“Não, penso que não.” (...) “Não considero que colocam entraves” (...) “mas muitas das vezes, a formação contínua é um ato pessoal de reciclagem e renovação de conteúdos e assimilação de novas metodologias.” (...) Penso que a exigência pessoal e vontade de não estagnar pesam mais nesta escolha que o meio que o envolve.”
24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos? Se sim: De que formas? Se não: Porquê?	“Não, mas terei de dividir a resposta em duas partes” (...) “Numa primeira instância concordo com esta afirmação, uma vez que procuramos rentabilizar o melhor possível os recursos materiais, espaciais e temporais que temos disponíveis”. (...) “No essencial discordo com a afirmação pois considero que, nos domínios anteriormente focados poderia haver grandes alterações que trariam mais benefícios aos alunos que os que

	<p>atualmente se verificam, nomeadamente numa melhor distribuição da carga horaria, remodelação dos espaços desportivos e aquisição de material que permitisse modalidades alternativas, mais modernas e motivadoras.”</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p> <p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	<p>“Em certa parte sim.” (...) “A definição de objetivos terminais conjuntos e transversais a todos os níveis de escolaridade permitem uma melhor definição das aprendizagens por parte dos alunos, potenciando o efeito das práticas ao longo dos anos na assimilação das diferentes competências.”</p>
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>“Verificam-se cada vez mais restrições quer a nível das horas disponíveis para a pratica, da aquisição de materiais novos e para modalidades alternativas, entre outros.” (...) “Mas o principal impacto deve ir para a sobrecarga que as tarefas burocráticas exercem sobre os professores, desviando tempo do que é importante e desmotivando completamente os docentes, uma vez que, uma atividade laboral bem remunerada cria mais motivação no trabalhador.”</p>
<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar.</p>	<p>“Sim.” (...) “Os professores têm menos tempo e disponibilidade para se reunir, uma vez que têm imensos tempos de escola e pouco ou nada resta para reuniões no âmbito do grupo</p>

<p>28. Dê Exemplos ?</p>	<p>disciplinar.”(...) ”A sobrecarga a nível das tarefas burocráticas, a papelada a apresentar e a elaborar para diferentes atividades e tarefas fazem com que o processo seja moroso, entediante e pouco motivador/recompensante. O fator económico a nível de vencimento dos docentes faz com que a disponibilidade para, em horas extraordinárias, seja pouco interessante e motivador, pelo que se não for estritamente necessário, os docentes não querem reunir.”</p>
---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Questões	Entrevistado 5
1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?	“Através das reuniões de departamento e através do dialogo entre os colegas de forma informal e com um representante do grupo.”
2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?	“Reuniões entre os elementos do grupo. Uma vez por período.”
3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?	“Sim muito e obrigatória.” (...) “É importante para o planeamento e avaliação. Porque também é através do desenvolvimento de várias atividades desportivas que projetam a escola.”
4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?	(...) “Gestão e planeamento da disciplina” (...) “Material necessário.” (...) “Desenvolvimento de atividades extracurriculares e toda a orgânica necessária para a disciplina.”
5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?	“Dois tempos de 45 minutos.”
6. É suficiente? Alternativa: acha que gasta demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?	----- “Não.” (...) “Não porque com a orgânica dos novos departamentos os grupos disciplinares passaram para segundo plano.”
7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?	“Bem, isso depende.” (...) “Depende das fases do ano e se sou diretor de turma ou não.”
8. Que funções desenvolve dentro	“Apenas de professor de educação

<p>do grupo Disciplinar?</p> <p>9. O que significam para si?</p>	<p>física.” (...) “Mas posso disponível para fazer o que for necessário.”</p> <p>“Nada em particular.” (...) “Apenas a realização do meu trabalho profissional “</p>
<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência?</p> <p>11. E que tarefas lhe ocupam mais tempo?</p>	<p>“Lecionação das aulas e acompanhamentos dos alunos no âmbito das atividades do desporto escolar.”</p> <p>“Fundamentalmente, a Planificação das atividades letivas.”</p>
<p>12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer?</p> <p>13. Por que não o consegue?</p>	<p>“Fundamentalmente, dar assistência às colegas nas atividades necessárias.”</p> <p>“Principalmente por falta de tempo.””</p>
<p>14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior importância?</p> <p>15. Porquê?</p>	<p>“Lecionação das minhas turmas.”</p> <p>“É a minha principal tarefa e para isso que me pagam.”</p>
<p>16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?</p> <p>17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?</p>	<p>“Sim, claro”</p> <p>“Essencialmente como elo de grupo (...) “além de que é necessário alguém para coordenar.”</p> <p>“Sim, parece-me que sim.”</p>
<p>18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo?</p> <p>Se sim: Dê exemplos ?</p> <p>Se não: O que falta?</p>	<p>“Não”.(...) “Sou apenas uma peça do motor.”</p> <p>“Fundamentalmente, não tenho Liderança e feito para tal.”</p>

<p>19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo?</p> <p>Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, penso que Sim” (...) “Todos damos aulas ao ar livre e conseguimos ver o trabalho que cada um faz com as turmas e por isso aprendemos uns com os outros” (...) “Há jogos que achamos interessantes do nosso colega que depois usamos nas nossas aulas.”</p>
<p>20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)?</p> <p>Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, porque molda toda a nossa disciplina, em todos os níveis.”</p>
<p>21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?</p>	<p>“4” (Quatro)</p>
<p>22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola</p>	<p>“Penso que as coisas vão andando bem.” (...) “Por isso não há nada a sugerir”.</p>
<p>23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue influenciar as práticas de formação contínua dos professores?</p> <p>Se sim: Através de que formas?</p>	<p>“Não, penso que não.” (...) “Além do mais, todos aprendemos uns com os outros e estamos sempre a aprender. “</p>

<p>Se não: Que entraves se colocam?</p>	
<p>24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos?</p> <p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim e nota-se de forma patente, pela adesão dos miúdos às atividades por nós desenvolvidas.”</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p> <p>Se sim: De que formas? Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, parece-me claramente que sim” (...) “Aliás basta ver pelos resultados obtidos e pela taxa de sucesso do nosso grupo que ronda os 100%.”</p>
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>“Muito.” (...) “Da maneira como as coisas estão.” (...). “A nível material e empenho dos professores que andam desanimados.”</p>
<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar.</p> <p>28. Dê Exemplos ?</p>	<p>“Bastante.” (...) “Conforme já referi (...) “A nível material e empenho dos professores que andam desanimados.”</p>

Questões	ENTREVISTADO 6
1. Como se liga o Departamento com o sub-departamento?	“Através das reuniões de departamento.”
2. Como reúne o Grupo Disciplinar e com que frequência?	“Para além das reuniões de início e final de ano, não reúne formalmente.” (...) “Os professores do grupo vão falando pós aulas, através de recados no quadro branco e transmitem a palavra uns aos outros.” (...) Reúnem por vezes antes das reuniões de departamento.”
3. Considera a existência do grupo disciplinar como útil para o desenvolvimento da disciplina na Escola? Se sim: De que forma? Se não: Porquê?	“Sim, porque assim temos uma representatividade.”
4. Para tratar que problemas é que reúne todo o Grupo Disciplinar?	(...) “Para tratar de vários assunto mas.” (...) “Essencialmente, para efeitos de Planeamento da disciplina com definição das matérias a abordar por nível de ensino, material necessário, critérios de avaliação, competências e atividades extracurriculares e assuntos pontuais.”
5. Que carga horária tem formalizada no seu horário para o desempenho de funções no âmbito do grupo Disciplinar?	“Nenhuma.”
6. É suficiente? Alternativa: acha que gasta	“Não diria que gasto demasiado

<p>demasiado tempo com a sua participação no grupo Disciplinar? Porquê?</p>	<p>tempo.” (...) “Gasto o tempo que é necessário para que o grupo possa funcionar devidamente a todos os níveis.” (...) “Mas a partir do momento que não temos carga horária formalizada nos horários todos os tempos utilizados para o grupo poderão ser considerados em demasia.”</p>
<p>7. As tarefas a executar no âmbito do grupo Disciplinar perturba-lhe o trabalho com as suas próprias turmas?</p>	<p>“Não.”</p>
<p>8. Que funções desenvolve dentro do grupo Disciplinar? 9. O que significam para si?</p>	<p>“Várias” (,,,) “Mas funções com caro atribuído, o desporto escolar” (...) Mas também outras funções como, a organização e participação das atividades, arrumação/verificação do material “</p>
<p>10. Concretamente, que tarefas faz com maior frequência? 11. E que tarefas lhe ocupam mais tempo?</p>	<p>“Elaboração da documentação relativa a atividades extracurriculares” (...) “Fichas de inscrição, autorizações, justificação de faltas, notícias para o jornal, projeto “Compal Air.”</p> <p>“Sobretudo as relativas à organização das atividades extracurriculares.”</p>
<p>12. Que tarefas tem pena de não conseguir fazer? 13. Por que não o consegue?</p>	<p>“Várias (...) “Mas onde sinto mais” (...) “É na necessidade em reunir mais vezes para corrigir procedimentos”</p> <p>“Por nada de especial.”</p>
<p>14. Entre o que faz, dentro do grupo Disciplinar a que atribui maior</p>	<p>“As minhas tarefas e as do grupo, prendem-se essencialmente com a</p>

<p>importância?</p> <p>15. Porquê?</p>	<p>realização das atividades extracurriculares. (...) “Por isso, não destaco nenhuma tarefa em particular., porque no fundo, todas elas são fundamentais para o funcionamento do grupo e concretização dos seus objetivos.”</p>
<p>16. Acha necessário haver um prof de EF que seja coordenador de grupo? Porquê?</p> <p>17. E acha que a sua opinião é partilhada pelos seus colegas?</p>	<p>“Sim” (...) A todos os níveis. É fundamental a existência de um elemento a nível formal e com horas atribuídas para o desempenho de funções que permita ” arrumar a casa (...) “Tendo em conta as obrigações deste cargo, acho muito insuficiente a carga horária atribuída.”</p>
<p>18. Sente ter a responsabilidade de funcionar como <i>motor</i> do grupo?</p> <p>Se sim: Dê exemplos ?</p> <p>Se não: O que falta?</p>	<p>“Não.”(...) “Não direi como motor do grupo mas penso contribuir para uma boa fatia da concretização de tarefas a nível de organização dos aspetos burocráticos das atividades (como sejam autorizações, justificações, classificações e elaboração de notícias.”</p>
<p>19. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia as práticas pedagógicas dos professores do Grupo?</p> <p>Se sim: De que forma?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, mas pouco.” (...) “Do meu ponto de vista, tendo em conta o trabalho realizado pelo grupo, um fator influencia as práticas pedagógicas dos professores do nosso grupo: a definição do currículo, na medida em que em função do número de matérias a abordar o recurso a aulas multidisciplinares poderá não ser uma opção de trabalho mas sim uma</p>

	<p>obrigatoriedade.”(...) “Julgo que apesar de nos basearmos em documentos comuns cada professor assume individualmente as suas práticas pedagógicas sem que haja partilha de métodos de trabalho entre nós.”(...)”Influenciará ainda ao nível da realização da avaliação inicial no início do ano letivo, comum a todos os docentes”</p>
<p>20. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar influencia definição do currículo da EF na escola (planeamento / avaliação / projeção da Disciplina)?</p> <p>Se sim: De que forma? Se não: Porquê?</p>	<p>“Não, penso que ocorre precisamente a situação inversa.”</p>
<p>21. Quantifique numa escala de 0 a 5, o seu grau de satisfação com o trabalho desenvolvido pelo grupo disciplinar na definição do currículo da EF na Escola)?</p>	<p>“4” (Quatro)</p>
<p>22. Que sugestões apontaria para melhorar o trabalho a desenvolver pelo grupo disciplinar no desenvolvimento da disciplina na escola</p>	<p>“Pessoalmente, penso que o primeiro passo será reunir com mais frequência porque surgem sempre trocas de ideias e relembramos pensamentos que fomos tendo e que vão ficando no esquecimento, mas que com as reuniões se vão reavivando.”</p>
<p>23. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar consegue</p>	<p>“Nenhuns.” (...) “Penso que cada professor tem feito a sua formação individualmente e na área que entende</p>

<p>influenciar as práticas de formação contínua dos professores?</p> <p>Se sim: Como?/Através de que formas?</p> <p>Se não: Que entraves se colocam?</p>	<p>ter necessidade de o fazer.”</p>
<p>24. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar vai de encontro às expectativas e interesses dos alunos?</p> <p>Se sim: De que formas?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, penso que sim” (...) “Acho que a maioria dos alunos da escola gosta de educação Física, sendo mesmo a sua disciplina favorita.” (...) “Contudo penso que conseguimos ir de encontro às suas expectativas porque esta é a única realidade da educação física que eles conhecem.” (...) “Poderíamos era superar as suas expectativas com abordagens a matérias diferentes ou até com atividades extracurriculares diferentes.”</p>
<p>25. Acha que o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo disciplinar contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos no ensino da própria disciplina na escola?</p> <p>Se sim: De que formas?</p> <p>Se não: Porquê?</p>	<p>“Sim, claro, aliás todo o planeamento elaborado pelo grupo relativo ao planeamento e à avaliação é feito nesse sentido.”</p>
<p>26. Que impacto têm as atuais restrições económicas sobre o funcionamento do núcleo de EF?</p>	<p>“Algum.” (...) Principalmente em relação à aquisição de material, lanches e tempo de prática.”</p>

<p>27. Acha que essas limitações representam um fator de impedimento ao trabalho desenvolvido e/ou a desenvolver pelo grupo disciplinar.</p> <p>28. Dê Exemplos ?</p>	<p>“Impedimento talvez não mas limita o trabalho.” (...) “Por exemplo a nível de aquisição do material. Há matérias como a ginástica em que o trabalho realizado e conseqüentemente as evoluções das aprendizagens poderiam ser mais produtivos.” (...) “No trabalho realizado ao nível do desporto escolar em que menos um tempo letivo por semana limita a evolução do trabalho junto dos alunos.” (...) “Começa a sentir-se também no conteúdo dos lanches dos alunos nas atividades extra-curriculares.”</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Anexo 4 - Plano de Aula (Modelo)

PLANO DE AULA						AJLA Nº	
PROF. ORIENTADOR		PROF. ESTAGIARIO	BRUNO MOREIRA	ANO/TURMA	3º C		
ANO LETIVO	2012-2013	PERIODO		DATA		HORA	
UNIDADE DIDÁTICA		AULA Nº DA U.D.		ESPAÇO			
Nº DE ALUNOS	23	DURAÇÃO		FUNÇÃO DIDÁTICA			
RECURSOS MATERIAIS							
OBJETIVO DA AULA							
SUMARIO							
⌚ TEMPO	TAREFAS DE APRENDIZAGEM/ OBJECTIVOS ESPECIFICOS		ESTRATEGIAS DE ORGANIZAÇÃO		COMPONENTES CRITICAS E.E.		
<small>INICIAL</small>	<small>FINAL</small>		PARTE INICIAL				
			PARTE FUNDAMENTAL				
			PARTE FINAL				
OBSERVAÇÕES:							

Atendendo aos resultados da Avaliação (Diagnóstica/formativa) assim se formaram os seguintes grupos:			
Grupo que começa no Badminton		Grupo que começa no Voleibol	
Grupo 1		Grupo 2	

Anexo 5 - Ficha de Observação (Professores)

FICHA DE OBSERVAÇÃO A PROFESSOR					AULA Nº
OBSERVADOR	BRUNO MOREIRA		OBSERVADO	PROFESSOR	
ANO LETIVO	2012-2013	PERÍODO	DATA	HORA	
UNIDADE DIDÁTICA		AULA Nº DA U.D.		ESPAÇO	
Nº DE ALUNOS		DURAÇÃO		FUNÇÃO DIDÁTICA	

			M B	B	Suf	Ins	N O
INSTRUÇÃO	PLANO DE AULA	Apreciação global					
		Especificação e Clareza					
		Análise Crítica e Reflexão					
	INFORMAÇÃO INICIAL	- Começa a aula no horário					
		- Colocação adequada					
		- Utiliza o questionamento					
		- Relaciona o trabalho com as aulas anteriores					
	CONDUÇÃO DA AULA	- Colocação adequada					
		- Períodos curtos de instrução					
		- Clarifica os comportamentos visados					
		- Estrutura ordenadamente a mensagem					
		- Varia os métodos de intervenção					
		- Certifica-se da compreensão da mensagem					
QUALIDADE DOS FB	- Realiza a extensão/integração da matéria						
	- Maior nº de FB positivos, prescritivos e de reforço						
	- FB frequentes						
CONCLUSÃO DA AULA	- Distribui equitativamente os FB entre os diferentes alunos						
	- Verifica se o FB teve o efeito pretendido						
GESTÃO	GESTÃO DO TEMPO	- Termina de forma progressiva					
		- Existe revisão e/ou extensão da matéria					
	ORGANIZAÇÃO/ TRANSIÇÃO	- Elevado tempo de empenhamento motor e de potencial de aprendizagem					
		- Poucos episódios de transição					
		- Transições fluentes					
CLIMA/DISCIPLINA	CONTROLO	- Regras precisas de segurança					
		- Poucas paragens na actividade					
		- Sequência lógica nas actividades					
	COMUNICAÇÃO	- Regras claras					
		- Motiva comporta/s apropriados c/ interações positivas					
		- Utiliza estratégias de castigo específicas e eficazes					
		- Transmite entusiasmo					
DECISÕES DE AJUSTAMENTO	- Comunica através de uma abordagem positiva						
	- Envia mensagens ricas em informação						
	- Sabe ouvir						
	- Utiliza a comunicação não verbal						
	- Utiliza linguagem compreensível e adequada						
	- É audível						
	- Análise da aula						
	- Decisões de ajustamento na aula						

Legenda: MB – Muito Bom / B – Bom / Suf – Suficiente / Ins – Insuficiente / NO – Não Observável

Observações:

