



Departamento de Educación Física y Deporte

Doctorado en Educación Física y Deporte

Línea de Investigación “Educación Física y Deporte Educativo”

“As Orientações Metodológicas dos Professores e Professores-Estagiaários
sobre os Programas de Educação Física dos Concelhos do Barlavento
Algarvio”

Directores: Dr. D. Gonzalo Ramírez Macías y Dr. D. Carlos Januário

Doctoranda: Raquel Maria da Silva Gonçalves

Resumo

O estudo visa conhecer o processo de interpretação e aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) em Portugal, verificando se os Professores de Educação Física (EF) e Estagiários tomam as decisões de ensino em coerência com as Orientações Metodológicas dos PNEF, relativamente ao Planeamento Anual por Etapas.

Examinou-se as decisões de planeamento de Professores e de Estagiários e a identificação das variáveis intervenientes nos processos de planeamento. Incluindo, entre outros fatores, o conhecimento dos PNEF, a influência dos Professores Orientadores Cooperantes sobre os modelos de planeamento e as decisões do grupo de EF e do Agrupamento.

O estudo tem três fases; a amostra da primeira fase é constituída por quatro Professores Orientadores Cooperantes e 8 Estagiários em atividade no ano letivo de 2012-13 em escolas do Algarve; a amostra da segunda fase é composta por três docentes, Especialistas e Autores dos PNEF; a terceira fase tem como amostra 122 Professores de EF em atividade no ano letivo de 2013-14, nos 17 Agrupamentos de Escolas do Barlavento algarvio.

A primeira fase utilizou como técnica de investigação a entrevista, para identificar o conhecimento dos PNEF, o planeamento em EF e a influência dos orientadores no planeamento dos seus estagiários; a segunda fase também utilizou a entrevista como técnica de investigação a Especialistas em EF, que foram autores dos PNEF, identificando em especial as dificuldades na aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF e a caracterização do Planeamento Anual por Etapas; na terceira fase é aplicado um questionário a Professores de EF do Barlavento algarvio, analisando a aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF.

A partir das conclusões obtidas podemos dizer a maioria das escolas não segue as Orientações Metodológicas dos PNEF relativamente ao modelo de planeamento anual e mesmo os professores que dizem realizar o Planeamento Anual de Turma por Etapas, não o realizam segundo as Orientações Metodológicas dos PNEF e que as Instituições de Ensino Superior oferecem uma formação inicial insuficiente e desadequada relativamente aos PNEF e em particular às práticas de planeamento preconizadas nas Orientações Metodológicas dos PNEF.

Palavras-Chave: Educação Física; Programas Nacionais de Educação Física; Planeamento do Professor; Modelo de Planeamento Anual de Turma por Etapas.

Abstract

The study aims to know the process of interpretation and application of the National Physical Education Programs (PNEF) in Portugal, verifying whether Physical Education Teachers (PE) and Trainees make education decisions in coherence with the PNEF Methodological Guidelines, in what concerns to the Annual Planning by Steps.

The planning decisions of Teachers and Trainees and the identification of the variables involved in the planning processes were examined, including, among other factors, the knowledge of the PNEF, the influence of the Cooperating Guidance Teachers on the planning models and the decisions of the PE group and the School Group.

The study has three phases; the sample of the first phase is composed by four Cooperating Guidance Teachers and 8 Trainees in activity in the school year 2012-13 in schools of "Algarve"; the sample of the second phase is composed by three teachers, the Authors and Specialists of the PNEF; the third phase has 122 PE Teachers active in the school year of 2013-14, in the 17 School Groups of the Eastern Algarve.

The first phase used the interview technique as a research to identify knowledge of the PNEF, planning in PE and the influence of the supervisors in the planning of their trainees; the second phase also used the interview as a research technique to PNEF Specialists, who were authors of PNEF, identifying in particular the difficulties in the application of the PNEF Methodologies Guidelines and the characterization of the Annual Planning by Stages; in the third phase, a questionnaire was applied to teachers from PE of the Eastern Algarve, analyzing the application of the PNEF Methodological Guidelines.

From the conclusions obtained, we can say that most schools do not follow the PNEF Methodological Guidelines concerning the annual planning model, and even teachers who say that they perform the Annual Classification of Stages, do not do it according to the PNEF Methodological Guidelines and that Higher Education Institutions provide inadequate and inadequate initial training in relation to PNEF and in particular the planning practices advocated in the Methodological Guidelines.

Keywords: Physical Education; National Physical Education Programs; Teacher's Planning; Model of Annual Planning of Class by Stages.

Resumen

El estudio tiene como objetivo conocer cómo se interpretan y aplican los Planes de Estudio Nacionales de Educación Física (PNEF) en Portugal, comprobando si los profesores de Educación Física (EF) y los alumnos en prácticas actúan conforme a las Orientaciones Metodológicas de los PNEF a la hora de elaborar la Planificación Anual como por Etapas.

Se han examinado las decisiones de planificación de los profesores y de los alumnos en prácticas, identificando las variables que han mediado en el proceso de planificación. Entre ellas destacan el conocimiento de los PNEF, la influencia de los tutores en los modelos de planificación y las decisiones del grupo de profesores de EF del centro y del grupo de centros escolares al que se adscribe el centro.

El estudio tiene tres fases: la muestra de la primera está constituida por cuatro profesores tutores y ocho Alumnos en prácticas durante el curso de 2012-13 en las escuelas del Algarve; la muestra de la segunda fase está compuesta por tres profesores, especialistas en EF y autores de los PNEF; la tercera fase tiene como muestra 122 profesores de EF que trabajaron en el curso 2013-14 en los 17 grupos de centros escolares de Barlavento Algarvio.

La primera fase utilizó como técnica de investigación una entrevista para identificar el conocimiento de los PNEF, la planificación que con respecto a ellos hacen en EF y la influencia de los tutores en la planificación de sus alumnos en prácticas; la segunda fase también utilizó la entrevista como técnica de investigación, en este caso a los especialistas en EF que fueron autores de los PNEF, identificando especialmente las dificultades en la aplicación de las Orientaciones Metodológicas de los PNEF y la caracterización de la Planificación Anual por Etapas; en la tercera fase se aplicó un cuestionario a profesores de EF de Barlavento Algarvio, donde se analiza la aplicación de las Orientaciones Metodológicas de los PNEF.

A partir de las conclusiones obtenidas podemos decir que la mayoría de las escuelas no sigue las Orientaciones Metodológicas de los PNEF en cuanto al modelo de planificación anual e incluso los profesores que afirman que realizan la Planificación Anual de Clase por Etapas, no la realizan según las Orientaciones Metodológicas de los PNEF y que las Instituciones de Enseñanza Superior imparten una formación inicial insuficiente y no adecuada a los PNEF, en especial en relación a las prácticas de planificación preconizadas en las Orientaciones Metodológicas de los PNEF.

Palabras clave: Educación Física, Planes de Estudios Nacionales de Educación Física, Planificación del profesor, Modelo de Planificación Anual de Clase por Etapas.

Nota: Nesta tese de doutoramento utiliza-se o masculino genérico, para se referir quer ao género masculino, quer ao género feminino.

Pela sua utilização frequente, são mencionadas algumas siglas que abreviam certas expressões:

- AF: Atividade Física
- AI: Avaliação Inicial
- CNAPEF: Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física
- DEF: Departamento de Educação Física
- EF: Educação Física
- EUPEA: European Physical Education Association
- FI: Formação Inicial
- FMH: Faculdade de Motricidade Humana
- GEF: Grupo de Educação Física
- IIE: Instituto de Inovação Educacional
- LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo
- PAT: Plano Anual de Turma
- PNEF: Programas Nacionais de Educação Física
- POC: Professor Orientador Cooperante
- SPEF: Sociedade Portuguesa de Educação Física
- UD: Unidade Didática
- UE: Unidade de Ensino
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SINOPSIS

INTRODUCCIÓN

Los profesores son los principales artífices de la educación, que implementan en las escuelas las reformas educativas y contribuyen a su éxito. Por tanto, son responsables de implementar las directrices, orientaciones y normas de los Planes de Estudio propuestos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La puesta en práctica de las reestructuraciones que se contienen en los nuevos PNEF, más concretamente a nivel de las Orientaciones Metodológicas, implica una posición del grupo de profesores de Educación Física con una actitud valiente a favor del cambio que propugnan estos planes. Las creencias, valores y orientaciones educacionales ganan un particular significado en este contexto, a veces no es fácil “romper” con las costumbres y “vicios” asumidos y aplicados desde hace tiempo. Según Januário (1984), la planificación en EF sigue construyendo un obstáculo al trabajo de los profesores, por dificultades que resultan de diferentes concepciones que se manifiestan sobre el tema.

Con la reorganización curricular, los PNEF hacen referencia a una Planificación Anual de Clase por Etapas, confiriendo al profesor flexibilidad para impulsar adecuadamente el proceso de educación y aprendizaje en función del análisis y de la interpretación de los resultados de la Evaluación Inicial. Este modelo de planificación preconiza la inclusión y la diferenciación de la enseñanza, distinguiendo niveles de aprendizaje, según los diferentes niveles de interpretación de los PNEF, diferenciando objetivos, contenidos, tiempo de aprendizaje, espacios, grupos y estrategias. Adecuando el proceso de enseñanza a todos los alumnos, planeando etapas y objetivos de acuerdo con sus niveles de competencia, necesidades y ritmos de aprendizaje.

La importancia de la formación inicial reside en la naturaleza y calidad, que determina las capacidades y competencias adquiridas e influye en las perspectivas y en el desempeño del profesor, sea en el ámbito de las relaciones personales y en los ocasionales sucesos en el aula, sea en el ámbito institucional y ético (Proença, 1993). Las prácticas pedagógicas son el primer contacto con la realidad de la enseñanza y varios elementos condicionan su éxito, como la preparación/ planificación de las clases y la relación entre practicante y orientadores-profesores (Pierón, 1996)

Así pues, el objeto de nuestro estudio es describir y analizar el proceso de aplicación e interpretación de los PNEF, comprobando si los profesores de Barlavento Algarvio y los alumnos en prácticas aplican las Orientaciones Metodológicas de los PNEF

y, si lo hacen, cómo las interpretan. Así mismo, se analiza si realizan los Planes Anuales de Clase por Etapas y, obviamente, cómo lo hacen.

CAPÍTULO I – REVISIÓN DE LA LITERATURA

La situación vivida en Portugal, antes de la publicación de la Ley de las Bases del Sistema Educativo (LBSE) en 1986 y con respecto a la EF, se caracterizaba por una ausencia total de programas educativos que permitieran una orientación efectiva del trabajo de los profesores. El surgimiento de los programas educativos de EF, elaborados en el ámbito de la reforma curricular del Sistema Educativo, constituyó un medio de desarrollo de la asignatura. Los programas se hicieron con el objetivo de que fueran considerados como “el estándar general que asegurara la coordinación y coherencia de las actividades de los alumnos en los años siguientes, entre clases y hasta entre centros escolares distintos” (Bom *et al*, 1990,2).

El Plan de Estudios Nacional de la asignatura de Educación Física está organizado en sentido vertical, en una lógica de proyecto curricular abierto y dinámico, del 1º al 12º año (1º de Primaria hasta 2º de Bachillerato en España). Define las Finalidades y los Objetivos de cada enseñanza, siendo estas las “Competencias que representan el compromiso de todas las escuelas con relación al desarrollo de cada alumno, tal como la estructura flexible de aplicación del Plan de Estudios, a nivel de los objetivos específicos de cada materia/ curso (Niveles Introducción, Elemental y Avanzado)” (CNAPEF, 2002, 9). Bajo esta estructura presenta dos niveles de objetivos: objetivos generales y objetivos específicos. Los generales se refieren a las capacidades, conocimientos, actitudes y valores que se deben desarrollar en cada etapa escolar. Los objetivos específicos expresan las competencias que los alumnos deben desarrollar en cada curso y en cada área programática.

La planificación deberá pasar, en primer lugar, por la interpretación del plan de estudios de la asignatura, por la elaboración de las planificaciones plurianuales y anuales, por aplicarlas, por realizar el control/ la evaluación de las planificaciones y, por fin, de acuerdo con los resultados obtenidos, por confirmarlos o alterarlos.

Según las Orientaciones Metodológicas de los PNEF (2001), desde que estén aseguradas por el sistema educativo las condiciones necesarias, sea a nivel de los recursos temporales, materiales, sea a nivel de la formación de profesores para la realización de la

EF en la escuela, la ejecución de los programas depende sobre todo de los compromisos asumidos dentro del grupo de EF alrededor de los objetivos de la asignatura, desarrollando estrategias que hagan viable su consecución.

De acuerdo con los PNEF (2001), la Planificación Anual de Clase presenta como una de las principales tareas la formulación de las prioridades de desarrollo, identificadas por la evaluación formativa (inicial y continua), y su elaboración está basada en la Evaluación Inicial y es reajustada conforme a las informaciones recogidas de la evaluación continua.

Las Orientaciones Metodológicas de los PNEF (2001) se refieren a una organización general del curso en etapas, en periodos de tiempo más reducidos, asumiendo características diferentes, según el recorrido de aprendizaje de los alumnos y las intenciones del profesor. La organización de las etapas deberá tener en cuenta el calendario escolar y las vacaciones, características de las instalaciones y las condiciones climáticas. Se debe también incluir periodos de repaso de las materias y recuperación del nivel de aptitud física tras las vacaciones.

Vieira (2003) procuró identificar y caracterizar las orientaciones educacionales de los profesores de EF, de acuerdo con sus creencias educacionales, interpretación y actitud con relación al Plan de Estudios Nacional establecido. El estudio se realizó a través de un cuestionario aplicado a 190 profesores de EF en las escuelas de Lisboa y la entrevista realizada a otros 12 profesores. Las conclusiones muestran que la mayoría afirma estar de acuerdo totalmente con la existencia de los PNEF, permitiendo una orientación clara de su trabajo; la mitad de los profesores afirmó conocer bien los programas y 7 de los 12 profesores entrevistados consideraron los programas adecuados a la realidad nacional y ajustados a sus realidades personales. Casi la totalidad de los profesores entrevistados glorificó la organización y sistematización de los PNEF, considerándolos un excelente guía profesional y que hicieron mejorar la calidad de la EF en las escuelas, sin embargo necesitaban aclarar las Orientaciones Metodológicas expuestas en los planes de estudio.

Gonçalves (2005) en su estudio tuvo como una de las principales intenciones verificar las diferencias en la interpretación de los PNEF entre los alumnos en prácticas de la Universidad Lusófona y de la Facultad de Motricidad Humana (FMH). La muestra fue de 8 alumnos en prácticas y 3 tutores de cada universidad y concluyó que la mayoría de los alumnos en prácticas de las dos universidades tuvo conocimiento de los PNEF a lo largo de la formación inicial, que aplican siempre los PNEF en la planificación de sus clases, a pesar de encontrar variaciones en las respuestas de los alumnos en prácticas de

la FMH y de la Universidad Lusófona. La mayoría de los alumnos en prácticas de la FMH dijo que aplicaba con regularidad los PNEF, mientras que la mayoría de los de la Universidad Lusófona refirió que los aplicaba siempre. Las opiniones de los alumnos en prácticas sobre el grado de ayuda de los PNEF en la intervención pedagógica difieren entre las dos universidades. Los de la FMH opinan que los PNEF proporcionan un grado de ayuda reducido, mientras que los de la Universidad Lusófona opinan que los PNEF auxilian “bastante” en su intervención pedagógica. Los alumnos en prácticas de la FMH le atribuyen la categoría de “reducido” porque consideran que los programas nacionales se encuentran inadecuados a la realidad escolar, y justifican esa inadecuación porque faltan recursos, requisitos previos a los alumnos o falta de formación en determinadas áreas de la EF.

Comprobó que mitad de los alumnos en prácticas de las dos universidades afirma que realiza planificaciones anuales por etapas y planificaciones de Unidades Didácticas, la otra mitad dice que realiza planificaciones anuales por etapas, planificaciones de Unidades Didácticas y planificaciones de clase, solo uno de la Universidad Lusófona dice que elaboró planificaciones plurianuales. Para la realización de sus planificaciones a nivel de clase, los alumnos en prácticas de la Universidad Lusófona consideran, en primer lugar, los resultados de la Evaluación Inicial, las capacidades de los alumnos y la rotación por los espacios del aula; los de la FMH consideran primero los resultados de la Evaluación Inicial, los objetivos por curso/PNEF y la rotación por los espacios del aula. Algunos de la FMH dijeron que, en la realización de sus planificaciones a nivel de clase, se basaron en el conocimiento del tutor y de los alumnos en prácticas del curso anterior, lo que demostró alguna inseguridad y dudas en la realización de las planificaciones. Todos ellos refirieron que adoptaban el modelo de planificación por etapas. Los alumnos en prácticas de la Universidad Lusófona justificaron la elección de este modelo por las características de la planificación anual de clase por etapas y por las orientaciones metodológicas de los PNEF. Presentaron un discurso más preocupado con la continuidad y la evolución del aprendizaje de los alumnos, trabajando conforme a los PNEF, mientras que los de la FMH justificaron la elección del modelo adoptado por las referencias impresas en la Guía de Prácticas.

Teixeira (2007) quiso saber cuál la percepción de los alumnos en prácticas y tutores sobre las principales dificultades de los primeros en el área de la enseñanza, a lo largo de los tres trimestres, sus causas y formas de resolución. Verificó que, sea a través de la percepción de los alumnos en prácticas, sea a través de la percepción de los tutores,

las principales dificultades en el área de la enseñanza se encuadran mayoritariamente en el ámbito de la planificación y de la evaluación, sin embargo fueron aún referidas dificultades en el ámbito de las dimensiones de intervención pedagógica, instrucción y ambiente. En las dificultades relacionadas con la planificación, los entrevistados consideraron mucho más críticas las dificultades de los alumnos en prácticas en la elaboración de la planificación anual, que en la planificación de las clases o de las unidades didácticas.

Inácio et al (2014) hicieron un análisis de las dificultades sentidas por los alumnos en prácticas de EF a nivel de la Planificación Anual de Clase, en la construcción, reestructuración, y articulación con las planificaciones de etapa del aprendizaje. La muestra fue de 4 alumnos en el último año del Máster en EF, en la condición de practicantes, con formación inicial realizada en el mismo centro de enseñanza universitaria, en diferentes escuelas de Lisboa. Los resultados evidenciaron que todos los alumnos en prácticas tuvieron dificultades con la planificación, más precisamente en la construcción de la Planificación Anual de Clase, en el diagnóstico y pronóstico de los niveles de los alumnos en Introducción, Elemental y Avanzado y en la evaluación de lo realizado. Concluyeron, finalmente, que la falta de orientaciones para la construcción de la Planificación Anual de Clase, publicadas o suministradas a los alumnos en prácticas sugieren fallos en la formación inicial de los profesores.

Pereira (2000) realizó una investigación en el área de la planificación de la enseñanza, utilizando como muestra 63 profesores de EF de la enseñanza básica y secundaria que poseían más de siete años de experiencia docente. El análisis de los datos mostró que la mayoría de los profesores planifica el proceso de enseñanza en Educación Física (76.2%), sin embargo 23.8% afirma que no efectúa cualquier tipo de planificación durante el curso. Analizada la importancia relativa de los diversos tipos de planificación, los profesores consideran que la planificación más importante es la de la unidad didáctica, siguiéndole la de clase y solamente 14.6% refiere la planificación anual. Con relación a los factores que influyen la planificación, fueron señalados como más importantes los factores administrativos (instalaciones y equipamientos) (80.4%); el programa (58.3%); alumnos (nivel de prestación, comportamiento, etc.) (45.8%) y características de la clase (25%).

Pedro (2010) realizó una investigación en la cual pretendían identificar la importancia del Proyecto Curricular de Educación Física, entrevistando a Profesores especialistas en Educación Física, participantes en la elaboración de los PNEF que

actualmente enseñan en escuelas de referencia, donde si se aplican los PNEF. En concreto, los objetivos que perseguía eran conocer lo que se practica en esas escuelas, identificar las principales estrategias plurianuales de planificación utilizadas, entender cómo contribuyen las nuevas metas de aprendizaje para la organización curricular y el éxito del aprendizaje de los alumnos e identificar cuál la articulación curricular existente entre enseñanzas y escuelas del Grupo de Centros Escolares. El autor constató, si bien los resultados no fueron significativos, que la articulación curricular solamente se verifica en algunas escuelas, por lo que no son claras las mejores formas de articulación curricular. Los profesores refirieron medidas muy generales, que juzgan ser de articulación curricular, sin embargo solo se verifica cuando existe un trabajo fuerte de equipo en los grupos de diferentes asignaturas, según la aplicación de metodologías reflejadas en función de las capacidades y necesidades de los alumnos.

CAPÍTULO II – OBJETO DE ESTUDIO

La noción con que nos quedamos tras efectuar la revisión de la literatura es que el profesor interpreta, analiza el currículo institucional y formula el currículo operativo basado en sus orientaciones educacionales. De modo que planifica y toma decisiones que, posteriormente, pone en práctica en el aula (Carreiro da Costa, 2001).

Con la pregunta inicial se pretende destacar el objeto de estudio, lo que permite interpretar de forma más clara y con mejor conocimiento las variables del estudio.

La pregunta para empezar, justificada bajo el punto de vista del encuadramiento teórico al exponer la problemática retenida, nos orienta para la explicación y construcción de un modelo de análisis, el cual exige una selección de los varios aspectos de la realidad que acompañan el fenómeno, de modo a expresar lo esencial de esa realidad (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Consideramos, por eso, significativo enunciar este estudio bajo la forma de una pregunta para empezar:

¿Los profesores de Educación Física toman las decisiones a la hora de enseñar, respecto de la planificación anual por etapas, siendo coherentes con las Orientaciones Metodológicas de los Planes de Estudio Nacionales de Educación Física?

El objetivo de nuestro estudio pretende contribuir para el conocimiento del proceso de la aplicación e interpretación de los PNEF, verificando si los profesores y los

alumnos en prácticas interpretan las Orientaciones Metodológicas de los PNEF y si realizan las Planificaciones Anuales de Clase por Etapas.

Nos surgen entonces las primeras cuestiones orientadoras de este estudio:

- ¿Los alumnos en prácticas realizan las Planificaciones de Clase por Etapas?
- ¿Fundamentan su planificación teniendo como referencia las Orientaciones Metodológicas de los PNEF?
- ¿Cuál es la influencia de los profesores tutores en las prácticas de planificación de los alumnos de prácticas?

Si la fase de la formación inicial es el periodo durante el cual el futuro profesor de EF adquiere conocimientos científicos y pedagógicos, así como las competencias necesarias para enfrentar adecuadamente la carrera docente, cuando termine la formación inicial el alumno/futuro profesor deberá ser capaz de responder a las cuestiones “qué enseñar” y “cómo enseñar”, haciéndose de este modo un especialista en la enseñanza de la E.F (Carreiro da Costa et al, 1996).

Los profesores tutores son considerados agentes socializadores en aspectos relacionados con informaciones, ideas y evaluaciones. La literatura nos muestra que estos profesores funcionan como modelos, de quienes los alumnos en prácticas retienen sus actividades y tienden a absorber sus justificaciones, con relación a las actividades que consideran eficaces o ineficaces (Albuquerque, Graça e Januário, 2004).

Durante las prácticas pedagógicas, el alumno en prácticas deberá planificar las situaciones de enseñanza en función del aprendizaje y las necesidades de los alumnos, con base en las Orientaciones Metodológicas de los PNEF.

Este estudio también tiene como objetivo entender cuáles los conocimientos relativos a los PNEF, más concretamente con relación a las Orientaciones Metodológicas y modelos de planificación transmitidos por las universidades, y cuáles son los conocimientos que estos profesores-alumnos retuvieron para poder estructurar mejor sus planificaciones.

Con respecto a los profesores de EF, también es preocupación nuestra describir los procesos de interacción e implementación de los PNEF y Orientaciones Metodológicas con las tomadas de decisión de los profesores, sobre todo a nivel pre interactivo, con una lógica del conocimiento de sus creencias y prácticas de planificación.

De modo que, para clarificar y responder a la problemática anteriormente formulada, es posible afirmar que el objetivo de nuestro estudio pretende contribuir al conocimiento del proceso de aplicación e interpretación de los PNEF, verificando si los

profesores y los alumnos en prácticas interpretan las Orientaciones Metodológicas de los PNEF y si realizan las Planificaciones Anuales de Clase por Etapas.

La concretización de este estudio implicó el análisis de las decisiones de planificación por parte de los profesores y alumnos en prácticas y, aún, la identificación de variables que puedan interferir en los procesos de planificación – de la Planificación Anual de Clase por Etapas, tales como: la influencia y el conocimiento de los tutores sobre los modelos de planificación, las decisiones del grupo de EF y del Grupo de Centros Escolares, etc.

Por tanto, son preocupaciones de nuestro estudio encontrar respuestas para el conjunto de objetivos específicos que presentamos a continuación:

- Identificar el modelo de planificación utilizado por profesores y alumnos en prácticas de las Comarcas de Barlavento Algarvio;
- Comparar las interpretaciones de profesores y de alumnos en prácticas con relación a las Orientaciones Metodológicas de planificación de los PNEF;
- Caracterizar las opiniones de los profesores y alumnos en prácticas con relación a los Planes de Estudio de Educación Física, según el grado de conocimiento, grado de aplicación y grado de concordancia.

CAPÍTULO III – MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Este estudio tuvo tres fases distintas, con objetivos igualmente distintos. La primera consistió en una entrevista a los alumnos en prácticas y a los profesores tutores, con el objetivo de saber cuáles los conocimientos con relación a los PNEF y modelos de planificación transmitidos por las universidades. La segunda, de la cual también formó parte una entrevista a varios especialistas en Educación Física, participantes en la elaboración de los PNEF, tuvo la intención de identificar las dificultades de los profesores en la aplicación de las Orientaciones Metodológicas de los PNEF, las decisiones tomadas por los Grupos de Educación Física (GEF) referentes a la planificación en una articulación en línea vertical entre las escuelas del Grupo de Centros Escolares y caracterizar la Planificación Anual por Etapas. La tercera, a través de la aplicación de un cuestionario a los profesores de EF, en las escuelas de Barlavento Algarvio, con el objetivo de conocer la interpretación y aplicación de las Orientaciones Metodológicas de los PNEF, prácticas de planificación y decisiones de articulación curricular.

En la tabla 1 sintetizamos cada una de las fases, sus muestras, métodos de recolección de los datos y objetivos.

Tabla 1. Diseño del Estudio

Fase do Estudio	Muestra	Método de Cosecha de datos	Objetivos
1ª Fase	4 Núcleos de alumnos en prácticas: 8 Alumnos en Prácticas	Entrevista extensiva (semiestructurada)	Identificar el conocimiento de los PNEF, la planificación en EF y las influencias de los tutores en el proceso de planificación de sus alumnos en prácticas.
		Entrevista intensiva (semiestructurada)	Recoger información complementaria, teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio.
	Profesores Tutores de Escuela: 4 Profesores Tutores	Entrevista extensiva (semiestructurada)	Identificar el conocimiento de los PNEF, la planificación en EF y las influencias de los tutores en el proceso de planificación de sus alumnos en prácticas.
2ª Fase	3 Especialistas Autores de los PNEF	Entrevista (semiestructurada)	Identificar las dificultades de los profesores en la aplicación de las Orientaciones Metodológicas de los PNEF, decisiones que deben ser tomadas por los grupos de EF referentes a la planificación en una articulación en línea vertical entre las escuelas del mismo Grupo de Centros Escolares y caracterización de la Planificación Anual por Etapas.
3ª Fase	122 Profesores de EF, ejerciendo funciones, en el curso de 2013/14, en los 17 Grupos de Centros Escolares de Barlavento Algarvio.	Cuestionario	Recopilación de datos con relación a la aplicación de las Orientaciones Metodológicas de los PNEF, prácticas de la planificación y decisiones de articulación curricular.

CAPÍTULO IV – PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Analizando las entrevistas de la 1ª fase del estudio, comprobamos que la mayoría de los alumnos en prácticas refiere haber tenido conocimientos de los PNEF a través de una búsqueda individual (75%), tres de ellos refieren haber sido durante el Máster (37,5%) y solo uno se refiere a los PNEF durante la Licenciatura. Estos resultados contradicen el estudio de Gonçalves (2005), en el cual la mayoría de los alumnos en prácticas (58,8%) tuvo conocimiento de los PNEF a lo largo de la formación inicial, antes de las Prácticas Pedagógicas, lo que es posible por las características de las muestras.

Solo un alumno en prácticas afirma haber tratado y analizado los diferentes capítulos y Orientaciones Metodológicas de los PNEF, en las asignaturas de Técnicas y Estrategias de Enseñanza y Planificación y Evaluación en Educación Física durante la Licenciatura, tres afirman haberlo hecho superficialmente en la asignatura de Didáctica y los otros tres afirman nunca haber tratado los PNEF. Durante el Máster, los alumnos en prácticas declaran que los PNEF fueron tratados superficialmente.

La mayoría de los alumnos en prácticas dice que “Aplica Siempre” los PNEF durante la planificación de sus intervenciones pedagógicas. En el ámbito del grado de auxilio/ayuda de los PNEF en sus intervenciones pedagógicas, la mayoría respondió “Bastante”, pero la segunda categoría más indicada fue “Reducido”. Para estos, la utilización de los PNEF se resume a la confirmación de los objetivos específicos. Los resultados obtenidos se relacionan con el estudio de Neves (1995) con relación a la misma cuestión: la categoría más mencionada fue “Bastante” (49,6%), siguiéndoles las categorías “Reducido” (34,6%) e “Imprescindible” (11,1%).

Con relación al tema de la planificación verificamos que son pocos los documentos producidos por los Grupos de EF, solamente una escuela ha definido la Planificación Plurianual y otras dos han definido la Planificación Anual y el Protocolo de Evaluación Inicial.

Se ha verificado también que la mayoría de los núcleos de prácticas no cumple con las Orientaciones Metodológicas de los PNEF en cuanto al modelo de Planificación Anual que deben adoptar; la mayoría realiza su planificación anual por Bloques (una sola materia), solo dos alumnos en prácticas planifican por Etapas, seis elaboran Planificaciones de las Unidades Didácticas y todos realizan Planificaciones de Clase. Los alumnos en prácticas justifican que adoptaron el modelo de Planificación Anual por Bloques debido al modelo de rotación de los espacios del aula y a que los recursos materiales sean limitados, por considerar este modelo más benéfico y, también, debido a las orientaciones de los profesores tutores.

Solo un profesor tutor realiza su Planificación por Etapas, los restantes por “Bloques”, aunque dos la planifiquen por “Bloques”, introducen a veces otras materias, considerándolo un modelo “Mixto”. La mayoría de los profesores de los Grupos de EF donde discurren las prácticas planifica por “Bloques” o “Mixto”. Este último modelo como habíamos referido en la revisión de la literatura, no se encuentra teorizado, solo es referido por un autor.

En cuanto a la fundamentación para la elaboración de las planificaciones a nivel de la clase, la mayoría de los alumnos en prácticas entrevistados refirió que se basó en los PNEF, siguiéndose la rotación por espacios/características del espacio del aula y documentos orientadores de la escuela y sus calendarizaciones.

Solo tres refieren que han tenido una buena preparación en la Licenciatura para la elaboración de una Planificación Anual y todos consideraron que, durante el primer año del Máster, la temática de la Planificación fue abordada superficialmente y que solo durante la práctica de enseñanza supervisada aclararon las dudas y colocaron en práctica la teoría enseñada.

Cuando preguntamos sobre la elaboración de las Unidades Didácticas, tres de los alumnos en prácticas dicen que planifican una materia y la mayoría dice que organiza los grupos de alumnos de forma heterogénea, con relación a la selección de objetivos por Unidades Didácticas, la mayoría dice que selecciona los objetivos para la clase, solo tres dicen que seleccionan por grupos de nivel. En la elaboración de las Planificaciones de

Clase, la prioridad de la mayoría de los alumnos en prácticas se relaciona con la selección de ejercicios. Solo un profesor tutor les dio directrices para que planificaran las Unidades Didácticas incluyendo varias materias, lo mismo se confirmó en la planificación de clases (con duración de una hora aproximadamente) y tres justificaron a los alumnos en prácticas la importancia de la inclusión de todos los sub temas del cuadro de extensión de EF en la Planificación Anual.

La mayoría de los profesores tutores consideró que los alumnos en prácticas no estaban preparados para realizar las Planificaciones Anuales por Etapas, los alumnos fueron de igual opinión.

Los especialistas autores de los PNEF, encuestados en la 2ª fase del estudio consideran que existen 4 etapas: la primera etapa de Evaluación Inicial, denominada EROS, etapa de recepción y orientación para el éxito, según el profesor entrevistado (E1); la segunda etapa, la etapa de las prioridades; la tercera etapa, la de progresión; y la cuarta etapa, la del producto.

La 1ª etapa coincide con el inicio del curso, como refieren los profesores E1 y E3, es una etapa que discurre entre septiembre y octubre. De acuerdo con los entrevistados, es una etapa que permite repasar/actualizar los conocimientos, establecer el funcionamiento de las reglas y formas de organización de las clases, presentar el programa curricular de aquel curso, introducir las nuevas materias e identificar las

posibilidades, necesidades y aptitudes de los alumnos con relación a los objetivos de ese curso.

La Evaluación Inicial se caracteriza también como una etapa de pronóstico, pues permite “pronosticar cuáles son los objetivos hasta el final del curso y cuáles son las soluciones de tratamiento que les vamos a dar a las materias, para que ellos puedan mejorar en aquella clase, en el conjunto de las clases” (E1).

Todos los entrevistados refieren la necesidad de que exista una conferencia curricular tras la Evaluación Inicial, que tenga como objetivos repasar o realizar la Planificación Plurianual, concretar criterios para la evaluación, definir los objetivos finales para cada curso, encontrar prioridades y definir las progresiones de las materias evaluadas para los distintos grupos de alumnos.

La 2ª etapa, denominada Prioridades, pretende intentar encontrar soluciones para las materias en las que la clase o grupos de alumnos se encuentran más distantes de obtener éxito, denominadas materias prioritarias y consideradas las más críticas para el desarrollo de los alumnos/clase o grupos de alumnos, en ese curso, identificadas en la Evaluación Inicial.

Son prioritarias las dificultades que comprometen el éxito de los alumnos al final del curso, las “prioridades es aquello que es en verdad necesario que se haga para que los chicos tengan éxito al final del curso” (E3). Si el grupo tiene muchas dificultades, o sea, un grupo muy difícil en términos de comportamientos, la prioridad será seducir al grupo, por lo que deberán ser enseñadas materias donde ese grupo es más fuerte, para que se pueda planificar el resto del curso, teniendo como objetivos el éxito y la implementación del estilo de enseñanza pretendido.

Esta etapa deberá iniciarse tras la Evaluación Inicial y terminar una o dos semanas después de las vacaciones de Navidad, para que se pueda repasar lo que fue enseñado durante la 2ª etapa.

La 3ª etapa, designada Progresión, es una etapa de aprendizaje/desarrollo de la mayoría de las materias que componen el currículo de EF, se inicia tras la 2ª etapa y termina después de las vacaciones de Semana Santa. Es el periodo en que se introducen las materias nuevas y se focaliza en los objetivos que los alumnos tienen que alcanzar, para que tengan éxito al final del curso. Se pretende que durante esta etapa los alumnos demuestren progresos en cuanto a la Evaluación Inicial y a la 2ª etapa. Deberá realizarse una evaluación del progreso con relación a los objetivos finales de curso y compararlos con los resultados obtenidos en la Evaluación Inicial.

La 4ª etapa está considerada como la Etapa Producto, es la etapa final del curso, que permite confirmar y consolidar lo aprendido y recuperar a los alumnos que necesiten trabajar determinadas materias para alcanzar el éxito en EF. Es una etapa de evaluación y proyección del año siguiente. Es una etapa de progresión de la etapa anterior, donde se incluyen “formas innovadoras de hacer las mismas cosas y de intensidad e interés sumado a lo que los chicos ya son capaces de hacer” (E1).

La mayoría de los profesores de Barlavento Algarvio (65.6%), encuestados en la 3ª fase del estudio, considera conocer de forma suficiente los PNEF, solo 23.9% afirma conocerlos profundamente y 4.9% los desconoce. En los estudios realizados por Neves (1995) y Vieira (2003) la gran mayoría consideraba que conocía bien y bastante bien los PNEF.

En el ámbito de la consonancia, setenta profesores (57.4%) en parte están de acuerdo y en la segunda categoría comprobamos que veintiún profesores en parte no están de acuerdo y también veintiún profesores están totalmente de acuerdo.

Comprobamos que solo un 23% de los entrevistados establece una Planificación Plurianual. De acuerdo con los PNEF, la realización de esta planificación debe ser de la responsabilidad del GEF, sin embargo en nuestra muestra catorce profesores (11.5%) dice que la realiza individualmente. La mayoría de los profesores dice que realiza una Planificación Anual (77.9%), 49.2% utiliza el modelo propuesto por los PNEF, la Planificación por Etapas, siendo que 29, 5% la realiza aisladamente y 9% en grupo, 28.7% adopta el modelo de Planificación Anual por Bloques, 13.1% los realiza aisladamente y 11, 5% en grupo. En cuanto a la Planificación de Unidades Didácticas o de Enseñanza, 41.8% dice que las realiza, 23.8% aisladamente y 14.8% en grupo.

Cuando hacemos un análisis del modelo de planificación más usado por los GEF de Barlavento Algarvio, podemos concluir que el modelo dominante es el modelo de Planificación Anual por Bloques (54.9%), comprobamos de este modo que la mayoría de las escuelas no se guía por los PNEF, con relación al modelo de Planificación Anual.

De acuerdo con lo que los profesores afirman que son sus factores de preocupación en la fase de planificación a nivel de clase, los resultados destacan como primera categoría la “Evaluación Inicial” (80.3%), con un porcentaje más alejado surge, en segundo lugar, la categoría “Objetivos por curso/PNEF” (45.9%), siguiéndole la categoría “Rotación/Espacios” (39.3%) y la categoría “Planificación Curricular del Grupo Escolar/Escuela/ EF” (32.8%).

Comprobamos, a través del análisis de las respuestas, que la mayoría de las escuelas no realiza procesos de articulación. A nivel de la articulación entre enseñanzas, algunas escuelas Planifican el Currículo de EF y han sido pocos los profesores que refirieron el sistema de evaluación o la construcción de la planificación plurianual. A nivel de la articulación entre escuelas del mismo Grupo de Centros Escolares, algunas aún no se encuentran agrupadas y en otras no es realizada cualquier tipo de articulación. La respuesta más mencionada no es considerada medida de articulación. La muestra no revela resultados expresivos, con semejanza al estudio de Pedro (2010), en que los profesores mencionan medidas muy generales, no siendo algunas consideradas articulación curricular.

CAPÍTULO V – CONCLUSIONES

Tras el análisis de las conclusiones, consideramos que las Instituciones de Enseñanza Superior/Universidades siguen ignorando las necesidades y preocupaciones de los futuros profesores, ofreciendo una formación inicial insuficiente y no adecuada con relación a los PNEF y a las prácticas de planificación siguiendo el modelo de Planificación por Etapas.

Los alumnos en prácticas aplican siempre los PNEF en la planificación de sus actividades de enseñanza y opinan que estos auxilian la intervención pedagógica, con relación a la elaboración de las planificaciones del Grupo (clase), la mayoría afirma que elabora planificaciones anuales por bloques, planificaciones de unidad didáctica y planificaciones de clase, sin embargo no siguen las Orientaciones Metodológicas de los PNEF en cuanto al modelo de planificación por el que se deben guiar, dado que la mayoría adoptó la Planificación Anual por Bloques.

Comprobamos que los alumnos en prácticas no fundamentan sus planificaciones teniendo en cuenta las Orientaciones Metodológicas de los PNEF; se basan en los PNEF solo para consultar los objetivos específicos de cada materia, en la rotación de espacios en los documentos orientadores de la escuela y sus calendarios.

La gran mayoría de los profesores tutores considera las Orientaciones Metodológicas de los PNEF bastante adecuadas y útiles, sin embargo solo uno adopta el modelo de Planificación por Etapas y apoya a los practicantes en que planifiquen las Unidades Didácticas incluyendo varias materias. Todos los demás profesores tutores y profesores de los GEF planifican por Bloques.

Los alumnos en prácticas dicen que se apoyan en el conocimiento de los profesores tutores para realizar sus planificaciones y justifican el modelo de planificación adoptado, por considerarlo más benéfico y por las orientaciones de los profesores tutores.

Los profesores de EF de Barlavento algarvio consideran que conocen de forma suficiente los PNEF y están en parte de acuerdo con ellos. La mayoría de los profesores se siente bien con el trabajo de equipo, la mayoría de los GEF elabora en sus escuelas un Proyecto Curricular de EF, que define por curso o etapa las materias centrales y alternativas y negocia la forma cómo deben ser distribuidas las sesiones semanales de EF, con el objetivo de transformar los espacios del aula más polivalentes; mayoritariamente las tareas de planificación son realizadas en grupo, con excepción de la Planificación Plurianual y del modelo de Planificación Anual de Clase por Etapas.

Los profesores de EF realizan planificaciones teniendo en cuenta el Grupo (clase), no obstante pocos son los que realizan Planificaciones Plurianuales; los que las elaboran subrayan como factores de preocupación en esta fase de planificación y Articulación vertical del currículo, los Objetivos por curso escolar, la Elevación de las metas y resultados y Objetivos por nivel de enseñanza; atribuyen una mayor importancia a la planificación anual que a la planificación de las Unidades Didácticas y realizan mayoritariamente aisladas las tareas de planificación, lo que indica un reducido compromiso de los GEF en el proceso de planificación.

Los profesores de EF para los niveles de enseñanza que ministran tienen como referencia los objetivos generales (competencias comunes a todas las áreas y competencias por área) y la particularización de las materias nucleares y alternativas y aplican la evaluación, teniendo como referente la particularidad de cada materia en los niveles Introductorio, Elemental y Avanzado.

Al igual que los GEF de los alumnos en prácticas, la mayoría de los GEF adopta el modelo de Planificación Anual por Bloques, tal como la mitad de los profesores entrevistados, aunque sus planificaciones anuales no se limiten a la planificación de bloques concentrados en una sola materia; algunos de estos profesores realizan la Evaluación Inicial al principio de curso en todas las materias. Comprobamos, de este modo, que la mayoría de las escuelas no sigue las Orientaciones Metodológicas de los PNEF en cuanto al modelo de planificación anual. Las dificultades en la elaboración de las Planificaciones Anuales difieren de los motivos de los alumnos en prácticas (clases heterogéneas, espacios del aula poco polivalentes, enseñanza de las áreas del cuadro de extensión de EF y clases de variados temas). Las preocupaciones en este tipo de

planificación se relacionan sobre todo con la rotación por los espacios; estas preocupaciones también se desvían de las sentidas por los alumnos en prácticas, los cuales dan una mayor importancia a la rotación, a los objetivos específicos de los PNEF y documentos orientadores de la escuela.

Verificamos que incluso los profesores, que dicen que realizan la Planificación Anual de Clase por Etapas, no las realizan según las Orientaciones Metodológicas de los PNEF; según los Especialistas Autores de los PNEF, la Planificación por Etapas es una planificación compleja y por áreas, que se basa en la Planificación Plurianual definida por el GEF, permitiendo la deliberación pedagógica y respetando la individualización, la diferenciación y la progresión de la enseñanza. La planificación deberá estar dividida en cuatro etapas, cada una con características específicas, contemplando momentos de repaso en el periodo de transición de etapas, debiendo haber tres conferencias curriculares a lo largo del curso. De acuerdo con los testimonios de los Profesores entrevistados, estos no contemplan en sus planificaciones anuales los momentos de repaso en la transición de etapas, ni realizan conferencias curriculares.

Sea en las escuelas de los alumnos en prácticas, sea en la mayoría de las escuelas de Barlavento algarvio, no son realizados procesos de articulación curricular. Para los Especialistas Autores de los PNEF, estas medidas tienen que basarse en los PNEF, respetando los objetivos generales y específicos. Las principales medidas consisten, sobre todo, en un análisis de los recursos que existen, sistemas de evaluación comunes y construcción de la Planificación Plurianual y del currículo de EF.

Nuestra preocupación por este tema se justifica por la insuficiencia de material de investigación, de doctrina y de trabajo teórico en el ámbito de los modelos de planificación, más concretamente sobre el modelo de planificación que sugieren las Orientaciones Metodológicas de los PNEF – el modelo de Planificación por Etapas, y consecuentemente, el número de etapas, características y división a lo largo del curso. Consideramos que los Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas (CFAE) deben considerar este tema prioritario en la formación continua de los profesores y que las Instituciones de Educación Superior/Universidades deben ofrecer una formación adecuada a los PNEF actuales y documentar a los alumnos en prácticas y a los profesores tutores en cuanto al modelo de Planificación Anual por Etapas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA.....	4
1. Planeamento e os Programas Nacionais de Educação Física	4
2. Estudos sobre os Programas Nacionais de Educação Física.....	16
3. Estudos sobre o Planeamento em Educação.....	30
CAPÍTULO II – OBJETO DE ESTUDO.....	49
1. Definição da Problemática.....	49
2. Objetivos do Estudo	54
CAPÍTULO III – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS	56
1. Desenho do Estudo	57
2. 1ª Fase do Estudo.....	58
2.1. Etapa Extensiva	58
2.1.1. <i>Construção da Entrevista</i>	58
2.1.2. <i>Definição do Modelo de Entrevista</i>	58
2.1.3. <i>Condições de Realização das Entrevistas</i>	59
2.1.4. <i>Critérios de Transcrição das Entrevistas</i>	60
2.1.5. <i>Amostra</i>	60
2.1.5.1. <i>Caracterização dos Professores Entrevistados</i>	60
2.1.5.1.1. <i>Género</i>	61
2.1.5.1.2. <i>Idade</i>	61
2.1.5.1.3. <i>Escolas de Formação</i>	61
2.1.5.1.4. <i>Tipos de Escolas</i>	62
2.1.5.1.5. <i>Características das Instalações</i>	62
2.1.5.1.6. <i>Características dos Recursos Materiais para a EF</i>	63
2.1.5.1.7. <i>Dimensão do Grupo de EF</i>	64
2.1.5.1.8. <i>Número de Anos que o Professor Orientador exerce o Cargo de Orientador Cooperante</i>	64
2.1.6. <i>Tratamento dos Dados</i>	65
2.2. Etapa Intensiva	65
2.2.1. <i>Razões da Entrevista</i>	65
2.2.2. <i>Construção do Modelo de Entrevista</i>	66
2.2.3. <i>Critérios de Seleção do Painel de Entrevistados</i>	66
2.2.4. <i>Condições de Realização da Entrevista</i>	67

2.2.5. Critérios de Transcrição da Entrevista.....	67
2.2.6. Tratamento dos Dados	68
3. 2ª Fase do Estudo.....	68
3.1. Entrevista aos Especialistas /Autores dos PNEF.....	68
3.1.1. Construção da Entrevista.....	68
3.1.2 Definição do Modelo de Entrevista.....	68
3.1.3. Amostra.....	69
3.1.4. Condições de Realização da Entrevista e Critérios de Transcrição da Entrevista.....	69
4. 3ª Fase do Estudo.....	69
4.1. Questionário	69
4.2. Estrutura do Questionário	70
4.3. Recolha de Dados	73
4.3.1. Regras de Aplicação.....	73
4.3.2. Distribuição dos Questionários.....	74
4.3.3. Recolha dos Questionários.....	74
4.4. Caracterização da Amostra.....	75
4.4.1. Género	75
4.4.2. Idade	75
4.4.3. Tempo de Serviço	76
4.4.4. Grau Académico.....	76
4.4.5. Tipo de Escola.....	77
4.4.6. Dimensão do Grupo de EF.....	77
4.4.7. Ano de Conclusão da Licenciatura	77
4.5. Procedimentos do Tratamento Estatístico	78
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
1ª Fase do Estudo.....	79
1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos na etapa extensiva e intensiva do estudo – Estagiários	79
1.1. Experiências Desportivas antes, durante e após a Licenciatura	79
1.2. Experiências de Ensino na área das Atividades Físicas antes, durante e após a Licenciatura	80
1.3. Motivos que levaram os Estagiários a ingressar no Curso de Educação Física	81
1.4. Caraterização do Clima e Ambiente de Trabalho.....	81
1.5. Caraterização da Relação Profissional com os Colegas do Grupo.....	81

<i>1.6. Programas Nacionais de EF</i>	82
1.6.1. Conhecimento dos PNEF	82
1.6.2. Disciplinas/Forma como foi abordado os PNEF	82
1.6.3. Grau de Aplicação dos PNEF	84
1.6.4. Grau de Auxílio/Ajuda à Intervenção Pedagógica	84
<i>1.7. Plano de Turma</i>	85
1.7.1. Avaliação Inicial	85
1.7.2. Domínios ou Áreas que integram a Avaliação da EF	87
1.7.3. Planos ao Nível de Turma	89
1.7.3.1. Modelos de Planeamento adotados pelos Grupos de EF	93
<i>1.8. Planeamento das UD/EU</i>	93
1.8.1. Número de matérias lecionadas por UD	93
1.8.2. Organização dos Grupos	94
1.8.3. Seleção de Objetivos	95
<i>1.9. Plano de Aula</i>	96
<i>1.10. Plano de Turma – Dimensão operacional do plano</i>	97
1.10.1. Aptidão Física	97
1.10.2 Revisão das matérias	97
1.10.3. Conferências Curriculares	98
1.10.4. Roulement da Primeira Etapa	98
<i>1.11. Decisões ao nível do Grupo de Educação Física</i>	99
<i>1.12. Medidas de Articulação ente Ciclos e entre Escolas do Agrupamento</i>	99
<i>1.13. Competência para a elaboração de planeamentos ao nível de turma</i>	99
2. Apresentação e discussão dos resultados obtidos na etapa extensiva do estudo – Professores Orientadores Cooperantes	102
2.1. <i>Caraterização do Clima e Ambiente de Trabalho e Relação Profissional com os Colegas do Grupo</i>	102
2.2. <i>Programas Nacionais de EF</i>	103
2.2.1. Adequação /Utilidade das Orientações Metodológicas dos PNEF	103
2.2.2. Existência de lacunas ao nível da formação para a aplicação dos PNEF	103
2.3. <i>Planeamento</i>	103
2.3.1. Documentos produzidos pelo Grupo de EF referente ao Planeamento	104
2.3.2. Existência de dificuldades em orientar o Planeamento dos Estagiários, segundo as Orientações da Universidade	105

2.3.3. Modelos de Planeamento adotados pelos POC	105
2.3.4. Modelos de Planeamento adotados pelos Grupos de EF.....	106
2.3.5. Dificuldades encontradas na elaboração dos Planeamentos.....	106
2.3.6. Soluções para que todos os Professores sigam as orientações metodológicas dos PNEF e planeiem por etapas.....	106
2.3.7. Planeamento de aulas politemáticas	107
2.3.8. Inclusão no Plano Anual de todas as subáreas do quadro de extensão de EF	107
2.3.9. Planeamento das UD com inclusão de várias matérias	108
2.3.10. Aplicação do Fitnessgram	108
2.3.11. Existência no Planeamento de momentos de revisão das matérias leccionadas	109
2.3.12. Competências dos Estagiários para elaborar o Planeamento Anual por Etapas	109
2.4. <i>Medidas de Articulação ente Ciclos e entre Escolas do Agrupamento.....</i>	110
2ª Fase do Estudo.....	113
1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos nas entrevistas aos Professores Especialistas / Autores dos PNEF	113
1.1. <i>Dificuldades dos professores de EF na aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF.....</i>	113
1.2. <i>Importância das decisões de alcance Plurianual. Dificuldade dos Grupos de EF em definir uma articulação vertical do currículo que inclua os objetivos de cada ano e de ciclo</i>	115
1.3. <i>Principais medidas para realizar uma articulação vertical entre escolas pertencentes ao mesmo agrupamento.....</i>	116
1.4. <i>Plano Anual de Turma por Etapas: número de etapas, características e divisão ao longo do ano</i>	117
1.4.1. 1ª Etapa.....	117
1.4.2. 2ª Etapa.....	118
1.4.3. 3ª Etapa.....	119
1.4.4. 4ª Etapa.....	119
1.5. <i>Vantagens de adotar um Plano Anual por Etapas</i>	120
1.6. <i>Recomendações para todos os professores sigam as Orientações Metodológicas dos PNEF e realizem o seu Plano Anual por Etapas</i>	122
1.7. <i>Momentos de revisão das matérias lecionadas no Plano Anual por Etapas</i>	123
1.8. <i>Implicações e repercussões da AI no início do ano e da existência de um Protocolo de AI específico em cada escola.</i>	124

1.9. <i>Objetivo da Conferência Curricular após a AI. Periodização de outras Conferências Curriculares ao longo do ano.</i>	125
1.10. <i>Existência de objetivos e critérios de avaliação diferentes para alunos da mesma turma.</i>	126
3ª Fase do Estudo.....	130
1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos no questionário aos Professores de EF do Barlavento algarvio	131
1.1. <i>Caracterização da satisfação da função como professor</i>	131
1.2. <i>Programas Nacionais de Educação Física</i>	133
1.2.1. <i>Áreas de Extensão da Educação Física</i>	133
1.2.2. <i>Acesso ao conhecimento dos Programas de Educação Física</i>	133
1.2.3. <i>Ciclos de ensino dos PNEF que os professores possuem</i>	134
1.2.4. <i>Grau de conhecimento e concordância dos PNEF</i>	134
1.2.5. <i>Lecionação tendo em conta os objetivos gerais e a especificação das matérias nucleares e alternativas</i>	135
1.2.6. <i>Operacionalização da Avaliação nos níveis Introdutório, Elementar e Avançado</i>	135
1.2.7. <i>Áreas de Avaliação da EF</i>	136
1.3. <i>Práticas de Planeamento em Educação Física</i>	137
1.3.1. <i>Projeto Curricular de Educação Física</i>	137
1.3.2. <i>Decisões do GEF relativas aos recursos temporais, materiais e humanos</i>	137
1.3.3. <i>Planos de Turma</i>	138
1.3.3.1. <i>Plano Plurianual</i>	139
1.3.3.2. <i>Plano Anual</i>	139
1.3.3.2.1. <i>Dificuldades na elaboração do Plano Anual de Turma</i>	140
1.3.3.2.2. <i>Roulement</i>	141
1.3.3.2.3. <i>Objetivos específicos como objetivos terminais de ano</i>	141
1.3.3.2.4. <i>Tarefas de Planeamento</i>	142
1.3.3.2.5. <i>Aulas Politemáticas</i>	143
1.3.3.2.6. <i>Fatores Influenciadores do Planeamento do Plano Anual de Turma</i>	143
1.3.3.2.7. <i>Utilização da Bateria de Testes do Fitnessgram</i>	144
1.3.3.2.8. <i>Períodos de Revisão das Matérias no Planeamento</i>	145
1.3.3.2.9. <i>Avaliação Inicial</i>	146
1.3.3.2.10. <i>Conferências Curriculares</i>	147
1.3.4. <i>Articulação Curricular</i>	147

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES	149
REFERÊNCIAS	161
ANEXOS	168

Índice de Quadros

Quadro 1. Desenho do Estudo	57
Quadro 2. Distribuição dos Professores por género	61
Quadro 3. Distribuição Etária dos Professores	61
Quadro 4. Critérios de Categorização das Instalações Desportivas	63
Quadro 5. Critérios de Categorização das Instalações Desportivas	63
Quadro 6. Caracterização dos Estagiários	64
Quadro 7. Caracterização dos Professores Orientadores	65
Quadro 8. Fatores Associados à Dimensão de Natureza Pessoal e Relacional	71
Quadro 9. Fatores Associados à Dimensão de Natureza Pedagógica.....	72
Quadro 10. Distribuição dos Professores por género	75
Quadro 11. Distribuição Etária dos Professores	75
Quadro 12. Distribuição dos Professores por Tempo de Serviço.....	76
Quadro 13. Distribuição dos Professores por Grau Académico	76
Quadro 14. Distribuição dos Professores por Tipo de Escola	77
Quadro 15. Dimensão do Grupo de EF	77
Quadro 16. Ano de Conclusão da Licenciatura	77
Quadro 17. Experiências Desportivas antes, durante e após a licenciatura.....	79
Quadro 18. Experiências de ensino na área das Atividades Físicas antes, durante e após a licenciatura.....	80
Quadro 19. Motivos que levaram os Estagiários a ingressar num Curso de Educação Física.....	81
Quadro 20. Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho.....	81
Quadro 21. Caracterização da Relação Profissional com os Colegas do Grupo	81
Quadro 22. Acesso ao conhecimento dos PNEF	82
Quadro 23. Disciplinas/forma como foi abordado os PNEF na Licenciatura	82
Quadro 24. Disciplinas/forma como foi abordado os PNEF no Mestrado.....	83
Quadro 25. Grau de aplicação dos PNEF	84
Quadro 26. Grau de auxílio/ajuda dos PNEF na Intervenção Pedagógica	84
Quadro 27. Escolas com Protocolo de Avaliação Inicial	85
Quadro 28. Domínios ou Áreas que integram a avaliação da EF.....	87
Quadro 29. Distribuição dos pesos dos Domínios ou Áreas de Avaliação da EF.....	88

Quadro 30. Planos elaborados ao nível de turma	89
Quadro 31. Fundamentos para realização dos Planos Anuais de Turma.....	91
Quadro 32. Modelo de Planeamento adotado pelos Grupos de EF	93
Quadro 33. Número de matérias lecionadas por UD.....	93
Quadro 34. Número de matérias lecionadas por UD.....	94
Quadro 35. Seleção de Objetivos	95
Quadro 36. Prioridades no planeamento de um Plano de Aula.....	96
Quadro 37. Momentos de revisão das matérias lecionadas	97
Quadro 38. Documentos produzidos pelo grupo referentes ao planeamento	99
Quadro 39. Competência para a elaboração de planeamentos ao nível de turma	100
Quadro 40. Dificuldades sentidas na preparação / planeamento de aulas ou UD	101
Quadro 41. Dificuldades sentidas na preparação / planeamento de aulas ou UD	102
Quadro 42. Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho e Relação Profissional com os Colegas do Grupo.....	102
Quadro 43. Documentos produzidos pelo Grupo de EF referente ao planeamento	104
Quadro 44. Modelos de Planeamento adotados pelos POC	105
Quadro 45. Áreas de Extensão da Educação Física	133
Quadro 46. Grau de conhecimento dos PNEF.....	134
Quadro 47. Grau de concordância com os PNEF	135
Quadro 48. Realização de Planos a nível de Turma.....	138
Quadro 49. Fatores influenciadores no Planeamento Plurianual.....	139
Quadro 50. Realização de Planos Anuais de Turma	139
Quadro 51. Dificuldades na elaboração do Plano Anual de Turma	141
Quadro 52. Tarefas de Planeamento.....	142
Quadro 53. Fatores Influenciadores do Planeamento do PAT	144
Quadro 54. Periodização das Conferências Curriculares	147

Índice de Anexos

Anexo 1. Quadro de Extensão da Educação Física e de Composição Curricular	169
Anexo 2. Entrevista da parte extensiva do estudo - Estagiário	170
Anexo 3. Transcrição da entrevista da parte extensiva do estudo - Estagiário	173
Anexo 4. Entrevista da parte extensiva do estudo - POC.....	180
Anexo 5. Transcrição da entrevista da parte extensiva do estudo - POC.....	183
Anexo 6. Entrevista aos Especialistas/Autores dos PNEF	191
Anexo 7. Transcrição da entrevista aos Especialistas/Autores dos PNEF	193
Anexo 8. Carta para aplicação do questionário	211
Anexo 9. Questionário.....	212

INTRODUÇÃO

Os professores são os principais agentes de ensino que operacionalizam nas escolas as reformas educativas e contribuem para o sucesso das mesmas, sendo-lhes imputada a responsabilidade da implementação curricular, cumprindo as diretrizes, orientações e normas dos Programas propostos pelo Ministério da Educação.

Quina (2009) define o programa como um documento fundamental de desenvolvimento de Educação Física (EF), o qual “constitui a referência geral que procura assegurar a coerência da atividade dos professores e dos alunos entre os diferentes anos de escolaridade, entre turmas e entre escolas”.

A implementação das reestruturações dos novos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), mais concretamente ao nível das orientações metodológicas, implica uma posição do grupo, numa lógica de conquista. As crenças, valores e orientações educacionais assumem particular significado neste contexto. Por vezes não é fácil de “romper” com os hábitos e “vícios” outrora aplicados. Segundo Januário (1984), o planeamento em Educação Física continua a constituir um obstáculo ao trabalho dos professores, por dificuldades que resultam de diferentes conceções que se manifestam acerca do tema.

As mudanças efetuadas no seio da EF, quer ao nível das decisões do Projeto de Educação Física quer ao nível das decisões do Planeamento Anual de Turma, obrigam a uma responsabilidade coletiva e a um investimento pessoal.

A adaptação curricular deverá objetivar suprir as necessidades de cada aluno, sendo os professores os principais agentes promotores dessa diferenciação curricular (Roldão, 2003). A sua adaptação é tida como um processo que deverá centrar-se no aluno, assumindo a rutura com o ensino massivo, investindo em processos formativos no âmbito da diferenciação e inclusão (Sousa, 2012).

O conceito de planeamento é definido como um processo que organiza todo o processo de ensino aprendizagem, permitindo orientar o ensino de forma a possibilitar a potencialização de aprendizagens dos alunos a que se destina (Matos, 2010).

Com a reorganização curricular, os PNEF fazem referência a um novo modelo de planeamento – o Planeamento Anual de Turma por Etapas, conferindo ao professor flexibilidade para promover adequadamente o processo ensino-aprendizagem em função da análise e interpretação dos resultados da Avaliação Inicial (AI). Este modelo de

planeamento preconiza a inclusão e a diferenciação do ensino, distinguindo níveis de aprendizagem, segundo os diferentes níveis de interpretação dos PNEF, diferenciando objetivos, conteúdos, tempo de aprendizagem, espaços, grupos e estratégias. O objetivo é permitir melhor adequar o processo de ensino a todos os alunos, planeando etapas e objetivos de acordo com os seus níveis de proficiência, necessidades e ritmos de aprendizagem.

A importância da Formação Inicial reside na natureza e qualidade que determina as capacidades e competências adquiridas e influencia as perspetivas e o desempenho do professor, seja no plano das relações pessoais e nos ocasionais acontecimentos da sala de aula, seja no plano institucional e ético (Proença, 1993). O Estágio Pedagógico é o primeiro contacto com a realidade de ensino, e vários elementos condicionam o seu sucesso, como a preparação/planificação das aulas e a relação entre estagiário e orientadores (Piéron, 1996).

Como futuros professores, os Estagiários devem conhecer e saber interpretar de forma clara as orientações metodológicas dos PNEF, suas finalidades e objetivos.

Deste modo, o objeto do nosso estudo visa descrever e analisar o conhecimento do processo de aplicação e interpretação dos PNEF, verificando se os professores do Barlavento algarvio¹ e os estagiários interpretam as orientações metodológicas dos PNEF e se realizam os Planos Anuais de Turma por Etapas.

Para o efeito o presente estudo estrutura-se da seguinte forma:

- Uma primeira parte, intitulada Revisão da Literatura, encontra-se direcionada para o tema central do trabalho, constituindo o suporte teórico de abordagem com vista à interpretação dos resultados obtidos.

- A segunda parte, denominada Objeto de Estudo, elabora o enunciado do problema, a justificação do tema e os objetivos do estudo.

- Numa terceira parte apresenta-se os Métodos e Procedimentos, na qual se refere a caracterização da amostra e os métodos e procedimentos gerais.

Este estudo passou por três fases distintas. A primeira consistiu em entrevistar os estagiários e os professores orientadores cooperantes, com o objetivo de saber quais os conhecimentos relativos aos PNEF e modelos de planeamento transmitidos pelas Universidades. A segunda, também é composta por uma entrevista a vários especialistas participantes na elaboração dos PNEF com o intuito de identificar as dificuldades dos

¹ O Barlavento algarvio designa a zona ocidental da região natural do Algarve, no sul de Portugal.

professores na aplicação das orientações metodológicas dos PNEF, as decisões a tomar pelos Grupos de Educação Física (GEF) referentes ao planeamento numa articulação vertical entre as escolas do agrupamento e caracterizar o Planeamento Anual por Etapas. A terceira, pela aplicação de questionários nas escolas do Barlavento Algarvio com o objetivo de conhecer a interpretação e aplicação das orientações metodológicas dos PNEF, práticas de planeamento e decisões de articulação curricular.

- A quarta parte é referente à Apresentação e Discussão dos Resultados, onde se apresenta os resultados obtidos nas diversas fases do estudo, quer na perspetiva de análise qualitativa quer na perspetiva de análise estatística descritiva.

- A quinta parte é referente às Conclusões do estudo, que sistematiza as grandes linhas de conclusão do estudo.

CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura estrutura-se em torno de um conjunto de referências temáticas sobre estudos que estão relacionados com o nosso, ou que de certa maneira o complementam. Como este estudo tem como principal objetivo conhecer as interpretações e aplicações das Orientações Metodológicas dos PNEF, parece-nos lícito analisar estudos anteriores, desenvolvidos na área do planeamento. Como as orientações metodológicas para a elaboração de um planeamento por etapas se encontram nos PNEF, achamos pertinente dividir este capítulo em três temáticas para uma melhor compreensão e contextualização do estudo: Planeamento e Programas Nacionais de EF, estudos sobre os Programas Nacionais de EF e estudos sobre o Planeamento em Educação.

1.Planeamento e os Programas Nacionais de Educação Física

Segundo Januário (1981,45), um Programa é uma “pré-apresentação ou a representação de todo o processo ensino-aprendizagem, de acordo com os princípios pedagógicos”. Bento (1998) define-o como um meio auxiliar e complementar, que serve como referência ao professor para o entendimento, planificação, preparação, condução e avaliação do processo ensino.

Zabalza (2000) considera que os programas apresentam duas funções: a de fundamentação de decisões, enquanto fonte de critérios e princípios estáveis justificativos da adoção de diferentes alternativas e tomadas de decisão e a de controlo, sendo o programa um marco de referência para apreciação dos processos didáticos e da qualidade dos resultados conseguidos.

Januário (1988) considera que o Programa Escolar constitui um compromisso de atuação entre as decisões políticas (política educativa) e os aspetos referentes às decisões da prática pedagógica tomadas pelas escolas e pelos professores, no âmbito do processo ensino/aprendizagem.

A situação vivida em Portugal, antes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 e no que respeita à EF, caracterizava-se por uma total ausência de planos curriculares que permitissem uma orientação efetiva do trabalho dos professores. O surgimento dos programas de EF, elaborados no âmbito da reforma curricular do Sistema Educativo, constituiu também um meio de desenvolvimento da disciplina. Os programas foram elaborados no sentido de serem considerados como “o padrão geral que assegure a coordenação e coerência das atividades dos alunos em anos seguintes, entre turmas e até escolas diferentes” (Bom *et al.*, 1990,2), devendo estes

cumprir seis grandes finalidades (Carreiro da Costa, Januário, Dinis, Bom, Jacinto & Onofre, 1987,5):

- 1 – Garantir uma harmonia entre as práticas de EF no sistema de ensino geral;
- 2 – Proporcionar uma homogeneidade dos efeitos educativos esperados;
- 3 – Articular as atividades curriculares e de complemento curricular no âmbito da EF com as restantes áreas culturais, visando um adequado desenvolvimento individual e social;
- 4 – Clarificar as necessidades orçamentais tanto nacionais, como regionais e locais, bem como as opções sobre a tipologia dos equipamentos e valores;
- 5 – Influenciar as orientações e o conteúdo da formação inicial e contínua dos professores;
- 6 – Especificar junto dos alunos e dos pais as exigências curriculares, isto é, o benefício individual e social que decorre da frequência da disciplina de EF.

Os Programas atuais, sendo nacionais e com carácter de lei, garantem uma articulação vertical e horizontal dos conteúdos, traduzindo-se numa clara especificação dos objetivos a atingir, por ciclo e ano de escolaridade.

A introdução dos PNEF e as inovações neles adjacentes relativas ao planeamento da disciplina não têm sido aceites na totalidade, nem aplicadas por todos os professores, pois inovar é entrar em conflito com o sistema existente e com os hábitos de trabalho. Verificando-se uma resistência à mudança, Goble & Porter (1977, *cit. in* Januário, 1988, 90) afirmam “que quanto maior for a necessidade de mudança, mais radical será a mudança proposta e mais forte ainda será a resistência à mudança”.

Segundo o Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) (2002), também a multiplicação de modelos, currículos e programas de formação de professores tem contribuído para justificar essa resistência à introdução/aplicação dos PNEF nas escolas.

Pelo facto de em muitas escolas a organização da EF ainda não corresponder às Orientações Metodológicas dos Programas, foi sentida a necessidade de realizar uma revisão dos Programas, “atualizando as especificações das matérias e composição curricular, mas principalmente, melhorando as orientações metodológicas do programa e a definição da avaliação dos alunos, estabelecendo um critério claro de sucesso, válido e adaptável para o conjunto das escolas” (CNAPEF, 2002, 2).

As alterações da nova revisão dos PNEF incidiram nas orientações metodológicas, estratégias pedagógicas e planeamento das atividades educativas nas aulas de EF.

Relativamente ao modelo curricular da EF, foram ainda desenvolvidas nos processos de autonomia da escola e de revisão curricular no sentido da “distinção do conteúdo nuclear do currículo, o Plano de Turma/Projeto Curricular de Turma, a gestão flexível do Programa, o Currículo por Competências, a articulação curricular das escolas em curso (agrupamento vertical) e das escolas em nível (agrupamento horizontal)” (CNAPEF, 2002, 10).

O Programa Nacional da disciplina de Educação Física está organizado em sentido vertical, numa lógica de projeto curricular aberto e dinâmico, do 1º ao 12º ano. Define as Finalidades e os Objetivos por ciclo de ensino, sendo estas as “Competências que representam o compromisso de todas as escolas em relação ao desenvolvimento de cada aluno, bem como a estrutura flexível de aplicação do Programa Nacional, ao nível dos objetivos específicos de cada matéria/ano (Níveis Introdução, Elementar e Avançado)” (CNAPEF, 2002, 9). Para além das Finalidades, apresenta dois níveis de objetivos: objetivos gerais e objetivos específicos. Os objetivos gerais dizem respeito às capacidades, conhecimentos, atitudes e valores a desenvolver em cada ciclo de escolaridade. Os objetivos específicos expressam as competências a desenvolver pelos alunos em cada ano e em cada área ou bloco programático.

Os autores dos programas, ao nível da organização curricular, tiveram em consideração os critérios de exequibilidade e de desenvolvimento da Educação Física, em que o critério de exequibilidade significa “a possibilidade de os programas serem concretizados nas escolas, nas condições materiais requeridas, com orientação pedagógica de professores especializados em EF escolar” e por desenvolvimento, “a influência dos programas na elevação da sua qualidade e na ampliação dos seus efeitos” (Jacinto, Mira, Carvalho & Comédias, 2001, 17).

No que se refere às atividades e conteúdos, os programas são constituídos por duas partes: uma parte nuclear, igual para todas as escolas, assegurando a homogeneidade do currículo real e uma parte alternativa, a adotar localmente de acordo com as características ou condições especiais existentes em cada escola. A sua estruturação não se realiza em torno do fracionamento de domínios/áreas da personalidade, considerando-se que a atividade dos alunos e os seus efeitos se encontram integrados nesses domínios, seguindo o conceito de competência. Organizam-se através da diferenciação dos tipos de atividade característicos da EF, em áreas, subáreas e matérias. Esta diferenciação encontra-se explicitada no quadro de extensão da EF e no quadro de composição curricular (Anexo 1) em sentido vertical, do 1º ao 12º ano, em três blocos fundamentais.

Um primeiro bloco corresponde ao 1º ciclo (primeiros quatro anos de escolaridade), onde se estabelece a formação de competências fundamentais, em cada área da EF e se prepara os alunos para os blocos seguintes.

Um segundo bloco que vai do 5º ao 9º ano de escolaridade (bloco estratégico), em que se leciona as matérias na sua forma mais característica, na sequência das atividades e competências adquiridas no 1º ciclo, devendo ser garantido o tratamento do conjunto de matérias pertencentes ao quadro de extensão da EF.

O 5º e o 9º ano deverão ser caracterizados como anos de revisão das matérias, sendo o 9º ano um ano de aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos, tendo por referência as competências a adquirir no 3º ciclo e o 5º ano apresenta a mesma função em relação ao 1º ciclo, por forma a assegurar as bases de desenvolvimento posterior.

Um terceiro bloco, que corresponde aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, deve ser um bloco de “aperfeiçoamento”. O 10º ano também deverá ter um carácter de revisão, experimentação de matérias alternativas e recuperação dos alunos/turma nas áreas da EF que relevem mais dificuldades. Nos 11º e 12º anos os alunos poderão optar pelas matérias que preferirem aperfeiçoar-se, escolhendo em cada ano, duas matérias de Desportos Coletivos, uma da Ginástica ou Atletismo, uma da Dança e duas das restantes.

Os PNEF foram elaborados segundo uma lógica de projeto, com a perspetiva de desenvolvimento dos alunos e da EF escolar. As Orientações Metodológicas inseridas estabelecem um “processo de Desenvolvimento Curricular baseado nas escolas (...) segundo um modelo de planeamento por etapas e de diferenciação pedagógica” (CNAPEF, 2002, 9).

Segundo os PNEF, cabe ao professor “a responsabilidade de escolher os melhores objetivos específicos e as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas, investindo as competências profissionais da especialidade de Educação Física Escolar, para que os benefícios reais da atividade do aluno correspondam aos objetivos do programa, utilizando os meios atribuídos para esse efeito” (Jacinto, Mira, Carvalho & Comédias, 2001, 8).

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

Por sua vez, Enricone *et al.* (1985, *cit. in* Carvalheira 1996) consideram que o planeamento do ensino envolve a previsão de resultados desejáveis, bem como dos meios

necessários para alcançá-los. Estes autores definem o planeamento do ensino, como a previsão racional e calculada de todas as etapas do trabalho escolar, que envolvem as atividades docentes e discentes de modo a tornar o ensino convicto, económico e eficiente.

Relativamente à disciplina de Educação Física, o professor deve realizar o seu planeamento tendo em conta a sua definição: “Atividade curricular eclética (os diferentes tipos de atividade física – desportos coletivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.) e inclusiva (adaptada às necessidades de cada aluno), visando o desenvolvimento multilateral do aluno (promover a saúde, no presente e no futuro, desenvolver a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais e a compreensão dos processos de exercitação, refletir criticamente o fenómeno desportivo, etc.)” (CNAPEF, 2002, 3).

O planeamento deverá passar em primeiro lugar pela interpretação do programa da disciplina, na elaboração dos planos plurianuais e anuais, aplicá-los, realizar o controlo/avaliação e, por fim, de acordo com os resultados obtidos, confirmá-los ou alterá-los.

Segundo as orientações metodológicas dos PNEF (2001), desde que estejam asseguradas pelo sistema educativo as condições necessárias, quer ao nível dos recursos temporais, materiais quer ao nível da formação de professores, para a realização da EF na escola, a exequibilidade dos programas depende essencialmente dos compromissos assumidos dentro do Grupo de EF em torno dos objetivos da disciplina, desenvolvendo estratégias que viabilizem a sua consecução.

Para a aplicação dos PNEF deverão estar implícitas as seguintes decisões coletivas, de compromisso do Grupo de Educação Física.

(a) Decisões ao nível do currículo do aluno

Zabalza (2000,12) considera o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar; é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”.

O currículo poderá ser considerado como uma estrutura coerente ao nível da educação, de estratégia, conteúdos, resultados da aprendizagem, experiências educacionais, avaliação, ambiente educacional e estilo de aprendizagem individual dos alunos, calendário pessoal e programa de trabalho (Harden, 2001).

No mapeamento do currículo estão inerentes as preocupações com o que é ensinado (o conteúdo, as áreas de conhecimento abordadas e os resultados da aprendizagem), como são ensinadas as aprendizagens (os recursos de aprendizagem, oportunidades de sucesso), quando é ensinado (o calendário, a sequência de currículo) e as medidas utilizadas para determinar se o aluno atingiu o esperado, os resultados da aprendizagem (avaliação) (Harden, 2001).

O currículo nacional de EF foi concebido numa perspetiva de EF eclética e inclusiva, visando o desenvolvimento dos alunos, como fator de saúde e de promoção de um estilo de vida fisicamente ativo no futuro.

Nos **Projetos de Educação Física** deve existir uma coordenação entre escolas da proximidade, otimizando os processos e efeitos da atividade física curricular e de complemento curricular, assim como combinar o currículo entre as escolas do Agrupamento, bem como a gestão e aproveitamento dos seus recursos.

As matérias nucleares, sendo obrigatórias no currículo de EF, permitem que os alunos de diferentes escolas, do mesmo ano escolar, estejam no mesmo nível de especificação nessas matérias. O Grupo de Educação Física deverá incluir no currículo da disciplina, matérias alternativas, as quais são escolhidas de acordo com as características da população escolar, o meio onde a escola se insere e os recursos disponíveis.

As decisões ao nível das atividades de complemento curricular, nomeadamente o Desporto Escolar, o qual é definido pela CNAPEF (2002, 4) como uma “atividade de complemento curricular (a) específica (em determinada modalidade desportiva), (b) facultativa e vocacional, (segundo as aptidões pessoais do aluno, as condições e regras de participação específicas da modalidade e o nível de prática), (c) visando a aptidão atlética e a cultura desportiva no domínio da modalidade desportiva escolhida”, devendo vir mencionadas e organizadas no Projeto de Educação Física, numa lógica plurianual, promovendo a continuidade.

(b) Decisões ao nível dos recursos temporais

Os PNEF foram elaborados na base do compromisso no mínimo de 3 aulas semanais de EF, em dias não consecutivos, no Ensino Básico e Secundário, sendo esta uma condição de garantia da qualidade da EF e da exequibilidade dos PNEF.

Na revisão curricular de 2001 foi atribuída a carga horária de 3 horas semanais ao Ensino Secundário (DL nº 7/2001). De acordo com os PNEF, a distribuição ideal de tais horas seria de 45'+45'+45'+45', caso esta hipótese não fosse viável, então seria 3 horas

semanais. Nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, o tempo atribuído à disciplina de Educação Física (DL nº 6/2001) é de 135 minutos de *tempo útil* em cada semana (CNAPEF, 2002).

O tempo útil é definido como o tempo real de aula utilizado por professor e alunos, que resulta da subtração do tempo que os alunos gastam em deslocamentos e trocas de vestuários antes e depois da aula, ao tempo programa, tempo institucionalmente dedicado à EF nos horários escolares (Carreiro da Costa, 1998). A utilização do tempo útil na elaboração dos horários escolares de EF é desde há algum tempo reclamado por organizações internacionais como a UNESCO e a EUPEA.

A organização da carga curricular por três dias na semana justifica-se, segundo Brás & Monteiro (1998), por um conjunto de 3 razões: ao nível científico, por razões de ordem fisiológica, da metodologia do treino e da aprendizagem motora; ao nível metodológico, por questões relacionadas com as opções da didática e com a periodização do planeamento das matérias que constituem o quadro de extensão da EF e ao nível pedagógico, nas razões que se centram nas repercussões que a atividade pedagógica pode ter nas turmas e nos diferentes alunos. Estes mesmos autores hierarquizam a distribuição da carga horária semanal, pois consideram que não é possível que todas as turmas de uma escola tenham a mesma distribuição semanal.

O surgimento do Decreto-lei nº 139/2012 promoveu uma redução horária da carga horária da EF. No 3º ciclo a disciplina de EF é colocada numa área intitulada de Expressões e Tecnologias, em conjunto com a Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação e Oferta de Escola, à qual é atribuída um crédito total de 850 minutos semanal. No Ensino Secundário, a redução de 30 minutos na carga horária mínima da EF (de 180 min. para 150 min.) fez com que, em muitas escolas, os alunos tivessem menos 16 horas de aulas anuais, ou seja, menos cinco semanas de aulas de EF por ano. O atual governo já anunciou a eliminação desta redução curricular.

Segundo a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) & CNAPEF (2015), está comprovado em diversos trabalhos de investigação publicados sobre o tema e por posições da Organização Mundial de Saúde, da European Physical Education Association (EUPEA), da UNESCO e outras organizações, que a carga e a regularidade de atividade física que qualquer criança e jovem até aos 18 anos deve desenvolver é de 5 vezes por semana, 60 minutos por sessão.

Ainda relativamente a este ponto, os PNEF sugerem que os horários das turmas do mesmo ano do Ensino Secundário, especialmente do 11º e 12º anos, devem estar no mesmo horário, visando o aperfeiçoamento dos alunos nas matérias da sua preferência e

o aumento da quantidade de prática qualitativamente adequada às características dos alunos, pois nestes anos admite-se um regime de opções, entre as turmas do mesmo horário.

(c) Decisões ao nível dos recursos materiais

Segundo os PNEF (2001), a sua aplicação implica que os espaços de aula sejam polivalentes, permitindo a possibilidade de se realizar atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas do quadro de extensão de EF. Brás & Monteiro (1998, 9) consideram a polivalência dos espaços “como instrumento de deliberação pedagógica, entendida como a liberdade que um professor deve ter em ser responsável pelo percurso (sua definição estratégica e organização) de aprendizagem de diferentes turmas, no sentido definido pelos planos plurianual e anual de EF”. Segundo os mesmos autores, a distribuição do material pelos diferentes espaços de aula, permite um planeamento de aulas ecléticas e variadas, aumentando a deliberação pedagógica. Cada espaço não deve deixar de privilegiar as matérias, para as quais apresenta melhores condições, mas deverão estar preparados para a lecionação de outras matérias.

O sistema de rotação das instalações (*roulement*) poderá ser definido como o período de tempo que uma turma permanece num determinado espaço de aula, ou como a frequência com que uma determinada turma passa pelos diferentes espaços de aula.

Brás & Monteiro (1998) consideram existir cinco tipos de rotação: a) diário; b) semanal; c) quinzenal; d) mensal; e) trimestral; de acordo com dois modelos: 1) centrado no professor, o espaço em cada período de tempo considerado é atribuído ao professor e todas as suas turmas têm aulas nesse espaço; 2) centrado na turma, o espaço em cada período de tempo considerado é atribuído a uma determinada turma e o respetivo professor é aí que deve lecionar as suas aulas.

Os PNEF (2001) defendem que a definição do sistema de rotação das instalações deve ter em conta os objetivos dos programas para cada ano e as prioridades entre as matérias, as características das diferentes etapas ao longo do ano letivo e a caracterização das possibilidades de cada espaço de aula.

(d) Decisões ao nível dos recursos humanos

Na área de formação contínua de professores o Grupo de EF é responsável por apresentar propostas a incluir no plano de formação da escola, ou agrupamento contruídas em torno das necessidades de formação do Grupo de EF, de acordo com o Plano Plurianual e ajustadas às necessidades e prioridades identificadas, no sentido do cumprimento do conceito de ecletismo da EF, expresso pela lecionação de todas as áreas

de EF, valorizando a formação recíproca, através da promoção de encontros de apresentação e análise de experiências pedagógicas significativas.

O Projeto de Educação Física “é uma referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto de professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual) ” (Jacinto, Mira, Carvalho.& Comédias, 2001, 16). Deve então constar neste projeto as decisões sobre a composição do currículo dos alunos, incluindo as atividades de complemento curricular (desporto escolar e outras), as características dos recursos e o seu plano de desenvolvimento, as possibilidades, limitações e plano de formação dos professores.

Após a definição do Projeto de Educação Física, o Grupo de EF deverá realizar o **Plano Plurianual**, sendo este responsável pela dinâmica de desenvolvimento das condições de realização das atividades educativas (recursos materiais, a sua gestão e formação de professores) e do processo curricular, ao nível da articulação vertical e resultados que traduzem a realização de objetivos de cada ano e de ciclo dos PNEF (Jacinto, Mira, Carvalho & Comédias, 2001).

Pedro (2010), na elaboração da sua tese de mestrado, entrevistou vários especialistas na área da Educação Física, sobre o Planeamento, e segundo o professor João Comédias, o Plano Plurianual tem o objetivo de balizar as aprendizagens dos alunos. Nele encontram-se definidas as prioridades por ano, nas diferentes matérias que compõem o quadro de extensão de EF, a composição do currículo, a gestão dos recursos, as formações programadas para os professores, decisões no regime de opções dos alunos em função da análise das avaliações e estratégias de grupo. O professor Luís Bom considera que o Plano Plurianual faz a integração das metas anuais e plurianuais de EF e define a progressão desejada para determinada população escolar nos vários anos. Não se estrutura por turma, mas sim numa sequência do conjunto das turmas, no conjunto dos anos considerado plurianual. Não se tratando de um plano de funcionamento, mas sim de desenvolvimento do currículo. O professor Jorge Mira refere ainda que é necessário garantir condições para que haja sucesso na implementação do Plano Plurianual, tais como: um protocolo de avaliação comum a todas as turmas; aferição de critérios e validade na avaliação.

Os PNEF não foram elaborados com o intuito da sua aplicação ser uma simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco de aprendizagem a abordagem de uma matéria num número predeterminado de aulas, mas foram construídos visando o princípio da especificidade do

plano de turma, permitindo ao professor selecionar e aplicar processos diferenciados para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano e progridam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades (Jacinto, Mira, Carvalho & Comédias, 2001).

Bento (1998) define o **Plano Anual de Turma** (PAT) como um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nos alunos/turma. Para Sousa (1991), o primeiro passo na elaboração do Plano Anual de Turma será a definição dos métodos e instrumentos de Avaliação Inicial.

De acordo com os PNEF (2001), o PAT apresenta como uma das principais tarefas a formulação das prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua). Assim, a sua elaboração (baseado na Avaliação Inicial e reajustado consoante as informações decorrentes da avaliação contínua) deverá considerar os seguintes aspetos:

- Realização do conjunto dos objetivos das matérias nucleares, de acordo com as decisões do Grupo de EF e com as possibilidades de cada aluno;

- Explicitação dos objetivos aos alunos e interpretação prática das competências prioritárias, negociando níveis de desempenho para determinados prazos;

- Ao longo do ano letivo deve prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos, ou em partes de aula mantidas por um determinado tempo (aprendizagem distribuída), de forma a permitir alcançar os objetivos no final do ano de escolaridade;

- Deve estruturar-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras. O desenvolvimento das capacidades físicas deverá ser uma componente presente em todas as aulas. As preocupações metodológicas, no seu desenvolvimento seguem os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas (inclusão e diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um). No processo de avaliação formativa deverão ser considerados os valores inscritos na Zona Saudável da Aptidão Física (Bateria de testes *Fitnessgram*);

- A diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos de alunos distintos;

- A formação de grupos, sendo um elemento fundamental de diferenciação do ensino. A sua constituição deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, deve assegurar-se uma constituição homogénea,

quando se considera que é mais eficaz, em determinado contexto do processo ensino-aprendizagem;

- As atividades de aprendizagem relativas aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física também deverão ser contempladas no planeamento.

As Orientações Metodológicas dos PNEF (2001) fazem referência a uma organização geral do ano letivo em etapas, em períodos de tempo mais reduzidos, assumindo características diferentes, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor. A organização das etapas deverá ter em conta o calendário escolar e suas interrupções, características das instalações e as condições climatéricas. Deve também incluir períodos de revisão das matérias e recuperação do nível da aptidão física, após as interrupções letivas.

Os autores dos PNEF entrevistados neste estudo consideram que existem 4 etapas: a primeira etapa de Avaliação Inicial, denominada por EROS (etapa de receção e orientação para o sucesso); a etapa de prioridades, a etapa de progressão e a etapa produto. A teorização das etapas será realizada num capítulo posterior, após o capítulo de análise das entrevistas aos Professores Especialistas/Autores dos PNEF.

A 1ª etapa coincide com o início do ano letivo, a etapa de Avaliação Inicial, que tem como objetivo determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias, a lecionar no respetivo ano, permitindo ao mesmo tempo uma revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.

No final da primeira e da última etapa deverá ser realizada uma conferência curricular entre todos os professores do grupo, baseada nos dados recolhidos nas avaliações (Inicial e Final), para dar cumprimento ao programa, ajustá-lo e realizar decisões no sentido das orientações metodológicas. A última conferência curricular baseia-se nos resultados da avaliação final, considerando-se o nível de cumprimento do programa e os ajustamentos para o currículo dos alunos no ano letivo seguinte. É nas conferências curriculares que se afere as decisões plurianuais de avaliação e objetivos, caso se verifique necessidade deverão ser ajustadas.

Rosado (2005) caracteriza os principais modelos de planeamento: o Modelo por “Blocos” ou Ciclos de Atividades; o Modelo por “Etapas” e o Modelo “Misto”.

O Modelo por “Blocos” ou Ciclos de Atividades é um modelo mais tradicional em EF, mas não referenciado nos PNEF. O planeamento das matérias é feito por blocos, conjunto de aulas sobre a mesma matéria, onde a distribuição dos conteúdos é

concentrada e determinada pela rotação dos espaços. Não existe hierarquização clara de objetivos, são definidos blocos de desportos, com objetivos a alcançar no final do bloco. As unidades didáticas são um conjunto de aulas sobre a mesma matéria, as aquisições não são tratadas nas unidades didáticas seguintes e as aulas são, na sua maioria, monometálicas, com uma duração estabelecida *a priori*, tendencialmente igual para todas as matérias nucleares. Não existem “ciclos” de revisão, nem de consolidação. A AI é realizada no início de cada bloco desportivo, logo o planeamento anual é definido sem uma AI de todas as matérias que compõem o currículo de EF. Não se caracteriza por ser um modelo que respeite a individualização e a inclusão, pois os objetivos definidos são iguais para toda a turma. A unidade básica de planificação é o Plano de Aula e a avaliação é o resultado da média simples ou ponderada, das avaliações sumativas de cada Unidade Didática.

O Modelo por “Etapas” é o modelo referenciado nos PNEF, em que cada etapa corresponde ao período ou fase do ano durante o qual se procura alcançar determinados objetivos, os conteúdos são distribuídos pelo ano letivo, exigindo espaços polivalentes e definição de prioridades. A definição de objetivos é feita para o ano letivo, após a AI. As aquisições de uma etapa são tidas em conta nas etapas seguintes, através de períodos de revisão no início dos anos, depois das interrupções letivas, no final dos períodos e dos anos letivos, de períodos de aperfeiçoamento e de consolidação. As aulas são tendencialmente politemáticas e as unidades didáticas são um conjunto de aulas muito semelhantes, com os mesmos conteúdos e/ou a mesma função didática. As etapas e as unidades didáticas são de duração variável, em função do nível dos alunos e atendendo à hierarquização dos objetivos. Caracteriza-se por ser um modelo que respeita os ritmos diferenciados de aprendizagem, a individualização e a inclusão. A unidade básica de planificação é o Plano por Etapa e a avaliação é o resultado da apreciação do nível de concretização dos objetivos anuais.

O Modelo Misto é um modelo essencialmente planeado e ajustado á rotação de instalações, mas introduzindo algumas variantes. As etapas são definidas em função das instalações, podem apresentar planeamentos de pequenos blocos só de uma matéria, e a unidade básica de planificação é a unidade de ensino (pequeno bloco de matérias), através de aulas poli e monotemáticas. Os objetivos estão distribuídos pelas etapas, permite a distribuição das aprendizagens e ciclos de revisão, consolidação e aplicação. Este modelo não constitui um modelo teórico de referência.

De acordo com as orientações metodológicas dos PNEF (2001), na preparação de cada etapa o professor deve prever o número de **Unidades de Ensino** – o “conjunto de aulas com objetivos e estrutura organizativa idênticos” (Jacinto, Mira, Carvalho & Comédias, 2001, 21). Na sua operacionalização deverá ser tido em conta a estratégia de formação dos grupos, as atividades de aprendizagem de acordo com os objetivos definidos para cada etapa e com os aspetos prioritários na aprendizagem dos alunos e os momentos de recolha de informação necessária ao ajustamento do processo (avaliação).

Quina (2009) considera que o número de aulas de cada unidade de ensino deve ser suficiente para que seja possível o domínio dos objetivos perseguidos. Uma unidade com poucas aulas (menos de seis) dificilmente proporcionará uma aprendizagem observável e unidades com um número elevado de aulas (mais de 12) não se ajustam ao ecletismo da Educação Física devido à falta de tempo. O mesmo autor refere os principais princípios orientadores da planificação das unidades de ensino:

- Princípio da repetição, os alunos só dominarão eficazmente as habilidades desportivas se as repetirem muitas vezes em contextos diversificados;

- Princípio da abordagem concentrada da matéria, em que todos os objetivos definidos para uma determinada unidade de ensino devem ser objeto de um primeiro tratamento durante a primeira metade da unidade; proporcionar aos alunos tempo e oportunidade para repetirem, exercitarem e consolidarem os principais conteúdos da unidade em exercícios de aperfeiçoamento, aplicação e competição durante a segunda metade da unidade;

- Princípio da variabilidade dos exercícios dentro das aulas, em que os exercícios devem ser suficientemente diversificados de forma a possibilitarem, no seu conjunto, capacidades e competências de diferentes domínios;

- Princípio da especificidade, integrando situações de prática significativas e específicas da modalidade objeto de aprendizagem.

2. Estudos sobre os Programas Nacionais de Educação Física

Em qualquer sistema de ensino, a existência de programas tem um propósito claro de orientação e influência das tomadas de decisão dos professores. A disciplina de EF viveu durante muitos anos uma situação muito particular, com programas de ensino muito insuficientes para os diversos níveis de escolaridade. Esta situação alterou-se positivamente com a reforma curricular de 1992 (com os PNEF), face às características

das alterações curriculares, tendo a sua aplicação implicado um efeito transformador das práticas e reflexões dos professores, bem como no desenvolvimento da EF.

Ferreira (1995) analisou a introdução dos programas do 2º Ciclo, aprovados pelo Despacho nº124/ME/91, a vigorar em 1992/93. Constatou que o conjunto de disciplinas Educação Musical, Educação Física e Educação Moral Religiosa e Católica são as que mais parecem sentir a necessidade de legitimar a sua presença no currículo.

Relativamente ao discurso de justificação curricular na introdução sobre a conceção da disciplina, a EF é a disciplina que mais relevância dá no texto do enunciado a esta questão, fazendo considerações ao plano curricular, às condições materiais e pedagógicas necessárias ao seu desenvolvimento e concretização e à forma de entender as diversas componentes e do enunciado programático.

Carreiro da Costa, Jacinto, Januário & Bom (1985) realizaram um estudo que pretendia saber o que os professores pensavam da atual situação da EF, se concordavam ou discordavam da existência de um programa para a disciplina, como se situavam face aos programas e se os seguiam. A amostra foi constituída por 85 professores, dos 2º e 3º ciclos e a maioria dos docentes declarou seguir o programa oficial com adaptações. Os professores que referem não seguir ou seguir com adaptações os programas apresentaram como principais razões: a insuficiência de recursos e instalações materiais (70%), insuficiência do próprio programa (16%) e outras (14%). Quando questionados acerca da sua posição conceptual face à existência de programas, 41% dos professores é da opinião que “deve haver um programa que oriente e vincule docentes”, 14% referem ser “um programa limitativo” e 45% dos professores manifestou outras opiniões. No entanto, quando confrontados com a posição de cada um dos docentes com a assumida pelos restantes colegas do grupo constatou-se que em 53% das escolas não há coerência de posições, evidenciando alguma falta de fiabilidade nas respostas, 41% dos docentes aceitou um programa como guia e 23% reivindicou para si a organização do ‘seu’ ensino. A ausência do conceito de currículo seria um dos principais problemas que os PNEF viriam a colocar como questão central, através do quadro de extensão da EF que inovou o marco teórico da composição curricular.

O Departamento de Avaliação do Instituto de Inovação Educacional (IEE) (1991a) desenvolveu vários estudos de avaliação relacionados com a reforma curricular, considerando de extrema importância ter o conhecimento de como os professores se sentiam em relação à reforma, mais concretamente em relação aos novos programas, às sugestões metodológicas neles contidas, aos recursos disponíveis nas escolas, à formação

e apoios que receberam e que necessitavam e à avaliação da aprendizagem dos alunos. Recolheu no ano letivo de 1990/91 opiniões dos professores do 5º ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas, através de questionários, com perguntas fechadas e abertas. Os objetivos do estudo incidiam sobre o conhecimento das opiniões dos professores no que respeita a: adequação global dos novos programas; adequação dos seus objetivos; articulação dos conteúdos programáticos; identificação dos conteúdos programáticos a excluir e a incluir nos novos programas; adequação das sugestões metodológicas propostas nos novos programas; utilidade das sugestões metodológicas propostas para a implementação dos novos programas; adequação dos materiais didáticos; adequação do programa no que respeita à conceção de projetos de natureza interdisciplinar e exequibilidade dos mesmos; adequação das propostas de avaliação dos alunos; adequação dos recursos humanos; identificação dos recursos materiais necessários; adequação da formação proporcionada aos professores experimentadores no âmbito da Reforma Curricular; identificação de fatores condicionadores do processo de implementação dos novos programas e identificação dos aspetos que, na opinião dos professores experimentadores, são considerados como mais relevantes no processo de implementação da Reforma Curricular. Foram também recolhidos dados de caracterização pessoal e profissional dos inquiridos.

Foram inquiridos 31 professores. Questionados acerca da exequibilidade dos programas, a maioria (58.1%) refere que os programas não são exequíveis no tempo previsto, consideram, no entanto, que estão globalmente adequados no que respeita ao nível etário (59.4%) e às necessidades dos alunos (56.2%), concluindo os autores do estudo que os professores consideraram os programas muito adequados. Quanto às componentes programáticas, a maioria dos professores manifestou-se no sentido dos objetivos estarem claramente formulados (78.8%), orientadores da prática pedagógica (74.2%) e exequíveis (61.3%).

As percentagens obtidas para a exclusão ou inclusão de conteúdos foram pouco expressivas, o que levou os autores a considerar que nesta disciplina não haveria necessidade de alterar os conteúdos programáticos.

Relativamente à adequação global das sugestões metodológicas dos novos programas, existe uma maioria de opiniões centradas nas posições mais elevadas: clareza (46.9%), orientação (37.5%) e exequibilidade (35.5%).

Quanto às sugestões metodológicas dos PNEF, os professores consideraram-nas pouco úteis; no entanto, consideram que é possível desenvolvê-las (80%). São

apresentados como elementos condicionadores à aplicação das sugestões metodológicas, a falta de espaços/instalações (71%), os recursos financeiros (56.7%) e o tempo (50%). Questionados sobre os materiais didáticos disponíveis, 67.7% considera que não tem ao seu dispor o necessário para a implementação dos programas.

A opinião dos professores sobre a adequação das propostas de avaliação revelou uma grande dispersão pelos vários pontos da escala, nos diferentes indicadores: clareza, orientação, progressão do aluno e exequibilidade.

No âmbito da formação proporcionada, 78.1% consideram-na insuficiente e 54.4% afirma que ela não permitiu ultrapassar as dificuldades. Relativamente à formação no domínio das Ciências da Educação, as áreas que os professores dizem ter mais necessidades são: a avaliação (51.5%), métodos e técnicas de observação (33.3%) e desenvolvimento curricular (24.2%). São também apresentadas necessidades de formação ao nível de certas matérias, como a Luta e a Patinagem.

Quanto à articulação de conteúdos, a totalidade dos professores manifestou-se de acordo com as finalidades do programa e a sua articulação vertical, tendo uma grande maioria concordado também com os objetivos (96.8%) e articulação interna (82.1%).

Inserido no mesmo projeto, o IIE (1991b) realizou o mesmo estudo, acerca do processo de experimentação dos novos programas a professores do 7º ano de escolaridade. Dos 56 questionários administrados a professores de EF só foram analisados 44.

A maioria dos professores considerou que o programa da disciplina não era exequível no tempo previsto (77.3%); no entanto, entendem que os programas estão adequados ao nível etário dos alunos (41.7%), bem como às necessidades dos alunos (52.3%), e manifestam também opinião favorável no que concerne à adequação dos programas e à formação dos professores (43.2%).

Quanto às componentes programáticas, a maioria dos professores (79.5%) considera, relativamente à clareza dos objetivos propostos nos novos programas, que estes se encontravam claramente formulados e que os objetivos propostos nos novos programas contribuem de forma importante para orientar a sua prática pedagógica (63.6%). No que concerne à exequibilidade dos objetivos propostos nos novos programas, os professores optaram pela resposta de nível 3, o que indica que não têm uma posição clara quanto a esta questão.

A grande maioria dos professores (81.8%) considera ainda que não devem ser excluídos ou incluídos quaisquer conteúdos nos novos programas.

Relativamente à metodologia de ensino, a maioria dos professores considera claras as sugestões metodológicas propostas (59.1%) e é da opinião que aquelas sugestões são lhes úteis na orientação da sua prática pedagógica (50%); no entanto as opiniões, quanto à exequibilidade refletem algumas dúvidas.

No que se refere à opinião dos professores acerca dos fatores condicionantes da consecução de sugestões metodológicas, os aspetos mais referidos foram as instalações (68.3%), a falta de recursos financeiros (61.4%) e as características específicas dos alunos (59.2%).

A maioria dos professores (84.1%) considera ter os materiais didáticos necessários.

Para 43.2% dos professores, as propostas de avaliação sugeridas no novo programa não estão claramente formuladas, considerando-as globalmente negativas (40.8%) relativamente à forma como orientam a prática pedagógica. Sobre a exequibilidade das propostas de avaliação, a maioria dos professores consideram-nas pouco ou nada exequíveis.

Ao nível dos recursos, 70.5% dos docentes inquiridos considera que as escolas não têm disponíveis os materiais necessários à implementação dos novos programas.

Quanto à formação recebida no âmbito da reforma curricular, 77.3% considerou-a insuficiente, não tendo permitido ultrapassar as dificuldades (54.5%). As necessidades de formação ao nível das Ciências da Educação, incidiram nas áreas de avaliação e de métodos e técnicas de observação e da própria disciplina, na área das atividades expressivas (Dança) e ao nível do planeamento e gestão dos programas. De um modo geral, os professores consideram ainda não ter recebido apoio, por parte de quaisquer organismos e instituições, em particular das instituições de ensino superior.

Os autores do estudo concluíram que os novos programas de EF integram aspetos inovadores, quer na integração de novas e diversificadas matérias e com diferentes níveis de exigência, bem como na realização de reuniões interescolas envolvidas na experiência de lançamento dos novos programas. No entanto, a aplicação do programa é dificultada pela sua extensão e pela falta de condições materiais, instalações e recursos nas escolas. Alguns professores também apontam a falta de preparação dos alunos no 1º ciclo como fator limitativo para o cumprimento dos programas nos anos/ciclos seguintes.

Na continuidade do mesmo projeto de avaliação da experimentação dos novos programas, o IIE (1991c) realizou um estudo no ano letivo de 1990/91 sobre as opiniões dos professores do 10º ano de escolaridade e dos Conselhos Diretivos. No caso dos

professores, foram aplicados questionários e entrevistas, visando a caracterização profissional e pessoal dos inquiridos, as suas opiniões sobre aspetos gerais e específicos (componentes programáticas, metodologias, avaliação) dos novos programas, os seus pontos de vista em relação aos recursos, à formação de professores e os aspetos inovadores, polémicos, consensuais ou insatisfatórios dos novos programas. Os inquéritos aplicados aos Conselhos Diretivos pretendiam caracterizar a escola em termos da modalidade de ensino praticada (particular ou público), da localização geográfica e da população escolar, sobre a suficiência/insuficiência das instalações, equipamentos e recursos humanos, sobre os projetos existentes na escola e sobre os aspetos considerados relevantes ao nível da implementação da reforma educativa.

A maioria dos professores inquiridos (92%) não acharam o novo programa exequível, havendo um consenso moderado relativamente à adequação do programa ao nível etário dos alunos, e à formação dos professores, sendo escassamente positiva quanto à adequação às necessidades dos alunos. Quanto às componentes programáticas, os professores manifestaram opiniões bastante positivas sobre a formulação dos objetivos programáticos e sobre a capacidade destes orientarem a prática pedagógica, sendo ainda positiva a opinião sobre a sua exequibilidade.

Todos os professores inquiridos concordaram que os conteúdos propostos no novo programa se articulam com as finalidades da disciplina no Ensino Secundário, bem como com os objetivos da mesma para o 10º ano. Consideraram, no entanto, não existir articulação interna entre os diferentes blocos temáticos do ano, que os conteúdos programáticos de 10º ano estão articulados verticalmente com os dos restantes anos e 75% são da opinião que os alunos se encontram pouco preparados nas matérias de Dança, Patinagem e Jogos Tradicionais.

Reconhecem que as sugestões metodológicas do programa estão claramente formuladas e orientam a sua prática pedagógica; menos consensual é a opinião quanto à exequibilidade das referidas sugestões, para 76% dos docentes é possível desenvolver as sugestões metodológicas enunciadas, e apontam como fatores condicionantes da sua aplicação as características específicas dos alunos e a falta de espaço/instalações.

Para 52% dos docentes, os materiais didáticos à sua disposição são suficientes para a implementação do novo programa. Como fatores condicionantes da utilização daqueles materiais são mencionados a falta de espaço/instalações e a falta de material específico.

Não houve uma opinião definida sobre se as propostas de avaliação estão claramente formuladas no programa, se favorecem a progressão do aluno no domínio dos conhecimentos e se são exequíveis.

Para 57% dos professores, os recursos materiais disponibilizados foram suficientes para a implementação do programa, assinalando a falta de espaços exteriores adequados, vídeos e algum material específico.

Foi referida a insuficiente formação recebida no âmbito da Reforma Curricular e, segundo 65% dos professores, não permitiu ultrapassar dificuldades, havendo dúvidas acerca da sua utilidade e oportunidade. Manifestaram, ao nível das Ciências da Educação, carências de formação extensivas a várias áreas, embora com maior relevo sobre Avaliação, Métodos e Técnicas de Observação. A nível da formação específica apontam a Dança, Jogos Populares e Patinagem como matérias de maior necessidade de formação.

Cabral (1991) realizou um estudo através de questionário na região da grande Lisboa junto de 105 professores de EF, também sobre esta temática, investigando o grau de concordância dos professores com os novos programas nacionais. Concluiu que os professores estavam de acordo com os novos programas, explicando essa concordância através de diferentes razões. A primeira razão é associada à grande necessidade de renovação sentida pelos professores. Um dos objetivos do estudo consistiu na sondagem de opiniões dos professores acerca das condições de trabalho e sobretudo sobre a programação da EF, bem como a análise dos programas. Os professores consideraram as condições de trabalho muito insuficientes, relativamente às instalações, material, equipamento e reduzida carga horária em cada ciclo de escolaridade. Foi feita uma comparação entre as diferentes expectativas dos professores face ao conteúdo dos novos programas. Os professores entendem que a formação contínua deve ser sempre prevista, sobretudo quando há uma reformulação dos programas.

Neves (1995) elaborou um estudo a 162 professores de EF, no distrito de Aveiro, com o objetivo de saber quais as representações dos professores de EF sobre os PNEF, numa lógica de conhecimento das suas crenças e práticas de planeamento reveladas. O estudo conclui que:

- As finalidades da EF assumidas pelos professores não estavam globalmente em oposição às explicitadas nos programas, valorizavam a categoria “Desenvolvimento das Capacidades”, no entanto atribuíam um significado reduzido às finalidades da EF, associadas à categoria “Saúde”;

- 93% dos professores inquiridos disse conhecer bem ou bastante bem os PNEF, justificaram o seu grau de conhecimento através da capacidade de aplicação, domínio de questões específicas, uso nas tarefas de planeamento e participação na sua elaboração;

- Identificaram a tomada de conhecimento dos PNEF através do movimento associativo dos profissionais e via escola;

- 68% dos professores consideraram que os PNEF estão “Parcialmente Adequados” face à realidade nacional da EF pelas seguintes razões: ausência de formação pedagógica e científica dos professores perante algumas matérias dos programas; ausência ou insuficientes condições de prática da EF nas escolas, ao nível dos recursos materiais; ausência de EF, no currículo real das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico;

- 53.3% dos professores disse aplicar com regularidade os PNEF, apesar da existência de muitos que referem aplicar algumas vezes;

- Sobre o grau de auxílio/ajuda dos programas na sua intervenção pedagógica, os professores colocaram em primeiro lugar a categoria “Bastante” (49.4%), em segundo lugar, numa posição contraditória surge a categoria “Reduzido” (34.6%);

- Quando questionados sobre o modelo de organização dos programas de EF, 42% esteve de acordo, apesar de existirem dúvidas e diferenças nas justificações de opinião;

- 60.5% considerou positivo o contributo dos programas de EF na sua intervenção pedagógica.

Vieira (2003) procurou identificar e caracterizar as orientações educacionais dos professores de EF, de acordo com as suas crenças educacionais, interpretação e atitude face ao Programa Nacional em vigor. O estudo foi aplicado a 190 professores de EF nas escolas da grande Lisboa, através de questionário. A parte intensiva do estudo foi aplicada a 12 professores constituintes da amostra, pelo método de entrevista, concluindo que:

- A generalidade afirma concordar totalmente com a existência dos PNEF, permitindo uma orientação clara do seu trabalho;

- Metade dos professores afirmou conhecer bem os programas, e só um dos entrevistados revelou desconhecê-los;

- 7 dos 12 professores entrevistados consideraram os programas adequados à realidade nacional e ajustados às suas realidades pessoais; 4 professores, pelo contrário, consideram o oposto, que os programas estão desadequados da realidade nacional e desadaptados à realidade pessoal; as razões apresentadas para a desadequação dos PNEF, enquadram-se na falta de recursos das escolas, na falta de formação de alguns professores e na falta de pré-requisitos dos alunos.

Solicitada a opinião dos professores acerca dos PNEF, o tratamento desta questão foi dividida em subcategorias: contributo dos Programas, estrutura interna, qualidade e não conhecimento dos Programas. A última categoria é referente a um professor que disse desconhecer o conteúdo dos Programas em pormenor. Relativamente ao contributo dos programas, foi mencionada a formação de professores, sobretudo as lacunas da Formação Inicial (FI) e a necessidade de formação contínua por parte dos professores para que possam cumprir os programas. A quase totalidade dos professores entrevistados elogiou a organização e sistematização dos PNEF, considerando-os um excelente guia profissional e que vieram melhorar a qualidade da EF nas escolas, no entanto, necessitavam de clarificar as orientações metodológicas expressas nos programas.

O autor concluiu que a aplicação dos PNEF poderá estar comprometida, caso não haja uma mudança de mentalidade dos professores, uma correta articulação vertical no trabalho desempenhado pelos professores de anos e ciclos diferentes, caso as escolas não venham a ser apetrechadas com os recursos necessários e, sem uma formação de Especialistas, no que diz respeito aos conteúdos menos dominados.

Gonçalves (2005) no seu estudo teve como uma das principais intenções verificar as diferenças na interpretação dos PNEF entre os Estagiários da Universidade Lusófona e da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). A amostra foi de 8 Estagiários e 3 Orientadores de cada universidade e concluiu que a maioria dos Estagiários de ambas as universidades teve conhecimento dos PNEF ao longo da Formação Inicial, que aplicam sempre os PNEF no planeamento das suas atividades letivas, apesar de ter sido constatado variações nas respostas dos estagiários da FMH e da Universidade Lusófona. A maioria dos Estagiários da FMH disse aplicar com regularidade os PNEF, enquanto a maioria dos Estagiários da Universidade Lusófona referiu aplicar sempre. As opiniões dos Estagiários sobre o grau auxílio/ajuda dos PNEF na intervenção pedagógica diferem entre as duas universidades. Os Estagiários da FMH são da opinião que os PNEF têm um grau de auxílio/ajuda reduzido, enquanto os Estagiários da Universidade Lusófona são da opinião que os PNEF auxiliam 'bastante' na sua intervenção pedagógica. Os Estagiários da FMH atribuem-lhe a categoria de 'reduzido' por considerarem que os programas nacionais se encontram inadequados à realidade escolar, e justificam essa inadequação pela falta de recursos, pré-requisitos dos alunos ou falta de formação em determinadas áreas da EF.

Caldas (2012) realizou um estudo através de entrevista, com o intuito de compreender o pensamento dos professores relativamente à importância da disciplina de EF no currículo do aluno, conhecimento e aplicação dos PNEF e valorização da área dos

conhecimentos. A amostra foi constituída por 9 professores de Educação Físicas de uma Escola do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário na área de Lisboa. Os critérios para a escolha da escola passou por não ter Estágio Pedagógico e não ter professores que tivessem participado na construção e reorganização dos PNEF.

A autora concluiu que a maioria dos professores afirmaram conhecer e aplicar os PNEF na sua prática pedagógica, considerando que os programas os ajudam na sua prática letiva, na medida em que estabelecem os objetivos e metas a alcançar.

Os professores entrevistados, em que a sua formação inicial foi anterior ao período da construção dos PNEF, ao serem questionados como adquiriram conhecimento e formação nos PNEF responderam, de forma unânime, através de formação contínua, trabalho cooperativo e estudo pessoal. Relativamente ao grau de aplicação dos PNEF verificou que 5 dos 9 professores entrevistados disseram que aplicam “Frequentemente” os PNEF e 4 professores afirmaram que os aplicam “Sempre”. As decisões do Departamento de Educação Física (DEF) e os recursos materiais foram os fatores apresentados que condicionavam a aplicação dos programas de EF. A maioria dos professores consideraram que a disciplina de EF é importante e obrigatória no currículo e formação dos alunos, sobretudo pelo seu contributo para a saúde e fatores associados a um estilo de vida ativo. Demonstraram ter dificuldades em relembrarem-se das finalidades de EF descritas nos PNEF, sendo que atribuíram pouco valor à área dos conhecimentos e valorizaram as áreas de atividades físicas e de aptidão física.

Todos os professores de EF afirmaram sentir-se confiantes para lecionar os conteúdos relativos à área dos conhecimentos contudo, a grande maioria optou por ter um papel menos ativo no processo ensino-aprendizagem dessa área, utilizando instrumentos de avaliação para o efeito, como testes, fichas ou trabalhos. A maioria referiu que o conhecimento necessário para lecionar a área dos conhecimentos foi adquirido através de formação pessoal e 3 dos inquiridos referiram, para além da formação pessoal, adquiriram também essas bases no decorrer da formação inicial. A autora com estes resultados conclui que a formação inicial não teve grande influência na prática pedagógica dos professores, como fonte de conhecimento para lecionar a área dos conhecimentos.

A maioria planeava lecionar os conteúdos relativos à área dos conhecimentos em situação de sala de aula, em aulas teóricas e 3 dos entrevistados organizavam o ensino da área dos conhecimentos de forma integrada em aula prática (intencionalmente em situação de atividade), recorrendo às aulas teóricas, no caso das condições climatéricas não permitissem realizar a prática nos espaços exteriores.

Alguns professores no ato de avaliação valorizaram o empenho do aluno e atribuíram maior valor à capacidade e competência motora. As normas de referência estabelecidas pelo DEF atribuíam pouco valor à área de conhecimentos e à área de aptidão física. Segundo a autora, as consequências das regras do DEF da escola em estudo faziam com que os alunos tivessem êxito a EF sem revelar sucesso nas áreas de conhecimentos ou de aptidão física.

Apenas dois professores se aproximaram dos grandes objetivos da disciplina de EF, de acordo com PNEF, indicando as condicionantes fundamentais para que os alunos sejam fisicamente bem educados.

Ribeirinha (2012) analisou os critérios de avaliação relativos ao Ensino Secundário de todas as escolas (14) pertencentes à rede de estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona, tendo como objetivos específicos a análise e verificação, por simulação, das possíveis consequências e discrepâncias de notas dos alunos entre as diversas escolas. A recolha de dados de 30 alunos referentes à classificação final individual foi feita numa única escola e de forma aleatória. O tratamento de dados foi realizado através de análise estatística descritiva, tendo como referência os PNEF (PNEF revisão, 2001).

O autor constatou que apenas 8 escolas (57.14% da amostra) estabelecem os seus critérios de avaliação com as normas prescritas nos PNEF, usando exclusivamente as 3 áreas de avaliação e que 42,86% da amostra estabelecem as três áreas de avaliação nos seus critérios, mas adicionam uma área relativa às atitudes e valores havendo assim, uma dupla contabilização desta área, pelo facto dos seus objetivos serem transversais na EF e diretamente avaliadas nos níveis de especificação e organização curricular dos PNEF.

Apenas 28.57% da amostra cumpre com as sugestões metodológicas dos PNEF, apresentando a classificação nas áreas de Conhecimentos e Aptidão Física como Revela/Não Revela e Apto/Não Apto e 71.43% não cumpre com as sugestões metodológicas e realizam um cálculo percentual das diferentes áreas de avaliação atribuindo diferentes ponderações entre si. Ao ser considerado um modelo de avaliação por percentagens, o planeamento realizado alterou-se quanto às prioridades que necessitavam ser assumidas (Conhecimentos e Aptidão Física) e que estão claramente identificadas nos PNEF de forma a se cumprir as finalidades da EF. A maior deturpação foi encontrada na área de Aptidão Física, onde a nota é dada pela atribuição de uma Zona Saudável de Aptidão Física, e um aluno que não se encontre nesta zona, poderia obter uma percentagem que lhe ajudaria no cálculo final da nota, sem no entanto ser saudável.

Para a análise e verificação dos critérios e normas para o sucesso educativo referentes aos PNEF foram elaboradas quatro categorias: (1) Escolas que estabelecem critérios e normas de referência para o sucesso educativo com níveis inferiores aos prescritos nos PNEF; (2) Escolas que estabelecem critérios e normas de referência para o sucesso educativo de acordo com os prescritos nos PNEF; (3) Escolas que estabelecem critérios e normas de referência para o sucesso educativo com níveis superiores aos prescritos nos PNEF; (4) Escolas que não estabelecem normas de referência para o sucesso educativo.

Em 8 escolas, 57.15% da amostra define os seus parâmetros de sucesso nas Atividades Físicas (AF) em níveis inferiores aos prescritos nos PNEF, revelando mais uma incoerência e desigualdade na avaliação dos alunos.

Na análise comparativa entre a classificação obtida por um aluno, de escola para escola e com o mesmo desempenho, foi encontrada uma discrepância acentuada na avaliação do aluno de escola para escola. A discrepância poderia chegar aos 9 valores podendo assim o mesmo aluno alcançar os objetivos com distinção numa escola e não obter o sucesso educativo em outra escola integrante da rede de Estágio. Essa discrepância deveu-se a um conjunto de diferenças nos critérios de avaliação de escola para escola, tais como: (1) diferença na atribuição das percentagens relativas a cada área de avaliação, (2) diferença dos fatores de ponderação na diferenciação entre os valores dos patamares da área das AF e (3) diferença entre os níveis e as competências solicitadas para cada patamar de avaliação da área das AF.

Por forma a conhecerem a realidade da aplicação dos PNEF em Ginástica (Solo, Aparelhos e Acrobática) e identificar as principais dificuldades sentidas na lecionação pelos professores, Guerreiro, Guerreiro & Leça (2013) elaboraram e aplicaram um questionário visando recolher dados conducentes à caracterização da aplicação dos PNEF em Ginástica e definir algumas recomendações para a superação das dificuldades identificadas. A amostra foi constituída por 87 professores de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário de 14 escolas dos concelhos de Almada, Lisboa e Cascais.

O estudo apresentava como objetivos determinar quais os elementos gímnicos abordados nas aulas pelos professores, identificar os que apresentam maiores dificuldades de lecionação e determinar quais as principais condicionantes na aplicação integral do programa de ginástica na escola. Neste estudo, os professores também foram questionados quanto ao conhecimento das condições de aplicação dos PNEF na escola

em Ginástica, ao nível de recursos, dos alunos (*skills* anteriormente adquiridos e aptidão física) e dos conhecimentos técnico-didáticos dos professores (conhecimento da metodologia de ensino, capacidade para demonstrar e conhecimento das ajudas), classificando estes aspetos como “Suficiente ou” Insuficiente”.

Dos inquiridos, 60% considerou o material disponível suficiente, 54% o tempo dedicado à ginástica suficiente e 49% também afirmou como suficiente a capacidade de fazer demonstrações. Na questão do tempo dedicado nas aulas à abordagem da Ginástica, as opiniões encontraram-se divididas, sendo no entanto equilibradas: 55% e 45% respetivamente. Na opinião de alguns, as aulas de 45 minutos não servem para um bom desenvolvimento dos alunos, por não garantir um tempo de prática que proporcione uma elevada repetição dos elementos.

Também uma maioria, 65% considerou insuficiente o nível de desenvolvimento das aptidões físicas dos seus alunos, e vêem este aspeto como um grande obstáculo à aquisição de novos elementos gímnicos. Atribuíram como justificação os alunos não possuírem os pré-requisitos necessários em ginástica, por não terem sido adquiridos nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

Na abordagem dos PNEF em Ginástica, os professores constituintes da amostra consideram possuir conhecimentos suficientes da metodologia de ensino dos elementos gímnicos (91%), assim como uma disponibilidade motora e conhecimento a nível da intervenção manual bastante satisfatórios (74%). No que se refere à capacidade de saber demonstrar, só 49% manifestaram essa disponibilidade.

Os autores do estudo concluíram que o programa de Ginástica incluído nos PNEF não é cumprido e os professores apenas abordam uma parte dos elementos constantes do conteúdo programático. Esta situação verificou-se no Solo, nos Aparelhos e na Acrobática, tanto no 3º ciclo do Ensino Básico como no Ensino Secundário. Fundamentalmente, os professores abordavam os elementos mais simples. A insuficiência de materiais e de espaço nalgumas escolas e ainda de tempo dedicado nas aulas, à abordagem da Ginástica foram os fatores limitativos na aplicação dos PNEF.

Também nos professores foram encontrados alguns condicionalismos limitativos da aplicação dos PNEF, tais como a insuficiência de conhecimentos a nível das progressões e ajudas e a dificuldade na demonstração de elementos.

A SPEF em conjunto com a CNAPEF desenvolveu um estudo relativo à organização curricular em EF. A análise dos dados é relativa ao ano letivo 2012/2013 e o inquérito foi aplicado nacionalmente, tendo sido considerada uma amostra de 700

professores. O objetivo do estudo foi descrever o modo como o Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, interferiu na organização da carga horária da Educação Física nas escolas de 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Os autores constataram para o ano letivo 2012/2013 que a maioria das escolas optou, nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, por manter a carga horária na disciplina de Educação Física: 88.5% no 2º ciclo, 88% no 3º ciclo e 87.5% no Ensino Secundário.

Os ciclos que maior redução tivera foram o 3º ciclo (9.8%) e o Ensino Secundário (11.8%), o que vai no sentido da matriz exposta no decreto-lei referido.

Comparativamente ao ano letivo 2011/2012, 42 das escolas do 2º ciclo do Ensino Básico aumentaram os minutos semanais dedicados à Educação Física. No 3º ciclo do Ensino Básico esse aumento deu-se em 11 escolas e no Ensino Secundário em apenas uma.

Apesar de se verificar alguns aumentos na carga horária da Educação Física em algumas escolas, grande parte diminuiu a carga horária no ciclo ou nível de ensino anterior e/ou seguinte, o que na prática não traduz um aumento efetivo nesses casos.

O modelo de organização dos tempos letivos em períodos de 50 minutos é o mais associado a mudanças, nomeadamente a uma diminuição do tempo semanal (em minutos) dedicado à Educação Física, dentro do nível de ensino (ex.: aumenta no 7º ano e reduz no 8º e 9º anos) ou entre níveis de ensino (ex.: no Ensino Básico aumenta no 2º ciclo e reduz no 3º ciclo).

No conjunto de escolas que subiram e desceram a carga horária da Educação Física varia no Ensino Básico, entre 90 e 180 minutos para o 2º ciclo, entre 100 e 200 minutos no 3º ciclo, e entre 150 a 200 minutos no Ensino Secundário. Paralelamente, e relativamente à organização do tempo no Ensino Básico, a variação é entre 1 a 3 aulas semanais para o 2º ciclo, também aqui com diferentes tempos atribuídos, entre 2 a 3 aulas para o 3º ciclo e no Ensino Secundário é entre 2 a 4 aulas.

Embora a maioria das escolas mantenha a carga horária e respetiva organização, continua a verificar-se um incumprimento relativamente às orientações programáticas e recomendações internacionais, nomeadamente porque se opta pela organização da Educação Física em apenas duas aulas semanais: 90'+45' (Ensino Básico) ou 90+90 (Ensino Secundário). Em recente publicação, a UNESCO recomenda mais uma vez 180 minutos semanais em tempo real de aprendizagem de EF, ou seja, o tempo útil, não se

devendo considerar o tempo de trocas de roupa ou de deslocamento às instalações (UNESCO, 2015).

3. Estudos sobre o Planejamento em Educação

Segundo Bento (1998), a atividade de planejamento de um professor de EF reflete uma antecipação mental do seu ensino, abarcando tomadas de decisão acerca de determinadas categorias didáticas, procurando definir os contornos de um modelo de atuação no processo pedagógico.

Para Januário (1996), o planejamento em EF continua a ser uma das dificuldades no trabalho do professor, pois a maioria dos planejamentos existentes nos diferentes estabelecimentos de ensino apenas contempla a ocupação dos espaços, instalações e a nomeação de atividades, sendo a referência a objetivos pedagógicos quase inexistente.

Ramirez (2002) explicita as principais linhas de investigação utilizadas em estudos de Planejamento em EF:

- I. Sondagem de opiniões, preferências, problemas em torno dos diferentes elementos e decisões de planejamento; este tipo de planejamento utiliza diferentes instrumentos de recolha de dados – diários, entrevistas pessoais em profundidade, análise de discursos de grupos de professores em formação, pesquisa e questionários;
- II. Análise de documentos planejados pelos professores (Planeamentos Anuais, Unidades Didáticas, e de Aula), comparação com a teoria de planejamento e elaboração de tendências e princípios de procedimentos dos professores;
- III. Estudo sobre o processo de elaboração dos planejamentos realizados através das declarações dos professores relativamente às decisões que tomam para elaborar tais documentos (pensamento em voz alta, gravações do pensamento do professor e análise da informação gravada);
- IV. Análise da eficácia da planificação através da observação da intervenção docente nas classes de EF e comparação com a planificação realizada.

Piéron (1999) menciona que os autores norteamericanos quando se referem à teoria do currículo recorrem ao modelo de planificação proposto por Tyler (1949), estruturado em 4 etapas:

1. Seleção de objetivos específicos;
2. Seleção de atividades de aprendizagem a partir desses objetivos;
3. Organização das atividades com vista a uma aprendizagem ótima;

4. Seleção dos procedimentos de avaliação, para comprovar em que medida foram alcançados os objetivos anteriormente definidos.

Clark & Peterson (1986) construíram um modelo de pensamento e ação do professor, em que estão representadas duas grandes áreas de investigação sobre o ensino: os processos de pensamento do professor e os comportamentos e efeitos observáveis em sala de aula. Relativamente à primeira área são consideradas três categorias:

- as teorias implícitas, concepções e crenças, que representam as propostas e convicções que os professores defendem, bem como as imagens e valores que estes veiculam para a atividade docente;

- o planeamento do professor, constituído pelos pensamentos e as decisões pré e pós-interativas, relativos à organização, estruturação e avaliação do processo ensino-aprendizagem;

- os pensamentos e decisões interativas, referentes às atuações na sala de aula, aos processos mentais que originam as decisões imediatas, exigidas pelas situações pedagógicas concretas.

Ramirez, Veja & Mayorga-Veja (2015) analisaram as propriedades psicométricas do Questionário de Influências sobre a tomada de decisão no planeamento em Educação Física. Tendo sido a amostra composta por 335 professores da Andaluzia. Os resultados mostraram uma viabilidade e adequação de uma estrutura de 8 fatores (padrões curriculares, formação antes do serviço, ambiente físico, experiências de ensino, experiências nas atividades físicas, socialização por outros professores, materiais e equipamentos e nível de preparação nas matérias) com índices de confiabilidade e validade satisfatórios.

Mosston (1981) sistematizou as variáveis decisórias através da anatomia de estilos de ensino em três tipos de decisões: a) de pré-impacto, tomadas antes da interação da aula, que correspondem às decisões de planeamento; b) de impacto, tomadas durante a interação, a partir do momento de contacto e interação com os alunos, onde ocorre a implementação das decisões de pré-impacto e ajustamentos em relação às decisões previamente tomadas e c) de pós-impacto, referentes à avaliação de um episódio de ensino durante o período de aula ou após o término da aula.

Segundo Piéron (1996), a fase pré-interativa constitui uma condição necessária, embora não suficiente, para a realização de um ensino eficaz e a fase interativa permanece como a fase decisória do êxito pedagógico, ou seja, a concretização de toda a preparação anterior.

Januário (1996) refere que a literatura existente referente às decisões de planeamento (pensamentos e decisões pré-interativas de ensino) apresenta marcantes diferenças em relação ao percurso de socialização de professores. Entende-se por socialização de professores, o processo de transformação, a vários níveis, de um aluno em profissionalização, integrando os valores e as competências requeridas por um profissional qualificado. Segundo o mesmo autor, a experiência profissional costuma ser definida em função da antiguidade de prestação de serviços e da quantidade de experiência. No entanto, nem sempre o tempo de serviço equivale à experiência e qualidade profissional, pois anos de repetição das experiências dos primeiros anos de profissão não acrescentarão muito de novo à memória profissional e ao conhecimento pedagógico, não sendo o critério de quantidade suficiente para definir se um professor é *expert*. No entanto, a quantidade é um critério mais fácil e cómoda de utilizar (Januário, 1996).

Para Berliner (1986, *cit. in* Piéron, 1999), o conceito de *expert* está associado ao mais alto estágio de desenvolvimento profissional de um professor.

Houstner & Griffey (1985, *cit. in* Januário, 1996) compararam os professores experientes e inexperientes e concluíram que os professores menos experientes requerem menos informação durante o planeamento, tomam menos decisões, demoram mais tempo e são menos estratégicos.

Stroot & Morton (1989, *cit. in* Januário, 1996) assinalaram que os professores mais experientes dependem em menor grau do processo de planeamento, são professores mais autónomos. Os mesmos autores estudaram as estratégias de planeamento de sete professores pouco experientes de EF do ensino elementar verificando que:

- os professores investem mais tempo a planear as atividades do que a planificar a coerência entre elas através da unidade didática ou do programa anual;
- os professores justificam o planeamento pela obrigatoriedade, confiança e segurança que lhes proporciona, garantir a progressão das tarefas e centrar-se nelas;
- o esquema seguido no planeamento passava por determinar os objetivos, o material, a organização dos alunos, as atividades e a avaliação dos alunos e da sessão;
- a segurança dos alunos e o aumento do tempo de atividade nas aulas eram as principais preocupações dos docentes;
- os professores menos experientes mostram uma maior dependência do planeamento, sobretudo quando lecionam conteúdos novos.

Em suma, esta investigação diz-nos que as principais preocupações dos professores cingem-se às matérias que vão lecionar em vez dos objetivos específicos de aprendizagem.

Januário (1996) procurou analisar as relações observadas entre variáveis das fases prévia e interativa do ensino, no que respeita às características das aulas e dos professores. Os dados foram retirados de um estudo experimental de 1992 do mesmo autor, tendo sido acrescentadas outras variáveis. A amostra foi constituída por 13 professores com experiência e 9 estagiários. Constatou que os professores mais experientes recorrem frequentemente à memória profissional para a tomada de decisões prévias, enquanto os estagiários dependem mais dos documentos de organização curricular do grupo de disciplina, principalmente os planos de unidade didática, onde estão sistematizadas as decisões que guiam a intervenção pedagógica. O Planeamento parece corresponder a um guião da ação pedagógica para os estagiários, que não possuem referências anteriores em termos de prática docente. A ausência de planeamento, de esquemas de ação ativados pela memória e sem uma prática anterior que sirva de referência poderá levar o estagiário a reproduzir vivências em que foi socializado, quer na formação académica quer durante a sua experiência como aluno.

Os estagiários apresentam um trabalho tendencialmente mais burocrático, definem objetivos, explicitam-nos aos alunos, mas não os justificam convenientemente. Ao contrário, os professores mais experientes que os dão a conhecer e justificam-nos sempre aos alunos. É de assinalar um importante preceito didático: a relação direta verificada entre a justificação dos objetivos, a centração cognitiva e o tempo de participação dos alunos na atividade motora (Januário, 1996).

Quanto à fase pré-interativa foi observado que nos professores mais experientes valorizam um maior número de procedimentos de planeamento (algumas categorias de pensamentos didáticos e as decisões alternativas), quando comparados com professores em início de carreira. A distinção mais evidente entre estagiários e professores com experiência profissional distingue-se essencialmente mais no perfil pré-interativo que no perfil interativo, em que os mais experientes apresentam uma maior complexidade no processo de pensamento e melhores indicadores de organização das aulas. No entanto, nem todos estes indicadores tiveram significância estatística nas variáveis de comportamento de professores e de alunos nas aulas.

O estudo de Moreira (1998) centrou-se na análise das decisões pré-interativas e interativas em professores *expert* e principiantes relativamente à dimensão instrução.

Relativamente à forma como planeiam a apresentação de tarefas, os principiantes centram neles próprios as suas preocupações, com exemplos e demonstrações e preocupações com o discurso, enquanto os *expert* se focalizam mais nas necessidades dos alunos. Revelam mais preocupação com os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, ao passo que os principiantes estruturam os conteúdos em função dos programas escolares ou das unidades didáticas elaboradas pelo grupo de estágio. Os professores *expert* elaboram conteúdos mais diversificados, distribuídos e repetidos ao longo das aulas e os principiantes dividem os conteúdos pelas aulas, ou seja os conteúdos da primeira aula, dão-se por terminados no fim da mesma, partindo na aula seguinte para novos elementos, parecendo cada aula um compartimento estanque.

No conjunto dos pensamentos e decisões didáticas, os professores *expert* valorizam mais os aspetos relacionados com os alunos e conteúdos de ensino, já os principiantes preocupam-se prioritariamente com a sua prestação durante a aula. As decisões de planeamento que mais diferenciam estes dois grupos de docentes são as decisões alternativas, de diferenciação do ensino e as relativas às dimensões instrução e gestão, com maior frequência nos *expert*.

Gouveia (2002) analisou a influência dos pensamentos e decisões pré e interativas e dos comportamentos interativos dos professores nas oportunidades de prática dos alunos, utilizou como amostra três professores principiantes e três professores experientes, constatou que dois grupos de professores revelam um perfil completamente distinto nos pensamentos e decisões pré-interativas. Os professores mais experientes valorizam essencialmente as características dos alunos e em seguida um conjunto de reflexões relacionadas com a gestão da aula, objetivos e conteúdos. Os professores principiantes destacam a categoria conteúdos como principal preocupação. Os professores experientes apresentam um conjunto de preocupações mais abrangentes, refletindo um domínio alargado de mais soluções de conceção e organização das situações de ensino. Em oposição os principiantes parecem tomar as suas decisões de planeamento com base num leque mais reduzido de preocupações, assumindo, assim, um planeamento mais formal e, provavelmente mais distante da realidade.

Gomes (2004), na sua tese de final de curso, procurou saber quais os níveis de planeamento privilegiados pelos professores principiantes e pelos professores experientes e as deliberações que eles tomam relativamente ao Planeamento. O nível de planeamento que os professores principiantes recorrem com maior frequência é o plano de aula (100%), enquanto os professores experientes é o plano anual (75%). Os professores principiantes

de ambos ciclos de ensino recorrem com mais frequência a todos os níveis de planeamento, do que os professores experientes (81%). Quando comparadas as orientações práticas que os professores principiantes e experientes têm em conta na sua planificação, constatou que não houve diferenças significativas.

Saraiva (1998) estudou o processo reflexivo do professor enquanto conjunto de pensamentos e decisões que se processam antes da intervenção na sala de aula (decisões pré-interativas) e após a intervenção (decisões pós-interativas). Foram estudadas as decisões pré e pós interativas de 4 professores profissionalizados, sendo 2 especialistas em Dança e 2 em Andebol. O estudo salienta que os professores que dominam melhor a matéria a ensinar tendem a centrar a sua atenção num leque mais diversificado de fatores, surgindo constantemente referidos os aspetos relacionados com a disciplina, gestão, instrução e objetivos. Pelo contrário, nas atividades menos dominadas, apenas as características dos alunos merecem a atenção simultânea de todos os professores. A maioria dos professores é mais seletivo antes das aulas da atividade que melhor domina e mais difuso nas atividades que menos domina. O planeamento da atividade mais dominada tende a assumir um carácter mais pré-instrutivo; na atividade menos dominada ressalta uma dimensão mais avaliativa. Nas diferentes fases de planeamento, o nível de domínio da matéria de ensino influencia de forma diferenciada os fatores de planeamento que os Especialistas consideram – diferentes conhecimentos e competências de planeamento parecem condicionar as decisões pré-interativas dos professores.

Teixeira (2007) menciona que o processo de estágio apresenta-se como um lugar privilegiado de articulação da teoria e da prática onde os professores estagiários, confrontados com a realidade escolar e com situações de incerteza procuram utilizar os conhecimentos base da formação académica, colocando à prova as suas crenças e convicções. É nesta fase que o formando, adquire a cultura profissional da classe. A função dos supervisores passa pela orientação do processo de formação, facilitando a aprendizagem do estagiário e reforçando a sua reflexão e atitude crítica para que este consiga encontrar as suas próprias soluções no contexto em que se insere.

Del Villar (1993 *cit. in* Ramirez, 2002), através de estudo de caso, acompanhou 4 professores relativamente à influência do programa da formação inicial de professores de EF nos diferentes aspetos didáticos. Os resultados em torno do planeamento foram os seguintes:

- O planeamento foi uma das categorias temáticas que mais apareceu na análise qualitativa dos diários e entrevistas dos professores;

- O controlo dos alunos em cumprir o tempo de aula foi das principais preocupações e atenções dos professores em formação, esta preocupação vai-se diluindo à medida que o professor adquire experiência.

Faustino (1997, *cit. in* Teixeira, 2007) tentou conhecer a perceção sobre as dificuldades numa situação de prática pedagógica supervisionada de estudantes em estágio profissional através do pensamento dos orientadores, concluiu que 50% dos orientadores situa as dificuldades dos seus estagiários no que diz respeito ao relacionamento e controlo dos comportamentos na sala de aula e 40% dos orientadores verificaram bastantes dificuldades nos estagiários ao nível da organização do ensino, nomeadamente na planificação adequada aos alunos em termos de conteúdos, estratégias e objetivos. Também 40% dos orientadores referem a falta de conhecimento do conteúdo em EF, nomeadamente no que se refere ao aspeto técnico das modalidades desportivas.

Na mesma linha do estudo anterior, Teixeira (2007) objetivou saber qual a perceção de estagiários e orientadores sobre as principais dificuldades dos primeiros na área da lecionação, ao longo dos três períodos letivos, suas causas e formas de resolução. Verificou que, quer na perceção dos estagiários, quer na perceção dos orientadores, as principais dificuldades na área da lecionação enquadram-se maioritariamente no âmbito do Planeamento e da Avaliação, no entanto, foram ainda referidas dificuldades no âmbito das dimensões de intervenção pedagógica, instrução, organização e clima. Nas dificuldades relacionadas com o Planeamento, os inquiridos consideraram bastante mais críticas as dificuldades dos estagiários na elaboração do plano anual, do que no planeamento das aulas ou das unidades de ensino. Consideraram ainda, que as dificuldades são mais críticas no primeiro e segundo períodos, sendo significativamente menos mencionadas no terceiro período e as dificuldades no âmbito da diferenciação do ensino são significativamente mais críticas no segundo período. Relativamente às razões que estão nas origens das dificuldades mencionadas, as perceções de estagiários e orientadores não são muito diferentes quando apontam como principais causas das dificuldades na lecionação fatores relacionados com a experiência profissional, os conhecimentos dos estagiários, as características pessoais e atitude, a formação inicial e a avaliação.

Almeida (2009), no seu estudo, objetivou saber na perspetiva dos estagiários, dos orientadores e dos supervisores, quais os maiores problemas e preocupações sentidos pelos estagiários durante o estágio pedagógico. Como se caracterizam, em que momentos ocorrem e que causas estão na sua origem. Após a análise descritiva e comparativa dos

resultados obtidos, observou que não existiu coerência entre a percepção dos estagiários e a percepção dos professores cooperantes e supervisores. Os principais problemas encontrados no âmbito do Planeamento situaram-se ao nível do planeamento de aulas, nomeadamente na falta de conhecimento do estagiário: conhecimento didático, conhecimento pedagógico/gestão e organização do planeamento e conhecimento do contexto. Os problemas dos professores estagiários cingem-se principalmente a “aspectos didáticos em oposição aos pessoais e organizacionais”, têm dificuldade em selecionar os conteúdos e planificam em função de uma formação específica. O facto de os supervisores considerarem os problemas de *Supervisão* como os segundos maiores problemas poderá evidenciar a sua consciência quanto ao seu papel a desempenhar junto do estagiário, não só de apoio a nível pessoal, mas também do conhecimento e de competências didáticas, nomeadamente ao nível da “planificação, organização e gestão das atividades de ensino, e de adaptação dos conteúdos aos alunos” (Vonk, 1993, *cit. in* Almeida, 2009). Na área da Organização e Gestão do Ensino, os maiores problemas estiveram relacionados com a falta de conhecimento do estagiário, nomeadamente o conhecimento didático e pedagógico, esta falta de conhecimento foi sentida ao nível do planeamento de aulas, da instrução, da disciplina e da avaliação formativa. As preocupações dos estagiários em manter disciplina, fazer planos de aulas simples e em adaptar o plano de aula aos alunos, confirmaram a má preparação do estagiário, durante a formação inicial e o medo de falhar. O autor também concluiu que a iniciação à prática foi marcada pela insegurança e falta de confiança dos estagiários. No entanto, à medida que a prática pedagógica se foi desenrolando a insegurança foi diminuindo devido ao empenhamento do estagiário e à sua maneira de ser, ao apoio dos orientadores, à partilha de saberes e espírito de cooperação entre os estagiários, bem como às experiências de formação vividas na prática.

À semelhança dos outros estudos apresentados, as preocupações dos estagiários são diferentes das preocupações dos professores supervisores e cooperantes.

Pacheco (1995) realizou um estudo longitudinal sobre o pensamento e ação do professor, de aluno a estagiário e professor principiante, comparando com as situações de orientador e professor com experiência; escolheu como grupos disciplinares de referência Letras, História e Ciências. Constatou que os professores no processo de planificação utilizavam os manuais da disciplina como principal fonte de seleção de conteúdos e das atividades didáticas. Todos os professores reconheceram que o professor desempenha um papel ativo no desenvolvimento do currículo, porque se torna mediador entre aquilo que

é obrigado a ensinar, determinado pelo programa e orientações metodológicas e aquilo que realmente faz na sala de aula. Todos valorizaram mais a planificação de aula em detrimento da planificação da unidade de ensino. Independentemente do grupo ou situação profissional, a generalidade dos professores atribuiu à planificação uma função de orientação, de previsão das atividades a realizar, de modo a que os alunos aprendam melhor. Depois dos conteúdos, é nas atividades, estratégias de aprendizagem e ensino e nos materiais que os professores se centram, quando estão a planificar. Relativamente à planificação anual verificou-se que nem todos os professores o faziam, dependia muito da escola e do grupo disciplinar, em que estavam inseridos.

A investigação realizada por Rexêlo Pedro (2003) procurou identificar os conhecimentos e competências associadas à preparação da etapa inicial do ano letivo, Avaliação Inicial (AI). Foram aplicados questionários a 169 estagiários da FMH e da Universidade Lusófona e aos 28 respetivos orientadores. A análise dos resultados permitiu concluir que, na perspetiva dos orientadores, os elementos relacionados com a organização do contexto e dos alunos foram considerados fulcrais para o planeamento das aulas desse período inicial. No caso dos estagiários da FMH, a situação foi idêntica, exceto para os estagiários da Universidade Lusófona, que passaram a considerar centrais os aspetos definidos nos Protocolos de AI. A maioria dos estagiários assinalou que os elementos a considerar nos planos de aula da etapa AI eram os elementos que estavam definidos nos protocolos de AI e as situações de aprendizagem, em contrapartida, um grande número de orientadores considerou os elementos de gestão/organização e também as situações de aprendizagem.

Gonçalves (2005) no seu estudo comparativo das diferenças na interpretação dos PNEF entre os Estagiários da Universidade Lusófona e da FMH, constatou que ao nível do planeamento todas as escolas a que pertenciam os núcleos de estágio da Universidade Lusófona tinham protocolo de avaliação inicial, o oposto se verificou para as escolas onde estagiavam os alunos da FMH, relativamente à elaboração de planos a nível de turma, metade dos Professores Estagiários afirmam elaborar planos anuais por etapas e planos de unidade didática (UD)/unidade de ensino (UE) a outra metade diz realizar planos anuais por etapas, planos de UD/UE e planos de aula. Só um estagiário da Universidade Lusófona diz ter elaborado planos plurianuais. Para a elaboração dos seus planos a nível de turma, os Estagiários da Universidade Lusófona têm, em primeiro lugar, consideração pelos resultados da Avaliação Inicial, as capacidades dos alunos e o *roulement*, os Estagiários da FMH têm primeiro em consideração os resultados da Avaliação Inicial, os

objetivos por ano dos PNEF e o *roulement*. O planeamento dos Estagiários da FMH, embora seja por etapas, não referem as capacidades e necessidades dos alunos, como principais pressupostos para a elaboração dos seus planeamentos. Alguns Estagiários da FMH disseram que na realização dos seus planos ao nível de turma se basearam no conhecimento do Orientador e dos estagiários do ano anterior, o que demonstrou alguma insegurança e dúvidas na realização dos planeamentos. Todos os Estagiários referiram adotar o modelo de planeamento por etapas. Os Estagiários Universidade Lusófona justificaram a adoção deste modelo pelas características do planeamento anual de turma por etapas e pelas orientações metodológicas dos PNEF, apresentaram um discurso mais preocupado com a continuidade e evolução das aprendizagens dos alunos, trabalhando em consonância com os PNEF, enquanto os Estagiários da FMH justificaram a escolha do modelo adotado pelas referências impressas no Guia de Estágio. Os Estagiários da Universidade Lusófona cumpriram os objetivos de todas as etapas, inclusive da última – Revisão/Consolidação, a qual exige uma rotação por todos os espaços de aula de EF e realizam a revisão das matérias dadas, no fim ou no início de cada etapa. Os Estagiários da FMH dizem cumprir os objetivos da última etapa, mas o *roulement* das escolas em que lecionavam não se coadunava com as sugestões referidas nas orientações metodológicas dos PNEF. Estes Estagiários confundiram os objetivos desta etapa com a revisão das matérias dadas que, segundo os PNEF, devem ser feitas no final de cada UD, considerando o período de férias e o início das aulas.

Os Professores Orientadores da FMH foram da opinião que os Estagiários chegam ao Estágio Pedagógico com as noções teóricas relativamente ao planeamento, mas apresentam-se mais confusos e perdidos quando têm de colocar os seus conhecimentos em prática, enquanto os orientadores dos Estagiários da Universidade Lusófona consideram que estes sabem o que é um planeamento Anual por Etapas, quais os seus objetivos e benefícios, no entanto têm dificuldades em operacionalizá-lo, colocar em prática a formulação dos objetivos e os alunos por níveis. A maioria dos grupos de EF aos quais pertenciam os estagiários entrevistados planeavam por Blocos, este modelo foi o menos referido pelos estagiários da Universidade Lusófona, em que os modelos de planeamento mais utilizados foram o por etapas e o misto. Os grupos de EF onde estão inseridos os Estagiários da FMH não realizaram nenhuma conferência curricular e nem pretendiam realizar. Apenas dois estagiários da Universidade Lusófona dizem não ter realizado. Metade dos Estagiários incluiu no planeamento a periodização do treino para promover a elevação das capacidades motoras condicionais no Plano Anual de Turma por

Etapas. A maioria dos Professores Orientadores da FMH sentiu algumas dificuldades em orientar o Planeamento Anual dos seus estagiários, por Etapas; só um Professor Orientador da Universidade Lusófona disse ter tido dificuldades. Foi também verificado neste estudo que alguns grupos de EF têm grandes dúvidas e dificuldades em aplicar o Planeamento Anual por Etapas, pois para muitos professores passar de um planeamento por blocos para um planeamento por etapas é algo muito confuso, teórico e com poucos resultados ao nível do desenvolvimento das aptidões e capacidades dos alunos. Assim, realizam um planeamento aproximado aos dois modelos, o modelo “Misto”.

Inácio *et al.* (2014) analisaram as dificuldades sentidas pelos estagiários de EF ao nível do Planeamento Anual de Turma (PAT), na construção, reestruturação e articulação com os planos de etapa de aprendizagem. A amostra foi constituída por 4 professores no último ano de mestrado em EF, na condição de estagiários, com formação inicial realizada no mesmo estabelecimento de ensino superior, em diferentes escolas de Lisboa. Os resultados evidenciaram que todos os estagiários tiveram dificuldades com o planeamento, mais concretamente ao nível da construção do Planeamento Anual de Turma, em diagnosticar e prognosticar os níveis dos alunos em Introdução, Elementar e Avançado e na avaliação do desempenho. Concluíram ainda, que a falta de linhas orientadoras para a construção do PAT, publicadas ou previamente lecionadas aos estagiários sugerem lacunas na formação inicial de professores.

Segundo Pereira (2000), o estudo da planificação tem vindo a ser um tema de destaque por parte dos investigadores do ensino que se baseiam nos princípios teóricos e metodológicos do paradigma dos processos de pensamento do professor. Uma das questões que preocupa os investigadores nesta temática tem sido verificar se os professores realizam o planeamento.

Clark & Yinger (1979b, *cit. in* Neves, 1995), a partir de um estudo de caso, consideraram que o planeamento não era um processo linear, mas cíclico, em que o professor ajusta progressivamente a ideia, a imagem que faz do desenvolvimento da sua intervenção pedagógica. De acordo com esta perspetiva, os autores atribuem três objetivos para o planeamento: a) satisfazer as necessidades pessoais imediatas do professor (diminuir a sua ansiedade, dar-lhe segurança), b) organizar o envolvimento educativo (definir tempos, espaços, selecionar material) e c) organizar as atividades dos alunos (intervenção do professor e a evolução na aprendizagem).

Kneer (1986) questionou 128 professores de EF, de ambos os sexos, experientes e pouco experientes e de diferentes níveis de ensino, acerca das diferenças entre a teoria

e a prática de ensino, incidindo a análise em questões do planeamento, situações de ensino-aprendizagem utilizadas e as técnicas de avaliação. Quanto ao planeamento, 30% afirmou fazer um planeamento escrito; para a não formalização foram invocadas as seguintes razões: 56% não julga necessário, 19% considera uma perda de tempo, 12% indicou outras razões, 6% não acredita na sua utilidade e 3.7% considera-se incapaz de o realizar. Verificou que as tarefas de planeamento mais utilizadas foram o uso de progressões (85.94%), a análise de tarefas (70.31%), a especificação de objetivos (60.94%) e a determinação do nível de entrada do aluno (55.47%); os professores mais experientes são os que apresentam a maior percentagem de utilização destes procedimentos.

Outros estudos têm procurado verificar qual o tempo dedicado ao planeamento, Varstala, Telama, Pauku e Heikinaro-Johansson (1985, *cit. in* Piéron, 1999) determinaram o tempo que os professores dedicam ao planeamento de diferentes tipos de aulas. Os dados foram obtidos através de entrevistas, questionários e observações em três níveis de ensino, escola primária, secundária e profissional. O tempo médio dedicado a preparação foi de 15 minutos para as professoras e 9 minutos para os professores. Estes dados são excessivamente baixos, tendo em conta que a tarefa de planeamento é uma tarefa que carece de uma reflexão sobre as necessidades dos alunos e formas de evolução. Quanto mais tempo o professor dedica ao jogo formal menor é o tempo dedicado ao planeamento. Uma terceira série de dados obtidos, mediante descrição das decisões de planeamento por observação qualitativa, por observação participante, por entrevistas formais e informais, assim como por análise de documentos (quando existem) confirmaram, no essencial, os resultados anteriores.

Clark & Yinger (1979, *cit. in* Zabalza, 2000) questionaram um conjunto de professores por que razão planificavam, agruparam as respostas em três tipos de categorias:

- os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais (reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.);

- os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam que ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.;

- os que chamavam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc..

Fraile (1993 *cit. in* Ramirez, 2002) sondou, através de questionário a 230 professores da Comunidade de Castilla-Léon com diferentes níveis de experiência, a temática do planeamento. Os critérios para planear, por ordem de importância foram os seguintes: adaptar o programa a partir das necessidades dos alunos; adaptar o programa para o contexto de trabalho; programar em função das aquisições dos alunos e reproduzir o prescrito, este último é mais referido pelos professores com mais idade. Os principais objetivos perseguidos nos planeamentos foram: desenvolvimento das capacidades físicas; conhecer e dominar as habilidades e destrezas; desenvolver a capacidade lúdico-recreativa e desenvolver a expressão e comunicação corporal. Os conteúdos apontados foram: habilidade/destreza e condição física, ambos com 31%, jogos e desportos com 27%, espaço e tempo 7% e expressão corporal com 5%. O conteúdo de condição física é mais referido pelos professores com mais idade (> 40 anos, 73%). Os restantes com idade inferior aos 35 anos apontaram jogos e desportos, 71%.

Para Pereira (1999), os professores planeiam, na sua maioria, segundo o modelo linear de Tyler, privilegiando a definição de objetivos e utilizando quatro tipos de planificação: anual, de período, de unidade didática e de aula. Destacam-se dois tipos de razões subjacentes à elaboração das planificações em função da experiência de ensino. Para os professores experientes, a planificação é necessária para estruturar a progressão de aprendizagem dos alunos; em oposição, os menos experientes, utilizam a planificação como meio de orientação proporcionadora de confiança e segurança durante o ensino. A planificação é sistemática, formal e detalhada, contrastando com a planificação mental da aula efetuada por professores experientes.

Em oposição ao estudos que dizem que os professores privilegiam o modelo de Tyler, outras investigações constataam que os professores de EF, tendem a utilizar estratégias de planificação mais informais, centrando-se mais nos conteúdos e nas atividades de instrução, do que nos objetivos formais (Devís, 1992; Pereira, 2000).

Placek (1984) estudou em profundidade 4 professores de diferentes níveis de ensino, intensivamente durante duas semanas. O estudo era referente ao Planeamento Anual e ao Plano de Aula, e os métodos de investigação utilizados foram a observação, entrevistas e análise de documentos. Os resultados indicaram que os professores elaboravam planos pouco formais, mais incisivos nas atividades diárias. Quanto à

formalização escrita, constatou que 2 professores não realizavam planos de aula, apenas realizavam uma listagem de atividades físicas para cada dia, um professor planeava no mesmo dia e outro uma semana antes. Os planos de aula eram feitos no caminho para a escola, no trajeto casa-escola ou no próprio dia, imediatamente antes da aula. Só um dos 4 professores afirmou que dedicava uma hora por dia a planejar. O tempo despendido por estes professores para planejar era mínimo. Os 4 professores diziam fazer planejamento anual, mas esse planejamento apenas continha decisões relativas às matérias que iam abordar durante o ano letivo, diferindo nos planejamentos o tempo que cada professor dedicava a cada matéria e as questões organizacionais da aula. Todas as decisões de planejamento eram tomadas antes de a escola começar. Para os professores, o comportamento dos alunos constituía um fator de influência determinante das decisões de planejamento.

Neves (1995), no estudo sobre as práticas descritivas de planejamento em EF, concluiu que, relativamente à descrição das práticas de planejamento a nível de turma, os professores revelaram indícios de pouca consistência global na realização destas tarefas; 42.6% dos professores revelou que realizava regularmente os planos de aula a nível de turma e 41.37% algumas vezes; os professores afirmaram realizar sozinhos as tarefas de planejamento, o que indica reduzida colegialidade no processo de planejamento; caracterizaram os seus dispêndios de tempo semanal em tarefas de planejamento, a nível de turma, maioritariamente, em valores inferiores a três horas e meia. A análise global dos resultados obtidos no contexto dos fatores influenciadores das decisões de planejamento permitiu saber que quando os professores planeiam preocupam-se fundamentalmente com as condições de realização do ensino, com as características dos seus alunos e a forma como vão intervir. Descrevem as suas práticas de elaboração de planos de aula secundarizando, como fatores influenciadores, os objetivos de aprendizagem. Os mesmos consideram os fatores associados ao programa/conteúdo muito pouco influenciadores das suas decisões na elaboração de planos de aula. Na descrição das práticas de elaboração de planos de aula, a maioria refere que é algo em que pensa e realiza através de um documento escrito, com um número ainda significativo de professores a declarar que é algo em que pensa, sem traduzir em documento escrito.

Mascarenhas (1995) procurou conhecer as deliberações pedagógicas que os professores tomavam relativamente ao processo de avaliação e planejamento, no ensino básico e secundário. Os resultados obtidos indicaram que independentemente do tempo de experiência os professores agiam de forma semelhante, contrariamente aos resultados

de alguns estudos mencionados anteriormente; em relação aos níveis de ensino, os professores dos 2º e 3º ciclos atuavam de modo semelhante, bem como os professores dos 3º ciclo e secundário. Contudo, ocorreram diferenças entre os professores do 2º ciclo e do secundário; os professores inquiridos deram mais ênfase às categorias programa, tradições/experiências anteriores, recursos e objetivos aquando da elaboração do plano plurianual, quanto às orientações práticas dadas pelos professores na elaboração do plano anual, concluíram que os professores privilegiavam as estratégias de ensino, os recursos, os objetivos e a avaliação; na elaboração do plano de unidade didática, as categorias que os professores privilegiaram foram as estratégias de ensino, a avaliação, os objetivos e os recursos; no que concerne ao plano de aula, as preocupações dos professores aquando do planeamento prendiam-se com as estratégias de ensino, o clima de aula/disciplina, a ética profissional e os recursos.

Pereira (2000) realizou uma investigação na área da planificação do ensino, utilizando como amostra 63 professores de EF do ensino básico e secundário que possuíam mais de sete anos de experiência docente. A análise dos dados mostrou que a maioria dos professores afirma que planifica o processo de ensino em Educação Física (76.2%), no entanto, 23.8% refere que não efetua qualquer tipo de planificação durante o ano letivo. Constatou que os professores que planeavam, apontavam como razões favoráveis à sua elaboração: uma melhor estruturação dos progressos de aprendizagem dos alunos (43.8%); garantir uma melhor organização e gestão das aulas, proporcionando assim um maior tempo de empenhamento motor aos alunos (27.1%) e reforço da confiança do professor e a sua segurança (16.7%), em contrapartida, os professores que não planificam consideraram a planificação desnecessária. Relativamente ao tipo de planificação realizada no decurso do ano letivo, destacaram-se os seguintes: anual (68.7%); unidades didáticas (91.2%) e aula (68.7%). Analisada a importância relativa dos diversos tipos de planificação, os professores consideraram que a planificação mais importante é a da unidade didática, seguindo-se o de aula e só 14.6% refere o plano anual. Constatou ainda, que a maioria dos professores raramente, ou nunca regista por escrito os planos de aula. O tempo dedicado à planificação situou-se entre os 10 (52.1%) e os 15 minutos (37.5%).

Os fatores que influenciam a planificação foram assinalados como mais importantes os fatores administrativos (instalações e equipamentos) (80.4%); o programa (58.3%); alunos (nível de prestação, comportamento, etc) (45.8%) e características da turma (25%).

Os pensamentos dos professores durante a leção acentuam-se nos conteúdos, seguidos dos pensamentos sobre as atividades de instrução e estratégias.

Podemos constatar através dos estudos de Placek (1984), Neves (1995) e Pereira (2000) que muitos professores dizem realizar planos de aula, no entanto não os traduzem em documentos escritos. Ou seja, o planeamento individual é uma atividade mental e interna dos professores e não tem que se traduzir em documento escrito, o que já não acontece no planeamento conjunto ou de grupo.

Gomes (2004), na comparação das orientações práticas dadas pelos professores do 3º ciclo e secundário em cada nível de planeamento, verificou que os primeiros centram a sua preocupação em todos os níveis de planeamento, nos recursos e nos conteúdos, o mesmo não acontece com os professores do ensino secundário, os quais, na elaboração do Plano Anual dão mais ênfase aos recursos (40%) e ao programa (15%), no Plano de Unidade Didática aos recursos (26%), aos conteúdos (26%) e à avaliação (18%) e, por fim, no Plano de Aula aos recursos (33%) e aos exercícios (19%).

Moreira (2000) apresentou como objetivo no seu estudo, analisar as causas da inexistência de Educação Física nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) na zona abrangida pelo Centro de Área Educativa do Tâmega. Um dos objetivos do estudo pretende conhecer a forma como os docentes do 1º CEB planificam, realizam e avaliam a sua atividade letiva na área específica da Educação Física. Constatou que o conhecimento dos docentes na área era muito superficial, quer no que respeita ao conhecimento da matéria, quer no que concerne ao conhecimento pedagógico dos conteúdos, facto que resultava de uma formação inicial insuficiente, a qual os docentes procuravam colmatar com a frequência de Ações de Formação Contínua. A quase totalidade dos docentes entrevistados confirma a elaboração de um plano para o desenvolvimento de atividades no âmbito da área de Educação Física. Ao nível da planificação, verificaram-se processos de planificação incompletos, as preocupações existentes prendiam-se essencialmente com os conteúdos. Os objetivos e as estratégias apenas apresentam relevância para um reduzido número de docentes. A atividade física realizava-se de forma esporádica, sempre que o docente do 1º CEB não usufruía do apoio de um professor de Educação Física.

Caeiro (2011) teve como propósito analisar a evolução dos níveis de aptidão física em alunos, cujos professores seguem modelos de ensino diferenciados: modelo de ensino por blocos e modelo de ensino por etapas. A amostra foi constituída por 90 alunos. Constatou que existiu uma melhoria de todas as capacidades motoras, em ambos os

modelos de ensino, mas que os ganhos foram maiores no modelo de ensino por etapas. Quando comparados os testes por género existem algumas diferenças significativas no modelo de ensino por etapas, diferenças essas que não se verificam no modelo de ensino por blocos. Observa-se também que os rapazes que seguem o modelo de ensino por etapas apresentam ganhos superiores em relação aos rapazes que seguem o modelo de ensino por blocos. No modelo de ensino por etapas, tanto nos rapazes como nas raparigas, se verifica um aumento de alunos dentro da Zona Saudável da Aptidão Física na avaliação final em relação à avaliação inicial, contrariamente ao que acontece nos alunos que seguem o modelo de ensino por blocos. Na organização curricular por etapas, nos rapazes verificou-se um aumento de 14%, 15%, 15% e 14% nos testes de aptidão aeróbia, força superior, flexibilidade dos membros inferiores e força inferior respetivamente, na organização curricular por blocos e para o mesmo género, a única melhoria verificou-se no teste de força superior, que foi 29%. Também nas raparigas, que seguiam o modelo de ensino por etapas se registou um aumento superior, quando comparado com as raparigas que seguiam o modelo de ensino por blocos. Na organização curricular por etapas verificou-se um aumento de 16%, 17% e 16% nos testes de força superior, flexibilidade dos dois membros inferiores e força inferior respetivamente. No modelo de ensino por blocos e para o mesmo género, as únicas melhorias foram no teste de aptidão aeróbia e no teste de força inferior, com aumentos de 8% e 9%, respetivamente.

No que diz respeito aos tempos de aula, nos dois modelos de ensino não se verificaram diferenças significativas, alcançando o modelo de ensino por blocos tempos de aula ligeiramente superiores, pelo facto dos alunos saberem de antemão qual a matéria a ser abordada ao longo de um certo número de aulas, permitindo ao professor perder menos tempo no momento da instrução.

Pedro (2010) realizou um estudo em que os objetivos principais pretendiam: identificar a importância do Projeto Curricular de Educação Física, entrevistando professores atualmente a lecionar em Escolas de Referência; relacionar as práticas dessas escolas com a revisão bibliográfica e identificar as principais estratégias plurianuais utilizadas, perceber qual o contributo das novas metas de aprendizagem para a organização curricular e sucesso nas aprendizagens dos alunos e identificar qual a articulação curricular existente entre ciclos e Escolas do Agrupamento. O autor constatou que a articulação curricular apenas se verifica em algumas escolas, tendo ficado pouco explícito as melhores formas de articulação curricular. A amostra não revelou resultados expressivos. Os professores referiram medidas muito gerais, que julgam ser de articulação

curricular, quando a mesma só existe quando se verifica um trabalho forte de equipa nos grupos disciplinares, mediante aplicação de metodologias refletidas em função das capacidades e necessidades dos alunos. Praticamente na maioria das Escolas, são referidas as categorias Modelo de Avaliação em EF e Projeto Curricular de Disciplina como processos de articulação. Todos os entrevistados mencionaram a Conferência Curricular como um marco importante no processo de desenvolvimento e aplicação do Programa Nacional de Educação Física, mencionando também que este momento de reflexão é efetuado após dois momentos de avaliação, a inicial e a final. Também de acordo com o mencionado nos PNEF (2001), os entrevistados referiram a importância de aprovar decisões de alcance plurianual em conferência curricular, visto que as mesmas representam uma dinâmica de desenvolvimentos das condições de realização das atividades educativas. Num primeiro momento, após a avaliação inicial, o objetivo será o planeamento, definição de prioridades e diferenciação das oportunidades de aprendizagem, para que todos consigam atingir o sucesso, a diferenciação poderá ser feita através da possibilidade de escolha de currículos de acordo com as condições existentes e com o objetivo de potenciar o sucesso dos alunos, num segundo momento, o objetivo passará pela verificação de alinhamento entre aprendizagens esperadas definidas no plano plurianual e aprendizagens efetivas dos alunos, permitindo verificar se o plano necessita de reajustes face aos desempenhos dos mesmos. Segundo os entrevistados, convergindo com Siedentop *et al.* (1986, *cit.in* Pedro, 2010), os Professores estão inevitavelmente envolvidos no design do currículo, sendo a criação deste uma importante parte da responsabilidade do Professor já que pode efetuar mudanças importantes num programa de uma Escola. O currículo a lecionar nas Escolas vem expresso nos PNEF, porém cabe ao grupo decidir, perante as necessidades das turmas, quando e como se dará esse currículo, tendo em vista o alcance dos objetivos finais de ciclo. A existência de documentos estruturantes como o currículo permite que os Professores sigam determinadas referências focando-se em ações e conteúdos, permitindo a igualdade de oportunidades de aprendizagem e práticas de ensino harmonizadas. O currículo pode ainda ser visto como um percurso, uma progressão, um caminho, implicando que os alunos possam errar e corrigir, melhorar e repetir. Esta visão torna-se assim, incompatível com situações de ensino por blocos, onde existe um bloqueio das aprendizagens dos alunos. Para os entrevistados, o Plano Plurianual, deverá ser entendido como um instrumento de ensino que os Professores podem alterar sempre que se justifique. Este faz a integração das metas da Educação Física e define a progressão desejada. As metas são

definidas como o conteúdo mais importante do Plano Plurianual, já que esclarecem o quadro de progressão.

Para que haja uma verdadeira articulação curricular, como referem os vários entrevistados do estudo, as categorias de articulação curricular efetivamente produtivas nas aprendizagens dos alunos são as reuniões de pares/grupo, o modelo avaliação e o Projeto Curricular de Disciplina. É na interpretação dos resultados das avaliações iniciais, que em reunião de grupo, os Professores devem refletir sobre todo o planejamento letivo dos alunos. A exigência deve ser ajustada às capacidades dos mesmos, uma vez que de ano para ano tem de haver evolução nos desempenhos e aprendizagens novas. A articulação curricular é promovida mediante esta interligação de conteúdos programáticos, como vem expresso nos Programas Nacionais de Educação Física, referência para o Projeto Curricular de Educação Física nas Escolas. Também foi possível apurar que em algumas Escolas não existiu praticamente articulação curricular para além da disciplina de Educação Física, visto que vários inquiridos de outras áreas disciplinares, diretores e coordenadores de estabelecimento, não mencionaram medidas concretas e efetivas de articulação.

CAPÍTULO II – OBJETO DE ESTUDO

Este capítulo define as preocupações centrais da tese, através da formulação do problema e dos objetivos do estudo à luz do enquadramento teórico. Consideramos este capítulo o alicerce de toda a investigação.

1. Definição da Problemática

A ideia com que ficamos após efetuarmos a revisão da literatura é de que o professor interpreta, analisa o currículo institucional e formula o currículo operativo com base nas suas orientações educacionais. Assim, planeia e toma decisões que, posteriormente, põe em prática na sala de aula (Carreiro da Costa, 2001).

Com a pergunta de partida pretende-se destacar o objeto de estudo, permitindo interpretar com melhor clareza e conhecimento as variáveis em estudo.

A pergunta de partida, justificada sob o ponto de vista do enquadramento teórico, ao explicitar a problemática retida, orienta-nos para a clarificação e construção de um modelo de análise, o qual exige uma seleção dos vários aspetos da realidade concomitantes ao fenómeno por forma a expressar o essencial dessa realidade (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Consideramos pertinente, deste modo, enunciar este estudo sob a forma de uma pergunta de partida:

- Os Professores de Educação Física tomam as decisões de ensino, relativamente ao Planeamento Anual por Etapas, em coerência com as orientações metodológicas dos Programas Nacionais de Educação Física?

Segundo os autores dos PNEF, a conceção de EF presente no conjunto dos programas de EF centra-se no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

Os PNEF organizam-se em torno de conceitos fundamentais que definem a sua singularidade e as suas características:

- os conceitos de EF, patentes nas finalidades, nos objetivos e no quadro de extensão da EF, sobre os tipos de atividade característicos da EF, organizados em áreas, subáreas e matérias;

- os conceitos de inclusão e de diferenciação, introduzindo os três níveis de especificação e organização curricular dos alunos – introdutório, elementar e avançado;

- o conceito de competência, concretizando-se pela apropriação das habilidades motoras e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores, através da integração dos vários domínios (motor, cognitivo e socioafetivo);

- o conceito de articulação vertical do currículo, pela apresentação de listas de competências, situadas nas divisões temporais (1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário);

- o conceito de planeamento por etapas, orientando os processos que permitem concretizar os objetivos, incluídos nas orientações metodológicas, introduzindo um ciclo de avaliação inicial longo e determinante para o planeamento.

Como referimos no capítulo da Revisão da Literatura, antes da publicação da LBSE, em 1986, não existiam planos curriculares referentes à disciplina de EF pertinentes e de acordo com os princípios curriculares de articulação vertical e horizontal, bem como não havia uma conceção uniformizada sobre a EF. Sobre os programas da altura, Carreiro da Costa *et al.* (1987) consideravam que esses programas não cumpriam as funções requeridas para a atualidade e manifestavam algumas lacunas que era necessário analisar e corrigir. Na análise da problemática dos PNEF no 1º CNEF - Congresso Nacional de Educação Física (1988, 39) a maioria dos professores considerou que “a ausência de programas escolares para a nossa disciplina impede a existência objetiva de um currículo vertical estruturado em EF”.

Os PNEF foram elaborados no âmbito da reforma curricular do sistema Educativo e concebidos com o intuito de conceber à Educação Física das crianças e jovens o reconhecimento que carece, deixando de ser vista como mera catarse emocional, animação ou orientação dos alunos mais dotadas para a atividade física (DGEBS, 1991).

Os responsáveis pela reforma educativa referiram que os programas constituíam, eles próprios, projetos em aberto, representando um desafio à participação crítica e criativa de todos os intervenientes na ação educativa (DGEBS, 1991).

Segundo Neves (1995), quando surgem mudanças ao nível curricular “pondo em equação uma visão do homem, da sociedade e da escola e por arrastamento, valores, ideias, princípios e crenças, a complexidade da mudança caracteriza-se por uma certa nebulosidade, suficientemente desafiadora de reflexão e estudo”.

De acordo com a CNAPEF (2002), os vários modelos de planeamento, de currículos e de programas de formação contribuíram para a resistência à aplicação dos PNEF. Pelo facto de muitas escolas não cumprirem as Orientações Metodológicas dos PNEF, houve uma revisão dos programas, incidindo nessas orientações, na especificação

das matérias, composição curricular, definição da avaliação e critérios de sucesso, incluindo ainda um plano de formação adequado às novas orientações.

Nas Orientações Metodológicas incluem-se os princípios e as regras a ter em conta nas estratégias e organização das atividades pedagógicas (PNEF, 2001). Encontram-se divididas nos seguintes pontos:

- Condições de aplicação dos programas e de desenvolvimento da EF – decisões de contexto ao nível do currículo dos alunos e dos recursos (temporais, materiais e humanos);

- Projeto de EF das escolas (mais tarde designado na legislação por Projeto Curricular de cada disciplina, com o intuito de articular o currículo dos alunos nos vários ciclos e escolas);

- Plano de Turma – princípios de elaboração do plano de turma, organização geral do ano letivo e a dimensão operacional do plano.

Todos estes pontos já foram referidos no capítulo da Revisão da Literatura.

O Plano de Turma deverá ser organizado em etapas, ou seja, em períodos de tempo mais reduzidos, onde estas devem apresentar características diferentes ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções dos professores. Está implícito neste modelo de planeamento, o princípio da especificidade, ou seja, cada professor aplica as suas opções e estratégias pedagógicas, possibilitando que todos os alunos realizem as suas competências prioritárias em cada ano de escolaridade, por forma a prosseguirem em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades.

O objetivo do nosso estudo visa contribuir para o conhecimento do processo de aplicação e interpretação dos PNEF, verificando se os professores e os estagiários interpretam as orientações metodológicas dos PNEF e se realizam os Planos Anuais de Turma por Etapas.

Surgem-nos então as primeiras questões orientadoras deste estudo:

- Os estagiários realizam os Planeamentos de Turma por Etapas? Fundamentam o seu planeamento tendo como referência as orientações metodológicas dos PNEF?

- Qual a influência dos professores orientadores cooperantes nas práticas de planeamento dos estagiários?

Se a fase da formação inicial é o período durante o qual o futuro professor de EF adquire conhecimentos científicos e pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente, quando terminar a formação inicial o aluno/futuro professor deverá ser capaz de responder às questões "o que ensinar" e "como

ensinar", tornando-se assim num "especialista no ensino da Educação Física" (Carreiro da Costa *et al.*, 1996).

O objetivo da supervisão passa pelo melhoramento da qualidade de intervenção pedagógica do professor em formação através de uma relação de ajuda, vinda das interações existentes entre os intervenientes: professores estudantes, professores cooperantes e os supervisores universitários. Segundo Onofre (1996), a supervisão foi inicialmente identificada como o processo de inspeção ou avaliação da forma como os professores cumpriam para com a aplicação de modelos pré-determinados de intervenção pedagógica. Hoje é entendida como um processo a partir do qual o formando define e aperfeiçoa o seu estilo pessoal de estar na profissão.

Para o mesmo autor, a supervisão é uma estratégia de formação que implica uma relação entre um professor com experiência e um professor com menos experiência ou mesmo nenhuma. O primeiro recolhe e analisa informações sobre as dificuldades do segundo, aconselhando-o na adoção de estratégias que permitam ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Os professores orientadores cooperantes são considerados como agentes socializadores em aspetos relacionados com informações, ideias e avaliações. A literatura revela-nos que estes professores funcionam como modelos, em que os formandos retêm as suas atividades e tendem a absorver as suas justificações, em relação às atividades que consideram eficazes ou ineficazes (Albuquerque, Graça e Januário, 2004).

Os professores orientadores cooperantes também são conhecedores das decisões e insuficiências do grupo de EF, e de como essas decisões e insuficiências podem influenciar as decisões de planeamento dos professores estagiários. Por estas razões achamos pertinente entrevistar os professores orientadores cooperantes para conhecermos com maior precisão os modelos de planeamento vigentes nos grupos de EF, dos quais fazem parte os professores estagiários entrevistados.

A importância da Formação Inicial reside na sua natureza e qualidade, determinando as capacidades e competências adquiridas e influenciando perspetivas e o desempenho do professor, seja no plano das relações pessoais, nos ocasionais acontecimentos da sala de aula, seja no plano institucional e ético (Proença, 1993). Segundo Canário (2001), o período de Formação Inicial é considerado como o primeiro momento forte da socialização profissional, o que concerne às escolas de formação uma grande responsabilidade no processo de produção de identidade profissional.

O currículo dessas entidades deve ser bem estruturado, de forma a esclarecer desde os primeiros anos do curso os objetivos, as finalidades e concepções da Educação Física e do que significa ser um professor e um professor eficaz.

Para que um plano curricular esteja bem estruturado terá de apresentar as diferentes áreas do conhecimento. Para Imbernón (1989, *cit. in* Onofre, 1991) existem quatro conteúdos importantes na formação dos professores: a componente psicopedagógica, onde estão representadas as áreas de fundamentação e metodológicas, a componente científica relacionadas com a formação nos conteúdos curriculares, a componente cultural que dá ênfase às atitudes de globalização e interdisciplinaridade e a componente prática, onde se realiza a aproximação dos alunos ao contexto real da atividade profissional.

O currículo é definido e realizado com o objetivo de permitir experiências significativas, guiadas e dirigidas para a obtenção de objetivos específicos, e é o instrumento base do processo educativo. É o agente através do qual os conceitos teóricos e filosóficos são traduzidos numa conceção efetiva, que afetará o processo instrutivo (Annarino, Cowell, Hazten, 1986).

Durante a fase de transição dos cursos de formação para a prática profissional, as atenções da prática de supervisão deverão recair na capacidade dos professores estagiários efetuarem a transferência de conhecimentos adquiridos na formação inicial para as situações de prática profissional. É nesta fase que surgem as maiores dúvidas por parte dos professores estagiários: como colocar em prática tudo aquilo que foi aprendido na formação inicial?

Durante a prática pedagógica o professor estagiário deverá planear as situações de ensino em função das aprendizagens e necessidades dos alunos, com base nas orientações metodológicas dos PNEF.

Este estudo, também objetiva perceber quais os conhecimentos relativos aos PNEF, mais concretamente em relação às orientações metodológicas e modelos de planeamento transmitidos pelas Universidades, e quais os conhecimentos que estes professores/alunos retiveram para melhor estruturar os seus planeamentos.

Relativamente aos professores de EF, também é nossa preocupação descrever os processos de interação e implementação dos PNEF e orientações metodológicas com as tomadas de decisão dos professores, essencialmente ao nível pré-interativo, numa lógica de conhecimento das suas crenças e práticas de planeamento. Surgindo assim, outras questões orientadoras deste estudo:

- Qual o grau de conhecimento dos professores de EF sobre os PNEF?
- Qual o grau de concordância dos professores de EF com as finalidades da EF enunciadas nos PNEF?
- Quais as decisões tomadas pelo grupo de EF, ao nível da prática de Planeamento?
- Que tipo de modelo de planeamento é mais adotado pelos professores?
- Quais as maiores dificuldades encontradas na elaboração do plano anual de turma?
- Quais as tarefas de planeamento realizadas pelos professores?
- Quais as principais medidas ou processos de articulação entre ciclos e escolas do Agrupamento em que os professores lecionam?

Em síntese, a construção do problema deste estudo reflete um conjunto de preocupações sentidas em torno das práticas do Planeamento Anual de Turma dos professores e estagiários e na aplicação, interpretação dos PNEF e respetivas orientações metodológicas.

2. Objetivos do Estudo

No sentido de clarificar e responder à problemática anteriormente formulada, o objetivo do nosso estudo visa contribuir para o conhecimento do processo de aplicação e interpretação dos PNEF, verificando se os professores e os estagiários interpretam as Orientações Metodológicas dos PNEF e se realizam os Planos Anuais de Turma por Etapas.

A concretização deste estudo implicou a examinação das decisões de planeamento por parte dos professores e estagiários e, ainda, a identificação de variáveis que possam interferir nos processos de planeamento - do Plano Anual de Turma por Etapas, tais como: a influência e conhecimento dos orientadores sobre os modelos de planeamento, decisões do grupo de EF e do Agrupamento, etc..

Assim, são preocupações do nosso estudo encontrar respostas para o conjunto de objetivos específicos que passamos a apresentar:

- Identificar o modelo de planeamento utilizado por professores e estagiários dos concelhos do Barlavento Algarvio;
- Comparar as interpretações de professores e de estagiários relativamente às orientações metodológicas de planeamento dos PNEF;

- Caracterizar as opiniões dos professores e estagiários relativamente aos Programas de Educação Física, ao nível do grau de conhecimento, grau de aplicação e grau de concordância.

CAPÍTULO III – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar as opções metodológicas da investigação, a caracterização da amostra, descrever o tipo de entrevistas e questionário utilizado, as suas condições de aplicação e referir os procedimentos utilizados no tratamento dos dados.

Para a realização deste estudo, a opção metodológica partiu inicialmente de uma pesquisa qualitativa. A investigação qualitativa possibilita ao investigador em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhe uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conexão do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

A linha de investigação qualitativa, segundo Pacheco (1995), discrimina três paradigmas: mediacional centrado no professor, mediacional centrado no aluno e o ecológico. O nosso estudo enquadra-se no paradigma mediacional centrado no professor, o qual se situa no âmbito do ensino. São analisados os procedimentos de planificação tendo por base o processo de tomada de decisões a médio e a longo prazo, a contextualização no seio da escola e ainda posições teóricas e conhecimentos detidos pelos professores sobre o planeamento e sobre os PNEF.

Este paradigma, para a maioria dos autores é denominado por Pensamento e Ação do Professor ou simplesmente Pensamento do Professor. O nosso estudo objetiva conhecer o processo de pensamento dos professores ao nível das decisões de planeamento. Para Januário (1996), este processo tem sido definido de duas formas, numa dimensão interna, a “atividade mental”, sendo esta o conjunto de processos psíquicos pelos quais o professor perspetiva a ação docente futura como uma conjugação de fins, meios e de condições e, numa segunda dimensão, de carácter mais externo, que se refere às estratégias didáticas, ou seja, aos atos e passos concretos que o professor demonstra quando está a planear. De acordo com este paradigma, se o foco é conhecer os processos internos e aceder à subjetividade desses comportamentos, não tem sentido aplicar alguns procedimentos estatísticos destinados a validar os instrumentos utilizados. As preocupações de validade devem centrar-se na adequação e profundidade das questões aos problemas em discussão e na qualidade de interpretação e de explicação das intenções, perceções ou decisões realizadas pelos docentes

Existem, em geral, três tipos de pesquisa cujas finalidades são diferentes: exploratória, descritiva e experimental. A linha geral que guiará o presente estudo será a

pesquisa descritiva, tendo por base a abordagem qualitativa e quantitativa. Foi efetuada uma pesquisa bibliográfica, que constitui a parte do referencial teórico da pesquisa descritiva, com intuito de juntar informações e conhecimentos prévios acerca do problema para o qual se procura resposta (Locke & Lawrence, 1989, *cit. in* Pedro, 2010). Utilizámos ainda algumas questões de estudos anteriores, permitindo comparar resultados e utilizando o potencial descritivo e explicativo dessas questões e no tratamento das respostas.

1. Desenho do Estudo

Este estudo foi composto por três fases distintas, com objetivos igualmente distintos.

No Quadro 1 sintetizamos cada uma das fases, as suas amostras, métodos de colheita de dados e objetivos.

Quadro 1
Desenho do Estudo

Fase do Estudo	Amostra	Método de colheita de dados	Objetivos
1ª Fase	4 Núcleos de Estágio, 8 Estagiários de EF	Entrevista extensiva (semiestruturada)	Identificar o conhecimento dos PNEF, o planeamento em EF e as influências dos orientadores no processo de planeamento dos seus estagiários.
		Entrevista intensiva (semiestruturada)	Recolher informação complementar, face aos objetivos do nosso estudo.
	4 Professores Orientadores Cooperantes (POC)	Entrevista extensiva (semiestruturada)	Identificar o conhecimento dos PNEF, o planeamento em EF e as influências dos orientadores no processo de planeamento dos seus estagiários.
2ª Fase	3 Especialistas Autores dos PNEF	Entrevista (semiestruturada)	Identificar as dificuldades dos professores na aplicação das orientações metodológicas dos PNEF, decisões a tomar pelos grupos de EF referentes ao planeamento numa articulação vertical entre as escolas do Agrupamento e caracterização do Planeamento Anual por Etapas.
3ª Fase	122 professores de EF em exercício de funções, no ano letivo de 2013/14, nos 17 Agrupamentos de escolas do Barlavento algarvio	Questionário	Recolha de dados relativos à aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF, práticas de planeamento e decisões de articulação curricular.

2. 1ª Fase do Estudo

Na 1ª fase e com as Entrevistas 1 e 2 (**Anexo 2 e 4**), os objetivos principais foram identificar o conhecimento dos PNEF, o planeamento em EF e a influência dos Professores Orientadores Cooperantes no processo de planeamento dos seus estagiários.

2.1. Etapa Extensiva

2.1.1. Construção da Entrevista

Para o desenvolvimento deste estudo foi elaborada uma entrevista semiestruturada para o grupo de professores estagiários e outra para o grupo dos professores orientadores cooperantes. As entrevistas foram construídas tendo por base uma análise documental dos PNEF, do regulamento de estágio e da tese de mestrado de Gonçalves (2005).

O método de entrevista caracteriza-se “por um contato direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele” (Quivy & Campenhoudt, 1998, 192). Ângulo (1988, *cit. in* Anacleto, 2008) menciona a entrevista, como técnica instrumental das mais utilizadas e respeitadas na investigação, por facilitar a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas conceções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas ações. A entrevista estruturada também poderá ser considerada virtualmente um questionário administrado oralmente (Januário 1996).

2.1.2. Definição do Modelo de Entrevista

A entrevista semiestruturada para os Estagiários foi composta por 3 grupos de questões:

1) Questões relativas à caracterização pessoal do inquirido (idade, género, estagiário de que universidade, tipo de escola, características de instalações de EF, características dos recursos materiais, dimensão do grupo de EF, experiências desportivas, experiências no ensino da atividade física, motivação no ingresso da licenciatura e clima/relação profissional);

2) Questões abertas e semiabertas de auscultação de opinião e conhecimento, acerca dos PNEF;

3) Questões abertas, semiabertas e fechadas sobre o planeamento em EF.

A entrevista semiestruturada para os Professores Orientadores Cooperantes foi composta por 4 grupos:

1) Questões relativas à caracterização pessoal do inquirido (idade, género, escola de formação, orientador de que universidade, tipo de escola, características de instalações de EF, características dos recursos materiais, dimensão do grupo de EF, clima/relação profissional);

2) Questões abertas e fechadas de auscultação de opinião e conhecimento, acerca dos PNEF;

3) Questões abertas, semiabertas e fechadas sobre o planeamento em EF e sua aplicação no grupo de EF;

4) Questões abertas e fechadas sobre o estágio que está a orientar.

2.1.3. Condições de Realização das Entrevistas

O presente estudo abrangeu Professores Orientadores Cooperantes de estágio em EF e Estagiários de toda a região do Algarve, em exercício de funções no ano letivo de 2012/13. A entrevista foi realizada a meio do 1º período.

Para que a recolha de dados fosse a mais fiel possível, aplicámos alguns dispositivos:

I) Antes da entrevista foram realizadas contactos via email, com os orientadores para dar a conhecer a natureza do estudo;

II) Foi solicitada autorização para gravar em áudio a entrevista;

III) A entrevista era anónima, não se exigindo identificação do inquirido;

IV) Foi solicitado que as respostas correspondessem a opiniões e práticas reais dos inquiridos (“para o êxito do presente estudo muito contribuirá a sua sinceridade, a exatidão e o rigor das suas respostas”);

V) No texto introdutório do guião da entrevista era salientado que qualquer referência individual seria apresentada sob forma codificada (“todas as referências a informações individuais serão codificadas”);

VI) Também no texto introdutório foi feita referência à confidencialidade da entrevista (“será garantida total confidencialidade sobre o conteúdo das respostas, bem como dos nomes dos professores estagiários” e orientadores “e das escolas em que lecionam”).

As entrevistas foram realizadas na presença do autor do estudo, em ambientes fechados e sempre que o inquirido não entendia a pergunta, esta era de novo colocada. No final de cada entrevista foi realizado um teste de audição para verificar a qualidade da gravação e qualidade da dicção do inquirido.

2.1.4. Critérios de Transcrição das Entrevistas

No processo de transcrição das respostas da gravação de áudio para o papel, decidimos respeitar a totalidade do conteúdo, sendo preocupação transcrever a totalidade da informação.

2.1.5. Amostra

A amostra foi constituída pelos intervenientes do processo de Estágio/ Prática de Ensino Supervisionada de um Instituto Superior da região do Algarve: todos os Estagiários que visavam o grau de Mestre em Ensino da Educação Física e todos os Professores Cooperantes (orientadores cooperantes). Este Instituto Superior é o único a ministrar o grau de Mestre em Ensino da Educação Física na região do Algarve no ano letivo de 2012/13. A criação de um núcleo de estágio numa escola dependia da existência de um protocolo estabelecido entre a Escola e o Instituto Superior, da disponibilidade de um professor na Escola Cooperante, indigitado pelo Diretor. Os Orientadores Cooperantes foram selecionados a partir dos seguintes requisitos: competências adequadas às funções a desempenhar, prática docente na área curricular ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos e terão preferência na seleção os docentes que, cumprido os requisitos anteriores, tenham formação especializada em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e/ou experiência profissional de Supervisão Pedagógica.

A amostra é constituída por 2 grupos:

- A- Alunos do 2º ano do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário – 4 Núcleos de Estágio, 8 Estagiários da região do Algarve;
- B- Orientadores / Cooperantes de Escola, 4 Professores Orientadores.

2.1.5.1. Caracterização dos Professores Entrevistados

A amostra é constituída por 4 professores orientadores de estágio e 8 estagiários em atividade de funções no ano letivo de 2012/13 em Escolas EB 2,3 e Secundárias da região do Algarve. A amostra é caracterizada por Género, Idade, Escolas de Formação, Tipo de Escola, Características das Instalações e Materiais, Dimensão do Grupo de Educação Física, Experiências Desportivas e no Ensino das Atividades Físicas, Clima e Relação Profissional, Número de Anos que os professores orientadores exercem a função e se apresentam com Formação Especializada em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores e/ou Experiência Profissional de Supervisão Pedagógica.

2.1.5.1.1. Género

Quadro 2
Distribuição dos Professores por Género

Grupo	N	Género		Percentagem %	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
A	8	5	3	62.5%	37.5%
B	4	3	1	75%	25%
NI	12	8	4	66.6%	33.3%

Constata-se que a maioria dos professores entrevistados, 66.6% é do género masculino. O mesmo se verifica quando se trata do grupo dos Estagiários, 62.5% são do género masculino e do grupo dos Professores Orientadores Cooperantes, 75% são do género masculino.

2.1.5.1.2. Idade

Quadro 3
Distribuição Etária dos Professores

Percentagem	Classe Etária			
	Grupo A		Grupo B	
	22-29 Anos	30-35 Anos	40-50 Anos	55Anos
	6	2	3	1
75%	25%	75%	25%	

Em relação às idades dos entrevistados, podemos constatar que 75% da amostra dos Estagiários tem menos de 30 anos, e que 75% dos Professores Orientadores Cooperantes se situa no intervalo dos 40-50 anos (3 professores).

2.1.5.1.3. Escolas de Formação

Como foi referido anteriormente no ponto 1.5., a amostra foi constituída por todos os intervenientes do processo de Estágio/Prática de Ensino Supervisionada que visavam o grau de Mestre em Ensino da Educação Física, no Instituto Superior Dom Afonso III, situado na região Algarvia, único a ministrar o Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física no Algarve, quando as entrevistas foram aplicadas. Os professores orientadores tiveram a formação inicial em universidades diferentes: Universidade Lusófona (ULHT); Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana (FMH);

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) e Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FCDEF).

2.1.5.1.4. Tipos de Escolas

Relativamente ao tipo de escola onde os professores entrevistados exercem a atividade profissional temos:

- 6 Professores a lecionar em Escolas Secundárias + 3º Ciclo;
- 6 Professores a lecionar em Escolas Secundárias.

2.1.5.1.5. Características das Instalações

A realidade das escolas em que realizamos as entrevistas, quanto às instalações para o ensino/prática da EF, revela um quadro de grande diversidade, por razões que também se devem com os momentos das suas construções e remodelações. Com a finalidade de estabelecer critérios de análise das características das instalações da EF nas escolas, foi estruturado um conjunto de categorias.

As atas do 1º Congresso Nacional de EF permitiram identificar e objetivar quais os critérios a ter em conta na escolha dos equipamentos a adquirir em cada escola (Monteiro, 1996):

- o primeiro critério deve ser os Programas a implementar (tipo, modelo de programa, conceção de EF, etc.);
- o segundo critério, o tipo de escola, ou seja, o nível de ensino a que se dirige (escalões etários abrangidos, tamanho da escola, etc.);
- o terceiro critério, a região onde se encontra a escola.

De acordo com o mesmo autor, num estudo realizado em 1994 sobre as instalações desportivas ao nível nacional, em que a amostra foi constituída por 332 escolas, 315 escolas públicas e 17 particulares, constatou-se que 130 não apresentavam qualquer instalação coberta, 34 escolas não tinham balneários e 38 não tinham arrecadações.

Para a atribuição do nosso conjunto de categorias de classificação das instalações desportivas das escolas, consideramos a observação e conhecimento de cada escola e as descrições realizadas pelos professores e foram utilizadas categorias, semelhantes às utilizadas no trabalho de Gonçalves (2005).

Quadro 4
Critérios de Categorização das Instalações Desportivas

Escolas com Instalações Desportivas – Boas Equipadas com balneários, arrecadação, espaços polidesportivos descobertos e espaços polidesportivos cobertos (ginásio e pavilhão).
Escolas com Instalações Desportivas – Razoáveis Equipadas com balneários, arrecadação, espaços polidesportivos descobertos, espaços polidesportivos cobertos (pavilhão de pequenas dimensões).
Escolas com Instalações Desportivas – Más Equipadas com balneários, arrecadação, espaços polidesportivos descobertos e a existência ou não de um espaço coberto (sala de ginástica).

Podemos considerar que, segundo as respostas dos entrevistados, 3 das escolas apresentam instalações consideradas de ‘Razoáveis’, uma das instalações tem um pavilhão com as dimensões desejadas, no entanto o espaço exterior encontra-se degradado; outra das escolas tem um pavilhão, ginásio e espaços exteriores, e os professores consideram as instalações como razoáveis, por necessitarem de outro espaço coberto; a terceira escola encontra-se em obras e as aulas de EF são lecionadas no Complexo Desportivo Municipal, que apresenta excelentes condições, no entanto quando chove, os alunos não têm aula, por não se conseguirem deslocar até ao complexo. Uma das escolas é categorizada como ‘Má’, dado que só apresenta 3 espaços exteriores, sendo um deles coberto, como testemunharam os entrevistados a Ginástica não é lecionada.

2.1.5.1.6. Características dos Recursos Materiais para a EF

Para a atribuição de categorias de classificação para os recursos materiais das escolas, consideramos também a observação e conhecimento de cada escola, as descrições realizadas pelos professores e as categorias utilizadas no estudo de Gonçalves (2005).

Quadro 5
Critérios de Categorização das Instalações Desportivas

Escolas com Recursos Materiais – Bons Equipadas com material portátil (bolas, cordas, pinos, etc.), fixo (espaldares, aparelhos de ginástica, etc.) e pesado (plintos, colchões, etc.). Apresentam material para lecionar todas as áreas que compõem quadro de extensão curricular da EF.
Escolas com Recursos Materiais – Razoáveis Equipadas com material portátil (bolas, cordas, pinos, etc.), fixo (espaldares, aparelhos de ginástica, etc.) e pesado (plintos, colchões, etc.). Apresentam material para lecionar parte das áreas que compõem quadro de extensão curricular da EF.
Escolas com Recursos Materiais – Maus Equipadas com material portátil (bolas, cordas, pinos, etc.) e algum pesado, como colchões. Apresentam pouco material, pouco diversificado e algum já deteriorado.

Em função destes critérios de classificação, a categorização dos recursos materiais das escolas onde lecionam os entrevistados foram as seguintes: só numa escola os professores consideraram a escola com ‘Bons’ recursos de materiais, as outras escolas consideram ‘Razoáveis’, uma por não terem material em número suficiente e algum se encontrar degradado, outra por não terem material para lecionarem alguma das matérias da subárea do Atletismo e ter carência de material. Uma das escolas diz ter todo o material necessário, porque usa o material do Complexo Desportivo Municipal, não pertencendo este à escola e a utilização do complexo ser uma situação temporária, no momento a escola apresenta ‘Bons’ recursos de materiais.

2.1.5.1.7. Dimensão do Grupo de EF

Em duas das escolas, o Grupo de EF é constituído por 6 professores, nas restantes escolas uma é constituída por 8 e outra por 15 professores de EF.

2.1.5.1.8. Número de Anos que o Professor Orientador exerce o Cargo de Orientador Cooperante

Dos 4 professores entrevistados, 2 exercem o cargo de Orientador Cooperante há 4 anos, os restantes à 5 e 10 anos. Apresentaremos, de seguida, dois quadros gerais de síntese da amostra.

Quadro 6
Caracterização dos Professores Estagiários

Estagiários		Idade	Género	Tipo de Escola	Caract. das Instalações	Caract. dos Materias	Dimensão do Grupo
	1	23	M	Sec. + 3º Ciclo	Razoáveis	Razoáveis	6
	2	24	M	Sec. + 3º Ciclo	Razoáveis	Razoáveis	6
	3	34	M	Secund	Más	Razoáveis	8
	4	24	M	Secund	Más	Razoáveis	8
	5	25	F	Sec. + 3º Ciclo	Razoáveis	Boas	6
	6	22	M	Sec. + 3º Ciclo	Razoáveis	Boas	6
	7	35	F	Secund	Razoáveis	Boas	15
	8	22	F	Secund.	Razoáveis	Boas	15

Quadro 7

Caracterização dos Professores Orientadores

Professores Orientador Cooperantes		Escola de Formação	Anos que exerce o cargo	Tipo de Escola	Carac. Inst.	Carac. Mater.	Dimensão do Grupo
	1	ULHT	5	Sec. + 3º ciclo	R	R	6
	2	FCDEF	4	Sec	M	R	8
	3	UTAD	10	Sec	R	B	6
	4	FMH	4	Sec. + 3º ciclo	R	B	15

B- Boas

R – Razoáveis

M – Más

2.1.6. Tratamento dos Dados

Para todos os dados recolhidos nesta etapa extensiva da nossa investigação, com o objetivo de sistematizar a informação obtida através das entrevistas, procedemos a uma análise de conteúdo. O processo de análise teve as seguintes etapas:

1ª Etapa – transcrição da entrevista;

2ª Etapa – leitura da totalidade das entrevistas;

3ª Etapa – análise do conteúdo das respostas de todos os entrevistados;

4ª Etapa – atribuição de categorias, com base nas questões formuladas no guião da entrevista;

5ª Etapa – análise das opiniões convergentes e divergentes.

De acordo com Vala (1986, 111), “A construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos”. Para o tratamento dos dados das entrevistas foram definidas *a priori* categorias, de acordo com as questões formuladas no guião da entrevista. Nas diversas dimensões foram analisadas os conjuntos de opiniões convergentes e divergentes.

2.2. Etapa Intensiva

Esta fase do estudo é centrada na realização de uma entrevista semiestruturada de aprofundamento, na qual se visou recolher e aprofundar determinadas informações, face aos objetivos do nosso estudo.

2.2.1. Razões da Entrevista

A necessidade de clarificar e aprofundar determinadas opiniões e ações expressas pelos entrevistados na etapa anterior, bem como esclarecer as suas interpretações acerca dos PNEF, foi o objeto da realização destas entrevistas.

Nesta etapa as entrevistas definiram-se em função da análise das entrevistas realizadas durante a fase anterior, das observações obtidas durante as idas às escolas e aquando da realização das entrevistas. Foram realizadas a meio do 2º período, com o objetivo dos entrevistados já estarem mais familiarizados com o processo pedagógico.

Nesta fase as entrevistas não apresentam um guião pré-definido, mas sim um conjunto de perguntas que servem de ponto de partida para a obtenção da resposta desejada. Quivy & Campenhoudt (1998, 192) são da opinião de que numa entrevista semidirigida, ou semidiretiva,

“O investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (...) O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível.”

2.2.2. Construção do Modelo de Entrevista

Cada entrevista foi construída por um número de questões devidamente preestabelecidas, no entanto, e de acordo com as respostas que surgiram por parte dos entrevistados, estas variaram ligeiramente no sentido da obtenção da resposta desejada.

Considerando que pretendíamos que os entrevistados clarificassem as opiniões, ações e interpretações dos PNEF no que diz respeito às Orientações Metodológicas, e procuramos certificar as respostas dadas pelos Estagiários e a influência dos Professores Orientadores Cooperantes, nos seus estagiários relativamente às decisões de planeamento e também clarificar e aprofundar as suas respostas.

2.2.3. Critérios de Seleção do Painel de Entrevistados

Na seleção dos entrevistados tivemos em conta a análise das entrevistas da fase anterior, e optamos por entrevistar os Estagiários, pelo facto de necessitarmos que estes esclarecessem as suas opiniões relativamente às Orientações Metodológicas dos PNEF.

2.2.4. Condições de Realização da Entrevista

Após decisão de realizar nova entrevista, os Estagiários foram por nós contactados, no sentido de confirmar a disponibilidade para a realização das entrevistas e marcar o momento e o local para as suas realizações.

Todos os entrevistados foram devidamente informados dos objetivos da nova entrevista, tendo sido:

- I) Solicitada autorização para gravar em áudio a entrevista;
- II) Dada a garantia de anonimato;
- III) Explicado novamente o objetivo do estudo e o objetivo desta segunda entrevista;
- IV) Explicado o carácter de reduzida intervenção durante a entrevista, por parte do autor do estudo;
- V) Realçado o facto de se pretender que os entrevistados se expressem de forma mais natural e livre as suas opiniões e fundamentos;
- VI) Explicado que os professores não estariam limitados por tempo.

As entrevistas foram realizadas, exclusivamente, na presença do autor do estudo. Sempre que as respostas dadas pelo professor entrevistado não estavam de acordo com os nossos objetivos, os entrevistados eram reconduzidos ao objeto das questões principais através de questões de controlo. Estas questões surgem da necessidade de aprofundar as respostas dadas pelos entrevistados, contrariando respostas vagas e menos centradas no objeto de estudo das questões iniciais.

As perguntas do guião foram reformuladas, sempre que achamos necessário ou quando nos foi solicitado pelos próprios entrevistados. No final de cada entrevista era realizado um teste de audição para verificar a qualidade da gravação e qualidade da dicção do inquirido.

2.2.5. Critérios de Transcrição da Entrevista

No processo de transcrição da entrevista foi nossa preocupação não só transcrever a totalidade da informação, mas também a forma como as expressões, as pausas, repetições e redundâncias, os desabafos e maneirismos, uma vez que, segundo Bardin (1977, 174):

A transcrição tendo por fim uma análise de enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registo da totalidade dos significantes) como para-linguística (anotações de silêncio, onomatopeias,

perturbações de fala e de aspetos emocionais tais como o riso, o tom irónico, etc..

As entrevistas foram numeradas de 1 a 8 e transcritas de acordo com estes requisitos.

2.2.6. Tratamento dos Dados

Para o tratamento dos dados das entrevistas, da etapa intensiva, procedemos a uma análise de conteúdo, identificamos as opiniões confluentes e divergentes e definimos dimensões de categorização das respostas dadas. Este método adequa-se à análise de questões abertas e semiabertas, como as que utilizamos na nossa entrevista.

Foi tido em conta a metodologia aconselhada por Bardin (1977), a qual diferencia a análise de conteúdos em três fases: a pré-análise: a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

3. 2ª Fase do Estudo

Na 2ª fase, com a Entrevista 3 (**Anexo 6**), os objetivos principais foram identificar as dificuldades dos professores na aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF, decisões a tomar pelos grupos de EF referentes ao planeamento numa articulação vertical entre escolas do mesmo agrupamento e caracterização do Planeamento Anual por Etapas. Foram entrevistados três Especialistas / Autores dos PNEF.

3.1. Entrevista aos Especialistas /Autores dos PNEF

3.1.1. Construção da Entrevista

Para o desenvolvimento deste estudo foi elaborada uma entrevista semiestruturada para os autores dos PNEF. As entrevistas foram construídas tendo por base uma análise documental dos PNEF.

3.1.2 Definição do Modelo de Entrevista

A entrevista semiestruturada foi composta por 3 grupos de questões:

- 1) Questões relativas aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF;
- 2) Questões relativas ao Planeamento Plurianual e Articulação Vertical;
- 3) Questões relativas ao Planeamento Anual por Etapas.

3.1.3. Amostra

A amostra desta segunda fase foi de conveniência. Os três entrevistados são docentes de longa carreira, autores dos PNEF e de renome na área da Educação Física em Portugal, e este constitui-se como um critério de inclusão no estudo. Dois dos docentes lecionam Educação Física em Escolas de Referência da zona de Lisboa e um é docente da Universidade Lusófona. Os Professores entrevistados foram Jorge Mira e Lídia de Carvalho (Escola Secundária de Benfica) e Luís Bom (Coordenador da equipa que realizou o Reajustamento dos PNEF, 2001).

3.1.4. Condições de Realização da Entrevista e Critérios de Transcrição da Entrevista

Nesta fase do estudo foram efetuadas três entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista, procura garantir que os diversos participantes respondam às mesmas questões, combina perguntas fechadas e abertas, não exige uma ordem rígida das questões, o desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando aos entrevistados, permite um tratamento mais sistemático dos dados e a introdução de novas questões, se necessário. Depois de efetuadas as entrevistas foi realizada a transcrição, seguindo-se a análise dos seus conteúdos. Posteriormente foi elaborado um capítulo, de acordo com os testemunhos dos entrevistados, sobre a metodologia de elaboração e características de um Planeamento Anual por Etapas.

4. 3ª Fase do Estudo

Na 3ª fase, com o questionário (**Anexo 9**) objetivamos a recolha de dados relativamente a decisões e a práticas de planeamento a nível de turma e de escola, dos professores de Educação Física, a lecionar no Barlavento Algarvio.

4.1. Questionário

Segundo Fortin (1999, 188), um questionário “representa toda a atividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população.” É uma técnica que consiste numa interrogação sistemática de um conjunto de indivíduos, representativos de uma população, com o objetivo de proceder a inferências e generalizações. Permite-nos aceder a um elevado número de informações

sobre os inquiridos, tais como a situação social, profissional, as suas opiniões, atitudes em relação a opções, expectativas, nível de conhecimento de um conhecimento ou problema, ou ainda sobre outro assunto de interesse do investigador. Apresenta algumas vantagens sobre outras técnicas de investigação, nomeadamente o anonimato da amostra e o facto de ser uma técnica vocacionada para estudos de grande escala. No entanto, também lhe são conhecidas limitações, tais como eventual subjetividade, não cobertura total da questão em análise e o facto de a veracidade não ser evidente ou garantida (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Em virtude da inexistência de um instrumento de pesquisa direcionado para as intenções deste estudo, foi necessária a construção de um questionário com base em leituras relacionadas com a temática, bem como na opinião de 4 especialistas (investigadores científica e metodologicamente preparados) do objeto em estudo, para consulta das suas opiniões e validação. Deste procedimento, e com base nas sugestões recebidas, resultou a versão final e definitiva do questionário.

Devido ao carácter descritivo da pesquisa foram utilizadas questões fechadas, em que o inquirido, de acordo com as alternativas de resposta, elege a que melhor corresponde à sua opinião, e questões abertas em que é dada liberdade ao inquirido de utilizar as suas próprias palavras para fornecer informações que entende como pertinentes. Após agrupamento em categorias utilizáveis como opção de resposta, permite a análise de conteúdo.

4.2. Estrutura do Questionário

O questionário apresenta uma ordenação lógica das questões, por forma a possibilitar aos inquiridos seguir uma linha de raciocínio contínua.

Estruturalmente é constituído por três partes, contendo questões do tipo fechado, aberto e mistas, com uma nota introdutória que apresenta o tema, os objetivos pretendidos e se apela ao carácter e à atitude profissional dos inquiridos em relação ao seu preenchimento, bem como se oferece a garantia do anonimato, confidencialidade e da utilização dos dados recolhidos apenas, para fins estatísticos.

Numa primeira parte recolheu-se informações sobre os dados pessoais dos inquiridos, solicitando-lhes que assinalassem o género, idade, anos de serviço, grau académico mais elevado concluído, tipo de escola, anos de escolaridade em que lecionavam, dimensão do grupo de EF e ano de conclusão da licenciatura.

Na segunda parte, constituída por perguntas de características mais fechadas, procedeu-se à caracterização da satisfação da função como professor. As questões estão alinhadas em 10 afirmações, constituem fatores de Satisfação ou Insatisfação na Carreira Docente.

Utilizamos para esse efeito, a escala de Likert com 5 níveis possíveis e uma opção, para a(s) situação(ões) onde o professor manifesta não ter opinião, aplicada por Alves (2006), cujo o objetivo foi estudar a “Satisfação e Insatisfação profissional nos professores e características da população escolar”.

**1- Totalmente Insatisfeito 2- Insatisfeito 3- Nem Insatisfeito/Nem Satisfeito
4- Satisfeito 5- Totalmente Satisfeito Não tenho Opinião- NT Opinião**

Estes fatores encontram-se agrupados em 4 dimensões: pessoal e relacional, pedagógica, institucional e social. Para cada uma destas dimensões apresentaremos um quadro resumo, no qual existe uma correspondência entre os números da coluna e a ordem dos fatores distribuídos na 2ª parte do questionário.

Os fatores que integram a 1ª dimensão referem-se à natureza relacional de que se reveste a função docente e às perceções individuais, relativas às interpretações das relações e da forma como cada um age e interage com o universo que o rodeia.

Quadro 8
Fatores Associados à Dimensão de Natureza Pessoal e Relacional

Nº no questionário	Fatores Associados à Dimensão de Natureza Pessoal e Relacional
1	Clima e ambiente de trabalho na escola.
2	Grau de realização profissional.
3	Relação profissional com os colegas de grupo.
4	Relação profissional com os alunos.
5	Trabalhar em equipa.

Consideramos na 2ª dimensão os fatores passíveis de relacionamento com a satisfação/insatisfação: condições de trabalho, condições organizacionais e materiais.

Quadro 9

Fatores Associados à Dimensão de Natureza Pedagógica

Nº no questionário	Fatores Associados à Dimensão de Natureza Pedagógica
6	Condições das instalações disponíveis (condições físicas) na sua escola.
7	Material didático a utilizar na dinamização das suas aulas (qualidade e quantidade).
8	
9	Programa (s) definido (s) para a disciplina que leciona.
10	Critérios de avaliação da disciplina. Organização da disciplina.

Na 3ª dimensão apenas questionamos sobre a satisfação/insatisfação da Formação Contínua (questão11).

A questão social tem um peso significativo na vida de qualquer indivíduo, relativamente aos professores, consideramos importante incluir uma questão do Status e da forma como o mesmo é entendido e avaliado pelos professores: Modo como a sociedade valoriza a profissão (questão12).

A terceira parte do questionário, que constitui o cerne do estudo, visava conhecer a opinião dos respondentes sobre um conjunto alargado de temas relacionados com a atividade profissional, centrados em duas vertentes fundamentais: a primeira relacionada com os PNEF e a segunda com aspetos que se prendem com o Planeamento em EF.

A primeira vertente foi constituída por cinco questões do tipo fechado sobre o conhecimento efetivo dos PNEF, procurando obter informações específicas centradas nas seguintes áreas temáticas: (I) áreas de extensão da EF; (II) acesso ao conhecimento dos PNEF; (III) se possuem os PNEF; (IV) quais os PNEF que possuem, que ciclos; (V) aplicação e utilização dos PNEF; conhecimento e concordância das finalidades da EF; se têm como referência os objetivos gerais e a especificação das matérias nucleares e alternativas para o grau de ensino que lecionam; operacionalização da avaliação da área da atividades físicas nos níveis introdutório, elementar e avançado e áreas de avaliação da EF.

A segunda vertente, que compõe a quarta parte do questionário foi constituída por vinte e duas questões do tipo fechado e duas do tipo aberto, sobre as práticas de Planeamento em Educação Física, dos inquiridos e respetivo Grupo de EF a que pertencem. Nas questões do tipo fechado, os respondentes assinalaram com uma cruz a resposta que melhor traduzia a sua prática de Planeamento. As questões abordavam: (I) elaboração do Projeto Curricular de EF; (II) definição em grupo, das matérias nucleares e alternativas; (III) decisões da distribuição das sessões semanais de EF; (IV) tipo de

rotação das instalações; (V) decisões no sentido de tornar os espaços de aula o mais polivalentes possível; (VI) apresentação de propostas, por parte do GEF, de formação a incluir no plano de formação da escola; (VII) existência de momentos de formação recíproca dentro do GEF; (VIII) preparação de planos a nível de turmas, que tipo de planos, e se em grupo ou isoladamente; (IX) decisões contidas nos Planos Plurianuais; (X) tipo de Planeamento Anual adotado; (XI) modelo de planeamento mais adotado pelo GEF; (XII) maiores dificuldades encontradas na elaboração do Plano Anual de Turma; nesta questão pedimos aos inquiridos que assinalassem 3 itens; (XIII) se a rotação de instalações permite o cumprimento dos objetivos da primeira etapa (AI); (XIV) utilização dos objetivos específicos das áreas e matérias nucleares e alternativas como objetivos terminais de ano; (XV) tarefas de planeamento: decisões ao nível do currículo de EF; elaboração do protocolo de AI; definição de objetivos específicos por ano de escolaridade e definição/organização geral do ano letivo por etapas; (XVI) lecionação maioritariamente de aulas politemáticas, nas aulas de um tempo letivo; (XVII) lecionação maioritariamente de aulas politemáticas, nas aulas de dois tempos letivos; (XVIII) fatores que influenciam as decisões na elaboração dos Planos Anuais de Turma; nesta questão pedimos aos inquiridos a indicação de três 3 fatores que influenciaram de forma determinante as suas decisões na elaboração dos PAT; (XIX) Aplicação da bateria de testes Fitnessgram e de que forma; (XX) revisão de matérias lecionadas no planeamento e de que forma, de que forma foi questionado por uma questão do tipo aberta; (XXI) existência do Protocolo de AI, definido pelo GEF e de que forma é realizada a AI; (XXII) existência e regularidade das Conferências Curriculares em GEF.

As duas questões do tipo aberto (XXIII) foram referentes a articulações curriculares entre ciclos, relativamente à EF, indicando as duas principais medidas ou processos de articulação vertical e a articulações curriculares entre escolas do agrupamento (XXIV), indicando as duas principais medidas ou processos de articulação vertical.

4.3. Recolha de Dados

4.3.1. Regras de Aplicação

Segundo Fortin (1999), um questionário apresenta como desvantagens a possibilidade de fracas taxas de resposta e taxa elevada de dados em falta. Conscientes das limitações deste tipo de recolha de informação, desenvolvemos algumas estratégias

que, de alguma forma, pudessem reduzir as desvantagens do questionário. Foram assim, adotados os seguintes procedimentos:

- I) O questionário era anónimo, não se exigindo identificação do inquirido;
- II) Era solicitado que as respostas correspondessem a opiniões reais dos inquiridos (“Para o êxito do presente estudo muito contribuirá a sua sinceridade, a exatidão e o rigor das suas respostas”- do texto introdutório ao questionário);
- III) Na nota explicativa foi salientado que qualquer referência individual, a surgir, seria confidencial (“Todas as referências a informações individuais serão codificadas, garantindo a sua confidencialidade”- do texto introdutório ao questionário).

4.3.2. Distribuição dos Questionários

Com a intenção de realizar uma recolha de informação extensiva envolvendo o maior número de inquiridos, procedemos às seguintes formas de distribuição:

- I) Entrega de questionários em cada escola, de acordo com o número de professores do GEF;
- II) Entrega de um envelope com os respetivos questionários, por cada escola;
- III) Contacto pessoal com o Coordenador do GEF;
- IV) Realização em todas as escolas contactadas de uma breve explicação sobre o âmbito e carácter do presente estudo, realçando a importância da adesão dos professores de EF, através da resposta ao questionário.

4.3.3. Recolha dos Questionários

A recolha decorreu da seguinte forma:

- I) Todos os questionários foram recebidos dentro do respetivo envelope;
- II) A forma de recolha, por questões de operacionalidade e economia de tempo, foi realizada de duas formas:
 - a) entrega pessoal do Coordenador do GEF ao autor do estudo;
 - b) entrega através de outros professores de EF ao autor do estudo;
- III) Realizou-se o controle e registo do número de questionários recebidos por Agrupamento (ou Escola não agrupada);
- IV) Registou-se o Agrupamento (ou Escola não agrupada) de origem de cada questionário;
- V) Registou-se, de acordo com a ordem de recolha, o número do professor do respetivo Agrupamento (ou Escola não agrupada).

4.4. Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por 122 professores de EF em exercício de funções no ano letivo de 2013/14, nos 17 Agrupamentos de Escolas do Barlavento Algarvio. A amostra caracteriza-se quanto ao Género, Idade, Anos de Serviço, Grau Académico, Tipo de Escola, Anos de Serviço, Dimensão do GEF e Ano de Conclusão da Licenciatura.

4.4.1. Género

Quadro 10
Distribuição dos Professores por género

Género	NI	Percentagem %
Masculino	79	64.8 %
Feminino	43	35.2%

Verificamos que do grupo de 122 professores de EF inquiridos, a maioria (64.8%) é constituído por indivíduos do sexo masculino.

4.4.2. Idade

Quadro 11
Distribuição Etária dos Professores

Classe Etária	NI	Percentagem %
20-30 Anos	1	0.8 %
31-40 Anos	52	42.6%
41-50 Anos	47	38.5%
51-60 Anos	22	18%

Cerca de 42.6% dos professores inquiridos (52), situa-se na classe etária entre os 31 e 40 anos, seguindo-se da categoria dos 41 aos 50 anos (38.5%).

Para a caracterização dos inquiridos, face à idade, foi estruturada um número de classes, intervalos e limites superiores e inferiores, de acordo com as características do nosso grupo de inquiridos.

4.4.3. Tempo de Serviço

Quadro 12

Distribuição dos Professores por Tempo de Serviço

Anos de Serviço	NI	Percentagem %
≤ 10 Anos	11	9.2 %
11-20 Anos	77	64.7%
21-30 Anos	16	13.4%
31-39 Anos	15	12.6%

A amostra nesta categoria é de 119, pois 3 professores não responderam à questão.

A maioria dos inquiridos (64.7%) encontra-se no intervalo entre os 11 e 20 anos de serviço. Constatamos também que apenas 11 professores (9.2%) leciona há menos de 10 anos.

Para a definição das classes e seus intervalos de tempo de serviço, mais uma vez, tivemos em conta as características do nosso grupo de inquiridos.

4.4.4. Grau Académico

Quadro 13

Distribuição dos Professores por Grau Académico

Grau Académico	NI	Percentagem %
Bacharelato	21	17.2 %
Licenciatura	71	58.2%
Pós-Graduação	7	5.7%
Mestrado	23	18.9%

A maioria dos professores inquiridos são licenciados (58.2%), 21 possui o Bacharelato (17.2%), 7 a Pós-Graduação (5.7%) e 23 o Mestrado (18.9%).

Relativamente às áreas de formação da Pós-Graduação, os inquiridos apresentaram áreas distintas, apenas um professor realizou a sua Pós-Graduação na área da Educação Física e outro em Avaliação e Desenvolvimento do Currículo. Quanto ao Mestrado foram mencionadas áreas distintas (9 professores na área da Educação Física, um na área da Atividade Física em Contexto Escolar, um em Supervisão Pedagógica em EF e Desporto Escolar e um em Ciências Pedagógicas).

4.4.5. Tipo de Escola

Quadro 14
Distribuição dos Professores por Tipo de Escola

Tipo de Escola	NI	Percentagem %
EB 2,3	73	59.8 %
EB3 + Sec.	17	13.9%
Secundária	32	26.2%

A maioria (59.8%) dos professores leciona em Escolas Básicas 2,3 (2º e 3º ciclos). Quando questionamos quais os anos que lecionam, 33 respondeu no 3º ciclo (27%), também 33 inquiridos responderam no Ensino Secundário e 29 respondeu no 2º ciclo (23.8%). Como a maioria das escolas encontram-se Agrupadas, os professores lecionam diferentes ciclos, tendo as restantes respostas sido variadas, havendo distribuição de serviço docente no Jardim de Infância e no 1º ciclo.

4.4.6. Dimensão do Grupo de EF

Quadro 15
Dimensão do Grupo de EF

Nº de Professores	NI	Percentagem %
1-5	35	28.6%
6-10	68	55.7%
11-15	18	14.7%

O intervalo mais referido para a Dimensão do GEF, foi os de 6 a 10 professores (55.7%), seguindo-se do intervalo de 1 a 5, com 28.6%, e com menor representatividade surge os grupos mais numerosos, 14.7%, constituídos pelo intervalo de 11 a 15 professores.

4.4.7. Ano de Conclusão da Licenciatura

Quadro 16
Ano de Conclusão da Licenciatura

Ano de Conclusão da Licenciatura	NI	Percentagem %
≤ 1991	24	19.6%
1992- 2001	80	65.5%
2002-2007	18	14.7%

Para a caracterização dos inquiridos face ao ano de conclusão da licenciatura, foi estruturada um número de classes, intervalos e limites superiores e inferiores, de acordo com a data da primeira publicação dos PNEF e sua posterior revisão.

De acordo com a CNAPEF (2002), a publicação dos PNEF surge em Decreto-Lei em 1989 e em 1991 é publicado o Decreto-Lei nº 95/91 que veio reforçar a definição da carga horária curricular (3 horas semanais) e institui a integração e o enquadramento do Programa do Desporto Escolar no Ministério de Educação. Em 2001 é publicada a revisão dos PNEF, a qual teve como objetivos atualizar as especificações das matérias e a composição curricular, melhorar as orientações metodológicas do programa e definição da avaliação dos alunos.

Constatamos que 80 dos professores inquiridos (65.5%) terminou a sua licenciatura após a primeira publicação dos PNEF e a publicação do Decreto-Lei nº 95/91, entre 1992 e 2001, 18 professores (14.7%) terminou após a publicação da revisão dos PNEF e dos 24 professores que terminaram no intervalo ≤ 1991 , 20 terminaram antes de 1989.

4.5. Procedimentos do Tratamento Estatístico

Com base na codificação realizada foi construída uma base de dados no programa de análise estatística SPSS a partir da qual foram realizados os cálculos estatísticos.

Primeiro procedemos a uma análise descritiva das frequências relativas encontradas para todas as variáveis em estudo. A partir desse resultado caracterizamos a perceção dos professores de EF, pertencentes às escolas da área do Barlavento algarvio, relativamente a cada variável.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo analisaremos e discutiremos os resultados segundo a sequência de respostas obtidas por entrevista e questionário, indo de encontro aos objetivos deste estudo.

Serão objeto de apresentação os resultados obtidos na etapa extensiva e intensiva da 1ª fase do estudo, da entrevista da 2ª fase e do questionário da 3ª fase. Os dados apresentados correspondem aos resultados obtidos nas entrevistas semiestruturadas aos Estagiários e respectivos Professores Orientadores Cooperantes, a três Especialistas/Autores dos PNEF e ao questionário aplicado aos professores de EF do Barlavento algarvio, relativos à opinião e conhecimento dos PNEF e do planeamento em EF, permitindo assim comparar as diferentes fontes de dados.

Primeiramente, são apresentados os dados referentes aos Estagiários, seguindo-se a apresentação dos resultados obtidos pelos Professores Orientadores Cooperantes.

A entrevista intensiva apenas foi aplicada aos Estagiários com o intuito de aprofundar as questões relacionadas com o Planeamento, mais concretamente ao Plano Anual de Turma por Etapas, tema central do nosso estudo. Os dados obtidos complementam a informação recolhida na fase anterior.

1ª Fase do Estudo

1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos na etapa extensiva e intensiva do estudo – Estagiários

1.1. Experiências Desportivas antes, durante e após a Licenciatura

Para a atribuição de categorias de classificação das experiências desportivas, recorreremos às áreas e subáreas do quadro de extensão de EF, incluídas na revisão dos PNEF (2001).

Quadro 17

Experiências Desportivas antes, durante e após a Licenciatura

Experiências Desportivas	Antes da Licenciatura	%	Durante a Licenciatura	%	Após a Licenciatura	%
JDC	6	75%	5	62.5%	1	12.5%
Luta	3	37.5%			1	12.5%
Natação	1	12.5%				
Ginástica	2	25%	3	37.5%		
Dança	3	37.5%	1	12.5%		
Atletismo			1	12.5%		
AEN			1	12.5%	1	12.5%

JDC- Jogos Desportivos Coletivos

AEN- Atividades de Exploração da Natureza

Todos os Estagiários dizem ter praticado atividade física antes da licenciatura, a maioria praticou Jogos Desportivos Coletivos (75%), seguindo-se Luta (37.5%) e Dança (37.5%); durante a licenciatura os Jogos Desportivos Coletivos continuam a ser os mais praticados (62.5%), após a licenciatura e só 3 Estagiários dizem continuar a praticar atividade física.

Ao longo da formação, assistimos a uma diminuição de prática de atividade física por parte dos Estagiários, antes e durante a licenciatura: a maioria dos estagiários praticavam mais do que um tipo de atividade física e após a licenciatura só 3 permanecem a praticar uma atividade física.

1.2. Experiências de Ensino na área das Atividades Físicas antes, durante e após a Licenciatura

Quadro 18

Experiências de Ensino na área das Atividades Físicas antes, durante e após a Licenciatura

Experiências de Ensino	Antes da Licenciatura	%	Durante a Licenciatura	%	Após a Licenciatura	%
Estágio durante a Licenciatura			2	25%		
Estágio Pedagógico			1	12.5%		
Apoio a Treinos	1	12.5%	1	12.5%		
Aulas de Grupo			2	25%	4	50%
AEC					2	25%
Treino					2	25%
Lecionação de EF					1	12.5%

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

Podemos verificar que apenas um Estagiário (A6) teve experiência de ensino antes da licenciatura, o qual era atleta de ginástica acrobática e ajudava a treinadora, antes e durante a licenciatura. O Estagiário A3 fez a profissionalização no Grupo 260, o qual incluiu um estágio pedagógico, antes do Mestrado, e desde então leciona aulas de EF nesse grupo. Os alunos que efetuaram a licenciatura no Instituto Superior D. Afonso III, no 3º ano da licenciatura realizaram um estágio de EF integrado na disciplina de Desenvolvimento Motor, um dos Estagiários estagiou no 1º ciclo e o outro no 2º ciclo. Após a licenciatura verificamos que metade dos Estagiários dão aulas de grupo (50%), 2 lecionam nas AEC, 2 dão treino desportivo e o Estagiário A3 lecionou aulas de EF.

1.3. Motivos que levaram os Estagiários a ingressar no Curso de Educação Física

Quadro 19

Motivos que levaram os Estagiários a ingressar num Curso de Educação Física

Motivos	NI	%
Gosto pela prática da Atividade Física	5	62.5%
Influência Familiar	2	25%
Obter a profissionalização	1	12.5%
Gosto pela EF	1	12.5%
Interesse pela Metodologia do Treino	1	12.5%

Alguns dos entrevistados responderam mais de uma razão, a maioria dos Estagiários diz ter ingressado num curso de EF pelo gosto de praticar Atividade Física (62.5%), a segunda categoria mais referenciada foi a influência familiar (25%).

1.4. Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho

Quadro 20

Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho

Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho	NI	%
Razoável	1	12.5%
Bom	3	37.5%
Muito Bom	4	50%

Metade dos Estagiários considera o ambiente de trabalho “Muito Bom”, só o Estagiário A1 considera “Razoável” pelo facto de não existir muito diálogo com os outros professores da escola.

1.5. Caracterização da Relação Profissional com os Colegas do Grupo

Quadro 21

Caracterização da Relação Profissional com os Colegas do Grupo

Caracterização da Relação Profissional com os Colegas do Grupo	NI	%
Razoável	1	12.5%
Boa	6	75%
Muito Boa	1	12.5%

A maioria dos Estagiários considera a relação profissional com o GEF “Boa” (75%), apenas um Estagiário considerou “Razoável”, descrevendo que “em termos de relacionamento, pois é um grupo muito fechado, não se dá muito ... não temos grande relacionamento, nem debate com os outros professores.” (A1).

1.6. Programas Nacionais de EF

Relativamente à dimensão PNEF, os professores entrevistados referem como tiveram acesso aos PNEF e a forma como estes foram abordados durante a formação inicial e são confrontados acerca do grau de conhecimento e aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF.

1.6.1. Conhecimento dos PNEF

Quadro 22

Acesso ao conhecimento dos PNEF

Acesso ao conhecimento dos PNEF	Estagiários	NI	%
Durante a Licenciatura	A1	1	12,5%
No Mestrado	A6, A7, A8	3	37.5%
Pesquisa Individual	A2, A3, A4; A5, A6, A7	6	60%

A maioria dos Estagiários refere ter tido conhecimentos dos PNEF através de pesquisa individual (60%), 3 Estagiários referem durante o Mestrado (37.5%) e só um abordou os PNEF durante a licenciatura.

1.6.2. Disciplinas/Forma como foi abordado os PNEF

Quadro 23

Disciplinas/forma como foi abordado os PNEF na Licenciatura

Disciplinas na licenciatura	Est.	Como foi abordado
TEE PAEF Disciplinas de Carácter Prático	A1	“abordei os PNEF em quase todas as disciplinas, numa parte prática ... consoante os objetivos dos programas”. “sobre todo o tipo de trabalho, acerca desses mesmos programas e a partir daí fomos descobrindo ou estudando cada área desses próprios programas”.
Didática I, II	A2 A4 A5	A2-“Muito superficialmente” A4- “tivemos de fazer construção de programas para aplicar em algumas turmas de 1º ciclo” A5- Superficialmente
Nenhuma disciplina	A6 A7 A8	Não abordado.

Apenas um Estagiário diz ter abordado e analisado os diferentes capítulos dos PNEF, nas disciplinas de Técnicas e Estratégias de Ensino (TEE) e Planeamento e Avaliação em Educação Física (PAEF). Os objetivos gerais e específicos de cada área do quadro de extensão de EF foram mais desenvolvidos nas disciplinas de carácter prático, 3 Estagiários dizem ter abordado superficialmente nas disciplinas de Didática, tendo sido estas semestrais e os restantes 3 dizem nunca ter abordado os PNEF.

O Estagiário A3 diz que abordou em algumas disciplinas através de análise dos currículos e em trabalhos ao nível da planificação, não se recordando do nome das disciplinas. O Estagiário A5 refere que, para além de ter abordado na disciplina de Didática de forma superficial, também abordou quando teve de realizar um estágio pedagógico “como tivemos estágio, tivemos de falar dos programas do 2º ciclo, tivemos estágio com uma turma do 5º ano (...) tanto com o orientador, como com o coordenador. Falamos sobre os conteúdos, sobre o normal, nunca são seguidos à risca”.

Quadro 24
Disciplinas/forma como foi abordado os PNEF no Mestrado

Disciplinas no Mestrado	Est.	Como foi abordado
Desenvolvimento Curricular	A1 A6	A1- “falamos vagamente sobre os programas ... foi uma passagem sobre os programas, não uma coisa tão específica como tive na licenciatura”. A3- “fizemos uma análise comparativa entre os vários ciclos de EF”. A6- Organização dos Programas.
Didática I e II	A2	“não estudando os PNEF de uma forma muito aprofundada, mas de uma forma mesmo muito geral.”
Didática I	A5	“foi só uma aula, também foi muito ao de leve e foi mais o 3º ciclo, que era agora onde nós íamos estagiar”.
Desenvolvimento Curricular Análise Institucional	A3 A4 A7 A8	A3- “fizemos uma análise comparativa entre os vários ciclos de EF”. A4- Organização e funcionamento dos PNEF A7- “o professor forneceu os programas em suporte digital e tivemos acesso dessa maneira, foi só lido”. A8- Análise dos PNEF

Todos os Estagiários fizeram o Mestrado na mesma instituição, no entanto as declarações não são coesas, ficando claro que não houve nenhuma disciplina que aprofundasse a temática dos PNEF. A disciplina mais indicada foi Desenvolvimento Curricular, na qual foi abordada a organização e funcionamento dos programas; na disciplina de Análise Institucional, os PNEF também foram analisados, tendo sido esta referida por 4 Estagiários; nas disciplinas de Didática foi abordado os PNEF do 3º ciclo,

pelo facto dos alunos irem estagiar nesse ciclo de ensino, o Estagiário A5 refere ainda que em Didática II os PNEF só foram abordados numa aula.

1.6.3. Grau de Aplicação dos PNEF

Os Estagiários entrevistados manifestaram que, durante o planeamento da sua intervenção pedagógica, recorrem na maioria das vezes aos PNEF.

Quadro 25
Grau de aplicação dos PNEF

Grau de aplicação dos PNEF	Estagiário	NI	%
Aplico com Regularidade	A5, A6	2	25%
Aplico Sempre	A1, A2, A3, A4, A7, A8	6	75%

A categoria mais referenciada foi “Aplico Sempre” (75%), que engloba a maioria dos Estagiários, em segundo lugar surge a categoria “Aplico com Regularidade” (25%) e as restantes categorias não foram mencionadas (nunca aplico e aplico algumas vezes). Os Estagiários referem que aplicam os programas nos seus planeamentos, que se guiam nestes para fazerem as suas avaliações e atribuição dos níveis. No entanto admitem fazer adaptações.

1.6.4. Grau de Auxílio/Ajuda à Intervenção Pedagógica

Quadro 26
Grau de auxílio/ajuda dos PNEF na Intervenção Pedagógica

Grau de auxílio/ajuda dos PNEF na Intervenção Pedagógica	Estagiários	NI	%
Reduzido	A5, A7	2	25%
Bastante	A1, A2, A3, A4, A8	5	62.5%
Imprescindível	A6	1	12.5%

Em primeiro lugar, com 62.5%, surge a categorias “Bastante”, significando que os Estagiários consideram relevante e pertinente o programa de EF para auxílio/ajuda à sua intervenção pedagógica. Em segundo lugar surge a categoria “Reduzido”, com 25%, peso relativo a considerar, apenas 1 PE considerou “Imprescindível”, a categoria “Nulo” não foi mencionada.

As opiniões relativas ao grau de auxílio/ajuda dos PNEF na intervenção pedagógica fez surgir posições contraditórias relativamente às respostas da questão

anterior, mais concretamente quando analisamos as respostas dadas pelos Estagiários A5 e A7. O Estagiário A5 diz aplicar os PNEF com regularidade, no entanto a sua utilização resume-se à verificação dos objetivos específicos, considerando assim a contribuição dos PNEF reduzida ao nível do auxílio/ajuda aquando do planeamento das suas intervenções pedagógicas, “só tenho de me guiar para o conteúdo que tenho de lecionar, por isso também não é assim, uma grande ajuda”. O Estagiário A7 refere que aplica sempre os PNEF, no entanto considera o seu grau de auxílio/ajuda reduzido, pois apoia-se na opinião do seu orientador cooperante, “Reduzido, porque eu tenho mais apoio do coordenador, da pessoa que é responsável pelo estágio, então quase não utilizo, utilizo quando tenho de preparar algum documento, em relação às aulas nunca utilizo“. Os Estagiários que consideraram “Bastante” justificaram a sua resposta no sentido do programa ser flexível, adaptando-se à realidade/competência dos alunos: “poder adaptar à sua realidade”A1, “adaptar às necessidades dos alunos, às turmas, ao contexto da escola” A3, “é aí que eu tenho de ir buscar a minha informação para poder ir construir as minhas aulas”, apenas o Estagiário A4 referiu as orientações metodológicas dos PNEF, “em termos de metodologia, de aplicação, creio que está lá tudo, por acaso é uma boa ajuda para qualquer professor, agora têm é que ter um conhecimento profundo sobre eles e saber aplica-los, mas é uma ajuda bastante grande”.

1.7. Plano de Turma

1.7.1. Avaliação Inicial

Pretendíamos saber se os GEF nos quais os Estagiários estavam inseridos faziam Avaliação Inicial e se existiam Protocolo de Avaliação Inicial definidos.

Quadro 27
Escolas com Protocolo de Avaliação Inicial

Escolas com Protocolo de Avaliação Inicial	Estagiários	NI	%
Sim	A1, A3, A4,A6 A7, A8	6	75%
Não	A2	1	12.5%
Não Sabe	A5	1	12.5%

A maioria dos Estagiários (75%) afirmou que as escolas onde estagiavam já continham Protocolos de AI, apenas 1 Estagiário disse que não. Após análise das questões verificamos que a escola dos Estagiários A1 e A2 não possuía protocolo de AI. Os

Estagiários seguiram o protocolo aplicado pelo Professor Orientador Cooperante, não sendo este aplicado pelos restantes professores do GEF.

O GEF onde estão inseridos os Estagiários A5 e A6, não considera importante fazer AI, “pelo que o professor nos disse nós é que decidimos se fazemos avaliação inicial” (A5), o protocolo existente corresponde apenas aos testes de aptidão física, sendo este a aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram*, “apenas apliquei, como todas as escolas e como os programas nos obrigam aplicamos os testes do *Fitnessgram* e são essas as avaliações iniciais.” (A6), segundo o mesmo Estagiário, o GEF não tem por hábito fazer AI:

Como o nosso professor orientador teve de baixa, tivemos cá um professor contratado durante algum tempo, que acabou por fazer avaliações iniciais a todas as disciplinas, não é uma rotina normal, digamos assim, na escola, uma vez que não dispomos assim de tanto tempo, por isso não perdemos tempo com avaliações iniciais e vamos logo para o que nos interessa, ao que podemos ser útil para avançar na matéria. (A6)

O Estagiário A5, ainda refere que se tivesse tido a turma no ano anterior, não realiza a AI e que utilizou os dados do professor contratado para realizar as suas planificações.

Apenas o Estagiário A1 fez alterações no protocolo de AI por “achar que alguns exercícios também estão desadequados para os critérios de avaliação dos PNEF” e diz ter tido dificuldades durante o processo de AI “ao nível dos critérios de avaliação dos programas, porque o próprio grupo disciplinar não tem definido nenhuns critérios de avaliação, portanto (...) itens de cada nível e saber confronta-los com as aptidões dos alunos”.

Os Estagiários A3 e A4 por terem iniciado mais tarde o estágio, apenas realizaram AI na área da Aptidão Física, utilizando os dados recolhidos pelo POC.

O Estagiário A8 também referiu só ter aplicado a bateria de testes do *Fitnessgram*, considerando as restantes AI pouco importantes uma vez que “como tinham feito no 10º e eu tenho 11º ano, nós não realizamos, só no *Fitnessgram*”.

Após análises das entrevistas extensivas e intensivas verificamos que apenas 3 Estagiários realizaram efetivamente a AI a todas as matérias, no início do ano.

O relato destes Estagiários permite-nos constatar que estes professores não têm presente as finalidades da AI no sentido de rever/atualizar os conhecimentos, estabelecer

o funcionamento de regras e formas de organização das aulas e identificar as possibilidades, necessidades de cada aluno ou grupos de alunos.

1.7.2. Domínios ou Áreas que integram a Avaliação da EF

Quadro 28

Domínios ou Áreas que integram a avaliação da EF

Domínios ou Áreas que integram na avaliação da EF	Estagiário	NI	%
Atividades Físicas, Aptidão Física, Conhecimentos e Atitudes e Valores	A3, A4,A5,A6 A7, A8	6	75%
Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos	A1,A2	2	25%

Para apresentarmos os resultados verídicos desta questão tivemos de recorrer às entrevistas dos POC, a maioria dos Estagiários não tinha a certeza das áreas de avaliação, pelo que concluímos assim, que os Estagiários realizaram as suas AI sem conhecerem os critérios de avaliação “O professor ia mandar isso, (...) ainda não tivemos acesso” (A5). A maioria não referiu que a área das Atitudes e Valores estava contemplada na avaliação, outros atribuem diferentes categorias aos critérios de avaliação, “a parte teórica e a parte prática, 95% para a prática e 5% para a teoria, no 11 e 12º anos é 95% para as nucleares e 5% para as transversais” (A8).

Na entrevista intensiva procuramos clarificar os pesos atribuídos a cada área ou domínio, tentando assim perceber se os Estagiários já estavam mais esclarecidos sobre o processo de avaliação, uma vez que já tinham efetuado as avaliações do 1º período.

O Estagiário A1 após ter realizado as avaliações do 1º período, continua confuso:

Os critérios de avaliação não estão definidos em grupo, isto porque existe uma confusão ao nível da lecionação, uns trabalham por blocos e outros trabalham por áreas, uns concordam com a avaliação ser por percentagem, por cada área e outros não falam em percentagem e sim em apto e não apto, o que gere aqui uma contagem de numerações para a avaliação final diferente. (A1)

Os restantes Estagiários já referem as 4 áreas de avaliação, no entanto 3 não se lembravam da distribuição dos pesos de cada área, “assim de cor não sei quais são as ponderações” (A3), “são 10% para as competências transversais, assiduidade, comportamento,

disciplina e os outros 90% das nucleares, são as matérias, a aptidão física e os conhecimentos. Não me lembro da percentagem de cada”(A7).

O quadro abaixo indica a distribuição dos pesos de cada domínio ou área de avaliação estipulados nos GEF, onde os Estagiários estão inseridos.

Quadro 29

Distribuição dos pesos dos Domínios ou Áreas de Avaliação da EF

Est.	Atividades Físicas	Aptidão Física	Conhecimentos	Atitudes e Valores
A1 A2	3 I + 2E	Apto (3 zonas saudáveis) Não Apto	Apto (≥ 9.5 valores) Não Apto	-----
A3 A4	35%	35%	20%	10%
A5 A6	50%	15%	15%	20%
A7 A8		3ºCiclo- 90% 10º ano-90% 11º e 12º anos- 95%		3ºCiclo- 10% 10º ano- 10% 11º e 12º anos- 5%

Apenas uma escola cumpre as Orientações Metodológicas dos PNEF, o qual sugere três grandes áreas de avaliação: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos; a operacionalização da avaliação das Atividades Físicas tem como referência a especificação de cada matéria do programa nos níveis, introdutório, elementar e avançado, a da Aptidão Física tem como menção a zona saudável de aptidão física da bateria de testes do *Fitnessgram*, nos Conhecimentos os alunos devem revelar os conhecimentos definidos pelo Grupo de Educação Física, no entanto, nem todo o grupo aplica os mesmos critérios de avaliação. Os restantes GEF dividem a avaliação em 4 áreas, atribuindo percentagens a cada uma delas – uma escola, dos Estagiários A7 e A8, divide em duas áreas, também com distribuição percentual, a área nuclear, que inclui as Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos e a transversal, que comporta as Atitudes e Valores.

Questionamos os Estagiários se estavam de acordo com distribuição dos pesos atribuídos a cada área de avaliação, na escola dos Estagiários A1 e A2, esta questão não se aplica, 3 Estagiários disseram que concordavam e os outros 3 não concordavam. Os Estagiários A3 e A4 são da opinião, de que a área da Aptidão Física não deveria de valer tanto relativamente à área das Atividades Físicas, “a recolha que fazemos dos dados do *Fitnessgram*, serve de referência para nós, (...) acho que não se justifica estar a dar o mesmo peso 35% à aptidão física, como as matérias, onde os miúdos têm que se

empenhar” (A3), “não concordo, principalmente com os da aptidão física, derivado à carga que tem, que é muito reduzida, mas depois a nível de percentagem na nota vai ser muito elevada” (A4). Através destas declarações podemos depreender que estes Estagiários dedicam menos tempo no seu planeamento ao trabalho da Aptidão Física, relativamente ao dedicado às Atividades Físicas, não concordando assim com a distribuição existente. O Estagiário A6 assume uma posição contraditória, defende que deveria de ser dado mais peso à área da Aptidão Física:

Não concordo porque, hoje em dia aquilo que se pretende com a EF é dinamizar os alunos para a atividade física e para a importância da atividade física e com isso acho que o maior peso deveria de ser dado à aptidão física e não propriamente às modalidades em si. (A6)

Na entrevista da fase intensiva foi colocada a questão aos Estagiários se estes já se sentiam com mais conhecimento para aplicar os critérios de avaliação e agrupar os seus alunos nos níveis preconizados nos PNEF; sete Estagiários responderam sim, a maioria refere que a experiência da AI e das avaliações do primeiro período contribuíram para colmatar as dificuldades sentidas inicialmente, o Estagiário A3 respondeu nunca ter sentido dificuldades pelo facto de já ter experiência no ensino. Apenas o Estagiário A8 menciona que ainda não se sente muito preparado para aplicar os critérios de avaliação da escola “sozinha não, ainda tenho de ter um bocadinho do apoio do orientador, mesmo pelo falta de ter tido prática durante o Mestrado e durante a Licenciatura, para fazer essas aplicações dos critérios”.

1.7.3. Planos ao Nível de Turma

Quadro 30
Planos elaborados ao nível de turma

Planos elaborados ao nível de turma	Estagiários	NI	%
Planeamento Anual por Etapas, Planos de UD e Planos de Aula	A1, A2	2	25%
Planeamento Anual por Blocos, Planos de UD e Planos de Aula	A3, A4, A5, A6, A7	5	62.5%
Planeamento Anual por Blocos e Planos de Aula	A5	1	12.5%

Relativamente ao Modelo de Planeamento Anual adotado constata-se que a maioria realiza o seu planeamento anual por Blocos, apenas 2 Estagiários planeiam por Etapas, 6 elaboram Planos de UD e todos realizam Planos de Aula.

Verifica-se que a maioria dos núcleos de estágio não cumpre as Orientações Metodológicas dos PNEF.

O regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, do Instituto onde os Estagiários estão a ser formados não menciona explicitamente como os seus formandos devem realizar os seus planeamentos, apenas apresenta como um dos objetivos do estágio “Desenvolver competências nos domínios da planificação, da observação, do ensino e da avaliação” e como uma das competências “ Planificar, preparar e discutir as atividades letivas no seu núcleo de estágio”.

Os dados obtidos contrariam os resultados do estudo de Gonçalves (2005) relativamente à mesma questão, no qual todos os núcleos de estágio faziam o seu Planeamento Anual por Etapas. Outra divergência encontrada situa-se ao nível do regulamento de estágio das duas universidades estudadas e o regulamento da prática de ensino supervisionada do presente estudo. As duas universidades faziam referência ao modelo de planeamento a adotar, devendo ser seguidas as indicações metodológicas e planeamento sugeridas nos programas nacionais.

A maioria dos Estagiários justifica ter adotado o Modelo de Planeamento Anual por Blocos devido ao modelo de rotação dos espaços e os recursos materiais serem limitados e o Estagiário A6, refere que considera este modelo mais benéfico “prefiro trabalhar matéria a matéria, isolada, porque permite aos alunos uma evolução mais eficaz” e o Estagiário A3 diz ser o modelo adotado pelo GEF. O Estagiário A5 planeia por Blocos devido às orientações do POC e também o considera mais vantajoso para o aluno: “acho que os alunos se derem sempre aquela matéria conseguem adquirir melhor conhecimento, não estar a saltar de uma matéria para a outra (...) depois vamos voltar à primeira eles nem se lembram do que é que fizeram”. O núcleo de estágio composto pelos Estagiários A1 e A2, é o único que planeia por Etapas, o Estagiário A1 considera:

O trabalho por etapas é como se fosse um cronograma, todas as aulas saberei onde é que vou (...) o planeamento anual está realizado neste momento e esquematizado sobre doze unidades didáticas, o que facilmente dentro do meu planeamento anual, consigo ver numa forma macro, ..., todo o ano o que vou fazer, mas também a nível meso, meso ciclos, pelas unidades didáticas o que eu estou a realizar e as matérias que estou a lecionar. (A1)

O Estagiário A2 diz que durante a sua formação académica não teve conhecimento deste modelo de Planeamento, que foi através da POC e após o aprofundamento das suas características que o considerou um melhor método de planeamento.

Porque respeita a evolução do aluno (...) porque é a única maneira que podemos operacionalizar bem os PNEF e respeita a tal individualização e características e capacidades do aluno. É a única maneira de a gente não ver a turma como um todo (...) criar subgrupos e partir dessas limitações, através da avaliação inicial em todas as áreas, criar etapas e para cada grupo, para atingir um determinado fim. (A2)

Para um melhor entendimento sobre os Modelos de Planeamento Anuais adotados, questionamos os entrevistados no sentido de saber no que se basearam para realizar os seus Planos Anuais de Turma e na entrevista intensiva, que alterações efetuariam a esses planos após as avaliações do primeiro período e se consideravam que saíram da licenciatura e do mestrado preparados para realizarem tais planos.

No quadro abaixo sintetizamos a primeira questão.

Quadro 31
Fundamentos para realização dos Planos Anuais de Turma

Fundamentos para realização dos Planos Anuais de Turma	Estagiário	NI	%
Matérias	A1,A2	2	25%
Avaliação Inicial	A2, A6	2	25%
Documentos Orientadores da Escola	A3, A4, A7	3	37.5%
PNEF	A3, A5, A6, A7, A8	5	62.5%
Roulement / Espaços de Aula	A1, A3, A4, A5	4	50%
Recursos Materiais	A1, A3	2	25%
Avaliação Inicial do ano anterior	A8	1	12.5%

Quanto à fundamentação para a elaboração dos planos ao nível de turma, a maioria dos professores entrevistados referiu que teve por base os PNEF (62.5%), seguindo-se do *Roulement*/caraterísticas do espaço de aula (50%) e documentos orientadores de escola e suas calendarizações (37.5%). A maioria das respostas demonstra que os Estagiários fazem os seus planeamentos de acordo com os espaços e matérias que vão lecionar, recorrendo aos PNEF para consultarem os objetivos específicos de cada matéria, “vou-me basear pelo programa nacional e pela rotação dos espaços, para saber em que espaço eu vou lecionar, basicamente é isso” (A5). A AI apenas é referida por dois Estagiários e um único entrevistado refere as matérias prioritárias diagnosticadas.

Quando fazemos uma avaliação inicial, serve mesmo para ver quais são as áreas fortes, áreas fracas de todos os alunos em conjunto e subgrupos de alunos (...) sou da opinião que se deve trabalhar as áreas mais fracas deles e a partir daí faço o plano anual de acordo com as atividades desportivas escolhidas por nós, em conjunto com os alunos. (A2)

Segundo os PNEF, qualquer planeamento deverá partir das informações recolhidas na AI, ou seja, das características dos alunos, das suas prioridades e possibilidades e não dos horários e da rotação das turmas pelos espaços de aula. Um planeamento que não assente nestes pressupostos inviabiliza a diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função da aptidão dos alunos, promovendo a desigualdade de oportunidades e o ensino massivo, não tendo em conta as necessidades dos alunos.

Na resposta à segunda questão, relativa a alterações efetuadas no Plano Anual de Turma após as avaliações do 1º período, nenhum Estagiário mencionou ter feito alterações devido às evoluções ou necessidades dos alunos. As alterações feitas tiveram por base a motivação dos alunos: “reajustei, tive alguma desmotivação dos alunos, porque não estavam tão predispostos para fazerem ginástica, alteramos para o atletismo” (A1), as atividades escolares que não constavam inicialmente no planeamento, “na planificação anual de turma modifiquei algumas coisas, devido a algumas atividades que foram surgindo, a nível de escola e que foram sobrepostas com a EF” (A3), ou por considerarem no caso dos Estagiários A7 e A8 ser mais produtivo para o aluno dar mais ênfase a uma só matéria, do que lecionar três matérias como estava previsto no planeamento: “no segundo período iríamos abordar três matérias, voleibol, ginástica de solo e atletismo, tiramos a ginástica de solo e decidimos trabalhar só o voleibol, achamos que os alunos teriam um desenvolvimento maior trabalhando só uma modalidade em vez de três” (A7). Os Estagiários A2 e A6 dizem não ter feito nenhuma alteração.

Quando questionamos os entrevistados se saíram bem preparados da Licenciatura e do Mestrado para realizar os seus Planos Anuais de Turma, apenas três Estagiários dizem ter tido uma boa preparação na licenciatura e todos são unânimes relativamente ao Mestrado, em que não se sentiram muito preparados, os aspetos teóricos foram abordados superficialmente e só durante a prática de ensino supervisionada é que colmataram todas as dúvidas e colocaram em prática a teoria ministrada: “em termos de Mestrado penso que não porque não existe um *transfer* didático, é pouco rico” (A1), “do Mestrado penso que não, não abordamos assim, a fundo, foi muito passado tudo ao de leve, mesmo os

planos de aula e tudo” (A5), “não porque tivemos muita falta de prática, foi muita teoria e quando chegou a altura de aplicar, só mesmo quando entramos no estágio conseguimos ter acesso à parte mais prática dessa aplicação” (A8).

1.7.3.1. Modelos de Planeamento adotados pelos Grupos de EF

Quadro 32.

Modelo de Planeamento adotado pelos Grupos de EF

Modelo de Planeamento adotado pelos Grupos de EF	Estagiário	NI	%
Planeamento Anual por Etapas		0	0%
Planeamento Anual por Blocos	A1, A3, A4, A6, A7, A8	6	75%
Não sabe	A2, A5	2	25%

A maioria dos GEF, onde se inserem os Estagiários entrevistados trabalha por Blocos (75%), no entanto num GEF ao qual pertence o núcleo de estágio dos Estagiários A1 e A2, 2 professores planeiam por Etapas.

1.8. Planeamento das UD/EU

1.8.1. Número de matérias lecionadas por UD

Quadro 33

Número de matérias lecionadas por UD

Nº	Número de matérias lecionadas por UD	NI	%	Nº	Número de matérias lecionadas nas aulas de 1 tempo letivo	NI	%
1	A3, A4, A6	3	37.5%	1	A3, A4, A5, A6	4	50%
2	A2, A5, A7, A8	4	50%	2	A1	1	12.5%
3		0	0%	3	A2	1	12.5%
6	A1	1	12.5%			0	0%

Quando perguntamos quantas matérias são lecionadas por UD, verificamos que metade dos Estagiários trabalham duas matérias, apenas um diz lecionar seis matérias. Não podemos dizer que os Estagiários planeiam as suas UD de forma politemática, pois metade leciona uma única matéria nas aulas de um tempo letivo e por vezes as UD são constituídas por dois espaços diferentes, sendo os Estagiários obrigados a lecionar matérias diferentes. Relativamente ao Estagiário A2 encontramos uma discordância, pois refere que leciona duas matérias por UD e três por aula de um tempo letivo. Os Estagiários A7 e A8 lecionam aulas teóricas nas aulas de um tempo letivo, pelo facto de o pavilhão

da escola se encontrar em obras e estarem a utilizar o Complexo Desportivo Municipal, a deslocação dos alunos no horário de um tempo letivo ao complexo não é possível pela distância.

Segundo Rosado (2005), o modelo de Planeamento por Blocos caracteriza-se por um conjunto de aulas sobre a mesma matéria, em que a distribuição dos conteúdos é concentrada e determinada pela rotação dos espaços, ou seja, um critério exterior às capacidades dos alunos.

1.8.2. Organização dos Grupos

Quadro 34
Número de matérias lecionadas por UD

Organização dos Grupos	Estagiário	NI	%
Níveis	A1, A2	2	25%
Heterogéneos	A1, A3, A4, A6, A7	5	62.5%
Homogéneos	A3	1	12.5%
Género	A2, A3, A5	3	37.5%

Os Estagiários utilizam diferentes formas de organização; no entanto, a maioria refere planear as suas aulas distribuindo os alunos heterogeneamente, no entanto os Estagiários utilizam diferentes formas de organização.

Passa um bocadinho por todas essas situações, uso as diversas situações porque acho que só tem vantagens, os níveis heterogéneos, muitas vezes ajudam na cooperação e na colaboração dos colegas que têm mais disponibilidade e mais conhecimentos para poderem auxiliar os outros, em termos de avaliação espacial, temporal e tudo mais, mesmo a nível técnico e tático, homogéneos, obvio, um bocadinho de mais competitividade e por níveis também e até por géneros, organizando por géneros também facilita em termos de homogeneidade. (A3)

Exceto o Estagiário A6 que atribui a formação dos grupos aos alunos, “normalmente não sou eu que os escolho, deixo-os escolher livremente os grupos para trabalharem, porque acho que se devem sentir à vontade com quem estão a trabalhar (...) acho que é a melhor forma para eles evoluírem.” Apenas os Estagiários A1 e A2 referem organizar os grupos por níveis (de acordo com os níveis de especificação e organização curricular expressos nos PNEF).

Os PNEF referem que a formação de grupos é um elemento fulcral na estratégia da diferenciação do ensino. A constituição dos grupos deve preferencialmente permitir a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes, no entanto dever-se-á constituir grupos homogéneos, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, não devendo os grupos se manterem fixos por períodos alargados.

1.8.3. Seleção de Objetivos

Quadro 35
Seleção de Objetivos

Seleção de Objetivos	Estagiário	NI	%
Grupo de Nível	A1, A2, A3	3	37.5%
Para a Turma	A4,A5, A6, A7, A8	5	62.5%

Na construção de Planos de UD ou de Aula, 3 dos Estagiários dizem selecionar os objetivos de cada matéria consoante os grupos de nível encontrados na AI:

A nível de objetivos eu planeio os objetivos consoante o grupo de nível, o nível I normalmente têm um determinado objetivo, o nível elementar tem outro, se a turma for muito homogénea, estou a pensar no Tag Rugby que é uma modalidade, uma matéria completamente nova para eles defino os objetivos para a turma. (A1)

É adequado ao nível em que cada grupo está, de acordo com a AI, de acordo com a evolução em cada etapa e passando pela consolidação do nível e passagem para outro nível vai ser sempre de um modo individual e de acordo com as características de cada aluno e de cada grupo de alunos. (A2)

No entanto, 62.5% diz planear os mesmos objetivos para toda a turma, tendo o Estagiário A6 justificado:

Alguns objetivos serão mais fáceis para alguns alunos, ainda assim tenho a preocupação de planear para todos os mesmos objetivos, não será o mais correto, mas na realidade escolar é o mais objetivo, o espaço não é assim tão grande e estar a dividir conteúdos e objetivos para grupos diferentes numa turma durante 90 minutos é uma tarefa quase impossível. (A6)

A maioria dos Estagiários não segue as Orientações Metodológicas dos PNEF, na medida em que estes não preconizam a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, devendo a atividade

formativa ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível e tão individualizada (diferenciada por grupos de nível) quanto o necessária.

1.9. Plano de Aula

Quadro 36
Prioridades no Planeamento de um Plano de Aula

Prioridades no planeamento de um Plano de Aula	Estagiário	NI	%
Formação dos grupos	A1, A2, A3	3	37.5%
Escolha de Exercícios	A2,A3, A4, A5, A6, A7, A8	7	87.5%
Formas de Organização	A5, A7, A8	3	37.5%

Dos Estagiários, 87.5% menciona que na elaboração dos Planos de Aula se preocupa mais com a escolha dos exercícios. O Estagiário A1 refere que os seus Planos de Aula estão inseridos nos Planos de UD e a sua prioridade é “a formação dos grupos, porque a partir da formação dos grupos consigo fazer objetivos específicos, em termos de organização (...) é fácil”. Os Estagiários A5, A6, A7 e A8 dizem não se preocupar com a formação dos grupos: “preocupo-me mais com os exercícios, como já disse anteriormente os grupos para mim não são uma preocupação, porque são eles que os escolhem, por isso preocupo-me com os exercícios adequados aos objetivos da aula”. (A6)

Questionamos ainda se os entrevistados fizeram alterações na elaboração dos seus Planos de Aula relativamente ao primeiro período, dois Estagiários disseram que não, três referiram que tiveram de reformular os Planos ao nível da língua portuguesa e dois mencionaram os objetivos e critérios de êxito. A maioria justifica que não fez muitas alterações porque os Planos de Aula são revistos e corrigidos pelo POC: “foi só uma questão linguística de português, de resto, a nível metodológico as coisas foram relativamente bem estruturadas, e, aliás, como eles são depois analisados pelo professor cooperante” (A3). Os Estagiários A1 e A2 voltam a referir que planeiam por etapas e que as alterações surgem mediante a evolução dos alunos: “em termos de exercícios é claro que há uma evolução e há uma alteração, se nós trabalhamos por etapas e por níveis tem de haver uma própria alteração desses planos de aula” (A2). As alterações efetuadas pelo Estagiário A1 surgiram das diretrizes do Instituto, que ainda fomenta o Planeamento por Blocos: “em termos da estrutura física do plano de aula (...) houve confusões com a

própria universidade, porque ainda existe um grande confronto entre o trabalho por áreas e o trabalho por blocos, em termos da lecionação não fiz grandes adaptações”.

1.10. Plano de Turma – Dimensão operacional do plano

Ao colocarmos questões relacionadas com o planeamento da aptidão física, revisão das matérias, conferências curriculares e cumprimento da primeira etapa objetivávamos respostas que cumprissem a dimensão operacional do Planeamento Anual por Etapas, no entanto, sabemos através das respostas às questões anteriores, que a maioria dos Estagiários realiza o seu Planeamento Anual por Blocos.

1.10.1. Aptidão Física

Foi questionado aos Estagiários como estes planeavam a periodização do treino para promover a elevação das capacidades motoras condicionais, a totalidade dos entrevistados responderam planear a aptidão física de forma continuada.

1.10.2 Revisão das matérias

Para termos conhecimento se os Estagiários faziam revisão das matérias dadas no início de cada etapa e na última etapa do ano foi colocada a seguinte questão: “Há revisão das matérias lecionadas no teu planeamento? Se sim, como?”

Quadro 37
Momentos de revisão das matérias lecionadas

Momentos de revisão das matérias lecionadas.		
Estagiário	Sim/Não	Justificação
A1	Sim	Duas aulas por período, para as duas matérias mais importantes.
A2	Sim	Uma revisão mais teórica no final de cada aula e uma revisão mais teórica no final de cada UD.
A3	Sim	Ao nível dos testes da condição física.
A4	Sim	No final de cada período, 2 a 3 aulas para fara fazer os testes da condição física e avaliações que os alunos tenham em atraso.
A5	Sim	Uma revisão mais teórica no final e início de cada aula.
A6	Sim	Uma revisão prática no início de cada aula.
A7		Não sei responder.
A8	Sim	Revendo as regras e os gestos técnicos da matéria que estão a lecionar.

Segundo os PNEF (2001), no planeamento das etapas ao longo do ano letivo, os professores deverão considerar os períodos de férias e no início das aulas promover a revisão das matérias tratadas no período anterior, bem como a recuperação do nível de aptidão física. Os dois Estagiários que dizem fazer o seu Planeamento por Etapas não têm em conta estes períodos, um realiza apenas duas aulas por período para rever as duas matérias mais importantes e outro realiza uma revisão teórica no final de cada UD. Os outros assumem estes momentos como períodos de avaliação ou de revisão teóricas das matérias que estão a lecionar. Para melhor esclarecermos esta questão, interrogamos os Estagiários na entrevista intensiva se no início do 2º período fizeram uma revisão das matérias lecionadas anteriormente. Apenas três responderam afirmativamente, o Estagiário A6 preocupa-se “em fazer uma ou duas aulas das matérias que foram lecionadas no período anterior”, o Estagiário A5 não justifica e o A2 diz que “houve uma pequena revisão, no início da UD, das várias UD, houve uma pequena revisão nas primeiras aulas (...) se consolidaram o processo inicial da última etapa que se desenvolveu no período passado, para ver se eles consolidaram esses aspetos”.

1.10.3. Conferências Curriculares

Quisemos saber quantos grupos de estágio realizaram conferências curriculares e verificamos que os grupos de estágio e, conseqüentemente, os GEF onde estão inseridos, não realizaram nenhuma conferência curricular e nem pretendiam realizar. Os Estagiários A3 e A4 não tinham a certeza, uma vez que os seus horários sobrepõem-se ao horário das reuniões de grupo. Só um grupo de estágio diz ter feito, entre estagiários e POC, “não foram realizadas nenhuma reuniões, não foi tomada nenhuma decisão de grupo, só a nível de estágio, só o grupo de estágio é que fez esse tipo de reunião” (A1).

1.10.4. Roulement da Primeira Etapa

Foi questionado aos Estagiários que realizaram o seu Planeamento Anual por Etapas se o *roulement*/rotação pelos espaços de aula existente na escola permitia o cumprimento dos objetivos da primeira Etapa – Avaliação Inicial, ambos responderam que sim, pois existe sempre um espaço livre, não havendo *roulement* definido no GEF: “o *roulement* na minha escola não existe, mas é bastante fácil porque tenho sempre o pavilhão disponível, mesmo que não tenha o pavilhão todo tenho pelo menos meio campo” (A1).

1.11. Decisões ao nível do Grupo de Educação Física

Perguntamos aos Estagiários sobre os documentos produzidos pelo grupo referentes ao planeamento e quais as decisões tomadas pelo GEF ao nível das áreas e matérias que integram o currículo de EF, relativamente à segunda questão dois núcleos responderam que não foram tomadas decisões a esse nível, no núcleo dos Estagiários A3 e A4, apenas decidiram quais as matérias nucleares e as alternativas e no núcleo dos Estagiários A7 e A8, optaram por deixar de ter matérias obrigatórias.

Quadro 38

Documentos produzidos pelo Grupo referentes ao Planeamento

Documentos produzidos pelo Grupo de Educação Física	Estagiário	NI	%
Protocolo de AI	A1	1	12.5%
Plano Anual de Atividades	A3, A4	2	25%
Critérios de Avaliação	A5, A8	2	25%

Os Estagiários A2, A6 e A7 dizem não terem tido conhecimento da produção de documentos referentes ao planeamento, dois responderam o Plano Anual de Atividades e outros 2 os critérios de avaliação.

1.12. Medidas de Articulação ente Ciclos e entre Escolas do Agrupamento

Nas medidas de articulação entre ciclos todos os Estagiários afirmam não ter conhecimento da existência de medidas de articulação e entre escolas do agrupamento, os Estagiários A7 e A8 dizem que existe articulação ao nível das atividades do Desporto Escolar e o A6 ao nível da dinamização de atividades. A amostra não revelou resultados expressivos. Segundo Pedro (2010), para que haja uma verdadeira articulação curricular, as categorias de articulação curricular efetivamente produtivas nas aprendizagens dos alunos são as reuniões de pares/grupo, o Modelo Avaliação e o Projeto Curricular de EF.

1.13. Competência para a elaboração de planeamentos ao nível de turma

Questionámos os Estagiários com o intuito de saber se estes se sentiram preparados para realizar planeamentos ao nível de turma, quando terminaram a licenciatura e o primeiro ano do mestrado.

Quadro 39

Competência para a elaboração de planeamentos ao nível de turma

Competência para a elaboração de planeamentos ao nível de turma.	Estagiário	NI	%
Sim	A1, A3, A6	3	37.5%
Não	A2, A4, A5, A7, A8	5	62.5%

A maioria (62.5%), dos Estagiários diz que não se sentiu preparado pelo facto de na licenciatura e no mestrado as disciplinas que abordaram esta temática fizeram-na de forma superficial: “as disciplinas (...) que nós falamos nesses documentos todos, deveria ter um maior número de horas, deveria de ser mais prático, por exemplo deveríamos de fazer um plano anual” (A5), “eu acho que saio de lá minimamente preparado (...) com as bases, mesmo básicas, mas não me sinto, sinceramente não me sinto preparado depois do 1º ano que tive no mestrado.” (A2). O Estagiários A1 e A3 dizem que se sentiram preparados devido à sua formação na licenciatura, mas não do mestrado: “ formação que tive principalmente na licenciatura, devido a este mestrado iria trabalhar de uma forma completamente diferente, ou seja por blocos e não está mesmo ao encontro com aquilo que eu estou a realizar”(A1), “sim, sem dúvida, mas eu não me estou a referir agora ao nível do mestrado, foi da licenciatura base” (A3), o Estagiário A6 também responde afirmativamente, justificando que tem de adaptar os seus conhecimentos à realidade escolar. O Estagiário A1 refere que as suas maiores dificuldades ao nível do Planeamento se situam na aplicação dos critérios e níveis de especificação das matérias:

As maiores dificuldades que eu estou a sentir ao nível do trabalho por etapas, está a ser mesmo na avaliação dos critérios ou dos itens que existem nos PNEF em cada matéria, porque não existe nenhum documento orientador ou nenhum documento de apoio para o professor naquela escola, o grupo de educação física não está a realizar nenhum tipo de documento, o que para mim dificulta qualquer ação ou qualquer tipo de trabalho que esteja a realizar. (A1)

Seguidamente questionamos se a falta de conhecimentos didáticos e científicos interferiram de alguma forma nas decisões de planeamento. Os Estagiários A1 e A6 dizem que apenas sentiram que não tinham experiência, nem estavam adaptados à realidade escolar e o A5 procurou começar o planeamento pelas suas matérias mais fortes. Os Estagiários A3, A4 e A6 dizem que não interferiu, pois sempre que surgiram dúvidas

procuraram o conhecimento junto dos colegas, POC e pesquisas. Apenas os Estagiários A2 e A8, dizem ter tido algumas dificuldades ao nível do planeamento.

Quando questionados sobre as dificuldades sentidas na preparação/planeamento das aulas ou UD, as respostas foram bastante divergentes, como mostra o quadro infra. Os Estagiários que planeiam por etapas sentiram dificuldades no planeamento por níveis e áreas, sendo ainda assinaladas pelos outros dificuldades no planeamento dos objetivos, exercícios e critérios de avaliação, bem como na gestão do tempo e material e adequação à faixa etária dos alunos.

Quadro 40

Dificuldades sentidas na preparação / planeamento de aulas ou UD

Dificuldades sentidas na preparação / planeamento de aulas ou UD	
A1	No planeamento de 3 matérias por aula.
A2	Planeamento das aulas por áreas.
A3	Adequação à faixa etária dos alunos.
A4	Gestão do tempo e material.
A5	Nos objetivos e critérios de êxito.
A6	Nas matérias que não sente tão à vontade.
A7, A8	No planeamento dos exercícios.

A última questão confirma os relatos dos Estagiários ao longo da entrevista, questionamos as dificuldades sentidas no planeamento após a AI.

Quadro 41

Dificuldades sentidas na preparação / planeamento de aulas ou UD

Dificuldades sentidas no planeamento após a AI	
A1	Na elaboração dos objetivos de cada matéria e planeá-los a nível anual.
A2	A carga horária a atribuir aos grupos e às matérias prioritárias, lecionação de várias matérias na mesma aula, lecionação de diferentes níveis para a mesma matéria.
A3	Planear as aulas para turmas heterogéneas, com capacidades de desempenho diferentes.
A4	Foi fácil porque os alunos encontravam-se quase todos no nível introdutório.
A5	Ainda não fez a Avaliação Inicial.
A6	Não sentiu dificuldades por ter agrupado os alunos por nível, planifica a aula, os mesmos exercícios para todos os alunos, com uma dificuldade intermédia.
A7	A falta de conhecimento das matérias, por não vir de uma licenciatura em EF.
A8	Foi mais fácil porque já tinha a Avaliação Inicial dos alunos do ano anterior, procurou exercícios adequados aos níveis de cada aluno ou grupo de alunos.

Os Estagiários que realizaram a AI sentiram dificuldades no planeamento, ao nível da diferenciação do ensino, no planeamento dos objetivos para grupos de alunos com diferentes níveis.

2. Apresentação e discussão dos resultados obtidos na etapa extensiva do estudo – Professores Orientadores Cooperantes

Neste ponto da discussão apresentamos os dados obtidos nas entrevistas efetuadas aos Professores Orientadores Cooperantes (POC). A análise dos dados foi feita em torno das dimensões da entrevista e não segundo a ordem da mesma. Foram colocadas questões referentes aos PNEF, Planeamento, Aptidão Física, opinião dos POC quanto ao GEF onde estão inseridos, e ao conhecimento dos Estagiários.

2.1. Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho e Relação Profissional com os Colegas do Grupo

Quadro 42

Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho e Relação Profissional com os Colegas do Grupo

	Difícil	Razoável	Bom	Muito Bom
Caracterização do Clima e Ambiente de Trabalho		2	1	1
Caracterização da Relação Profissional com os Colegas do Grupo	1		2	1

Metade dos POC considera o clima e ambiente de trabalho “Razoável” e a relação profissional com os colegas do grupo “Boa”, só um POC (B1) considera a última dimensão como “Difícil”, pelo facto dos professores do grupo terem tido diferentes formações iniciais, o que dificulta o consenso relativo às questões da EF.

2.2. Programas Nacionais de EF

No que se refere à dimensão programas, questionamos os POC com o grau de adequação e utilidade das Orientações Metodológicas e sobre as lacunas existentes nas suas formações, como professores de EF, para a aplicação dos PNEF.

2.2.1. Adequação /Utilidade das Orientações Metodológicas dos PNEF

Os POC B1, B3 e B4 consideram as Orientações Metodológicas dos PNEF bastante adequadas e úteis. Referem que os PNEF foram bem construídos, numa lógica vertical, desde as finalidades a objetivos específicos, bem como as áreas de avaliação, permitindo a deliberação pedagógica. Mencionam ainda que deve existir uma adequação dos PNEF às escolas.

O POC B2 considera que por vezes o programa não se adequa à realidade dos espaços e materiais escolares e que é difícil trabalhar com grupos de nível em turmas constituída por mais de 30 alunos.

2.2.2. Existência de lacunas ao nível da formação para a aplicação dos PNEF

Foi nossa preocupação saber se os POC consideravam ter alguma lacuna na sua formação que os impossibilitasse de aplicar os PNEF na sua plenitude, se essas lacunas iriam influenciar na orientação dos Estagiários e se eram referentes às orientações metodológicas ou matérias curriculares.

A Dança foi a matéria mais referenciada por dois POC. O POC B4 também referiu sentir necessidades de formação nas matérias de Orientação e Jogos Tradicionais, e os POC B1 e B2 consideram ter a formação necessária para a aplicação dos PNEF.

2.3. Planeamento

No que concerne à dimensão Planeamento, os POC mencionaram os documentos produzidos pelo Grupo de EF, caracterizaram o modelo de planeamento que adotam e modelos de planeamento adotados pelos restantes professores do Grupo de EF, indicaram

as dificuldades em orientar os estagiários nos seus Planeamentos Anuais por Etapas e as diretrizes que deram ao núcleo de estágio que orientam, no sentido de incluírem matérias de todas as subáreas da EF nos seus planeamentos. Por fim dão as suas opiniões quanto às competências dos Estagiários para realizarem Planeamentos Anuais por Etapas.

2.3.1. Documentos produzidos pelo Grupo de EF referente ao Planeamento

Quadro 43

Documentos produzidos pelo Grupo de EF referente ao planeamento

Documentos produzidos	POC
Projeto Curricular de EF	B2
Plano Plurianual	B4
Plano Anual	B2, B4
Protocolo de AI	B1,B4
Crítérios de Avaliação	B1, B3

Analisando as respostas obtidas verificamos que nas diferentes escolas poucos são os documentos produzidos pelos Grupos de EF, apenas a escola do POC B4 tem definido o Plano Plurianual e somente duas escolas definiram o Plano Anual (B2, B4) e o Protocolo de AI (B1, B2).

O POC B4 menciona que tem um “protótipo de planeamento plurianual (...) é determinado em pedagógico, depois temos um plano anual (...), o trimestral por período, para exatamente definir como as matérias são lecionadas por período de acordo com a rotação dos espaços e plano de aula”. Com o testemunho deste POC podemos verificar que o GEF não segue as Orientações Metodológicas dos PNEF, na medida em que as matérias a lecionar não são definidas pelos resultados da AI, mas sim pela rotação de espaços, por período, não havendo continuidade destas ao longo do ano.

Noutra questão perguntamos se na escola onde lecionam existia um Projeto Curricular de EF e quais as decisões tomadas – todos os POC responderam afirmativamente exceto o professor B1. Nesses projetos estão definidos os currículos de EF (matérias e objetivos) por ano de escolaridade e o plano anual de atividades.

2.3.2. Existência de dificuldades em orientar o Planeamento dos Estagiários, segundo as Orientações da Universidade

Todos os professores mencionaram que não sentiram dificuldades, pelo facto da Universidade permitir aos orientadores gerirem a questão do Planeamento, não sendo rígida nas orientações. Segundo o POC B1, o Instituto permite que o POC escolha o modelo de Planeamento a orientar, por etapas ou por blocos.

2.3.3. Modelos de Planeamento adotados pelos POC

Quadro 44
Modelos de Planeamento adotados pelos POC

Modelos de Planeamento	POC
Etapas	B1
Blocos	B2
Misto	B3, B4

O POC B1 é o único que refere fazer um Planeamento Anual por Etapas, e justifica como sendo a única forma de cumprir os PNEF pelo facto do modelo de planeamento por blocos não “permitir a alunos que tivessem mais dificuldades de prolongar a sua aprendizagem ao longo do tempo e respeitar ritmos de aprendizagem”. O POC B2 justifica o modelo que adota (por “Blocos”), através dos princípios do treino:

Para haver progressões reais em termos técnico-táticos por aluno (...) tenho de exercitar, consolidar (...) se eu vou interromper uma modalidade e depois vou aplica-la no 2º ou até mesmo no 3º período, eu acho que há o princípio da reversibilidade do treino e eu não vou conseguir ver nada (...) se eu não trabalhar por blocos começa a ter um trabalho descontinuado e eu não quero isso, a ausência de treino permite essa reversão das aprendizagens. (B2)

Os POC B3 e B4 dizem planear numa lógica de “Blocos”, mas incluem mais matérias em cada unidade de ensino, e voltam a lecionar as diferentes matérias ao longo do ano, caracterizam os seus modelos de planeamentos como “Misto”. O POC B3 refere que sente dificuldades em saber o que são etapas, “nunca sei quantas são”. O POC B4 diz que planeia essencialmente por blocos, uma vez que o seu planeamento é em função dos espaços, sendo esse fixo por período.

Nós desenvolvemos maioritariamente uma modalidade, mas nunca descuramos (...) outra matéria que os alunos precisem também durante o período (...) por vezes o problema que se coloca com os blocos é que é tudo de seguida e depois não há mais contacto com essa modalidade durante o resto do ano e nós tentamos que por vezes isso aconteça (...) mas também temos um certo interesse que as etapas funcionem, que hajam outras modalidades e que essas sejam adequadas em função dos objetivos que pretendemos e de acordo com o programa. (B4)

2.3.4. Modelos de Planeamento adotados pelos Grupos de EF

Questionamos os POC sobre os modelos de planeamento adotados pelos restantes professores do GEF, os POC B1 e B2, referem que uns adotam por Blocos, outros por Etapas, o professor B3 e B4 relatam que os restantes professores do grupo planeiam por Blocos, no entanto abordam mais que uma matéria por aula: “misturam tudo, é um bocado difícil saber se é por etapas ou se é por blocos” (B3), “Normalmente é por blocos, mas a maior parte tem em consideração estes aspetos, consideramos que existe mais outras matérias que são desenvolvidas na própria aula, é uma forma de desenvolver a motivação”(B4).

2.3.5. Dificuldades encontradas na elaboração dos Planeamentos

Quando questionamos os POC sobre as dificuldades na elaboração dos planeamentos, a maioria (B2, B3, B4) refere as características e especificidades dos espaços de aula, apenas o professor B1 refere a planificação por etapas e UD.

2.3.6. Soluções para que todos os Professores sigam as orientações metodológicas dos PNEF e planeiem por etapas

A maioria dos POC não concorda exclusivamente com o Planeamento por Etapas e aponta como dificuldade o facto dos espaços não serem polivalentes, o POC B4 justifica da seguinte forma:

Não deveríamos de ir nem só para os blocos nem só para as etapas, eu acho que deveria ser conforme a matéria, conforme a capacidade que o professor tem de gerir a situação (...) haja uma articulação no grupo, haja documentos comuns no grupo, nomeadamente da avaliação inicial,

critérios de avaliação bem elaborados e um planeamento que incluía todos os pontos altos das atividades para os professores. (B4)

Para o POC B2 a sua preocupação é a evolução dos alunos: “se fizermos a aula com muitos conteúdos a aula fica repartida por aqueles conteúdos (...) fica muito pouco tempo para depois eles evoluírem (...) eu acho que a evolução é pouca”. O POC B1 é o único a apresentar uma medida, no sentido de “todos os professores pegassem nos PNEF e os lessem e depois haver formação de professores, uma formação continuada, que ajudasse na interpretação daquilo que eles estão a ler”, pois para este professor muitos dos seus colegas, devido às suas formações iniciais não entendem os objetivos e orientações dos PNEF.

2.3.7. Planeamento de aulas politemáticas

Questionamos os POC quanto ao número de matérias que os Estagiários lecionavam nas aulas de um tempo letivo (45/50 min) e se existia a preocupação de planejar aulas politemáticas. O POC B1, menciona que os seus Estagiários lecionam duas a três matérias e que “existe essa preocupação para tentar cumprir os PNEF e ter abrangência necessária, para que haja a diversidade, a multilateralidade preconizada em termos dos programas”, o POC B2 não considera importante as aulas serem politemáticas, os Estagiários lecionam só uma matéria, sendo este um método facilitador de quem está a lecionar e de maior evolução de quem está a aprender. O POC B3 menciona que no máximo os Estagiários lecionam duas matérias, devido às dimensões e características dos espaços, refere também que não dá diretrizes aos seus estagiários sobre essa forma de organização de aula. Por último, o POC B4 refere que só lecionam atividades físicas nas aulas de 90 min e que nessas aulas os Estagiários lecionam duas matérias, no entanto considera que só se deva abordar uma matéria, nas aulas de um tempo letivo.

2.3.8. Inclusão no Plano Anual de todas as subáreas do quadro de extensão de EF

Todos os POC disseram que deram essas diretrizes aos seus Estagiários, exceto o professor B3 que refere que “os estagiários normalmente seguem aquilo que está definido, as matérias que estão definidas pelo grupo”, os restantes POC justificam a importância da inclusão de todas as subáreas do quadro de extensão de EF como premissa para o cumprimento dos PNEF: “é importante cumprir no planeamento estarem todas as áreas e

subáreas da educação física incluídas no programa (...), se se desprezar uma das áreas, não estamos a cumprir as categorias previstas para o ano de ensino”(B1).

2.3.9. *Planeamento das UD com inclusão de várias matérias*

Foi também questionado se os Estagiários incluíam no planeamento das suas UD várias matérias, explicando que se entende por matérias, as matérias pertencentes às áreas e subáreas do quadro de extensão de Educação Física e às três áreas transversais, apenas o POC B1 respondeu que “sim” e que tem “trabalhado com eles (...) os vários tipos de planificação, vantagens, desvantagens e tentar que eles sejam encaminhados (...) no trabalho por áreas, etapas e não por blocos”, os POC B2 e B3 responderam uma e o POC B4 refere que as UD centram-se apenas numa matéria, podendo ser acrescentada.

2.3.10. *Aplicação do Fitnessgram*

Com esta questão pretendíamos saber se houve algum esforço em introduzir o *Fitnessgram* nas escolas, se tinham conhecimento, se os outros professores do grupo o aplicavam e se tinham feito formação nessa área. Todos os POC afirmaram que o *Fitnessgram* era aplicado nas suas escolas, por todos os professores. Somente os POC B2 e B4 afirmaram que todos os professores do grupo fizeram formação.

Seguidamente questionamos de que forma era lecionada/planeada a condição física, se tinha unidade de ensino própria ou períodos concentrados (p.ex. no início e fim do ano), ou se era dada de forma continuada. Apenas o POC B3 faz referência a um planeamento concentrado, aplica os testes no início e fim de cada período, os restantes dizem planear de forma continuada, o POC B1 refere que a:

Parte da condição física é desenvolvida ao longo do ano todo, embora haja o apto e não apto, também se vai tentar no final do primeiro período que o aluno fique certificado, não é condição para não ser trabalhada, não vai ser trabalhada com a preocupação de uma avaliação formal, mas vai ser trabalhada durante o ano todo. (B1)

O POC B2 planeia a condição física no último terço de cada período e o POC B4 ao longo do ano, avaliando uma capacidade física diferente em cada período.

2.3.11. Existência no Planeamento de momentos de revisão das matérias lecionadas

Dois dos POC, B2 e B4 dizem não contemplar no planeamento momentos de revisões, realizam apenas pequenas revisões sempre que acham necessário, as matérias que lecionam encontram-se divididas pelos períodos letivos, mas se considerarem que os alunos revelam dificuldades a alguma delas, voltam a lecioná-la no período seguinte. O POC B3 diz realizar revisões ao longo do ano e o POC B1 refere:

A revisão da planificação do estagiário está prevista em cada unidade didática, no final da unidade didática (...) a periodização dessa reestruturação, embora a etapa não coincida com o final do período, mas como há a necessidade no final do período atribuir uma classificação à turma, portanto faz-se no final do período e se necessário no final da etapa volta-se a fazer a reestruturação. (B1)

2.3.12. Competências dos Estagiários para elaborar o Planeamento Anual por Etapas

A maioria dos POC (75%) considerou que os Estagiários, quando chegam ao estágio não estão bem preparados para realizar o Planeamento Anual por Etapas. O POC B2 diz não ter a certeza, pois o modelo adotado com os estagiários foi o modelo por “Blocos”, os restantes POC comentam que é uma temática pouco aprofundada na licenciatura e no mestrado, que os estagiários não sabem o que são as etapas, nem como estas deverão ser divididas. O POC B1 refere que um dos Estagiários, que teve a sua formação inicial numa universidade diferente: “na teoria ele sabe, ele consegue dividir o ano por etapas, ele consegue dividir as etapas em unidades didáticas (...) quando se passa para a prática ele tem dificuldade em fazer a transferência da teoria para a prática”.

Na questão seguinte perguntamos aos POC que consideraram que os Estagiários não vinham bem preparados para o estágio, a opinião destes, quanto à solução para os Estagiários viessem bem preparados da Universidade para realizar o Planeamento Anual por Etapas. Para a maioria a solução passa por uma reestruturação por parte das Universidades, dos conteúdos e objetivos das disciplinas referentes à planificação.

O POC B1 considera que durante a formação inicial os Estagiários deveriam de ter oportunidade de observar algumas aulas, fazerem uma planificação Anual e por Etapas a partir dos dados de uma AI, um trabalho mais prático, para o POC B2 deveriam de existir mais disciplinas vocacionadas para esta área no 1º ano do mestrado, preparando a

intervenção do 2º ano, o POC B3 refere que os estagiários vêm minimamente preparados, com algumas dificuldades práticas, mas considera o estágio como um momento de formação.

2.4. Medidas de Articulação ente Ciclos e entre Escolas do Agrupamento

A escola do POC B3, não se encontra agrupada, não tendo sido aplicada esta questão. Nas medidas de articulação entre ciclos, apenas o POC B4 diz haver uma articulação nos critérios de avaliação, protocolo de AI, planeamentos anuais e de atividades. Os POC B1 e B2 dizem estar a iniciar o processo. O POC B1 refere ainda, que o grupo já fez uma tentativa de articular os conteúdos da área dos conhecimentos e ao nível da Dança, mas que não resultou pelo facto de alguns professores do grupo não conseguirem aplicar os PNEF. As respostas para as medidas de articulação entre escolas do Agrupamento foram as mesmas, exceto o POC B1, o qual comenta que houve uma tentativa quer ao nível do 2º, quer do 3º ciclo, que os alunos conseguissem pelo menos cumprir o nível I em todas as categorias.

Analisando as entrevistas constatamos que a maioria dos Estagiários ingressou num curso de EF pelo gosto de praticar Atividade Física, o que corrobora o estudo de Batista & Matos (1996), que concluiu que existia uma forte relação entre os hábitos de vida desportiva dos candidatos e motivos que os levaram a inscrever-se numa licenciatura em EF.

A caracterização do clima e ambiente de trabalho é considerada “Muito Bom” pelos Estagiários e “Razoável” pelos POC, quanto à relação profissional com os colegas do grupo a maioria dos Estagiários e POC consideram-na “Boa”.

A maioria dos Estagiários refere ter tido conhecimentos dos PNEF através de pesquisa individual (75%), três Estagiários referem durante o Mestrado (37,5%) e apenas um Estagiário abordou os PNEF durante a licenciatura. Estes resultados contrariam o estudo de Gonçalves (2005), no qual a maioria dos Estagiários (58.8%), teve conhecimento dos PNEF ao longo da Formação Inicial antes do Estágio Pedagógico, o que é possível pelas características das amostras.

Apenas um Estagiário diz ter abordado e analisado os diferentes capítulos e orientações metodológicas dos PNEF, nas disciplinas de Técnicas e Estratégias de Ensino e Planeamento e Avaliação em Educação Física durante a licenciatura, três Estagiários dizem ter abordado superficialmente nas disciplinas de Didática e os outros três dizem

nunca ter abordado os PNEF. Durante o Mestrado os Estagiários declaram que os PNEF foram abordados superficialmente.

A maioria dos Estagiários diz “Aplicar Sempre“ os PNEF durante o planejamento das suas intervenções pedagógicas. As respostas obtidas divergem das do estudo de Neves (1995), em que a maioria dos professores entrevistados (53.7%) referencia em primeiro lugar a categoria “Aplico com Regularidade”, seguindo-se da categoria “Aplico algumas vezes” (34.6%) e com uma menor expressão surge a categoria “Aplico Sempre” (9.3%). Ao nível do grau auxílio/ajuda dos PNEF nas suas intervenções pedagógicas a maioria respondeu “Bastante”, no entanto a segunda categoria mais indicada foi “Reduzido”, para estes Estagiários a utilização dos PNEF resume-se à verificação dos objetivos específicos. Os resultados obtidos vão de encontro ao estudo de Neves (1995) relativamente à mesma questão: a categoria mais referida foi “Bastante” (49.6%), seguindo-se das categorias “Reduzido” (34.6%) e “Imprescindível” (11.1%). Quando questionamos os POC sobre a adequação/utilidade das Orientações Metodológicas dos PNEF estes consideram-nas bastante adequadas e úteis. Vieira (2003) entrevistou 12 professores sobre o grau de adequação dos PNEF à realidade nacional e pessoal, no qual sete dos entrevistados consideraram os PNEF adequados à realidade nacional e ajustados às suas realidades pessoais e quatro professores consideraram o oposto, desadequados e desadaptados e Neves (1995), num inquérito efetuado a 162 professores, constatou que 110 professores (68%) consideraram os PNEF “Parcialmente Adequados” à realidade nacional e 109 professores (67.3%) “Parcialmente Adequados”, relativamente à adequação à realidade pessoal.

Questionamos os POC e Estagiários quanto aos domínios ou áreas que integram a avaliação de EF e distribuição dos pesos por esses domínios ou áreas, verificamos que apenas uma escola cumpre as orientações metodológicas dos PNEF, os restantes GEF dividem a avaliação em quatro áreas, atribuindo percentagens a cada uma delas.

Relativamente à temática do planejamento constatamos que são poucos os documentos produzidos pelos Grupos de EF, apenas uma escola tem definido o Plano Plurianual e apenas duas escolas definiram o Plano Anual e o Protocolo de AI.

Após análise das questões relativas ao protocolo de AI verificamos que somente três Estagiários realizaram efetivamente a AI a todas as matérias no início do ano e que os orientadores não deram diretrizes da importância da mesma para a elaboração de um Planejamento Anual de Turma.

Verificou-se também que a maioria dos núcleos de estágio não cumpre as Orientações Metodológicas dos PNEF quanto ao modelo de Planeamento Anual a adotar: a maioria realiza o seu planeamento anual por Blocos, apenas dois Estagiários planeiam por Etapas, seis elaboram Planos de UD e todos realizam Planos de Aula. Os Estagiários justificam ter adotado o modelo de Planeamento Anual por Blocos devido ao modelo de rotação dos espaços e aos recursos materiais ser limitado, por considerarem este modelo mais benéfico e devido às orientações dos POC.

O regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário do Instituto pelo qual os Estagiários estão a ser formados não menciona o modelo de planeamento a adotar, razão pela qual os POC dizem não ter sentido dificuldades em orientar os planeamentos dos Estagiários, não sendo rígido nas orientações, e permite-lhes escolher o modelo de Planeamento.

Apenas um POC realiza o seu Planeamento por Etapas, os restantes por “Blocos”, embora dois o planeiem por “Blocos” introduzem por vezes outra matéria, considerando-o um modelo “Misto”. A maioria dos professores dos Grupos de EF onde decorrem os estágios planeia por “Blocos” ou “Misto”, este último modelo como referimos na revisão da literatura, não se encontra teorizado, apenas é referido por um autor.

Relativamente à fundamentação para a elaboração dos planos ao nível de turma, a maioria dos Estagiários entrevistados referiu que teve por base os PNEF, seguindo-se do *roulement*/características do espaço de aula e documentos orientadores de escola e suas calendarizações.

Apenas três Estagiários referem ter tido uma boa preparação na licenciatura para a elaboração de um Planeamento Anual e todos consideraram que durante o primeiro ano do Mestrado a temática do Planeamento foi abordada superficialmente e que só durante a prática de ensino supervisionada é que colmataram as dúvidas e colocaram em prática a teoria lecionada.

Quando questionamos sobre a elaboração das UD, três dos Estagiários dizem planejar apenas uma matéria e a maioria diz organizar os grupos de alunos de forma heterogénea, relativamente à seleção de objetivos por UD, a maioria diz selecionar objetivos para a turma, somente três dizem selecionar por grupos de nível. Na elaboração dos Planos de Aula a prioridade da maioria dos Estagiários prende-se com a escolha de exercícios. Só um POC deu diretrizes aos Estagiários para planearem as UD incluindo várias matérias, o mesmo se verificou para o planeamento de aulas de um tempo letivo e

três justificaram aos Estagiários, a importância da inclusão de todas as subáreas do quadro de extensão de EF no Plano Anual.

A maioria dos POC considerou que os Estagiários não estavam bem preparados para realizar os Planeamentos Anuais por Etapas, os Estagiários foram da mesma opinião. Para os POC a solução para colmatar esta dificuldade passaria por uma reestruturação por parte das Universidades (Licenciatura e Mestrado), dos conteúdos e objetivos das disciplinas referentes à planificação.

As dificuldades percebidas pelos Estagiários e POC vão de encontro ao estudo de Teixeira (2007) o qual concluiu que as principais dificuldades na área da lecionação enquadram-se maioritariamente no âmbito do Planeamento e Avaliação.

Verificamos por fim, que a maioria das Escolas, onde se realizou o estudo ainda não adotou medidas de articulação entre ciclos e escolas do agrupamento.

2ª Fase do Estudo

Nesta fase do estudo são apresentados os dados referentes às entrevistas aplicadas aos professores Especialistas/Autores dos PNEF, objetivando aprofundar as temáticas relacionadas com a aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF, decisões de alcance plurianual e Plano Anual de Turma por Etapas, número de etapas, características e divisão ao longo do ano.

1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos nas entrevistas aos Professores Especialistas / Autores dos PNEF

1.1. Dificuldades dos professores de EF na aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF

Todos os entrevistados consideraram várias razões para que os professores de EF não apliquem as Orientações Metodológicas dos PNEF, tendo sido consensuais as respostas não conhecem, ou não conseguem interpretar o que está escrito nos PNEF: “uns porque não conhecem, outros que conhecem mas não concordam, não acham bem porque não vai de encontro aquilo que é o seu padrão das suas opções, orientação pedagógica, orientação filosófica” (E1).

Ignorância no sentido do desconhecimento (...) Provavelmente nem nunca leram. (...) Depois quem leu, muitas vezes, não consegue interpretar aquilo que lê, porque a sua formação não corresponde em parte à conceção de

Educação Física que lá está, à conceção do planeamento, de avaliação que está lá introduzida. (E2)

Todos os entrevistados consideram outra das razões, a inexistência de reflexão e discussão em grupo da aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF: “depois uma dificuldade do terreno é porque as orientações metodológicas acabam por induzir muito ao trabalho coletivo e ao trabalho dentro do grupo e do departamento e, muitas vezes, isso não se consegue” (E2), “além do pouco conhecimento, é preciso refletir sobre aquilo, não é? Pensar sobre aquilo, aprender sobre aquilo. Também não me parece que isso seja muito comum (...) que isto tudo seja feito em coletivo, em conjunto, quer dizer, em grupo” (E3).

Outra das dificuldades apresentadas é o facto das decisões de grupo, gestão e polivalência dos espaços e de um grande número de professores ainda realizar os seus planeamentos por blocos de atividades: “conheço casos de colegas que concordando, mas tendo um contexto de organização em que a generalidade dos professores trabalha por blocos, por ciclos de atividades e que não têm uma orientação para objetivos de desenvolvimento dos alunos, objetivos plurianuais de desenvolvimento”. (E1)

Há outras dificuldades que são exteriores às pessoas que são, ou pelas condições (...) é a forma como as pessoas olham para as condições que têm (...) e como utilizam as condições que têm (...) Em relação aos recursos, pressupõem que os recursos sejam polivalentes, para eu poder decidir o que é que é melhor para cada aluno e não ser o recurso a empurrar-me para aquilo (...) isto é, tem que ter possibilidade de deliberação pedagógica para eu poder utilizar aquilo que é melhor para cada aluno. (E3)

Segundo os entrevistados, muitos dos professores de EF desconhecem o conteúdo dos PNEF, outros têm dificuldades na interpretação das orientações metodológicas e para outros, os PNEF não vão de encontro com as suas orientações pedagógicas, e as suas formações académicas, não se coadunam com a conceção de EF implícita nos PNEF. Outra das razões apresentadas é o facto de inexistir reflexão e discussão em grupo sobre a aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF, de acordo com os entrevistados a aplicação dessas orientações implica muito trabalho coletivo e decisões de grupo a nível do desenvolvimento curricular, que pressupõe decisões relativas à gestão e polivalência dos espaços permitindo a deliberação pedagógica. Mesmo num contexto onde não é favorável a aplicação do Plano Anual por Etapas, existe a necessidade de adaptar e realizar um planeamento que permita a continuidade e progressão das aulas, que os alunos desde o início do ano tenham melhorias significativas de progressão em todas as áreas de

avaliação da EF. Se não existir um trabalho coletivo, de grupo, na interpretação e decisões de planeamento, a aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF ficam comprometidas.

1.2. Importância das decisões de alcance Plurianual. Dificuldade dos Grupos de EF em definir uma articulação vertical do currículo que inclua os objetivos de cada ano e de ciclo

Os entrevistados entendem que os PNEF são uma ferramenta de grande utilidade, pois estão articulados verticalmente e constituem um guia de referência, para a construção dos seus planeamentos, quer a nível plurianual, quer a nível anual:

Ajudam porque estão elaborados, de forma coerente e em termos verticais (...) foram feitos em proporção articulada do 1º ao 12º ano (...) está muito claro nos programas quais são os objetivos de cada ciclo, quer em termos de objetivos gerais, quer em termos das competências específicas daí decorrentes (...) na última revisão, ainda ficou mais explícito quando foram introduzidas as normas de referência para o sucesso que pode ser uma baliza muito explícita e muito concreta do que é que os alunos têm que ser capazes de fazer no final de cada ciclo. (E2)

“Os programas estabelecem um mapa de opções que as escolas e os professores têm que escolher, não ao nível dos objetivos gerais, mas ao nível dos objetivos específicos” (E3) e que as decisões ao nível da articulação têm de ser resolvidas em Grupo, no seio dos GEF:

A principal dificuldade, a articulação vertical que tem de ser resolvida em grande parte pelos grupos de EF, porque essa articulação deve realizar-se a partir das possibilidades e necessidades dos alunos daquela escola e daquelas condições, para tirar partido das especificidades concretas que se verificam no terreno, portanto a gestão do currículo e a inteligência pedagógica da situação da gestão escolar e da organização do ensino é a sede dessa possibilidade de haver uma articulação vertical efetiva e os miúdos de ano para ano e entre cada ano terem uma elevação das suas capacidades e progresso que apresente desenvolvimento multilateral. (E1)

Com trabalho coletivo, com protocolos de avaliação comuns a toda a gente, com a análise dos resultados, com sistemas de produção de resultados dos miúdos para se perceber o que é que os miúdos fazem ou

não fazem, com a análise desses resultados, isto é tudo uma tarefa coletiva. É isto que te permite depois, mais tarde, construir esta articulação vertical.

(E3)

Os PNEF foram elaborados de uma forma coerente em termos verticais do 1º ao 12º ano, apresentam objetivos gerais e específicos para os três ciclos do ensino básico e ensino secundário. Na última revisão dos PNEF foram ainda introduzidas as normas de referência para o sucesso. As várias combinações dos objetivos gerais e específicos, as áreas e matérias pertencentes ao quadro de extensão de EF garantem a inclusividade e possibilitam atender à diferenciação das características dos alunos. A progressão deverá ser planeada em relação aos objetivos e estes em relação à AI, que é feita em relação aos objetivos gerais. Assim sendo, para se realizar uma articulação vertical, todas as decisões deverão ser tomadas em grupo, uma vez que a articulação processa-se através das possibilidades e necessidades dos alunos e condições do agrupamento/escola. A gestão do currículo deverá ser uma deliberação de grupo no sentido da elevação das capacidades e progressão dos alunos viabilizando um desenvolvimento multilateral. Para além da gestão do currículo, o agrupamento/escola deverá possuir protocolos de avaliações comuns e analisar os resultados.

1.3. Principais medidas para realizar uma articulação vertical entre escolas pertencentes ao mesmo agrupamento

Segundo os entrevistados, para realizar uma articulação vertical entre escolas, esta tem de ser baseada nos PNEF, respeitando os objetivos gerais e atendendo à característica destes, serem flexíveis, realizar adaptações às condições/recursos, características da população e cursos das escolas: “Essas medidas passam por ser baseadas nos programas, depois respeitar os objetivos gerais e então organizarem modelos flexíveis, adaptados de organização do ensino” (E1).

As principais medidas para a realização de uma articulação vertical passam primeiro por uma análise dos recursos existentes, sistemas de avaliação comuns e construção de um Planeamento Plurianual e do currículo de EF. O entrevistado E2 refere que a articulação deverá iniciar-se:

Fazendo processos de avaliação inicial comuns ou próximos, interpretando esses dados, tendo as mesmas metas no final de ciclo, depois a questão é de se fazer a articulação dos planos de cada uma das escolas (...). Combinar um currículo, fazer um plano plurianual que pudesse ter seguimento. (E2)

Para o entrevistado E1, “o Planeamento Plurianual, tal como todo o planeamento, é um planeamento em que a chave é a continuidade (...) de um ano para o outro, o professor começar o ano aproveitando o balanço e projetando o ano anterior no momento presente”.

As principais medidas para realização de uma articulação vertical entre escolas passa pela análise e caracterização dos recursos existentes, sendo fundamental tornar os espaços de aula o mais polivalentes possível, um sistema de avaliação, elaboração de um currículo comuns entre as escolas e construção de um Plano Plurianual. O Plano Plurianual é um plano que permite a continuidade entre ciclos de ensino, aproveitar as aquisições/resultados do ano anterior projetando o presente, tendo em vista as metas finais de ciclo. Constrói-se analisando os resultados do processo de avaliação, em particular da AI, a qual permite identificar as características e necessidades dos alunos, podendo todos os anos ser reajustado em função dos resultados da AI.

1.4. Plano Anual de Turma por Etapas: número de etapas, características e divisão ao longo do ano

Os entrevistados consideram existir quatro etapas. Só o especialista E3 sugere a existência de mais uma etapa. A primeira etapa será a de Avaliação Inicial, segundo o especialista E1, denominada por EROS, etapa de receção e orientação para o sucesso, a segunda etapa será a etapa de prioridades, a terceira etapa a de progressão e a quarta etapa a do produto.

1.4.1. 1ª Etapa

A 1ª Etapa, de Avaliação Inicial deverá ter lugar em setembro e outubro, denominada pelo professor Luís Bom por Etapa EROS, etapa de receção, receber os alunos e orientá-los para o sucesso. É uma etapa onde se atualiza os conhecimentos, se estabelece o funcionamento das regras inerentes à disciplina de EF, se introduz diferentes formas de organização e novas matérias.

Através da AI é possível atualizar e verificar o grau de aproximação e afastamento em relação aos objetivos gerais de ano e em relação à avaliação final de junho, identificar as possibilidades e necessidades dos alunos determinando-se objetivos por ano, comuns a todas as turmas, por ano letivo.

Carateriza-se também por ser prognóstica, pois permite prognosticar que objetivos vão ser lecionados até ao final do ano letivo e quais as melhores soluções de tratamento das matérias prioritárias, em cada turma ou conjunto de turmas. É uma etapa de revisão

dos anos anteriores, construção do estilo de EF que se pretende e apresentação do ano letivo:

Há uma avaliação fundamental que é a AI, que é uma etapa setembro/outubro, que nós chamamos a etapa EROS, etapa de recepção, receber os alunos e orienta-los para o sucesso (...) atualizar os conhecimentos, funcionamento das regras em todas as aulas, as várias formas de organização, introduzir as matérias, ou as mesmas matérias ou novas matérias, para identificar qual é o potencial e a aptidão que eles têm relativamente a esses objetivos (...) a partir daí, da AI, definem-se objetivos para esse ano, comuns para toda a escola (...) a 1ª etapa é prognóstico, prognosticar quais são os objetivos até ao final do ano. (E1)

Todos os entrevistados referem a necessidade de existir uma conferência curricular após a AI para se definir os objetivos finais de ano, para cada ano letivo: “avaliação inicial culmina sempre com uma conferência curricular dos anos, do mesmo, dos professores do mesmo ano que, nesse momento, têm dados suficientes para poder definir objetivos para o final do ano”.(E3)

É a conferência mais importante do ano, são as decisões mais importantes, porque aí é que se decide os objetivos comuns de todos os 7º, 8º e 9º anos destas gerações, deste ano letivo, a AI e conferência curricular é o pivô de todo o planeamento anual e plurianual, onde se reveem os níveis. (E1)

1.4.2. 2ª Etapa

A 2ª Etapa denominada por Prioridades pretende tratar as matérias prioritárias, consideradas as mais críticas para o desenvolvimento dos alunos/turma ou grupos de alunos nesse ano letivo identificadas na AI. São consideradas prioridades as dificuldades que comprometem os alunos terem sucesso no final do ano letivo. É uma etapa que se inicia após a AI e termina uma ou duas semanas após a interrupção letiva do Natal, para se poder rever o que foi lecionado durante a 2ª etapa. É necessário que a planificação das aulas inclua várias áreas de atividades físicas desportivas, correspondendo às necessidades dos alunos, possibilitando um ensino diferenciado. No entanto, dependendo das características das turmas, poderá ter de ser realizada uma planificação das matérias que os alunos tenham mais facilidades, sejam mais fortes, no caso de turmas onde a prioridade é a conquista dos alunos e fomentar o estilo pretendido de ensino-aprendizagem de EF:

Etapa de prioridades (...) tratar aquelas matérias que são críticas para o desenvolvimento dos alunos nesse ano (...) é necessário que em cada aula haja várias áreas de atividade que é para corresponder às várias necessidades dos alunos, não é ensino individualizado, é ensino diferenciado (...) No 2º período, 1ª e 2ª semana (...) reforçar o que demos no 1º período. (E1)

É uma etapa que vai até ali, até ao Natal, anda mais um bocadinho para a gente poder fazer revisões (...) em que eu vou tratar das prioridades que eu identifiquei ou para a turma, ou para o grupo de alunos (...) Prioridades é aquilo que é mesmo crítico fazer-se para os miúdos terem sucesso no final do ano (...) Tem ali um estilo de trabalho que não é o estilo de trabalho que tu achas que eles deveriam ter em Educação Física (...) se a prioridade é ganhar aqueles miúdos, é bom começar por matérias em que os miúdos sejam mais fortes, para ganhar balanço para a frente”. (E3)

1.4.3. 3ª Etapa

A 3ª Etapa designada por Progressão é a etapa principal do ano letivo, pretende-se que durante esta etapa os alunos demonstrem progressões relativamente à AI e à 2ª etapa. Tem o objetivo de fazer com que os alunos atinjam em todas as matérias, o que era previsível em termos de objetivos: “um período de aprendizagem/desenvolvimento (...) em relação às matérias todas, apresentar coisas que os miúdos ainda não saibam fazer (...) ou que já sabem, mas têm que andar mais para além” (E2), “introduzirmos novidades e depois trabalhar para focar nos objetivos que têm de realizar para poderem ter positiva a EF, chamamos esta etapa progressão, progressão da etapa de outubro, da AI, dos objetivos definidos até ao fim do ano” (E1), “começa para aí na 2ª semana de janeiro (...) é a etapa principal do ano (...) onde os miúdos demonstram a progressão daquilo que fazem (...) alcançam em todas as matérias aquilo que era (...) previsível” (E3).

1.4.4. 4ª Etapa

A 4ª Etapa é considerada a Etapa Produto, a qual permite confirmar e consolidar as aprendizagens adquiridas e recuperar os alunos que necessitem trabalhar determinadas matérias para atingirem o sucesso a EF: é a etapa final do ano. É a etapa de avaliação e projeção do ano seguinte, onde está presente a diferenciação e muita atividade coletiva, é

o momento do ano em que os alunos colocam em prática tudo o que aprenderam ao longo do ano letivo:

O 3º período é a etapa de produto (...) o que nós ainda conseguimos progredir a partir da etapa progresso (...) É uma etapa do 3º período que permite fazer três coisas, confirmar e consolidar os miúdos que estão bem (...) recuperar aquilo que os miúdos precisam para ter a melhor nota possível a EF e integrar as aprendizagens, é uma etapa muito importante, essa é que projeta para o ano seguinte. (E1)

É a etapa onde os miúdos demonstram os resultados que obtiveram ao mesmo tempo que alguns miúdos recuperam coisas que falta recuperar para conseguir demonstrar os resultados que se pretendem que eles demonstrem (...) é uma fase, simultaneamente, de, de muita diferenciação (...) e ao mesmo tempo que também tem muitos momentos de muita atividade coletiva (...) porque é a altura do ano que os miúdos têm que gozar, têm que curtir aquilo que aprenderam ao longo do ano”. (E3)

Segundo o entrevistado E2, poderá existir cinco etapas, no entanto, caso o calendário escolar obriga-a a alterar o número de etapas. Caso a calendarização entre as interrupções letivas do Natal e Carnaval for só de um mês, não se justifica fazer duas etapas nesse período, realizando assim, apenas quatro etapas.

1.5. Vantagens de adotar um Plano Anual por Etapas

Para os entrevistados, o Planeamento Anual por Etapas é o único tipo de planeamento que garante a diferenciação do ensino, define matérias prioritárias, cumpre o princípio da continuidade e da variedade. Antes de surgirem os PNEF as aulas eram lecionadas em aprendizagens concentradas, iguais para todos os alunos, independentemente das suas aquisições ou necessidades em cada matéria, dominava um ensino massivo e os espaços de aula estavam especializados, as matérias eram lecionadas de acordo com as características desse espaço.

Segundo o entrevistado E1, um planeamento que não seja por etapas, que não siga as Orientações Metodológicas dos PNEF é um programa cego:

Os alunos do 9º ano a fazer o mesmo basquetebol que tinham feito no 8º e 7º ano e no 5º e no 6º, eu chamo a isto o efeito carrocel (...) Porque o currículo deve ser em espiral. Em espiral implica duas dimensões de tratar diferentes tipos de atividade física e aprender esses diferentes tipos de

atividade física, mas também uma dimensão de progressão de ano para ano, então é preciso um ensino diferenciado, para haver progressão. (E1)

O especialista E3 considera que adotar um Plano Anual por Blocos não respeita o que ele considera o que é a EF, utilizar a:

Atividade massiva, quer dizer, para todas as matérias, não é possível garantir que toda a gente aprenda (...) não respeita esta premissa essencial que deve estar na educação que é tu trabalhas em função daquilo que os miúdos precisam fazer, não trabalhas nem para a média dos miúdos, nem segundo referências exteriores a eles que é, ou as instalações ou a atividade que o grupo faz (...) fazer por etapas, respeitar aquilo que os miúdos precisam de fazer não significa que eu não faça só uma matéria, durante algum tempo faça só uma matéria (...) há ali momentos em que tu precisas mesmo de ter atividade concentrada (...) o que é que te oferece as etapas? Oferece-te a possibilidade de escolheres o que é que é melhor para o aluno e a possibilidade de o aluno trabalhar efetivamente aquilo que ele precisa trabalhar para poder ser melhor (...) ser mais desenvolvido, para ele aprender mais. (E3)

Um Planeamento por Etapas é um planeamento que se estrutura em espiral, em torno de duas dimensões: a lecionação de diferentes matérias e a progressão das aprendizagens, respeitando um ensino diferenciado.

A prática de um ensino massivo ou um ensino condicionado pelas características dos recursos materiais e instalações, não garante a aprendizagem por parte de todos os alunos, não respeita as prioridades e necessidades de aprendizagem.

Consideram o Planeamento por Etapas um planeamento complexo e por áreas, que tem por base o Plano Plurianual definido pelo GEF, permitindo ao professor a deliberação pedagógica, ter várias opções de ensino, respeitando a individualização e a diferenciação do ensino. Surge para colmatar as falhas observadas no ensino por blocos, onde está presente a massificação, indiferente às características e necessidades dos alunos. Referem ainda que, para se realizar um Planeamento Anual por Etapas e respeitar as Orientações Metodológicas dos PNEF, é necessário que os espaços de aula sejam o mais polivalentes possível e se trabalhe num clima motivacional para aprender, de progressão. É um planeamento que respeita as necessidades e aquisições dos alunos e garante a progressão, possibilita ao aluno, ou grupo de alunos, trabalhar o que realmente necessitam, as suas prioridades, com vista ao sucesso, contrariamente a um planeamento

cego, onde os objetivos se repetem todos os anos, sem respeitar a diferenciação, necessidades ou aquisições:

O planeamento tem de ser complexo e depois têm de ser aulas por áreas, que é para cada turma e em cada aula, naquele momento o professor ter opções de planeamento (...) foi por isso que apareceu o planeamento por etapas. Para termos um modelo que fosse contra os blocos, fechar opções, massificação do ensino em módulos indiferentes às características e necessidades dos alunos (...) sem perder o fio condutor que é definindo, em 1º lugar pelo grupo de EF no plano plurianual e depois, de cada turma, no plano anual. Para isso é preciso a polivalência de espaços. (E1)

1.6. Recomendações para todos os professores sigam as Orientações Metodológicas dos PNEF e realizem o seu Plano Anual por Etapas

Para os entrevistados seria necessário uma formação continua na área, numa modalidade de estágio, compromissos coletivos e individuais numa lógica de desenvolvimento dos objetivos e da aprendizagem/necessidades dos alunos e um processo de apuramento de resultados:

Tem de haver aqui efeito de demonstração, que é a possibilidade dos professores poderem ter estágios nas escolas uns dos outros, ou pelo menos da formação das boas práticas, ir às escolas ver como é que se fazia e ser creditado (...) haver estágios ou ações de formação, em que os professores possam visitar em duas semanas as escolas que funcionem assim, para verem e perceberem, para os professores poderem partilhar entre si uma compreensão mais perfeita como se usa os mecanismos de conquista. (E1)
O que decide isso é haver um compromisso individual e coletivo em relação a objetivos que se têm que alcançar e entender (...) que os miúdos, no final do ano, têm que estar melhores do que estão no início do ano, portanto, temos que ir montando o percurso (...) criando objetivos e desafios para os miúdos chegarem lá. (E2)

“Primeira condição para a polivalência dos recursos (...) A outra é uma decisão coletiva do protocolo de avaliação inicial (...) processos de apuramento de resultados para poderes comparar”. (E3)

Para o especialista E1 uma das recomendações seria a SPEF e a CNAPEF, através de uma rede de escolas em conjunto com o Ministério da Educação, fazer uma rede de

estágios de formação contínua. Os professores realizariam estágios em escolas onde se aplicam as orientações metodológicas dos PNEF, nomeadamente o Planeamento Anual por Etapas. Seriam estágios creditados, de formação contínua, em que os professores teriam redução da carga horária, ou passassem duas semanas a ver como funciona a escola, ao nível da EF, para depois poder haver partilha com os colegas da sua escola/agrupamento das boas práticas vivenciadas e observadas durante o estágio. Para os outros dois entrevistados a solução passaria por haver um compromisso individual e coletivo em relação aos objetivos e desenvolvimento da EF. Em primeiro lugar os grupos de EF teriam de tomar uma posição relativamente aos espaços de aula, tornando-os o mais polyvalentes possível, realizar protocolos de AI e processos de apuramento de resultados, que viabilizassem um planeamento de acordo com as necessidades dos alunos e das suas possibilidades de desenvolvimento.

1.7. Momentos de revisão das matérias lecionadas no Plano Anual por Etapas

Os entrevistados consideram existir uma grande etapa de revisão relativamente às aprendizagens adquiridas nos anos anteriores, sendo esta a etapa de AI. Esta etapa é considerada uma etapa de revisão dos anos anteriores, permitindo uma atualização das aprendizagens do presente e projetar o futuro. Para além desta etapa deverá existir momentos de revisão após as interrupções letivas para dar continuidade às aprendizagens e recuperar níveis anteriores, pois cada etapa é sempre planeada em função da etapa anterior:

A 1ª etapa é uma revisão em relação ao passado e uma atualização do presente para projetar o futuro, no final de cada período de etapa faz-se uma síntese e no início faz-se uma síntese (...) o planeamento não é para dividir matérias por períodos, é para unir os períodos, é para unir os períodos através das matérias, não é para dividir as matérias pelos anos, é para unir os anos através das matérias. (E1)

Sempre que há uma paragem (...) é preciso eu rever aquilo que eu estava a fazer (...) tentar recuperar níveis anteriores aquilo que os miúdos já faziam (...) O momento mais importante é o momento do início do ano (...) de revisão daquilo que os miúdos fizeram em anos anteriores na avaliação inicial é decisivo (...) Tu organizas uma etapa em função da etapa anterior (...) O que quer dizer que é bom haver sempre aqui um período muito curto, que eu revejo as coisas todas, não é? Para, eventualmente, recuperar níveis

antigos que os miúdos que já conseguiam fazer e precisam de mais alguma atividade para voltar a fazer. (E3)

1.8. Implicações e repercussões da AI no início do ano e da existência de um Protocolo de AI específico em cada escola.

A AI apresenta-se essencialmente com as características de diagnosticar e prognosticar as aprendizagens, permitindo definir o potencial de desenvolvimento dos alunos. Segundo os entrevistados a aplicação de um Protocolo de AI deverá ser um compromisso de grupo e ter como referência os PNEF:

É necessário que haja um protocolo mais ou menos semelhante, coerente entre o princípio e o fim de ano e ano para ano, se o protocolo de AI for muito diferente no 7º, 8º e 9º ano depois é difícil comparar (...) Tem de haver um protocolo em relação às várias matérias, da aptidão física e dos conhecimentos, uma estrutura comum e depois vai-se complicando e acrescentando coisas. (E1)

O protocolo é aquilo que nos permite olhar para os miúdos da mesma maneira (...) qual é o seu potencial de desenvolvimento (...) Criando situações idênticas e identificando critérios e indicadores de observação (...) O protocolo tem que ser feito com referência dos programas (...) é a partir da Avaliação Inicial que a gente decide tudo, quer decisões sobre a avaliação, sobre as normas de avaliação, os critérios de avaliação, quer em relação às metas intermédias, quer em relação à articulação dessas metas no percurso (...) de cada ciclo de escolaridade (...) É a partir daí que eu vou decidir tudo o que tem a ver com o plano de turma e com o plano plurianual ou anual do Grupo de Educação Física. (E2)

É uma lógica inicialmente diagnóstica, mas fundamentalmente prognóstica (...) o protocolo que tem que existir, eu acho que é um protocolo semelhante à avaliação final (...) o que está em causa na avaliação inicial é ir verificar o que é que os miúdos fazem e o que os miúdos podem vir a fazer no final do ano. E a referência para se verificar isto (...) Se são níveis do programa, o que está aqui em causa é encontrar um protocolo que me permita decidir qual é a situação de prova deste miúdo, quais são os critérios e quais são os indicadores de observação, porque eu vou verificar se aquilo se cumpre ou não se cumpre. Isto serve tanto para a avaliação

inicial, como serve para a avaliação final (...) um protocolo de avaliação inicial é decisivo (...) que ele seja um compromisso coletivo (...) as aulas de avaliação inicial são de cada um, os instrumentos e as situações e os critérios da avaliação inicial têm que ser de todos. (E3)

De acordo com os testemunhos relatados os Protocolos de AI não podem variar muito de escola para escola, pois têm como referência os PNEF, os níveis de aprendizagem e a avaliação dos alunos nas diferentes áreas: atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. As diferenças podem surgir na área dos conhecimentos, pois é uma área que não se encontra especificada nos PNEF.

O Protocolo de AI deverá ser semelhante ao da avaliação final e coerente, em termos de progressão entre os anos e ciclos de ensino para que se possam definir prioridades. Deverá permitir situações idênticas, com critérios e indicadores de observação.

1.9. Objetivo da Conferência Curricular após a AI. Periodização de outras Conferências Curriculares ao longo do ano.

De acordo com os entrevistados as conferências curriculares não deverão ser entendidas como uma reunião de grupo, mas sim como o nome indica, conferências, no sentido de se conferir o currículo de EF, permitindo oferecer uma EF ajustada às aquisições e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos:

A ideia de conferência curricular durante muito tempo foi entendida por ser uma reunião só, conferência no sentido de se reunir o grupo (...) Tem a ver, mesmo como o nome diz, de conferir o currículo (...) de conferência, no sentido de saber se o currículo que estamos a oferecer aos alunos está ajustado e se as decisões que são decorrentes desse currículo também estão coerentes. (E2)

Todos os entrevistados consideram que se deverá realizar três Conferências Curriculares ao longo do ano letivo. Deverão ter lugar após a AI, a meio do ano, após a interrupção do Carnaval e no final do ano. Apenas o especialista E1 considera pertinente existirem quatro. Segundo este especialista deverá existir uma conferência no início do ano, em setembro, com o intuito de se analisar as instalações e equipamentos, garantindo a polivalência dos espaços, principalmente para a etapa de AI, para que todos os professores possam ter opções de avaliação nas diferentes matérias, em todas as turmas. A Conferência Curricular após a AI tem como objetivos conferir o currículo, reajustar ou

confirmar os objetivos estabelecidos no Plano Plurianual, reajustar ou reformular os critérios e processos de avaliação e encontrar prioridades que possam ser comuns para cada ano de escolaridade, permitindo assim, tomar decisões no ceio do grupo de EF para cada ano de escolaridade. A Conferência Curricular após a interrupção do Carnaval, a meio do ano, tem como função verificar a progressão e aferir critérios e processos de avaliação. É feita uma análise de todo o planeamento face às dificuldades encontradas. No final do ano letivo, a última Conferência Curricular tem como objetivo fazer o balanço do ano e planear o próximo ano letivo, revendo o Protocolo de AI em função dos resultados obtidos na avaliação final, constatando-se as maiores dificuldades por ano e por turma e identificando quais as conquistas em termos de sucesso, representadas pelos níveis de especificação preconizados nos PNEF, revendo e reformulando por fim o Plano Plurianual:

Conferência curricular de novembro, final da AI para rever ou fazer o plano plurianual, marcando os objetivos, a progressão das várias matérias, do conjunto dos alunos e quais é que são os grupos e a variação que se admite dentro das turmas e dos professores (...) aferir critérios de avaliação (...) rever os problemas que os professores identificaram no final (...) rever os protocolos de AI. Há uma conferência muito importante no fim do ano (...) são revistos os protocolos de AI em função dos protocolos de avaliação final, fazer alguma alteração, ajustamento, é revisto o plano plurianual (...) Pode haver uma no Carnaval para verificar a progressão e as provas de aferição e aferição de avaliações (...) em setembro, rever as instalações e os equipamentos e garantir a polivalência, logo para a 1ª etapa ser polivalente e os professores poderem ter opções de avaliação, nas diferentes matérias em todas as turmas, rever se os espaços dão opções para realizar o protocolo de AI. (E1)

1.10. Existência de objetivos e critérios de avaliação diferentes para alunos da mesma turma.

Os objetivos e critérios de avaliação, segundo os entrevistados, deverão ser idênticos para todos os alunos, contudo é preconizado nos PNEF o ensino diferenciado, podendo ser estabelecidos objetivos e percursos diferenciados, para alunos da mesma turma, para que todos possam atingir as referências de sucesso e sejam valorizadas as suas aprendizagens: “Os critérios são comuns para todos, os objetivos gerais são iguais

para todos, agora a forma de os expressar é que temos de acomodar as capacidades reveladas pelos alunos” (E1).

Alunos com necessidades educativas especiais de Educação Física devidamente identificados na avaliação inicial (...) Nessa lógica admite-se que sim e até porque nos programas a lógica é mesmo do ensino diferenciado e de haver até percursos diferenciados para eles chegarem (...) exatamente, às mesmas referências de sucesso, acreditando nós que aquelas referências de sucesso é o que traduziu um aluno bem-educado fisicamente. (E2)

Após análise dos dados desta fase do estudo consideramos pertinente, face aos relatos dos POC na 1ª fase do estudo, em que a maioria dos professores de EF desconhecia as etapas que constituem o modelo de Planeamento por Etapas, descrever e caracterizar este modelo de planeamento.

De acordo com as linhas orientadoras dos PNEF, o professor deverá planejar a organização geral do ano letivo em etapas, de forma a orientar e regular todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Cada etapa apresenta características específicas, de avaliação inicial, desenvolvimento das matérias prioritárias, progressão e revisão/consolidação. Monteiro (1993) refere que, durante a organização das etapas, seleciona-se as prioridades de desenvolvimento, define-se as estratégias e escolhe-se as situações de prática.

A escolha de matérias a lecionar em cada Unidade Ensino (UE) faz-se de acordo com os objetivos pré-estabelecidos para cada etapa. No período de transição das etapas deve-se considerar os períodos de férias, permitindo assim, uma revisão das matérias lecionadas anteriormente e a recuperação do nível da aptidão física (PNEF, 2001). Para cumprir esta orientação dos PNEF em cada Etapa deverá existir momentos de revisão após as interrupções letivas para dar continuidade às aprendizagens e recuperar níveis anteriores, pois cada etapa é sempre planeada em função da etapa anterior.

Os Especialistas Autores dos PNEF consideram que existem 4 etapas: a primeira etapa de Avaliação Inicial, denominada por EROS, etapa de receção e orientação para o sucesso, segundo o professor entrevistado (E1); a segunda etapa, a etapa de prioridades; a terceira etapa, a de progressão e a quarta etapa, a do produto.

Segundo as Orientações Metodológicas dos PNEF, a Avaliação Inicial constitui a primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo, tendo por função

determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano em curso e também proporcionar a revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.

Para Matos (1994) o processo de AI tem como objetivos diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, situar os alunos em relação ao programa e prognosticar o seu desenvolvimento.

A 1ª etapa coincide com o início do ano letivo, como referem os professores E1 e E3, é uma etapa que decorre entre setembro e outubro. Deverá, segundo Matos (1994), decorrer num período alargado (4 a 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento, deverá ser tido em conta o número de espaços e a rotação semanal pelos espaços de aula existentes na escola, de forma a aproveitar as diferentes possibilidades de prática que esses espaços oferecem, devendo ainda contemplar todas as matérias do programa real, conforme o projeto do grupo, tendo por base os PNEF. Monteiro (1993, 31) define-a “como a etapa do Plano Anual (primeira), em que o professor consegue identificar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos (diagnóstica/prognóstica) com referência aos objetivos ano/matéria”. Para este autor esta 1ª etapa tem como objetivos:

- Identificar as aptidões dos alunos em cada uma das matérias;
- Constatar as dificuldades gerais a todos os alunos (matérias em que todos os alunos são “fracos”) e específicas a cada um dos alunos (alunos “fracos” em cada uma das matérias);
- Definir as prioridades de desenvolvimento;
- Definir o grau de exigência;
- Determinar os grupos de nível;
- Determinar a estratégia global para a concretização do currículo real, no sentido do currículo projetado;
- Definir as grandes etapas do ano letivo;
- Definir as prioridades, a organização e os processos da etapa seguinte;
- Promover a aprendizagem das formas de organização e das rotinas de trabalho;
- Proceder à revisão e atualização dos resultados obtidos no ano anterior;
- Recolher os dados necessários que permitam validar, alterar ou corrigir os critérios de qualificação definidos.

De acordo com os entrevistados é uma etapa que permite rever/atualizar os conhecimentos, estabelecer o funcionamento de regras e formas de organização das aulas,

apresentar o programa curricular daquele ano, introduzir novas matérias, identificar as possibilidades, necessidades e aptidão dos alunos relativamente aos objetivos desse ano.

De acordo com o entrevistado E1 através da AI é possível:

Atualizar e verificar (...) qual é o grau de aproximação e afastamento em relação aos objetivos gerais de ano e em relação à avaliação final de ano (...) a partir daí, da AI, definem-se objetivos para esse ano, comuns para toda a escola. (E1)

A AI caracteriza-se também como uma etapa prognóstica, pois permite “prognosticar quais são os objetivos até ao final do ano e quais são as soluções de tratamento que vamos dar às matérias para que eles possam melhorar naquela turma, no conjunto das turmas”. (E1)

Matos e Braga (1989) acrescentam ainda que o professor na AI deve realizar uma observação de carácter global, procurando indicadores que lhe forneçam uma informação sobre o estado do aluno e da turma no primeiro caso, e sobre as lacunas e as dificuldades de aprendizagem no segundo caso, registando apenas os casos mais relevantes. Em suma, trata-se de recolher dados que nos permitam adaptar uma programação geral feita a pensar em escalões etários, a turmas e alunos concretos.

Todos os entrevistados referem a necessidade de existir uma conferência curricular após a AI, que tem como objetivos rever ou realizar o Plano Plurianual, aferir critérios de avaliação, definir os objetivos finais de ano, para cada ano letivo, encontrar prioridades e definir as progressões das matérias avaliadas para os diferentes grupos de alunos. Segundo os entrevistados, a 1ª conferência curricular permite ainda conferir e acertar soluções gerais para problemas comuns ao nível das aprendizagens das matérias, dos alunos com mais dificuldades, por turma e por ano de escolaridade, conferir o currículo de EF, no sentido de se saber se o currículo que se está a oferecer aos alunos está ajustado aos seus conhecimentos e aquisições e rever o protocolo de AI. Será nesta conferência, após análise dos resultados da AI, que o Grupo de EF irá tomar decisões ao nível curricular, para cada ano de escolaridade.

A 2ª Etapa, denominada por Prioridades, pretende procurar resolver as matérias que a turma ou grupos de alunos se encontram mais distantes de obterem sucesso, denominadas matérias prioritárias consideradas as mais críticas para o desenvolvimento dos alunos/turma ou grupos de alunos, nesse ano letivo, identificadas na AI.

Segundo o entrevistado E2 é a etapa onde se ”procura resolver os problemas mais prementes e mais urgentes que identificámos na avaliação inicial ou desenvolver aqueles

que a gente acha, que têm mais potencial de desenvolvimento” (E2). São consideradas prioridades as dificuldades que comprometem os alunos terem sucesso no final do ano letivo, as “prioridades é aquilo que é mesmo crítico fazer-se para os miúdos terem sucesso no final do ano” (E3). Caso a turma tenha muitas dificuldades, ou seja uma turma muito difícil em termos de comportamento, a prioridade será conquistar a turma, assim deverão ser lecionadas as matérias onde essa turma é mais forte, para se poder planear o resto do ano letivo tendo em vista o sucesso e implementar o estilo de ensino pretendido.

Esta etapa deverá iniciar-se após a AI e terminar uma ou duas semanas após a interrupção letiva do Natal, para se poder rever o que foi lecionado durante a 2ª etapa.

A 3ª Etapa, designada por Progressão, é uma etapa de aprendizagem/desenvolvimento da maioria das matérias que compõem o currículo de EF, inicia-se após a 2ª etapa e termina após a interrupção letiva das férias da Pascoa. É o período em que se introduz as matérias novas e se foca nos objetivos que os alunos têm de realizar, para terem sucesso no final do ano letivo. Pretende-se que durante esta etapa os alunos demonstrem progressões relativamente à AI e à 2ª etapa. Deverá ser realizada uma avaliação da progressão dos alunos em relação aos objetivos finais de ano e compará-los com os resultados obtidos na AI.

A 4ª Etapa é considerada a Etapa Produto, é a etapa final do ano letivo, que permite confirmar e consolidar as aprendizagens adquiridas e recuperar os alunos que necessitem trabalhar determinadas matérias para atingirem o sucesso a EF, de avaliação e projeção do ano seguinte. É uma etapa de progressão da etapa anterior, onde se inclui “formas inovadoras de fazer as mesmas coisas e de intensidade e interesse acrescentado aquilo que os miúdos já conseguem fazer” (E1). É uma etapa onde está presente uma “lógica de diferenciação do ensino, no sentido das prioridades, de ir à procura daquilo que os alunos conseguem, ou têm dificuldades e têm que resolver ou podem ir mais além, na lógica de desenvolvimento do máximo potencial de cada aluno” (E2) e, ao mesmo tempo, muitos momentos de atividade coletiva, permitindo aos alunos utilizarem e desfrutarem de uma forma agradável, tudo o que aprenderam.

3ª Fase do Estudo

Nesta fase do estudo são apresentados os dados referentes ao questionário aplicado a todos os professores a lecionar a disciplina de Educação Física, no Barlavento Algarvio, objetivando aprofundar as temáticas relacionadas com a aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF, práticas de planeamento e decisões de articulação curricular.

1. Apresentação e discussão dos resultados obtidos no questionário aos Professores de EF do Barlavento algarvio

1.1. Caracterização da satisfação da função como professor

Relativamente à Dimensão de Natureza Pessoal e Relacional, 62.3% dos professores sentem-se satisfeitos com clima e ambiente de trabalho na escola, quanto ao grau de realização profissional 61.5% encontram-se satisfeitos, na relação profissional com os colegas do grupo, 44.3% da amostra considera-se satisfeito e 45.1% totalmente satisfeito, na relação profissional com os alunos 63.1% considera-se satisfeito, também a maioria (57.4%) se sente satisfeito com o trabalho de equipa.

No que concerne aos fatores associados à Dimensão de Natureza Pedagógica, a maioria considera-se satisfeito, quanto às condições das instalações disponíveis na sua escola (54.9%) e com a qualidade e quantidade de materiais a utilizar na dinamização das suas aulas (56.6%). Também a maioria 66.4% se sente satisfeito com os programas definidos para a disciplina que leciona, com os critérios de avaliação da disciplina (57.4%) e com a organização da disciplina (68%).

Ao nível da Dimensão Institucional, 44.3% não se sente nem insatisfeito, nem satisfeito com a formação contínua, apenas 32.2% se sentem satisfeitos.

Na Dimensão Social, 52.5% sente-se insatisfeito com o modo como a sociedade valoriza a profissão e 24.6% não se sente nem insatisfeito, nem satisfeito.

Segundo Alves (2006) a noção de Satisfação Profissional Docente envolve sentimentos e formas de estar positivas perante a profissão, geradas por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e felicidade face à mesma. Em grande parte encontra-se associada a recompensas intrínsecas obtidas do trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham.

O nosso estudo apenas difere, ao nível da Dimensão de Natureza Pedagógica, das conclusões de Alves (2006), no estudo “A satisfação e insatisfação profissional nos professores e as características da população escolar”, em que a amostra foi constituída por 168 professores. Segundo este autor, os professores encontravam-se totalmente insatisfeitos quanto às condições das instalações disponíveis na sua escola (71%) e à qualidade e quantidade de materiais a utilizar na dinamização das suas aulas (48%).

A maioria dos inquiridos sente-se insatisfeito com o modo como a sociedade valoriza a sua profissão. Para Crum (1993) os professores são alvo de críticas, quando a qualidade de ensino é posta em questão, estas atitudes refletem-se em todas as disciplinas,

mas a disciplina de Educação Física também enfrenta um sério ceticismo quanto à sua relevância social, lutando com um problema de legitimação e crise de identidade.

Segundo o relatório de Braga da Cruz, Dias, Ruivo, Pereira & Tavares (1989), quando analisou a situação do professor em Portugal, constatou que a imagem que os professores têm de si mesmos é mais favorável que a imagem que deles tem a opinião pública. Esta discrepância poderá estar na base de dificuldades encontradas no relacionamento quotidiano entre os professores e os outros intervenientes da ação educativa, nomeadamente os pais e os alunos.

Alves (2006) considera que existem diversos fatores que podem contribuir para as situações de mal-estar do professor: o plano sociopolítico, o plano de formação de professores e o plano de atuação do professor.

Como verificamos no nosso estudo, os inquiridos apenas se encontram insatisfeitos na Dimensão Social e não se sentem, nem satisfeitos nem insatisfeitos com a formação contínua. Segundo Brás & Monteiro (1986), deverá haver um plano de formação construído em torno das necessidades de formação do GEF, de acordo com o Plano Plurianual, objetivando o ecletismo da EF e em torno dos temas fundamentais no trabalho metodológico-didático, relacionados com o compromisso nos níveis "objetivos para os alunos" e "organização das condições de realização".

Relativamente à formação contínua o Decreto-Lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro objetiva:

A melhoria da qualidade de desempenho dos professores, com vista a centrar o sistema de formação nas prioridades identificadas nas escolas e no desenvolvimento profissional dos docentes de modo a que a formação contínua possibilite a melhoria da qualidade do ensino e se articule com os objetivos de política educativa local e nacional.

Cabe aos Centros de Formação de Associações de Escolas sendo estas entidades formadoras com estatuto, competências, constituição prover as entidades formadoras e as escolas, de formações consideradas prioritárias para a melhoria dos resultados no âmbito da concretização dos seus projetos educativos.

Segundo Vieira (2003), os professores de EF continuam a apontar a ausência de formação pedagógica e científica, de recursos materiais e instalações como fatores limitativos para a prática da EF e consequente aplicação dos PNEF.

1.2. Programas Nacionais de Educação Física

1.2.1. Áreas de Extensão da Educação Física

Nesta questão pretendíamos saber se os professores inquiridos tinham presente as áreas de extensão de EF presentes nos PNEF. Foram dadas várias hipóteses de resposta.

Quadro 45

Áreas de Extensão da Educação Física

Áreas de Extensão da Educação Física	Sim	%	Não	%
Atividades Físicas Desportivas	84	68.9	31	25.4
Atividades Rítmicas Desportivas	47	38.5	68	55.7
Jogos Tradicionais Populares	66	54.1	49	40.2
Atividades de Exploração da Natureza	81	66.4	33	27
Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas	64	52.5	51	41.8
Aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física	66	54.1	49	40.2
Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas	59	48.4	56	45.9

Todos os itens apresentados representam as áreas de extensão da Educação Física, à exceção do item Atividades Rítmicas Desportivas, o qual estaria correto se a opção fosse Atividades Rítmicas Expressivas. Verificamos que a maioria dos professores conhece as Áreas de Extensão da Educação Física apresentadas nos PNEF, embora as áreas transversais, sendo elas os últimos 3 itens apresentados no quadro anterior e os Jogos Tradicionais Populares sejam as menos indicadas.

1.2.2. Acesso ao conhecimento dos Programas de Educação Física

Nesta questão procuramos saber como os professores tiveram acesso ao conhecimento dos PNEF, 66 (54.1%) dizem ter tido conhecimento durante a formação inicial, 46 (37.7%) através do GEF e 32 (26.2%) por iniciativa própria. Alguns dos inquiridos assinalaram mais que um item.

Se todas as instituições formadoras de licenciaturas em EF tivessem abordado os PNEF, as respostas obtidas deveriam de ser ligeiramente diferente, como referimos na amostra do estudo, 80 dos professores inquiridos (65.5%) terminou a sua licenciatura após a primeira publicação dos PNEF e a publicação do Dec. Lei 95/91, entre 1992 e 2001, 18 professores (14.7%) terminou após a publicação da revisão dos PNEF e dos 24

professores que terminaram no intervalo ≤ 1991 , 20 terminaram antes de 1989, apenas 66 referem ter abordado os PNEF durante a formação inicial.

1.2.3. Ciclos de ensino dos PNEF que os professores possuem

Questionamos os professores, se estes possuíam os PNEF em formato papel ou digital, 118 professores (96.7%) respondeu afirmativamente, apenas 4 inquiridos dizem não possuir. Relativamente aos ciclos de ensino, 60 inquiridos (49.2%) dizem ter os PNEF do 1º ciclo, 86 (70,5%) afirma ter os do 2º ciclo, 94 (77%) os do 3ª ciclo e 73 (59.8%) os do ensino secundário.

Os PNEF do 2º e 3º ciclos são os mais possuídos pelos professores inquiridos, esta ocorrência deve-se ao facto da maioria dos professores inquiridos lecionarem em Escolas Básicas 2,3 (segundo e terceiro ciclos).

1.2.4. Grau de conhecimento e concordância dos PNEF

Relativamente à temática dos PNEF, os professores inquiridos, em primeiro lugar, foram confrontados com a reflexão acerca do seu grau de conhecimento e concordância dos PNEF.

Quadro 46

Grau de conhecimento dos PNEF

Grau de conhecimento dos PNEF	NI	%
Desconheço	6	4.9
Incompleta	5	4.1
Não essencialmente	14	11.5
De forma suficiente	80	65.6
Profundamente	17	23.9

A maioria dos professores (65.6%) considera conhecer de forma suficiente os PNEF, apenas 23.9% afirma conhecer profundamente e 4.9% desconhecer. Nos estudos efetuados por Neves (1995) e Vieira (2003) a esmagadora maioria considera conhecer bem e bastante bem os PNEF e no estudo do primeiro autor, ninguém afirmou desconhecer os PNEF.

Quadro 47

Grau de concordância com os PNEF

Grau de concordância com os PNEF	NI	%
Discordo totalmente	6	4.9
Discordo em parte	21	17.2
Concordo em parte	70	57.4
Concordo totalmente	21	17.2

Ao nível da concordância, 70 professores (57.4%) concorda em parte e na segunda categoria constatamos que 21 professores discorda em parte e também 21 professores concorda totalmente, tendo havido uma ausência de 4 respostas. Verificamos que dos 6 professores que discordam totalmente, 3 correspondem aos professores que desconhecem os PNEF.

Os resultados encontrados não se encontram em concordância com os de Vieira (2003), segundo este autor quase a totalidade dos professores de EF entrevistados elogia a organização e sistematização dos PNEF, considerando-os um excelente guia profissional.

1.2.5. Lecionação tendo em conta os objetivos gerais e a especificação das matérias nucleares e alternativas

Questionamos os professores, se estes para os graus de ensino que lecionam, têm como referência os Objetivos Gerais (competências comuns a todas as áreas e competências por área) e a especificação das matérias nucleares e alternativas, quase a totalidade respondeu afirmativamente (96.7%).

1.2.6. Operacionalização da Avaliação nos níveis Introdutório, Elementar e Avançado

Segundo os PNEF, a operacionalização da Avaliação, definida pelo Grupo de Educação Física, deve ter como referência a especificação de cada matéria do programa nos níveis Introdutório, Elementar e Avançado. Colocamos esta questão aos professores inquiridos e, dos 122 professores, apenas 16 disseram que não (13.1%), tendo havido uma ausência de resposta.

1.2.7. Áreas de Avaliação da EF

De acordo com as Orientações Metodológicas dos PNEF (2001) as três Áreas de Avaliação, definidas nos PNEF, são a Área das Atividades Físicas, Área dos Conhecimentos e a Área da Aptidão Física. Na Área das Atividades Físicas o conteúdo de cada matéria deverá ser organizado e especificado em três níveis: Introdutório, Elementar e Avançado e os aspetos específicos do desenvolvimento (cognitivo, motor e sócio afetivo) deverão encontrar-se relacionados nessas atividades, integrando-se quer nas componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientação metodológica), quer nos elementos mais pormenorizados (objetivos por matérias). Tendo em conta as finalidades de Educação Física prescritas nos PNEF (2001), a Área dos Conhecimentos e a Área da Aptidão Física são avaliadas com “Revela” ou “Não Revela” e “Apto” ou “Não Apto”, respetivamente, assumindo-se assim como áreas prioritárias de desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem e a nota qualitativa do aluno é expressa pela avaliação de competências relativas à Área das Atividades Físicas.

Questionamos os professores quanto às áreas ou domínios que integravam os critérios de avaliação das suas escolas, 82 inquiridos (67.2%) assentam os seus critérios, exclusivamente, nas três áreas de avaliação (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos, 18 (14.8%) ainda apresentam como critérios de avaliação os Domínios Socioafetivo, Cognitivo e Domínio Psicomotor, os restantes acrescentam às áreas, a área das Atitudes, com esta terminologia ou uma semelhante. Constatamos assim que a maioria dos professores estabelece os seus critérios de avaliação com as normas prescritas nos PNEF, usando exclusivamente as três áreas de avaliação e que os restantes (32.8%) estabelecem três áreas de avaliação nos seus critérios, não sendo essas, as referenciadas nos PNEF e outros adicionam uma área relativa às atitudes e valores.

Os resultados encontrados vão de encontro ao estudo de Ribeirinha (2012), no qual constatou que a maioria das escolas estabelecia os seus critérios de avaliação com as normas prescritas nos PNEF, usando exclusivamente as três áreas de avaliação e que 42.86% da amostra estabeleciam as três áreas de avaliação adicionando uma área relativa às atitudes e valores. Em ambos os estudos verifica-se uma dupla contabilização da área das atitudes e valores pelo facto da sua avaliação já estar contabilizada nas áreas preconizadas nos PNEF.

1.3. Práticas de Planejamento em Educação Física

1.3.1. Projeto Curricular de Educação Física

O currículo a lecionar nas escolas vem expresso nos PNEF, porém, cabe ao GEF decidir, perante as necessidades das turmas, quando e como se dará esse currículo. A existência de um documento permite que cada professor possa tratar de forma diferenciada as suas ações de planejamento.

A esmagadora maioria dos professores questionados (99) referiu que na sua escola foi elaborado um Projeto Curricular de Educação Física. Na questão seguinte perguntamos se o GEF, do qual os professores inquiridos fazem parte, definiu por ano ou ciclo de escolaridade as matérias nucleares e alternativas a serem lecionadas, 113 (92.6%) dos professores disseram que sim. Relativamente à questão anterior, houve um acréscimo de 14 professores, com estas respostas não podemos afirmar que as escolas elaboram o seu projeto curricular tendo em conta as necessidades das turmas, mas têm a preocupação de dividir as matérias nucleares e alternativas, por ano ou ciclo de escolaridade.

1.3.2. Decisões do GEF relativas aos recursos temporais, materiais e humanos

Relativamente às decisões do GEF respeitantes aos recursos temporais, questionamos se os GEF tomaram decisões quanto à forma como são distribuídas as sessões semanais da EF, a maioria disse que sim (67.2%), a qual corresponde a 82 inquiridos e que tipo de *roulement*/rotação pelos espaços estava definido nas suas escolas. A categoria mais referenciada foi a semanal com 64.8%, seguindo-se da quinzenal com 16.4% e a trimestral com 6.6%, apenas 3 professores (2.5%) responderam que o seu GEF não tinham definido o roulement.

Quanto às decisões referentes aos recursos materiais procuramos saber se o GEF tomou decisões no sentido de tornar os espaços de aula de EF, o mais polivalentes possível, 3 professores não responderam à questão, 41 disse que não e 78 (63.9%) respondeu afirmativamente, a estes pedimos ainda, que dessem um exemplo dessas decisões, 22 professores apresentaram como medida a acessibilidade do material didático aos diferentes espaços de aula, 13 a divisão dos espaços de aula e em terceiro lugar, 4 professores responderam a polivalência e marcações do pavilhão.

Ao nível dos recursos humanos, como referimos na revisão da literatura o GEF é responsável por apresentar propostas a incluir no plano de formação da escola, de acordo com o Plano Plurianual e as necessidades dos professores. Para termos conhecimento dessas decisões questionamos se o GEF realizou ou não estas propostas e se foram

projetados momentos de formação recíproca. Relativamente à primeira questão 72 professores (59%) responderam que sim, quanto à segunda questão esta diferença de respostas não se verificou, 59 professores disseram que não (48.4%) e 56 (45.9%) disseram que sim. Analisando estas respostas podemos constatar que a maioria dos GEF apresentaram propostas de formação, no entanto apenas 45.9% realizou formação recíproca dentro do GEF.

1.3.3. Planos de Turma

Primeiramente, em relação a esta temática, questionamos os professores se na sua intervenção pedagógica elaboram planos a nível de turma. Quase a totalidade dos inquiridos, 116 respondeu afirmativamente, 4 responderam que não e houve 2 ausências de resposta.

Seguidamente perguntamos que tipo de planos elaboravam, e se os elaboravam em grupo ou isoladamente.

Quadro 48
Realização de Planos a nível de Turma

Realização de Planos a nível de Turma	Sim	%	Isoladamente	%	Grupo	%
Plano Plurianual	42	34.4	14	11.5	28	23
Plano Anual de Turma por Etapas	60	49.2	36	29.5	11	9
Plano Anual de Turma por Blocos	35	28.7	16	13.1	14	11.5
Plano Unidade Didática/de Ensino	51	41.8	29	23.8	18	14.8

Analisando o quadro acima verificamos que apenas 23% dos inquiridos define um Plano Plurianual. De acordo com os PNEF, a realização deste deve ser da responsabilidade do GEF, no entanto na nossa amostra 14 professores (11.5%) diz realizá-lo individualmente. A maioria dos professores diz realizar um Planeamento Anual (77.9%), 49.2% utiliza o modelo sugerido pelos PNEF, o Planeamento Anual por Etapas, sendo que 29.5% realiza-o isoladamente e 9% em grupo, 28.7% adota o modelo de Planeamento Anual por Blocos, 13.1% realiza-o isoladamente e 11.5% em grupo. No que concerne ao Planeamento de Unidades Didáticas ou de Ensino, 41.8% diz realizá-los, 23.8% isoladamente e 14.8% em grupo.

Verificamos ausência de respostas, quando pedimos aos inquiridos que respondesse se realizavam os planeamentos isoladamente ou em grupo.

Contrariamente às conclusões do estudo de Pereira (2000), o nosso estudo revela que os professores dão mais importância ao Planeamento Anual, do que ao Planeamento

das Unidades Didáticas/Ensino. À semelhança do estudo de Neves (1995) um maior número de professores refere realizar sozinho as tarefas de planeamento, o que indica um reduzido compromisso dos GEF no processo de planeamento.

1.3.3.1. Plano Plurianual

Aos professores que responderam que elaboravam Planos Plurianuais, pedimos para assinalarem quais as decisões contidas nesses planos.

No contexto das tarefas de tomadas de decisão do professor/GEF interessou-nos identificar os fatores, que estes têm em consideração, quando tomam decisões de planeamento ao nível Plurianual.

Quadro 49
Fatores influenciadores no Planeamento Plurianual

Fatores influenciadores no Planeamento Plurianual	NI	%
Articulação vertical do currículo	31	25.4
Elevação das metas e resultados	25	20.5
Objetivos por ano escolar	27	22.1
Objetivos por ciclo	25	20.5
Atividades de complemento curricular	6	4.9
Outros	1	0.8

De acordo com aquilo que os professores afirmam ser os seus fatores de preocupação nesta fase de planeamento, os resultados destacam como primeira categoria “Articulação vertical do currículo” (25.4%), em segundo lugar “Objetivos por ano escolar” (22.1%) e em terceira posição “Elevação das metas e resultados” e “Objetivos por ciclo” (20.5%). No item outros, apenas 1 professor respondeu as “Competências da turma”.

1.3.3.2. Plano Anual

Quadro 50
Realização de Planos Anuais de Turma

Realização de Planos Anuais de Turma	NI	%	Grupo EF	%
Plano Anual de Turma por Etapas	60	49.2	41	33.6
Plano Anual de Turma por Blocos / Ciclos de Atividades	58	47.5	67	54.9

Sendo o Planeamento Anual de Turma por Etapas um dos temas centrais do nosso estudo, para certificarmos qual o modelo de planeamento mais utilizado nas escolas do Barlavento Algarvio, voltamos a questionar que tipo de planeamento os professores adotavam e o mais utilizado no seu GEF. Verificamos 4 ausências de resposta, que coincidem com os professores que tinham respondido anteriormente que não realizavam planeamentos a nível de turma. Esta questão revela um diferencial muito pouco significativo. Quanto aos professores da amostra, pois 49.2% diz Planear por Etapas e 47.5% diz Planear por Blocos. A diferença de respostas relativamente aos dados apresentados no ponto 3.3 Planos de Turma, referente aos professores que faziam um planeamento a nível de turma por Blocos, 35 professores, leva-nos a pensar que alguns dos professores não referiu que Planeava por Blocos, porque não o faz por escrito, no entanto na lecionação das suas aulas adota o modelo de Planeamento por Blocos. De acordo com a bibliografia apresentada, em diferentes estudos se constatou que muitos professores tendem a utilizar estratégias de planificação mais informais, centrando-se mais nas matérias e atividades, sem traduzi-las em documentos escritos.

Quando analisamos o modelo de planeamento mais adotados pelos GEF do Barlavento Algarvio, verificamos que o modelo dominante é o modelo de Planeamento Anual Por Blocos (54.9%), constatamos assim, que a maioria das escolas não se guia pelos PNEF, no que concerne ao modelo de Planeamento Anual.

1.3.3.2.1. Dificuldades na elaboração do Plano Anual de Turma

Nesta questão pedimos aos inquiridos que assinalassem 3 itens, em que 1 era o mais importante e o 3 o menos importante, no entanto grande parte dos professores assinalou as respostas sem atribuir a numeração, assim analisaremos a questão através dos itens mais assinalados, assumindo essas como as maiores dificuldades.

Quadro 51.

Dificuldades na elaboração do Plano Anual de Turma

Dificuldades na elaboração do Plano Anual de Turma	NI	%
Pouca polivalência dos espaços	40	32.8
Definição de objetivos	16	13.1
Especificar/prepara cada uma das etapas	21	17.2
Definir as matérias Prioritárias	15	12.3
Lecionação de aulas politemáticas	32	26.2
Trabalhar várias áreas na mesma aula	35	28.7
Tratamento dos dados da Avaliação Inicial	17	13.9
Insuficiência de material	26	21.3
Necessidade de Formação	28	23
Alunos heterogéneos	83	68

De acordo com os resultados no quadro anterior, as maiores dificuldades por parte dos inquiridos na realização dos seus planos anuais, passa pelo facto das turmas serem compostas por alunos heterogéneos (68%), pela pouca polivalência dos espaços de aula (32.8%), trabalhar várias áreas do quadro de extensão de EF, na mesma aula (28.7%) e na lecionação de aulas politemáticas (26.2%) e insuficiência de material (21.3%). As categorias menos assinaladas foram relativas à definição das matérias prioritárias (12.3%), definição de objetivos (13.1%) e o tratamento dos dados da avaliação inicial (13.9%).

1.3.3.2.2. Roulement

Para os professores que responderam que faziam o seu Planeamento Anual de Turma por Etapas, questionamos se o *roulement* da sua escola permitia o cumprimento dos objetivos da primeira etapa (Avaliação Inicial). De acordo com a bibliografia apresentada o roulement deverá ter em conta o número de espaços e a rotação semanal pelos espaços de aula existentes na escola. Dos 60 professores, apenas 2 responderam que não.

1.3.3.2.3. Objetivos específicos como objetivos terminais de ano

A maioria dos professores (78.7%) diz utilizar os objetivos específicos das áreas e das matérias nucleares e alternativas, expressos nos PNEF como objetivos terminais de ano, 14.8% (18) diz que não e 6.6% (8) não respondeu à questão.

1.3.3.2.4. Tarefas de Planeamento

No contexto da atividade escolar, as tarefas de planeamento permitem desenvolver interações pessoais de carácter cooperativo, visando a resolução de problemas, troca de opiniões e/ou experiência, partilha de informações, tendo como objetivo uma intervenção pedagógica eficaz.

Segundo Brás & Monteiro (1996, 7) “o trabalho de equipa é a metodologia necessária à construção de objetivos comuns ao conjunto de professores que constituem o grupo de Educação Física”. Esta metodologia pressupõe a construção de um compromisso que potencialize e torne eficaz cada ação e deliberação de cada professor. Esse compromisso dever-se-á situar a três níveis: nos objetivos dos alunos, ao nível do modelo e definição de Planeamento Plurianual e Anual de EF, no modelo e definição de Planeamento Anual de Turma, na elaboração do Protocolo de AI, na definição de objetivos intermédios para cada matéria ou área de matérias e na definição e operacionalização do sistema de avaliação; ao nível da organização das condições de realização e nos fatores de desenvolvimento e da afirmação da importância da EF.

Foi nesta linha de pensamento que entendemos pertinente caracterizar esse “compromisso” de planeamento da intervenção pedagógica na perspetiva do estabelecimento de tarefas de planeamento com o GEF, com os colegas ou individualmente.

Quadro 52
Tarefas de Planeamento

Tarefas de Planeamento	Não Realizo	%	Sozinho	%	Com Colegas	%	Grupo EF	%
Currículo de EF	1	0.8	23	18.9	13	10.7	84	68.9
Protocolo de Avaliação Inicial	2	1.6	21	17.2	9	7.4	87	71.3
Objetivos Específicos por ano de escolaridade	1	0.8	29	23.8	13	10.7	78	63.9
Organização do ano letivo em Etapas	12	9.8	46	37.7	6	4.9	50	41

Verificamos que na maioria das escolas as tarefas de planeamento são realizadas em grupo, como sugere os PNEF e os autores acima mencionados. Consideramos que no item “Organização do ano letivo em etapas”, alguns professores não relacionaram as etapas, com o modelo de planeamento por Etapas, pois em respostas anteriores apenas 60 professores planeiam segundo esse modelo e a maioria dos restantes professores do grupo

por Blocos. Os resultados obtidos contrariam o estudo de Neves (1995), o qual constatou que os professores realizavam as suas tarefas de planeamento a nível de turma, fundamentalmente sozinhos, demonstrando uma reduzida reflexão coletiva, entre profissionais ou no GEF.

1.3.3.2.5. Aulas Politemáticas

Questionamos os inquiridos no sentido de saber se estes lecionavam mais de uma matéria por aula, tornando assim as suas aulas politemáticas, a maioria (54.1%) diz não o fazer nas aulas de um tempo letivo, correspondendo a 66 respostas, com um valor aproximado 43.4% (53) dizem faze-lo. A diferença de valores tornou-se mais significativa, quando a mesma questão foi referente às aulas de maior duração ou de mais de um tempo letivo, 91 professores (74.6%) dizem lecionar aulas politemáticas, apenas 27 (22.1%) dizem que não.

Sabemos, no entanto, que planejar aulas politemáticas, não significa que os professores planeiem por etapas, utilizando o trabalho por áreas como forma de organização, pois poderá não estar presente a diferenciação do ensino, ou seja a diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos. Podemos sim, constatar que a grande maioria, mesmo aqueles que dizem planejar por blocos, não cingem o seu planeamento em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco, a abordagem de uma única matéria, num número predeterminado de aulas.

1.3.3.2.6. Fatores Influenciadores do Planeamento do Plano Anual de Turma

No contexto das tarefas de tomadas de decisão do professor, interessou-nos identificar os fatores que os inquiridos têm em consideração quando tomam decisões sobre a sua intervenção pedagógica. Os fatores mencionados ajudam-nos a compreender o que os professores consideram mais importante quando tomam as suas decisões ao nível do Planeamento Anual de Turma.

De acordo com o que os professores afirmam ser os seus fatores de preocupação na fase de planeamento a nível de turma, os resultados destacam como primeira categoria a “Avaliação Inicial” (80.3%), com um valor mais distanciado surge, em segundo lugar, a categoria “Objetivos por ano/PNEF” (45.9%), seguindo-se da categoria “*Roulement/ Espaços*” (39.3%) e da categoria “Plano Curricular do Agrupamento/Escola/EF” (32.8%).

As categorias menos mencionadas foram a “Aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram*” (18%) e o “Material” (19.7%).

Quadro 53

Fatores Influenciadores do Planeamento do PAT

Fatores Influenciadores do Planeamento do PAT	NI	%
Avaliação Inicial	98	80.3
Objetivos Terminais	34	27.9
Objetivos por ano /PNEF	56	45.9
Roulement/ Espaços	48	39.3
Material	24	19.7
Plano Curricular do Agrupamento/ Escola/EF	40	32.8
Aplicação da bateria de testes do Fitnessgram	22	18

A análise dos resultados permite-nos fazer a leitura de que os professores quando planeiam, se preocupam fundamentalmente com a Avaliação Inicial, com as características próprias dos seus alunos, com os objetivos por ano e com *roulement* (rotação pelos espaços). Os resultados obtidos contradizem o estudo de Neves (1995) no sentido dos professores secundarizarem o papel dos objetivos de aprendizagem.

1.3.3.2.7. Utilização da Bateria de Testes do Fitnessgram

Segundo os PNEF ” (Jacinto, Mira, Carvalho & Comédias, 2001), o planeamento da turma tem por base vários princípios, mas no que diz respeito à aptidão física, o plano de turma deve estruturar-se da seguinte forma:

- O plano de turma deve estruturar-se em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras, deverá ser uma componente da atividade formativa presente em todas as aulas e o desenvolvimento das mesmas deverão seguir os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas, inclusividade e diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada aluno;

- O nível de desenvolvimento das capacidades motoras, resultado da avaliação formativa, deve permitir ao professor propor situações de treino visando o desenvolvimento das capacidades motoras em que o(s) aluno(s) apresenta(m) níveis fracos, ou visando treinar as capacidades determinantes para a aprendizagem numa próxima etapa de trabalho ou, ainda, recuperar níveis de aptidão física aceitáveis após períodos de interrupção letiva;

- A intencionalidade do desenvolvimento da aptidão física condicionará a seleção das situações de aprendizagem, a forma como se organizam as situações e se estrutura cada uma e o conjunto das aulas de Educação Física. Admite-se o trabalho específico e integrado das diversas capacidades motoras, salvaguardando os procedimentos metodológicos reconhecidos para o treino de cada uma, e a relação de contraste ou complementaridade com as restantes situações da aula;

- Na estrutura da aula o professor deve assegurar que a intensidade do esforço desenvolvido pelos alunos seja relevante, possibilitando a melhoria da aptidão física dos alunos, considerando também exercitação específica e os cuidados metodológicos específicos do treino das diversas capacidades motoras.

Caeiro (2011) refere que ainda existem várias escolas em que os planos de Educação Física se regem pelo tipo de organização por blocos de atividades, sendo as aulas e os planos construídos sem a referência aos PNEF, nem às características da Educação Física. Não existindo desse modo uma periodização da atividade, o que é essencial no desenvolvimento dos alunos.

Com o intuito de saber como os professores inquiridos planeiam o desenvolvimento da aptidão física questionamos se estes aplicam a Bateria de Testes do *Fitnessgram*, em que períodos do ano é aplicada e se é tido em conta a periodização do treino/elevação das capacidades motoras.

Quase a totalidade dos professores dizem aplicar a Bateria de Testes do *Fitnessgram* (99.2%), apenas um professor não respondeu à questão. A grande maioria diz realizar os testes no início do ano (74.6%), no final de cada período (77,9%) e no final do ano (66.4%).

A percentagem mais baixa verifica-se na questão relativa ao planeamento da aptidão física em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras em que 66 professores dizem que sim (54.1%), 23 dizem que não (18.9%) e 33 não respondem à questão (27%).

Ao analisarmos esta questão constatamos que 56 professores não seguem as orientações metodológicas dos PNEF, na estruturação do plano de turma em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras.

1.3.3.2.8. Períodos de Revisão das Matérias no Planeamento

Como referimos na análise e discussão dos resultados da 2ª fase do estudo, no período de transição das etapas, deverá existir momentos de revisão das matérias

lecionadas após os períodos de férias, possibilitando a continuidade das aprendizagens e a recuperação de níveis anteriores.

Questionamos assim, os professores, se os seus planeamentos contemplavam momentos de revisão das matérias lecionadas e de que forma.

A maioria dos professores respondeu que sim (90 - 73.8%), no entanto apenas 58 professores mencionou a forma como planeava ou realizava esses momentos de revisão. As respostas referidas foram bastante diferentes 10 professores (8.2%) referiram aulas de consolidação/recuperação das matérias, 9 (7.4%) mencionaram matérias lecionadas em mais do que um período, 6 (4.9%) dependente da evolução da turma, 5 (4.1%) referiram aulas politemáticas, 5 (4.1%) maior tempo de prática nas matérias prioritárias, 5 (4.1%) aulas de revisão, 4 (3.3%) na última semana de cada período e 2 (1.6%) antes das avaliações.

Poucos foram os professores que responderam segundo as orientações dos PNEF, as respostas que se encontram mais próximas foram: um professor (0.8%) na 3ª UD de cada etapa, um professor no início ou final de cada período e um professor no início de cada período.

Foram dadas outras respostas como na última etapa, quando muda de UD ou mesmo no final de cada bloco.

Analisando as respostas verificamos, que mesmo aqueles professores que dizem realizar o seu Planeamento Anual segundo o modelo por Etapas, não o elaboram com a complexidade pretendida, pois nem todas as características de cada etapa são cumpridas na sua totalidade.

1.3.3.2.9. Avaliação Inicial

Para nos certificarmos se a primeira etapa do Planeamento Anual era cumprida, questionamos os professores, se o seu GEF tinha definido um Protocolo de AI e no caso afirmativo, saber se a AI era realizada no início do ano a todas as matérias ou no início da leção de cada matéria (ao longo do ano).

A maioria dos professores (87 - 71.3%) respondeu que no seu GEF fora construído um Protocolo de AI. Destes professores, 74 dizem realizar a AI no início do ano a todas as matérias e 16 no início da leção de cada matéria (ao longo do ano).

Constatamos que alguns dos professores que inicialmente afirmaram que planeavam segundo o modelo por “Blocos”, também realizavam a AI no início do ano a todas as matérias.

1.3.3.2.10. Conferências Curriculares

As conferências curriculares, como referimos anteriormente têm como função rever ou construir o plano plurianual, aferir critérios de avaliação, definir objetivos finais de ano e matérias prioritárias e deverão ter lugar após a AI, após a interrupção do Carnaval (meio do ano) e no final do ano letivo.

Quadro 54.
Periodização das Conferências Curriculares

Periodização das Conferências Curriculares	NI	%
Nunca	54	44.3
Pelo menos uma vez por período	52	42.6
Pelo menos uma vez por mês	7	5.7
Semanalmente	1	0.8

A categoria mais referenciada foi nunca, com 44.3% (54), seguindo-se da categoria pelo menos uma vez por período, 42.6% (52). As respostas vão ao encontro da análise da questão 1.3.3., na qual se constatou que apenas 23% da amostra elabora um plano plurianual em grupo.

As respostas menos mencionadas refletem um entendimento das Conferências Curriculares, como reuniões de grupo.

1.3.4. Articulação Curricular

Segundo os Especialistas autores dos PNEF, entrevistados neste estudo, as principais medidas para a realização de uma articulação vertical entre ciclos e escolas agrupadas passa pela análise e caracterização dos recursos, sistema de avaliação, construção de um currículo de EF e de um plano plurianual.

Relativamente à articulação perguntamos aos professores que tipo de articulação curricular existia entre ciclos, na sua escola e no Agrupamento, relativamente à EF, e foi-lhes pedido que indicassem as duas principais medidas ou processos de articulação vertical.

Uma percentagem significativa 39.3%, 48 professores, não respondem a esta questão. Concluímos que não haja articulação, 11 afirmam não existir processos de

articulação entre ciclos, nas suas escolas e 10 mencionam que esta questão não se aplica, pelo facto da escola só ter um ciclo de ensino.

Os processos de articulação mais mencionados foram a “Planificação do Currículo de EF”, tendo respondido a esta categoria 21 professores (17.2%), 8 responderam “Articulação de Atividades” (6.6%) e na terceira categoria, encontramos as medidas “Análise dos Resultados no final de Ciclo”, “Plano Plurianual de 2º e 3º ciclo” e “Objetivos de cada Matéria”, às quais responderam 3 professores (2.5%). Apenas um professor referiu os critérios de avaliação.

Ao nível da Articulação Curricular entre Escolas do Agrupamento, a maioria dos professores não responde à questão (54.9%) e 11 afirmam não existir processos de articulação (9%).

As principais medidas de articulação mencionadas pelos professores inquiridos foram: “Articulação de Atividades”, mencionada por 12 professores, 8 indicaram a “Planificação do Currículo de EF”; 3 professores responderam “Formação/Círculo de Estudos; 3 responderam “Conferências Curriculares”; 3 responderam “Reuniões de Grupo”; 2 responderam “Reuniões entre Ciclos” e também com 2 respostas “Currículo de EF e Avaliação”. Foram apresentadas outras medidas, apenas com uma resposta como a “Coadjuvação”, “Elaboração dos Planos de Melhoria”, “Plano Plurianual”, aplicação do “Protocolo de AI” e “Bateria de Testes do *Fitnessgram*”.

Constatamos através da análise das respostas que a maioria das escolas não realiza processos de articulação. Ao nível da articulação entre ciclos de ensino, algumas escolas planificam o Currículo de EF e foram poucos os professores que referiram o sistema de avaliação ou a construção do plano plurianual. Ao nível da articulação entre escolas do Agrupamento, algumas escolas ainda não se encontravam Agrupadas, noutras não é realizada qualquer tipo de articulação. A resposta mais mencionada não é considerada medida de articulação. A amostra não revela resultados expressivos, à semelhança do estudo de Pedro (2010), em que os professores revelam medidas muito gerais, não sendo algumas consideradas de articulação curricular.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES

As conclusões que resultam deste estudo são apresentadas em função dos objetivos traçados e das hipóteses formuladas no início do nosso projeto de investigação. As conclusões resultam das três fases do estudo e da confrontação e comparação dos resultados obtidos.

É hoje um facto indiscutível a necessidade da mudança em Educação Física se organizar em função das Orientações Metodológicas dos PNEF, mediada pelas opiniões, atitudes e comportamentos dos professores, fatores de particular relevo pelo peso da tradição e pela inconsistência entre os valores declarados, as práticas de planeamento e a formação inicial dos professores.

O nosso estudo objetivou identificar quais os conhecimentos relativos aos PNEF, mais concretamente em relação às Orientações Metodológicas e aos modelos de planeamento adotados.

Recapitulando, de acordo com as intenções iniciais deste trabalho, pretendemos:

- Identificar o modelo de planeamento utilizado por professores e estagiários dos concelhos do Barlavento Algarvio;
- Comparar as interpretações de professores e de estagiários relativamente às Orientações Metodológicas de planeamento dos PNEF;
- Caracterizar as opiniões dos professores e estagiários relativamente aos PNEF, ao nível do grau de conhecimento, do grau de aplicação e do grau de concordância.

Para melhor sistematização e clareza na apresentação das conclusões, iremos apresentá-las de acordo com as fases de investigação do nosso estudo e, após essa apresentação, será feita uma análise das conclusões face aos objetivos do estudo.

De acordo com os resultados alcançados na primeira fase do estudo, é-nos permitido concluir o seguinte:

- A maioria dos Estagiários teve conhecimento dos PNEF através de pesquisa individual, apenas um abordou os PNEF durante a Licenciatura e três durante o Mestrado, revelando que as instituições formadoras têm uma preocupação reduzida em preparar a formação dos seus alunos para as funções requeridas nos PNEF;
- Apenas um Estagiário diz ter abordado e analisado os diferentes capítulos e orientações metodológicas dos PNEF durante a Licenciatura e três abordaram-nos superficialmente; os restantes dizem não os ter abordado; durante o Mestrado todos consideraram que abordaram os PNEF de forma superficial;

- Os Estagiários dizem aplicar sempre os PNEF no planeamento das atividades letivas, e apenas um núcleo de estágio diz aplicar com regularidade;

- A maioria dos Estagiários é de opinião que os PNEF auxiliam a intervenção pedagógica, justificando a sua respostas através da estrutura flexível dos PNEF, os quais podem ser adaptados às necessidades e competência dos alunos; no entanto, dois Estagiários que dizem aplicar os PNEF com regularidade, consideram o grau de auxílio reduzido; estes professores atribuem-lhes esta categoria pelo facto da sua utilização se resumir à consulta dos objetivos específicos e por se apoiarem mais no conhecimento dos Professores Orientadores Cooperantes;

- Nenhuma das escolas a que pertenciam os Estagiários tinha Protocolo de Avaliação Inicial definido pelo Grupo de Educação Física. A maioria dos Estagiários apenas realizou avaliação inicial na área da Aptidão Física, aplicando a bateria de testes *Fitnessgram*; três destes Estagiários referem não achar importante realizar a avaliação inicial e a maioria menciona que os Professores Orientadores Cooperantes não deram diretrizes sobre a avaliação inicial para a elaboração de um Planeamento Anual de Turma. Somente três Professores Estagiários aplicaram um Protocolo de Avaliação Inicial no início do ano a todas as matérias;

- Apenas uma escola cumpre as Orientações Metodológicas dos PNEF quanto às áreas da avaliação em EF (Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos); a operacionalização da avaliação das Atividades Físicas tem como referência a especificação de cada matéria dos PNEF por níveis (Introdutório, Elementar e Avançado); a avaliação da Aptidão Física tem como menção a Zona Saudável de Aptidão Física da bateria de testes *Fitnessgram*; nos Conhecimentos, os alunos revelam ou não revelam os conhecimentos definidos pelo Grupo de Educação Física; no entanto, nem todos os membros dos grupos aplicam os mesmos critérios de avaliação. Os restantes Grupos dividem a avaliação em quatro áreas (Atividades Físicas, Aptidão Física, Conhecimentos e Atitudes e Valores), atribuindo percentagens a cada uma;

- Quanto à concordância dos Estagiários relativamente à distribuição dos pesos atribuídos a cada área de avaliação, três não concordaram, dois consideram que a percentagem atribuída à área da Aptidão Física era excessiva, uma vez que dedicavam menos tempo no seu planeamento a esta área relativamente ao dedicado à área das Atividades Físicas e um assume a posição contrária, considerando esta área fundamental para a criação do hábito de prática da atividade física;

- Relativamente à elaboração de planos a nível de turma, a maioria dos Estagiários afirma elaborar planos anuais por blocos, planos de unidade didática e planos de aula. Verifica-se assim que a maioria dos núcleos de estágio não cumpre as orientações metodológicas dos PNEF quanto ao modelo de Planeamento Anual a adotar. Os Estagiários justificam ter adotado o modelo de Planeamento Anual por Blocos devido ao modelo de rotação dos espaços, pelo facto dos recursos materiais serem limitados, por considerarem este modelo mais benéfico e devido às orientações dos Professores Orientadores Cooperantes. Apenas dois Estagiários adotaram o modelo de Planeamento Anual por Etapas;

- Para a elaboração dos seus planos a nível de turma, os Estagiários baseiam-se nos seguintes pressupostos: PNEF, rotação/características do espaço de aula e documentos orientadores de escola e suas calendarizações. As fundamentações demonstram que os Estagiários elaboram os seus planeamentos de acordo com os espaços e matérias que vão lecionar, recorrendo aos PNEF para consultar os objetivos específicos de cada matéria, não cumprindo, deste modo, as Orientações Metodológicas dos PNEF; os objetivos específicos dos PNEF parecem constituir um quadro de referência importante para os Estagiários;

- Todos os grupos de EF aos quais pertencem os Estagiários entrevistados planeiam por Blocos, embora por vezes incluam nestes mais do que uma matéria; apenas dois Estagiários planeiam pelo modelo por Etapas;

- Relativamente ao número de matérias que são lecionadas por Unidade Didática/Unidade de Ensino, verificamos que metade dos Estagiários trabalha duas matérias nas aulas de dois tempos letivos e a maioria uma matéria nas aulas de um tempo. Constatamos que os Estagiários não planeiam a maioria das suas aulas de forma politemática, na medida em que, em determinadas rotações, as Unidades Didáticas são constituídas por espaços de aula diferentes, sendo os Estagiários obrigados a lecionar matérias diferentes;

- A maioria dos Estagiários planeia as suas aulas distribuindo os alunos heterogeneamente; no que concerne à seleção de objetivos por Unidade Didática, a maioria diz selecionar objetivos para a turma, somente três Estagiários dizem selecionar por grupos de nível. A maioria dos Estagiários não segue as Orientações Metodológicas dos PNEF, na medida em que não preconizam a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos;

- Na elaboração dos Planos de Aula, para a maioria dos Estagiários, a prioridade prende-se com a escolha de exercícios;

- Todos os Estagiários incluem no seu Plano Anual de Turma o planeamento da periodização da aptidão física para promover a elevação das capacidades motoras condicionais de forma continuada;

- Todos os Estagiários dizem fazer revisão das matérias lecionadas nos seus planeamentos, contudo as justificações não vão ao encontro das Orientações Metodológicas dos PNEF;

- Os Grupos de EF onde estão inseridos os Estagiários não realizam Conferências Curriculares e nem pretendem realizar; poucos são os documentos produzidos pelos Grupos, apenas uma escola tem definido o Plano Plurianual e duas escolas definiram o Plano Anual e o Protocolo de Avaliação Inicial;

- A maioria dos Estagiários refere não se sentirem preparados para realizar planeamentos ao nível de turma quando acaba o 1º ano do mestrado, pelo facto da formação inicial anterior o ter feito de forma superficial e que só durante a prática de ensino supervisionada colmataram as dúvidas e colocaram em prática a teoria lecionada;

- Ao nível do planeamento de aulas ou Unidades Didáticas, os Estagiários que planeiam por Etapas sentem mais dificuldades no planeamento por níveis e áreas; os restantes Estagiários têm dificuldades no planeamento de objetivos, exercícios e critérios de avaliação, na gestão do tempo e material, e adequação à faixa etária dos alunos;

- A grande maioria dos Professores Orientadores Cooperantes têm uma opinião bastante favorável quanto à adequação e utilidades das Orientações Metodológicas dos PNEF, no entanto consideram que deve existir uma adequação dos PNEF às escolas, não apresentando alternativas consistentes do que deve ser um Programa;

- Metade dos Professores Orientadores Cooperantes diz existir lacunas na sua formação para a aplicação dos PNEF. A maioria das lacunas refere-se a matérias curriculares não abordadas na formação inicial e não ao nível da elaboração do planeamento ao nível de turma, de acordo com as Orientações Metodológicas dos PNEF;

- Todos os Professores Orientadores Cooperantes mencionam não sentir dificuldades em orientar o planeamento dos estagiários segundo as orientações da Universidade, pelo facto de permitir gerir a questão do Planeamento, não sendo rígida nas orientações e possibilitando a escolha do modelo de Planeamento a orientar (por etapas ou por blocos);

- Apenas um Professor Orientador Cooperante realiza o seu Planeamento Anual por Etapas, justificando que é o único modelo possível de adotar para cumprir os PNEF e que respeita os ritmos de aprendizagem dos alunos; os restantes Professores Orientadores Cooperantes planeiam por Blocos, embora dois lecionem, por vezes duas matérias em cada bloco; justificam as suas opções através dos princípios do treino e de planear em função da rotação dos espaços;

- A maioria dos Professores Orientadores Cooperantes sente algumas dificuldades na elaboração dos seus planeamentos devido às características e especificação dos espaços de aula, e um Professor Orientador Cooperante refere ter dificuldades na planificação por etapas e nas Unidades Didáticas. Apenas um Professor Orientador Cooperante menciona que sente dificuldades em saber o que são as etapas preconizadas nos PNEF;

- Apenas um Professor Orientador Cooperante apresentou como solução a formação continuada para que todos os professores sigam as Orientações Metodológicas dos PNEF e passem a planear por etapas; os restantes Professores Orientadores Cooperantes não concordam exclusivamente com o Planeamento por Etapas;

- Só um Professor Orientador Cooperante dá diretrizes aos Estagiários para planear as Unidades Didáticas incluindo várias matérias, o mesmo se verifica para o planeamento de aulas de um tempo letivo; a maioria refere a importância da inclusão de todas as subáreas do quadro de extensão de EF no Plano Anual;

- Todos os Professores Orientadores Cooperantes referem que a bateria de testes *Fitnessgram* é aplicado nas suas escolas por todos os professores e a maioria planeia a área da Aptidão Física (planeamento da periodização do treino para promover a elevação das capacidades motoras condicionais) de forma continuada;

- Metade dos Professores Orientadores Cooperantes diz contemplar nos seus planeamentos momentos de revisões das matérias lecionadas, no entanto as justificações não vão ao encontro das Orientações Metodológicas dos PNEF;

- A maioria dos Professores Orientadores Cooperantes considera que os Estagiários não estão bem preparados para realizar os Planeamentos Anuais por Etapas; a solução para colmatar esta dificuldade passaria por uma reestruturação por parte das Universidades, dos conteúdos e objetivos das disciplinas referentes ao planeamento;

- Apenas uma escola efetuou medidas de articulação entre Ciclos e Escolas do Agrupamento, ao nível dos critérios de avaliação, Protocolo de Avaliação Inicial, planeamentos anuais e de atividades.

Os resultados obtidos na terceira fase do estudo permite-nos evidenciar as seguintes conclusões:

- A maioria dos professores sente-se satisfeito com o clima e ambiente de trabalho na escola, com a realização profissional, na relação profissional com os alunos, com o trabalho de equipa, com as condições das instalações disponíveis, qualidade e quantidade de materiais na sua escola, com os programas definidos para a disciplina que leciona, com os critérios de avaliação e com a organização da disciplina;

- Relativamente à formação contínua, a maior percentagem de resposta caracteriza que os professores não se sentem nem insatisfeitos, nem satisfeitos e a maioria considera-se insatisfeito com o modo como a sociedade valoriza a sua profissão;

- A maioria dos professores tem presente as áreas de extensão de EF apresentadas nos PNEF, parecendo haver uma concordância total com essa classificação das atividades, questão essencial na composição curricular;

- O acesso ao conhecimento dos PNEF é obtido pela maioria dos professores durante a formação inicial; os restantes adquirem-no através do GEF ou por iniciativa própria; apenas quatro professores afirmam não possuir os PNEF;

- A maioria dos professores considera conhecer de forma suficiente os PNEF e concorda, em parte, com os mesmos;

- Os Professores de EF para os graus de ensino que lecionam têm como referência os objetivos gerais (competências comuns a todas as áreas e competências por área) e a especificação das matérias nucleares e alternativas e operacionalizam a avaliação, tendo como referência a especificação de cada matéria nos níveis Introdutório, Elementar e Avançado;

- Constatamos que a maioria dos GEF estabelece os critérios de avaliação de acordo com as normas prescritas nos PNEF, usando exclusivamente as três áreas de avaliação; os restantes estabelecem outras áreas de avaliação ou adicionam uma área relativa às atitudes e valores, entrando em contradição com o conceito de competência preconizado pelos PNEF;

- Os GEF elaboram nas suas escolas um Projeto Curricular de Educação Física e definem por ano ou ciclo de escolaridade as matérias nucleares e alternativas a serem lecionadas;

- Relativamente às decisões dos GEF, a maioria delibera quanto à forma como são distribuídas as sessões semanais de EF, tendo a maioria optado por um tipo de rotação semanal dos espaços e toma decisões no sentido de tornar os espaços de aula de EF mais

polivalentes, justificando estas tomadas de decisão com a acessibilidade do material didático aos diferentes espaços de aula e a divisão dos espaços de aula; a maioria apresenta propostas a incluir no plano de formação da escola, no entanto esta maioria não opta pela formação recíproca dentro do GEF;

- Os professores de EF elaboram planos a nível de turma, no entanto poucos são aqueles que realizam Planos Plurianuais; os que os realizam destacam como fatores de preocupação nesta fase de planeamento: a Articulação vertical do currículo, os Objetivos por ano escolar, a Elevação das metas e resultados e Objetivos por ciclo; atribuem uma maior importância ao Planeamento Anual do que ao Planeamento das Unidades Didáticas e realizam maioritariamente isolados as tarefas de planeamento, o que indica um reduzido compromisso dos GEF no processo de planeamento;

- O modelo de Planeamento Anual mais adotado pelos GEF do Barlavento Algarvio é o modelo de Planeamento Anual por Blocos; metade dos professores entrevistados adota o Planeamento Anual por Blocos e a outra metade o Planeamento Anual por Etapas, pelo que a maioria das escolas não se guia pelos PNEF, no que concerne ao modelo de Planeamento Anual;

- As dificuldades dos professores de EF na elaboração do Planeamento Anual devem-se aos seguintes factos: as turmas serem compostas por alunos heterogéneos, os espaços de aula serem pouco polivalentes, trabalhar as várias áreas do quadro de extensão de EF na mesma aula e lecionação de aulas politemáticas;

- Na maioria das escolas as tarefas de planeamento sugeridas nos PNEF são realizadas em grupo, à exceção da elaboração do Plano Plurianual e do modelo de Planeamento Anual de Turma por Etapas;

- A grande maioria dos professores, mesmo aqueles que dizem planear por blocos, não restringe o seu planeamento a blocos com uma só matéria;

- Na fase de planeamento do Plano Anual de Turma, os professores preocupam-se fundamentalmente com a Avaliação Inicial, com as características próprias dos seus alunos, com os objetivos por ano e com a rotação pelos espaços;

- Os professores aplicam a Bateria de Testes *Fitnessgram* no início do ano e no final de cada período, no entanto a maioria não segue as Orientações Metodológicas dos PNEF, na estruturação do plano de turma em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras;

- Os professores não contemplam nos seus Planeamentos Anuais de Turma os períodos de revisão das matérias preconizados nas Orientações Metodológicas dos PNEF,

mesmo aqueles que dizem fazer o seu Planeamento Anual por Etapas, não cumprem as características de cada etapa, na sua totalidade;

- A maioria dos GEF construiu um Protocolo de Avaliação Inicial e realiza a avaliação inicial no início do ano a todas as matérias;

- Poucos são os GEF dos concelhos do Barlavento Algarvio que realizam conferências curriculares;

- A maioria das escolas não realiza processos de articulação vertical e horizontal do currículo, e os professores revelam medidas muito gerais, não sendo algumas consideradas de articulação curricular.

Após análise das conclusões, consideramos que as Instituições de Ensino Superior/Universidades continuam a ignorar as necessidades e preocupações dos futuros professores, oferecendo uma formação inicial insuficiente e desadequada relativamente aos PNEF e às práticas de planeamento seguindo o modelo de Planeamento por Etapas.

Os Estagiários aplicam sempre os PNEF no planeamento das suas atividades letivas e são da opinião que estes auxiliam a intervenção pedagógica, no entanto não seguem as Orientações Metodológicas dos PNEF, quanto ao modelo de planeamento a adotar, uma vez que a maioria adotou o Planeamento Anual por Blocos.

Constatamos que os Estagiários não fundamentam os seus planeamentos tendo como referência as Orientações Metodológicas dos PNEF; baseiam-se nos PNEF apenas para consultar os objetivos específicos de cada matéria, na rotação dos espaços, nos documentos orientadores de escola e suas calendarizações.

A elaboração dos planeamentos, segundo os PNEF, deve partir das informações recolhidas pelo Protocolo de Avaliação Inicial, ou seja, características dos alunos, suas prioridades e possibilidades e não dos horários e da rotação das turmas pelos espaços de aula. A Avaliação Inicial é considerada a primeira etapa do modelo de planeamento por Etapas e tem como objetivo identificar as possibilidades, necessidades e aptidões dos alunos, e verificamos que nenhuma escola a que pertenciam os Estagiários definiu um Protocolo de Avaliação Inicial e que a maioria destes apenas realizou Avaliação Inicial na área da Aptidão Física. Concluímos, assim, que os Estagiários não têm presente as finalidades da Avaliação Inicial no sentido de rever/atualizar os conhecimentos, de estabelecer regras de funcionamento e formas de organização de grupos de alunos, de identificar as possibilidades e necessidades de desenvolvimento de cada aluno ou grupo de alunos (avaliação diagnóstica e prognóstica).

A maioria dos Estagiários planeia as suas aulas distribuindo os alunos heterogeneamente e seleciona objetivos para a turma e a prioridade na sua elaboração é a escolha de exercícios. Um planeamento elaborado nestes pressupostos inviabiliza a diferenciação do ensino e o respeito pelo ritmo de aprendizagem e aptidões dos alunos.

Relativamente à avaliação da EF, nenhum GEF cumpre na totalidade as orientações dos PNEF, considerando-a em quatro áreas e atribuindo percentagens a cada uma. Provavelmente, a operacionalização que os PNEF fazem relativamente ao que designa por áreas de avaliação confunde os professores por várias razões:

- os PNEF não se encontram estruturados na base do fracionamento de domínios, como acontecia com a taxonomia de Bloom, que servia de referência aos antigos programas. O aluno aparece agora como um todo indivisível, cuja conceção se concretiza através de um processo de aprendizagem que visa a apropriação das habilidades, dos conhecimentos, e a elevação das capacidades, na formação das aptidões, atitudes e valores. Os aspetos específicos do desenvolvimento (cognitivo, motor e socioafetivo) encontram-se no processo de apropriação, quer sob a forma das componentes genéricas dos programas (finalidades, objetivos de ciclo e orientações metodológicas), quer nos objetivos por matéria ou conteúdo;

- os conhecimentos relativos às Atividades Físicas e à Aptidão Física (regras, tática, organização...) devem ser avaliados nessas áreas por constituírem a integração de competências (ou seja, os objetivos específicos);

- na revisão dos PNEF (2001), na área dos conhecimentos, não estão descritos objetivos específicos para cada ano e ciclo mas apenas os objetivos gerais definidos para esta área, tendo como duas grandes finalidades a “Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física” e a “Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas”; nesta área deve referir-se, de acordo com as Finalidades da EF, à análise dos eventos, agentes, formas de organização e características das atividades físicas e desportivas no seio da sociedade, permitindo uma reflexão sobre a sua função e principais problemas e soluções (área que não integra os conhecimentos relativos às atividades – regras, tática ou formas de organização –, que se enquadram no conceito integrador de competência dos conteúdos das várias atividades).

Constatamos assim, pelo conjunto de análise das questões, que a grande maioria dos Estagiários desconhece a filosofia e as Orientações Metodológicas dos PNEF.

A grande maioria dos Professores Orientadores Cooperantes considera as Orientações Metodológicas dos PNEF bastante adequadas e úteis, no entanto apenas um adota o modelo de Planeamento por Etapas e apoia os estagiários para planearem as Unidades Didáticas incluindo várias matérias em aulas politemáticas. Todos os outros Professores Orientadores Cooperantes e professores dos GEF planeiam por Blocos. Nenhum Professor Orientador Cooperante considera existir na sua formação lacunas para a aplicação dos PNEF, ao nível do planeamento e a maior dificuldade sentida na elaboração dos seus planeamentos deve-se às características dos espaços de aula.

Os Professores Orientadores Cooperantes não sentem dificuldades em orientar os planeamentos dos Estagiários, pelo facto do regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário da Escola de formação dos Estagiários não mencionar o modelo de planeamento a adotar, permitindo-lhes escolher o modelo de Planeamento.

A maioria não concorda exclusivamente com o Planeamento por Etapas e desconhece as características de cada etapa ou os princípios pedagógicos associados.

Os Estagiários dizem apoiar-se no conhecimento dos Professores Orientadores Cooperantes para realizar os seus planeamentos e justificam o modelo de planeamento adotado, por o considerar mais benéfico e devido às orientações dos Professores Orientadores Cooperantes.

O facto de os Professores Orientadores Cooperantes considerarem o Plano Anual por Blocos, o modelo mais vantajoso de planeamento e pelo facto da grande maioria dos núcleos de estágio aqui analisados o ter adotado, faz-nos concluir que os Professores Orientadores Cooperantes influenciaram os Estagiários nas práticas de planeamento.

Os Professores de EF do Barlavento Algarvio consideram conhecer de forma suficiente os PNEF e concordam em parte com os mesmos. A maioria dos professores sente-se satisfeito com o trabalho de equipa, a maioria dos GEF elabora nas suas escolas um Projeto Curricular de EF, definindo por ano ou ciclo as matérias nucleares e alternativas e deliberou quanto à forma como são distribuídas as sessões semanais de EF e no sentido de tornar os espaços de aula mais polivalentes; maioritariamente as tarefas de planeamento são realizadas em grupo, à exceção do Plano Plurianual e do modelo de Planeamento Anual de Turma por Etapas.

À semelhança dos GEF dos Estagiários, a maioria dos GEF adota o modelo de Planeamento Anual por Blocos, bem como metade dos professores entrevistados, embora os seus planeamentos anuais não se cinjam ao planeamento de blocos concentrados de

uma só matéria; alguns destes professores realizam a Avaliação Inicial no início do ano em todas as matérias. Constatamos assim, que a maioria das escolas não segue as Orientações Metodológicas dos PNEF relativamente ao modelo de planeamento anual a adotar. As dificuldades sentidas na elaboração dos Planeamentos Anuais diferem das razões dos Estagiários (turmas heterogéneas, espaços de aula pouco polivalentes, lecionação das áreas do quadro de extensão de EF e aulas politemáticas). As preocupações neste tipo de planeamento prendem-se fundamentalmente com a Avaliação Inicial, com as características dos alunos, com os objetivos por ano e com a rotação pelos espaços; estas preocupações também divergem das sentidas pelos Estagiários, os quais dão uma maior importância à rotação dos espaços, aos objetivos específicos dos PNEF e aos documentos orientadores de escola.

Ao contrário dos Estagiários, estes professores não estruturam os planeamentos anuais de turma em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras.

Constatamos que mesmo os Professores que dizem realizar o Planeamento Anual de Turma por Etapas, não o realizam segundo as Orientações Metodológicas dos PNEF; segundo os Especialistas Autores dos PNEF, o Planeamento por Etapas é um planeamento complexo e por áreas, que tem por base o Plano Plurianual definido pelo GEF, permitindo a deliberação pedagógica e respeitando a individualização, a diferenciação e a progressão do ensino. O planeamento deverá ser dividido em quatro etapas, cada uma com características específicas, contemplando momentos de revisão no período de transição das etapas, devendo haver três conferências curriculares ao longo do ano letivo. De acordo com os testemunhos dos Professores inquiridos, estes não contemplam nos seus planeamentos anuais os momentos de revisão na transição das etapas, nem realizam conferências curriculares. Os Estagiários e Professores Orientadores Cooperantes dizem planejar estes momentos de revisão das matérias lecionadas nos seus planeamentos, contudo as suas justificações não vão ao encontro das Orientações Metodológicas dos PNEF.

Quer nas escolas dos Estagiários, bem como na maioria das escolas do Barlavento Algarvio não são realizados processos de articulação curricular. Para os Especialistas Autores dos PNEF, estas medidas têm de ser baseadas nos PNEF, respeitando os objetivos gerais e específicos. As principais medidas consistem em primeiro lugar numa análise dos recursos existentes, sistemas de avaliação comuns e construção do Planeamento Plurianual e do currículo de EF.

Para os Especialistas Autores dos PNEF, muitos dos professores de EF desconhecem o conteúdo dos programas escolares em vigor, outros têm dificuldades na interpretação das Orientações Metodológicas e, para outros, os PNEF não vão ao encontro das suas orientações pedagógicas e formação académica. Estas questões são comuns às várias disciplinas e não são apenas próprias da EF. Outra das razões poderá ser o facto de inexistir reflexão e discussão em grupo sobre a aplicação das Orientações Metodológicas dos PNEF. Para que todos os professores sigam as Orientações Metodológicas dos PNEF e realizem os seus Planeamentos por Etapas, estes autores apontam como possíveis soluções a formação contínua na área, através de uma modalidade de estágio e através de compromissos coletivos e individuais numa lógica de desenvolvimento de objetivos e aprendizagem e um processo de apuramento de resultados, que viabilize um planeamento de acordo com as necessidades dos alunos e das suas possibilidades de desenvolvimento. A formação contínua na temática do Planeamento Anual por Etapas também foi uma das recomendações sugeridas por um dos Professores Orientadores Cooperantes.

Uma outra questão que nos parece essencial é a questão sobre o tempo útil, não contemplada na elaboração dos horários escolares. O Ministério da Educação já adotou essa nomenclatura sobre a elaboração de horários, havendo a responsabilidade das escolas e dos professores em aplicar essa norma, melhorando a qualidade da EF oferecida aos alunos.

A nossa preocupação por este tema justifica-se pela insuficiência de material de investigação, de doutrina e de trabalho teórico ao nível dos modelos de planeamento, mais concretamente sobre o modelo de planeamento sugerido nas Orientações Metodológicas dos PNEF – o modelo de Planeamento por Etapas e, conseqüentemente, o número de etapas, as suas características e a sua periodização ao longo do ano letivo. Consideramos que os Centros de Formação de Associações de Escolas deverão considerar esta temática prioritária na formação contínua dos professores e que as Instituições de Ensino Superior/Universidades deveriam oferecer uma formação adequada com os PNEF em vigor e documentar os Estagiários e os Professores Orientadores Cooperantes relativamente ao modelo de Planeamento por Etapas.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A.; Graça, A. & Januário, C. (2004). *A Supervisão Pedagógica em Educação Física. Perspetiva do Orientador de Estágio*. Livros Horizonte. Coleção Horizonte da Cultura Física. Lisboa.
- Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: Estudo da relação entre as perceções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Alves, A. (2006). *Satisfação e insatisfação profissional nos professores e as características da população escolar*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planear: análises das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em estágio curricular supervisionado*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Annarino, A.; Cowell, C. & Hazten, H. (1986). *Curriculum theory and designing in physical education curriculum*. Waveland Press.
- Bardin, B. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Batista, P. & Matos, Z. (1999). Características da população concorrente aos pré-requisitos para o curso de licenciatura em Ciências do Desporto e Educação Física. *Revista Horizonte*, 15 (90), 18-21.
- Bento, J. O. (1987). Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 4 (20), Dossier.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Bom, L.; Pedreira, M.; Mira, J.; Carvalho, L.; Cruz, S.; Jacinto, J.; Rocha, L. & Carreiro da Costa, F. (1990). A elaboração do projeto de programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, Dossier.
- Braga da Cruz, M.; Dias, A.; Ruivo, J.; Pereira, J. & Tavares, J. (1989). A situação do Professor em Portugal. Análise Social. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação. Separata do nº 103 e 104. *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*.
- Brás, J. & Monteiro, E. (1998). A importância do grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Revista Horizonte*, Dossier.

- Cabral, M. (1991). *Estimation du degré de concordance entre les attentes des professeurs et la revision des programmes en Education Physique au Portugal*. Dissertação de Pós-graduação não publicada. Faculté des Sciences Psychologiques et Pédagogiques, Université Libre de Bruxelles.
- Caeiro, C. (2011). *Organização Curricular e Aptidão Física em alunos do Ensino Secundário – Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação Física e Desporto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Caldas, S. (2012). *A área dos conhecimentos nos Programas Nacionais de Educação Física – Do prescrito ao realizado*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação Física e Desporto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Canário, R. (2001). *Formação inicial de professores: Que futuros?* Relatório de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Lisboa: INAFOP.
- Cardoso, J. (2008). *As orientações educacionais dos professores e a sua influência no ensino da Educação Física*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e fatores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Dissertação de doutoramento não publicada. ISEF, Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (2001). Socialização Pré-profissional. *Revista Horizonte*, 17 (100), 03 - 11.
- Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Onofre, M.; Dinis, J. & Pestana, C. (1996). *Formação de professores em Educação Física: Conceções, Investigação, Prática*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F.; Januário, C.; Dinis, A.; Bom, L. & Jacinto, J. (1987). Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 4 (20), Dossier.
- Carvalheira, G. (1996). Uma reflexão sobre elementos de Planificação do processo ensino-aprendizagem. *Revista O Professor*, 50.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 255-296.
- CNAPEF (2002). *Dez anos após a Reforma: Perspetivas para a Educação Física e o Desporto Escolar*. Carta Aberta do CNAPEF.

Congresso Nacional de Educação Física (1988). *Conclusões do 1º Congresso Nacional de Educação Física*. APEF's/SPEF. Figueira da Foz.

Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7 / 8, 133-148.

Decreto-Lei no 7/2001, de 18 de Janeiro, do Ministério da Educação. Diário da República: I série, No 15 (2001). Acedido a 20 out. 2015. Disponível em www.dgae.mec.pt.

Decreto-Lei no 39/2012, de 28 de Agosto, da Assembleia da Republica. Diário da República: I série, No 166 (2001). Acedido a 15 nov. 2015. Disponível em www.parlamento.pt.

Decreto-Lei no 22/2014, de 11 de Fevereiro, do Ministério da Educação e da Ciência. Diário da República: I série, No 29 (2014). Acedido a 25 nov. 2015. Disponível em www.dgae.mec.pt.

DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programa – Ensino Secundário*. Ministério da Educação.

DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, 3ºCiclo*. Ministério da Educação.

Ferreira, J. (1995). *O discurso dos programas de ensino: Uma análise horizontal dos programas do 2º Ciclo do Ensino Básico*. II Vol. Ciências da Educação: Investigação Ação, 155-167.

Fortin, M. (1996). *O processo de Investigação da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Gomes, M. (2004). *Planeamento em Educação Física: Comparação entre professores principiantes e professores experientes*. Dissertação de Monografia não publicada. Universidade da Madeira.

Gonçalves, R. (2005). *As Orientações Metodológicas dos Professores-Estagiários sobre os Programas de Educação Física*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

Gouveia, A. (2002). *Análise da influência dos pensamentos e decisões pré e interativas e dos comportamentos interativos dos professores nas oportunidades de prática dos alunos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Guerreiro, A.; Guerreiro, H. & Leça, A. (2013) Aplicação dos Programas Nacionais de Educação Física – Ginástica: Realidades e Dificuldades. *Revista Gymnasium*, 4:2 (6), 13-47. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Harden, R. M. (2001). Curriculum mapping: a tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23 (2), 123-137.
- IEE (1991a). *Opiniões dos professores do 7º ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas*. Lisboa: IEE.
- IEE (1991b). *Opiniões dos professores do 5º ano de escolaridade acerca do processo de experimentação dos novos programas*. Lisboa: IEE.
- IEE (1991c). *A experimentação dos novos programas para o 10º ano da escolaridade – Um estudo de avaliação*. Lisboa: IEE.
- Inácio, G.; Graça, M.; Lopes, D.; Lino, B.; Teles, A.; Lima, T. & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de educação física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 48-1, 55-67.
- Instituto Superior Dom Afonso III (INUAF) (2012/13). *Regulamento do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário*. Componente de Iniciação à Prática Profissional. Loulé.
- Jacinto, J.; Mira, J.; Carvalho, L. & Comédias, J. (2001). *Revisão dos Programas Nacionais de Educação Física*. Ministério da Educação.
- Januário, C. (1981). Metodologia da Educação Física: Alguns aspetos sobre pedagogia, técnicas de ensino e construção de programas. *Revista Horizonte*, 5 (2), 45-51.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino: Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Livros Horizonte.
- Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kneer, M. (1986). Description of physical education instructional theory-practise gap in selected Secondary Schools. *Journal of teaching in physical education*, 5, 91-106.
- Lopes, J.; Careiro da Costa, F.; Jacinto, J.; Januário, C. & Bom, L. (1985). Contributos para a caracterização da Educação Física na instituição escolar: Perspetivas de desenvolvimento - parte III. *Revista Horizonte*, 2 (8), 60-63.
- Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em Educação Física – Que deliberações pedagógicas?* Dissertação de Seminário em Desenvolvimento Curricular. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- Matos, M. (2010). *Diferenciação curricular: uma abordagem às práticas de intervenção educativa no 2º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Monteiro, J. (1993). Características da Avaliação no Âmbito dos Novos Programas. *Revista Horizonte*, 10 (55), 29 - 33.
- Monteiro, J. (1996). Características das instalações da educação física escolar. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 67-88.
- Moreira, C. (2000). *Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. Contributos para a sua efetiva implementação: Estudo realizado com docentes do CAE Tâmega e análise da sua formação inicial*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
- Moreira, M. (1998). *Análise das decisões pré-interativas e interativas em professores “expert” e principiantes relativamente à dimensão instrução*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa
- Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education*. 2nd ed. Columbus: Ch. E. Merrill.
- Neves, A. (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física: Representações e Atitudes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem Avaliação: uma perversão consciente? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 13, 51-59.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto Editora. Porto.
- Pedro, D. (2010). *O Planeamento Plurianual em Educação Física. Estudo multicaso em escolas de Lisboa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Pereira, P. (1999). Os processos de pensamento dos professores de EF com e sem experiência docente. *Revista Ludens*, 16 (3), 35-40.
- Pereira, P. (2000). A planificação dos professores em Educação Física: alguns contributos para o seu estudo. *Revista Horizonte*, 16 (92), 14-18.
- Piéron, M. (1996). *A formação de professores: Aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Lisboa: Edições FMH.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Placek, J. (1984). A multi-case study of teacher planning in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 4, 39-49.

- Proença, J. (1993). Formação inicial: complexidade, equívocos e paradoxos. *Revista Horizonte*, 10 (55), 3-6.
- Quina, J. (2009). *A organização do processo de ensino em educação Física*. Série Estudos, Instituto Politécnico de Bragança.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Ramírez, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Colección Educación Física. Barcelona: INDE.
- Ramírez, J., Veja, H. & Mayorga-Veja, D. (2015). Propiedades psicométricas del cuestionario de las influencias en la planificación de la toma de decisiones en educación física (CIPEF). *Cuadernos de Psicología del Deporte. Versión impresa* ISSN 1578-8423, 15 (1).
- Ribeirinha, C. (2012). *Análise do Cumprimento dos Programas Nacionais de Educação Física em Escolas de Ensino Secundário – Reflexões e Consequências*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A. *Planeamento da Educação Física: Modelos de lecionação*. Acedido em Abril, 15, 2005, de <http://areas.fmh.pt/~arosado/favorite.htm> .
- Saraiva, C. (1998) *Análise das decisões pré e pós-interativas em professores com níveis diferenciados de domínio da matéria de ensino*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Sousa, J. (1991). Pressupostos, Princípios e Elementos de um Modelo de Planeamento em Educação Física. *Revista Horizonte*, 3 (46), Dossier.
- Sousa, R. (2010). A promoção do aluno e do critério na aula de educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 35, 85-91.
- SPEF & CNAPEF (2015). Parecer sobre a “*Reflexão sobre os currículos da escolaridade obrigatória*”, promovida pela 8ª Comissão da Assembleia da República.
- SPEF (2012). Organização Curricular em Educação Física. Estudo-organização curricular-EF-2012,CNAPEF_SPEF.PDF-Leitor. Acedido em Janeiro, 20, 2016, de www.spef.pt/.../90141997016911-Colgios-Educao-Pareceres-Organizacao.
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de Educação Física. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Dissertação de

Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria* (pp. 1159-1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU), Universidade de Santiago de Compostela.

UNESCO (2015). *Diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) para Gestores de Políticas*. Brasília: UNESCO.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, F. (2003). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

WHO (2002). *The world health report 2002*. Reducing Risks, Promoting Healthy Life. Sadag: WHO.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (2ª Edição). Coleção Perspetivas Atuais. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS

Anexo 1. Quadro de Extensão da Educação Física e de Composição Curricular

QUADRO 1- Extensão da Educação Física

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

QUADRO 2 - COMPOSIÇÃO CURRICULAR

1º CICLO		MATÉRIAS	2º CICLO	3º CICLO	10º ANO	11º/12º ANOS
JOGOS <i>(introdução)</i>	JOGOS <i>(ELABORAÇÃO)</i>	JOGOS	AVANÇADO	-	-	-
		FUTEBOL	ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	JOGOS DESPORTIVOS COLECTIVOS
PERÍCIAS MANIPULAÇÕES	GINÁSTICA	VOLEIBOL	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	(AVANÇADO)
		BASQUETEBOL	INTRODUÇÃO	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
		ANDEBOL	PARTE INTRODUÇÃO	ELEMENTAR	ELEMENTAR	
		GIN SOLO	PARTE ELEMENTAR	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	
DESLOCAMENTOS EQUILÍBRIOS	PATINAGEM <i>(introdução)</i>	GIN APAR.	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR+PARTE AVANÇADO	ELEMENTAR+PARTE AVANÇADO	GINÁSTICA
		GIN ACROB	-	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	
		GIN RÍTMICA	INTRODUÇÃO			
PERCURSOS NATUREZA	PERCURSOS NATUREZA	ATLETISMO	INTRODUÇÃO	PARTE AVANÇADO	PARTE AVANÇADO	OU ATLETISMO
		RAQUETAS	(RAQUETAS MADEIRA)	ELEMENTAR	ELEMENTAR	DANÇA
		PATINAGEM	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	ELEMENTAR	
		DANÇA	PARTE ELEMENTAR	ELEMENTAR	ELEMENTAR	
DANÇA <i>(introdução)</i>	DANÇA <i>(introdução)</i>	ORIENTAÇÃO	(Percursos na Natureza)	INTRODUÇÃO		
		JOGOS	-	(PROGRAMA DE ESCOLA)	(PROG. ESCOLA)	
		LUTA	INTRODUÇÃO	(Desportos de Combate)		
		MATERIAS ALTERNATIVAS	CAMPEIÃO PRONERISMO, CANOAGEM, CICLOTURISMO, CORFEBO, CORRIDAS EM PATINS, DANÇAS SOCIAIS, DANÇAS TRADICIONAIS PORTUGUESAS, AERÓBICA, GOLFE, HÓQUEI EM PATINS, HÓQUEI EM CAMPO, JOGO DO PAU, JUDO, MONTANHISMO/ESCALADA, NATAÇÃO, ORIENTAÇÃO, PRANCHAS À VELA, RAGBEE, SOFTEBOU/BASEBOU, TÊNIS DE MESA, TÊNIS, BADMINTON, TIRO COM ARCO, VELA, etc.			

Anexo 2. Entrevista da parte extensiva do estudo - Estagiário

Entrevista

Entrevista a professores estagiários de Educação Física do 3ºCiclo e Secundário do Barlavento Algarvio.

Esta entrevista visa a recolha de dados relativos a opiniões e práticas de planeamento. A análise dos dados será utilizada para um estudo de natureza científica, Dissertação de Doutoramento, realizado sob a orientação dos Professores Doutor Gonzalo Macias e Doutor Carlos Januário.

Será garantida total confidencialidade sobre o conteúdo das respostas, bem como dos nomes dos professores estagiários e das escolas em que lecionam. As informações serão analisadas e divulgadas através de dados totais e/ou parciais. Todas as referências a informações individuais serão codificadas.

Desde já agradeço pela colaboração que irá prestar, pois um estudo desta natureza não se realizaria sem a sua colaboração.

Para o êxito do presente estudo muito contribuirá a sua sinceridade, a exatidão e o rigor das suas respostas.

Caracterização do Entrevistado – Estagiário

Idade

Género

Professor(a) Estagiário(a) de que Universidade

Tipo de Escola – Secundária ou 3ºCiclo

Características das Instalações de Educação Física.

Características dos recursos materiais.

Dimensão do Grupo de Educação Física (nº de professores)

Q1- Que experiências desportivas teve antes, durante e depois da licenciatura?

Q2- Que experiências de ensino teve na área das Atividades Físicas, EF e/ou Desporto antes, durante e depois da licenciatura?

- Q3-** Que motivos o(a) levaram a ingressar num Curso de Educação Física?
- Q4-** Como caracteriza o clima e ambiente de trabalho na escola?
- Q5-** Como caracteriza a relação profissional com os colegas de Grupo?
- Q6-** Como teve acesso ao conhecimento dos PNEF?
- Q7-** Na faculdade abordou o conhecimento dos PNEF em alguma (s) disciplina (s)? Como?
- Q8-** Qual o grau de aplicação/utilização dos programas de EF? (Nunca aplico, aplico algumas vezes, aplico com regularidade ou aplico sempre?) Justifique a resposta.
- Q9-** Qual a tua opinião relativamente ao grau de auxílio/ajuda dos PNEF na sua intervenção pedagógica? Nulo, reduzido, bastante ou imprescindível. Justifique a resposta.
- Q10-** A sua escola já tinha protocolo de Avaliação Inicial?
- Q11 –** Se sim, alterou-o? Porquê?
Se não, construiu um novo? Em que baseou as suas decisões?
- Q12-** Quais as maiores dificuldades que sentiu durante o processo da Avaliação Inicial?
- Q13-** A Avaliação da EF na sua escola integra que domínios ou áreas?
- Q14 –** Na preparação da sua intervenção pedagógica elabora planos a nível de turma? Quais? (Plano Plurianual, Plano Anual por Blocos ou Etapas, Plano UD/UE, Outros Planos)
- Q15 –** Em que se baseou para realizar os Planos Anuais de Turma?
- Q16 –** Que tipo de planeamento anual adota, por etapas ou blocos de atividades. Justifica a sua resposta.
- Q17 –** Qual o modelo de Planeamento mais utilizado no seu Grupo de EF?
- Q18 –** Quantas matérias leciona por UD/UE? (Entende-se por matérias, as matérias pertencentes às áreas e subáreas do quadro de extensão de Educação Física e às 3 áreas transversais)
- Q19 –** Predominantemente nas aulas de um tempo letivo, quantas matérias diferentes leciona?
- Q20 –** A Condição Física, respeitante às áreas do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas e dos conhecimentos dos processos de elevação e manutenção da condição física, como é lecionada? Tem unidade de ensino própria ou períodos concentrados (p.ex. no início e fim do ano)? Ou é dada de forma continuada?
- Q21 –** Há revisão das matérias lecionadas no seu planeamento? Se sim, como?

- Q22** – (Se o Planeamento for por Etapas) O Roulement da sua escola permite o cumprimento dos Objetivos da Primeira Etapa (Avaliação Inicial)?
- Q23** – O PNEF fala em Conferencias Curriculares em Grupo? Realizaram alguma ou pretendem realizar? Quando?
- Q24** - Quais as decisões tomadas pelo Grupo, ao nível das áreas e matérias que integram o currículo de Educação Física?
- Q25**- Quais os documentos produzidos pelo Grupo de Educação Física referentes ao planeamento da disciplina?
- Q26** - Que articulação curricular existe entre ciclos, na sua Escola? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?
- Q27** - Que articulação curricular existe entre as escolas do agrupamento? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?
- Q28**- Sente que sai preparado da sua Universidade/ Faculdade para realizar planeamentos ao nível das suas turmas? Quais as dificuldades que mais problemas trouxeram?
- Q29**- A falta de conhecimentos didáticos e científicos interferiu de alguma forma nas suas decisões de planeamento?
- Q30**- Que dificuldades sentiu relativamente à preparação/planeamento de aulas ou Unidades de Ensino?
- Q31**- Que dificuldades sentiu relativamente à conceção do planeamento após a avaliação inicial dos alunos, como o plano anual de turma ou o planeamento de etapa/unidade a partir dos dados da avaliação inicial?

Anexo 3. Transcrição da entrevista da parte extensiva do estudo - Estagiário

Estagiário 1

Idade- 23

Género- Masculino

Professor(a) Estagiário(a) de que Universidade- INUAF

Tipo de Escola – Secundária ou 3ºCiclo- Secundária

Características das Instalações de Educação Física.

-“Neste momento a ESPAMOL está apetrechada com um pavilhão multiusos, tem todo o tipo de material para abordar todo o tipo de matérias de acordo com os PNEF e tem o campo exterior que está em mau estado, não tem marcações no chão, não tem caixa de areia e torna-se complicado lecionar algumas matérias no exterior. “

Características dos recursos materiais.

- “Os recursos materiais para os espaços interiores estão ótimos estão em bom estado, a todo o nível de bolas também estão em bom estado, ao nível do exterior é que está tudo desgastado e pronto, há algumas matérias estão comprometidas pelo desgaste desse material.”

Dimensão do Grupo de Educação Física (nº de professores)

- “ 5 ou 6. Não tenho noção porque eles não se reúnem por grupo, aquela escola é um bocado desorganizada ao nível das decisões de grupo. O que acontece é que tivemos três reuniões, tivemos três reuniões, mas não consegui perceber a dimensão do grupo porque está sempre a faltar professores.”

Q1- Que experiências desportivas teve antes, durante e depois da licenciatura?

-“ Tive antes, durante e depois da licenciatura só futebol.”

Q2- Que experiências de ensino teve na área das Atividades Físicas, EF e/ou Desporto antes, durante e depois da licenciatura?

- “ Portanto, antes da licenciatura ao nível de ensino não tive nenhuma, só como atleta, durante a licenciatura tive sempre a trabalhar, portanto tive sempre na lecionação do

futebol, na escola de recreação do portimonense e depois da licenciatura, tudo o que seja AEC, atividades de enriquecimento curricular para as primárias e continuação de treinos também.”

Q3- Que motivos o(a) levaram a ingressar num Curso de Educação Física?

-“ Primeiro o gosto pela prática da atividade física, segundo o interesse por essa mesma área e terceiro porque não me veria a fazer mais nenhuma coisa.”

Q4- Como caracteriza o clima e ambiente de trabalho na escola?

-“ Em termos de escola, o relacionamento com os alunos está a ser muito bom, está a existir desde o início do ano letivo um bom, uma boa abertura por parte dos alunos, também uma boa sensibilidade por partes destes, devido a ser o professor estagiário e em termos dos professores ou colegas de trabalho, estou um bocado reticente, não existe muito diálogo, embora também o ambiente não seja assim tão bom.”

Q5- Como caracteriza a relação profissional com os colegas de Grupo?

-“ Nós em termos de relacionamento, pois é um grupo muito fechado, não se dá muito, não nos damos muito uns com os outros, mesmo a própria professora cooperante não tem muitos diálogos com os outros professores, não é costume, só por passagem entre estes e nós é a mesma coisa, não temos grande relacionamento, nem debate com os outros professores.”

Q6- Como teve acesso ao conhecimento dos PNEF?

-“ Tive acesso a esses programas durante a licenciatura noutra universidade, portanto noutra instituto, que é o ISMAT.

Q7- Na faculdade abordou o conhecimento dos PNEF em alguma (s) disciplina (s)? Como?

- “ Abordei nas disciplinas de Planeamento e Avaliação em Educação Física, portanto era especificamente sobre todo o tipo de trabalho, acerca desses mesmos programas e a partir daí fomos descobrindo ou estudando cada área desses próprios programas, fomos esmiuçando mesmo esses programas o que no mestrado, neste momento não acontece.

Q8- Qual o grau de aplicação/utilização dos programas de EF?(Nunca aplico, aplico algumas vezes, aplico com regularidade ou aplico sempre?) Justifique a resposta.

- “ Da minha parte, desde este início do ano letivo no secundário tenho tentado aplica-lo, sempre, sempre, sempre, está sempre comigo. Acredito que alguns colegas irão dizer que sim, mas que não aplicam, mas da minha parte tem existido sensibilidade para isso, embora ache também, que os programas em algumas áreas, principalmente na da

avaliação, seja demasiado abrangente e que seja um bocado difícil, para mim devido à falta de experiência que tenho nessa área da avaliação.”

Q9- Qual a sua opinião relativamente ao grau de auxílio/ajuda dos PNEF na sua intervenção pedagógica? Nulo, reduzido, bastante ou imprescindível. Justifique a resposta.

-“ Acho que os próprios programas existe a abertura de cada um, poderá, não é bem ter uma interpretação, mas é, poderá adaptar à sua realidade , a partir daí, também existe um contra, que é muito abrangente. Para professores estagiários, que é o meu caso, às vezes torna-se complicado entender o que ali vai ou restringir para a realidade que nós temos. No meu caso, tenho a minha professora cooperante que também utiliza bastante e está sempre com os programas nacionais de educação física, o que acontece é que me ela dá umas excelentes orientações e dirige-me para aquilo que eu preciso e necessito. Agora, neste momento estou a tentar pegar nos programas e efetivamente utiliza-los bastantes vezes, mas torna-se difícil na intervenção, às vezes de ajudar tanto, o professor estagiário para aplicar alguns conhecimentos sobre os alunos, como explicar o que ali vai nos programas, como justificação pedagógica daquilo que se está a fazer. “

Repetição da pergunta- Bastante.

Q10- A sua escola já tinha protocolo de Avaliação Inicial?

- “ Já.”

Q11 – Se sim, alterou-o? Porquê?

Se não, construiu um novo? Em que baseou as suas decisões?

-“ Alterei, por acaso alterei, já estive a fazer algumas alterações devido à esquematização dos exercícios, pelos exercícios estarem mal elaborados e achar que alguns exercícios também estão desadequados para os critérios de avaliação dos PNEF.”

Q12- Quais as maiores dificuldades que sentiu durante o processo da Avaliação Inicial?

-“ Em termos de avaliação inicial, seria mais ao nível dos critérios de avaliação dos programas, porque o próprio grupo disciplinar não tem definido nenhuns critérios de avaliação, portanto, foi mesmo, o ver os critérios de avaliação em alguns programas, portanto itens de cada nível e saber confronta-los com as aptidões dos alunos. Essa foi a minha maior dificuldade.”

Q13- A Avaliação da EF na sua escola integra que domínios ou áreas?

-“ Não tem. Sinceramente não têm nada. Não está definido nada. É por isso mesmo que eu estou aqui a batalhar na avaliação é aquilo que estou mais desorientado, mas estou a tentar fazer os critérios, já estou a faze-los, mas não está a ser fácil, em cooperação com a professora cooperante. “

Q14 – Na preparação da sua intervenção pedagógica elabora planos a nível de turma? Quais? (Plano Plurianual, Plano Anual por Blocos ou Etapas, Plano UD/UE, Outros Planos)

-“ Então é o seguinte, no meu mestrado o que nos pedem é o planeamento anual e o planeamento de aula, esses dois documentos são imprescindíveis, neste momento como trabalho por áreas, por etapas, eu já fiz o plano anual, o planeamento anual, realizo planos de unidade didática e realizo planos de aula, portanto tenho o dobro do trabalho, devido à necessidade que tenho em realizar um bom trabalho a nível pessoal, mas também para a própria instituição.”

Q15 – Em que se baseou para realizar os Planos Anuais de Turma?

-“Portanto, baseei-me no espaço que tinha, no material que tinha, nas matérias a lecionar, portanto as seis matérias, desportos coletivos, as duas alternativas, que os alunos escolheram.”

Q16 – Que tipo de planeamento anual adota, por etapas ou blocos de atividades. Justifica a sua resposta.

- “Portanto, eu tento trabalhar por etapas, justificação dessas etapas, deste trabalho por etapas é como se fosse um cronograma, todas as aulas saberei onde é que vou ou não vou a nível de espaço e o que é que irei realizar previamente, portanto a nível de matérias, mas também todo o trabalho está organizado por unidades didáticas, portanto o planeamento anual está realizado neste momento e esquematizado sobre doze unidades didáticas, o que facilmente dentro do meu planeamento anual, consigo ver numa forma macro, portanto numa forma maior, todo o ano o que vou fazer, mas também a nível meso, meso ciclos, pelas unidades didáticas o que eu estou a realizar e as matérias que estou a lecionar.”

Q17 – *Qual o modelo de Planeamento mais utilizado no seu Grupo de EF?*

-“ O modelo de planeamento não faço a menor ideia, mas certamente, tenho quase a certeza que 90% faz por blocos, só dois professores é que fazem for áreas, por etapas”

Q18 – Quantas matérias leciona por UD/UE? (Entende-se por matérias, as matérias pertencentes às áreas e subáreas do quadro de extensão de Educação Física e às 3 áreas transversais)

-“ Não tenho a certeza, mas estou a aborda-las quase todas, cada unidade didática tem três semanas sensivelmente e estou a tentar, ao menos sei que seis matérias estou a conseguir passar, produzir alguma coisa e lecionar algumas.”

Q19 – Predominantemente nas aulas de um tempo letivo, quantas matérias diferentes leciona?

-“ Estou neste momento e devido à falta de experiência só duas matérias, menos nunca, mais já consegui três.”

Q20 – A Condição Física, respeitante às áreas do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas e dos conhecimentos dos processos de elevação e manutenção da condição física, como é lecionada? Tem unidade de ensino própria ou períodos concentrados (p.ex. no início e fim do ano)? Ou é dada de forma continuada?

-“Neste momento foi feita uma avaliação inicial, anteriormente a essa avaliação inicial do fitnessgram, não havia essa atenção porque estávamos na avaliação inicial, queríamos ver como é que os alunos estavam ao nível dos conhecimentos, em cada matéria, a partir do fitnessgram é que exigiu e houve a necessidade de trabalhar essas capacidades físicas, tanto as condicionais, como as coordenativas e a partir de à duas semanas atrás, quando acabou a avaliação inicial começou-se a realizar um tipo de trabalho, mesmo por áreas em que os alunos teriam sempre, em cada aula uma estação para, é um trabalho continuado, uma estação para desenvolver esse tipo de capacidades.”

Q21 – Há revisão das matérias lecionadas no seu planeamento? Se sim, como?

-“Há, há. Sem dúvida alguma. Estamos sempre, dentro do período existe talvez uma matéria, duas matérias neste caso têm mais foco, e estamos a falar, quando estou a falar mais foco, está disponível mais duas aulas no máximo, de resto é tudo a nível de rotatividade e durante ao longo do ano e progredindo na aprendizagem de todas as matérias.”

Q22 – *(Se o Planeamento for por Etapas) O Roulement da sua escola permite o cumprimento dos Objetivos da Primeira Etapa (Avaliação Inicial)?*

-“Então é o seguinte o roulement na minha escola não existe, mas é bastante fácil porque tenho sempre o pavilhão disponível, mesmo que não tenha o pavilhão todo tenho pelo

menos meio campo, o que dá para trabalhar porque tenho uma turma de catorze alunos, dezasseis alunos, portanto dá perfeitamente para trabalhar.”

Q23 – O PNEF fala em Conferencias Curriculares em Grupo? Realizaram alguma ou pretendem realizar? Quando?

“- Realizamos uma a nível de formações, foi mais sobre formações pessoais durante o ano para os professores e está prevista uma para meio de novembro.” **Q23a**- É uma reunião ou uma conferência curricular? -“ Há, conferência curricular ainda não se falou nada ainda.”

Q24 - Quais as decisões tomadas pelo Grupo, ao nível das áreas e matérias que integram o currículo de Educação Física?

-“ Neste momento não me lembro de nenhuma.”

Q25- Quais os documentos produzidos pelo Grupo de Educação Física referentes ao planeamento da disciplina?

-“Portanto, temos o protocolo de avaliação inicial e mais nada.”

Q26 - Que articulação curricular existe entre ciclos, na sua Escola? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?

-“O único, ou maior foco de articulação entre os próprios ciclos ou graus de escolaridade vai para o facto do desporto escolar, em que existe a articulação de, existe o desporto escolar na secundária e existe a comunicação entre os professores que estão no terceiro e segundo ciclo para levarem os miúdos para a secundária e pouco mais a nível de trabalho produzido.” **Q26a** – A nível da Educação Física? –“ Nada.”

Q27 - Que articulação curricular existe entre as escolas do agrupamento? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?

-“Não existe.”

Q28- Sente que sai preparado da sua Universidade/ Faculdade para realizar planeamentos ao nível das suas turmas? Quais as dificuldades que mais problemas trouxeram?

-“Portanto, neste momento sinto que não estou a realizar um mau trabalho, a professora cooperante diz o mesmo, mas isto devido ao quê, à formação que tive principalmente na licenciatura, devido a este mestrado iria trabalhar de uma forma completamente diferente, ou seja por blocos e não está mesmo ao encontro com aquilo que eu estou a realizar. As maiores dificuldades que eu estou a sentir ao nível do trabalho por etapas, está a ser mesmo na avaliação dos critérios ou dos itens que existem nos PNEF em cada matéria, porque não existe nenhum documento orientador ou nenhum documento de apoio para o professor naquela escola, o grupo de educação física não está a realizar nenhum tipo de

documento, o que para mim dificulta qualquer ação ou qualquer tipo de trabalho que esteja a realizar, porque estou a sentir que estou um pouco à deriva e estou a tentar apanhar um bocadinho de tudo e tentar-me orientar, sem ter nada, estou mesmo a realizar um trabalho individual e estou a ser sempre avaliado pela professora cooperante, a partir daí pois, poderia ser melhor, mas também poderia ser pior porque existe sempre o compromisso desta parte, que é tentar realizar o melhor trabalho possível. “

Q29- A falta de conhecimentos didáticos e científicos interferiu de alguma forma nas suas decisões de planeamento?

-“ Eu não direi que é falta de conhecimento, eu direi que é falta de experiência, acho que é mais por aí. Porque sinto-me preparado, por acaso tenho-me sentido bem preparado para encarar as aulas que tem acontecido.”

Q30- Que dificuldades sentiu relativamente à preparação/planeamento de aulas ou Unidades de Ensino?

-“ Nessa área não senti muitas dificuldades, sinto agora mais dificuldades agora que eu quero abordar às vezes três matérias numa unidade de ensino, unidade didática ou plano de aula, tenho essa dificuldade, mas quando são duas consigo perfeitamente e não tenho sentido nenhuma dificuldade, a nível pessoal de gerir a aula, ou mesmo ao nível de experiência de planear o tipo de aulas devido à experiência já que tive antes do mestrado e pelo próprio trabalho.”

Q31- Que dificuldades sentiu relativamente à conceção do planeamento após a avaliação inicial dos alunos, como o plano anual de turma ou o planeamento de etapa/unidade a partir dos dados da avaliação inicial?

-“ É assim, não senti grandes dificuldades porque a escola não me está a restringir muita coisa, tenho espaço, tenho material, tenho uma turma que até são poucos, são 16 alunos, a partir daí e dessas componentes não senti grandes dificuldades, é mais na elaboração dos próprios objetivos de cada matéria e ter essa consciência a nível, durante todo o ano, é que é mais difícil, mas também é devido à falta de experiência da minha parte. Agora a nível de dificuldades, não senti grandes dificuldades porque tinha a noção que tinha que abordar em cada unidade didática um leque de matérias, não o máximo possível, mas pelo menos, ali 6, 7 matérias para os alunos e consegui e consegue-se ali, naquela escola, facilmente devido aos recursos físicos que tem.”

Anexo 4. Entrevista da parte extensiva do estudo - POC

Entrevista

Entrevista a Professores Orientadores de Estágio de Educação Física do 3ºCiclo e Secundário do Barlavento Algarvio.

Esta entrevista visa a recolha de dados relativos a opiniões e práticas de planeamento. A análise dos dados será utilizada para um estudo de natureza científica, Dissertação de Doutoramento, realizado sob a orientação dos Professores Doutor Gonzalo Macias e Doutor Carlos Januário.

Será garantida total confidencialidade sobre o conteúdo das respostas, bem como dos nomes dos professores estagiários e orientadores e das escolas em que lecionam. As informações serão analisadas e divulgadas através de dados totais e/ou parciais. Todas as referências a informações individuais serão codificadas.

Desde já agradeço pela colaboração que irá prestar, pois um estudo desta natureza não se realizaria sem a sua colaboração.

Para o êxito do presente estudo muito contribuirá a sua sinceridade, a exatidão e o rigor das suas respostas.

Caracterização do Entrevistado – POC

Idade

Género

Escola de Formação

Professor(a) Orientador(a) de que Universidade

Nº de anos que exerce o cargo de Orientador de Estágio

Tipo de Escola – Secundária ou 3ºCiclo

Características das Instalações de Educação Física.

Características dos recursos materiais.

Dimensão do Grupo de Educação Física (nº de professores)

Q1- Como caracteriza o clima e ambiente de trabalho na escola?

- Q2-** Como caracteriza a relação profissional com os colegas de Grupo?
- Q3-** Quais os documentos produzidos pelo Grupo de Educação Física referentes ao planeamento da disciplina?
- Q4-** Quais os domínios e critérios de avaliação definidos pelo grupo?
- Q5-** Qual a sua opinião relativamente à adequação e utilidade das orientações metodológicas apresentadas nos PNEF?
- Q6-** Relativamente à sua formação inicial, continuada e experiência profissional sente alguma lacuna para aplicar os PNEF?
- Q7-** Sente ou sentiu dificuldades em orientar o planeamento dos seus estagiários, segundo as orientações da Universidade? Quais as maiores dificuldades?
- Q8-** Faz o seu planeamento anual de turma por Etapas ou por Blocos de Atividades/Ciclos de Atividades? Justifique a sua resposta.
- Q9-** Os restantes professores do grupo fazem Planeamento Anual de Turma? Os que o fazem, fazem-no por blocos de atividades ou por etapas?
- Q10-** Que problemas concretos tem mais dificuldades em relação ao planeamento? Ou aqueles que perceciona de maior dificuldades entre os restantes professores do grupo?
- Q11-** Para si qual seria a solução para que todos os professores seguissem as orientações metodológicas dos PNEF e passassem a realizar o seu planeamento por etapas e não por blocos atividades?
- Q12-** Existe Projeto Curricular de EF ou um Projeto de Grupo/Departamento equivalente? Se sim, quais foram as decisões tomadas.
- Q13-** Quantas matérias diferentes lecionam os estagiários, nas aulas de um tempo letivo (45m/50m)? Existe a preocupação das aulas serem politemáticas? Porquê?
- Q14-** Acha importante que no planeamento dos estagiários esteja previsto a lecionação de matérias de todas as subáreas da EF? (Atividades Físicas Desportivas, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos Tradicionais Populares e Atividades de Exploração da Natureza). Foi dada alguma diretriz aos estagiários nesse sentido?
- Q15-** Orienta os seus estagiários a planearem as UD/EU com a inclusão de várias matérias? (Entende-se por matérias, as matérias pertencentes às áreas e subáreas do quadro de extensão de Educação Física e às 3 áreas transversais)
- Q16-** Houve algum esforço em introduzir o Fitnessgram na sua escola? Tem conhecimento de que algum professor do grupo tenha feito formação nessa área? Todos aplicam?

Q17- A Condição Física, respeitante às áreas do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas e dos conhecimentos dos processos de elevação e manutenção da condição física, como é lecionada? Tem unidade de ensino própria ou períodos concentrados (p.ex. no início e fim do ano)? Ou é dada de forma continuada?

Q18- Está prevista revisão das matérias lecionadas nos planeamentos dos estagiários? Se sim, como? O final de cada etapa coincide com o final dos períodos e férias? Quando regressam das férias está previsto revisão das matérias anteriores?

Q19- Considera que os seus estagiários vêm bem preparados da faculdade para realizarem um Planeamento Anual por Etapas?

Q20- Se não. O que deveria de ser feito para mudar tal situação? Que principais problemas insuficientemente resolvidos apresentam, tendo em conta que o Estágio é ainda um lugar de formação?

Q21- Que articulação curricular existe entre ciclos, na sua Escola? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?

Q22- Que articulação curricular existe entre as escolas do agrupamento? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?

Anexo 5. Transcrição da entrevista da parte extensiva do estudo - POC

POC 1

Idade - 40

Género - Feminino

Escola de Formação - ISMAG

Professor(a) Orientador(a) de que Universidade - INUAF

Nº de anos que exerce o cargo de Orientador de Estágio – 5º ano

Tipo de Escola – Secundária ou 3ºCiclo – Secundária com 3ª ciclo

Características das Instalações de Educação Física.

-“Tem um polidesportivo coberto de piso sintético e depois tem um exterior descoberto e que está em más condições, um piso de alcatrão que está em más condições.”

Características dos recursos materiais.

- “ Temos carência de material de desgaste rápido e em termos da caixa de saltos por exemplo está inoperacional porque não têm areia, as pistas de atletismo não estão pintadas, é difícil ver, dos vestígios de tinta que lá estão uma pista, em termos da lecionação das corridas por exemplo, a parte técnica, em termos de conseguir que eles, que na corrida de estafetas que têm de estar dentro da mesma pista é complicado abordar, naturalmente fazemos a abordagem mas estas coisas são desvalorizadas, porque se eles saírem da pista, pois nós também não sabemos muito bem onde é que é o limite daquilo, portanto. Agora salto em comprimento e triplo salto não é lecionado porque não temos condições para o fazer, salto em altura sim, fazemos no interior, lançamento do peso é , portanto não temos setor de lançamento é um bocadinho improvisado para um descampado que temos ali fora , e pronto, de resto do material vamos conseguindo abordar os jogos desportivos coletivos, a ginástica apesar de termos pouco material vamos conseguindo também lecionar, temos aparelhagem conseguimos dar a parte da dança e pronto acho que é isso. “

Dimensão do Grupo de Educação Física (nº de professores)

-“5,6, desculpa, nós temos uma colega que faz as duas escolas, 6 porque se calhar tem mais aqui do que no outro lado.”

Q1- Como caracteriza o clima e ambiente de trabalho na escola?

-“ É razoável, não posso considerar bom, mas não posso considerar muito mau, é razoável.”

Q2- Como caracteriza a relação profissional com os colegas de Grupo?

-“É difícil, é uma relação difícil porque não falamos a mesma linguagem. Há linguagens diferentes as formações iniciais são diferentes e que faz que não tenhamos a mesma linguagem, embora seja mais fácil essa linguagem com os colegas desta escola do que com os do agrupamento, com os da outra escola é mais difícil ainda essa comunicação.”

Q3- Quais os documentos produzidos pelo Grupo de Educação Física referentes ao planeamento da disciplina?

-“Temos o protocolo de avaliação inicial, que dentro da planificação se considerarmos a avaliação inicial como a primeira etapa a planear, temos o protocolo inicial depois em termos de planificação não temos mais nenhum documento, em termos de avaliação sim, em termos de planificação não.”

Q4- Quais os domínios e critérios de avaliação definidos pelo grupo?

- “ Em termos de critérios de avaliação nos temos as três áreas avaliativas, atividades físicas, conhecimentos e a aptidão física. A aptidão física e os conhecimentos foram, portanto é apto e não apto, enquanto que nas atividades físicas está a conjugação de I(s) e E(s) é atribuída a classificação do aluno.”

Q5- Qual a sua opinião relativamente à adequação e utilidade das orientações metodológicas apresentadas nos PNEF?

-“ A utilidade é toda e as orientações metodológicas fazem todo o sentido. Eu acho que a adequação dos programas de educação física às escolas deve ser feita, uma coisa que nesta escola ainda não o foi, o programa está a ser aplicado em termos de modalidades e grupos de nível e níveis de ensino, níveis de competência na integra, portanto o aluno tem de cumprir na integra todos as competências descritivas em termos de nível, para certificar o nível, a situação de haver os indicadores em cada nível isso não foi feito em termos de trabalho de escola e uma adequação dos programas à realidade da escola também não foi feito.”

Q6- Relativamente à sua formação inicial, continuada e experiência profissional sente alguma lacuna para aplicar os PNEF?

-“ Em termos de aplicação dos PNEF não, em termos de formação inicial, a minha formação foi no trabalho e no estudo dos PNEF, agora em termos de uma formação continuada, abordando metodologias e a parte da planificação acho que fazia todo o sentido haver formação continuada, com pessoas que soubessem do que estão a falar e conhecessem efetivamente os programas, para os aplicar de uma forma mais correta se calhar.”

Q7- Sente ou sentiu dificuldades em orientar o planeamento dos seus estagiários, segundo as orientações da Universidade? Quais as maiores dificuldades?

-“ A universidade em termos de planeamento não dá grandes orientações, não dá orientações, eu com os meus estagiários posso definir a planificação que eu quero que eles sigam, o que acontece é que tenho estagiários de duas universidades diferentes, em que numa já foi ensinado a planificação por etapas e noutra foi ensinada a planificação por blocos, o que é depois complicado gerir estas duas realidades e fazer-los perceber da necessidade de um trabalho, de uma planificação por etapas para se poder cumprir o que está preconizado em termos dos PNEF, o que já tem este trabalho feito é mais fácil, o outro está a sentir mais dificuldades.” **Q7a-** É da formação base?- “É da formação inicial, da formação base, sim.”

Q8- Faz o seu planeamento anual de turma por Etapas ou por Blocos de Atividades/Ciclos de Atividades? Justifique a sua resposta.

-“Eu faço por etapas, não faz sentido a planificação por blocos, porque iria abordar uma modalidade estanque, além de não conseguir dessa forma cumprir os programas nacionais de educação física, iria, ou não iria permitir a alunos que tivessem mais dificuldades de prolongar a sua aprendizagem ao longo do tempo e respeitar ritmos de aprendizagem.”

Q9- Os restantes professores do grupo fazem Planeamento Anual de Turma? Os que o fazem, fazem-no por blocos de atividades ou por etapas?

-“O plano anual de turma, eu penso que sim, que seja feito, agora penso que existem as duas realidades, uns fazem por etapas e outros fazem por blocos.”

Q10- Que problemas concretos tem mais dificuldades em relação ao planeamento? Ou aqueles que perceciona de maior dificuldades entre os restantes professores do grupo?

-“ A planificação, eventualmente a planificação de unidade didática, a planificação de etapa, porque a planificação anual penso que seja mais ou menos consensual, porque em termos de secundário estão estipuladas as seis modalidades, as áreas e categorias que têm

de ser abordadas, depois é, a planificação a curto e a médio prazo, penso que aí haja mais dificuldades na sua planificação.”

Q11- Para si qual seria a solução para que todos os professores seguissem as orientações metodológicas dos PNEF e passassem a realizar o seu planeamento por etapas e não por blocos atividades?

-“Em primeiro lugar lerem os PNEF, portanto era essencial que todos os professores pegassem nos PNEF e os lessem e depois haver formação de professores, uma formação continuada, que ajudasse na interpretação daquilo que eles estão a ler, para não interpretarem coisas que não existam nos programas e afirmarem situações que não está escrita em lado nenhum, que alguém que soubesse efetivamente dos programas, que explicasse o que se pretende com os programas, e isto seria em termos de uma formação continuada, uma vez que em termos de formação inicial, muito destes colegas a formação que tiveram foi a formação por blocos e não por etapas. “

Q12- Existe Projeto Curricular de EF ou um Projeto de Grupo/Departamento equivalente? Se sim, quais foram as decisões tomadas.

-“ Não existe.”

Q13- Quantas matérias diferentes lecionam os estagiários, nas aulas de um tempo letivo (45m/50m)? Existe a preocupação das aulas serem politemáticas? Porquê?

-“ 2,3. Existe essa preocupação para tentar cumprir os PNEF e ter abrangência necessária, para que haja a diversidade, a multilateralidade preconizada em termos dos programas, sim

Q14- Acha importante que no planeamento dos estagiários esteja previsto a lecionação de matérias de todas as subáreas da EF? (Atividades Físicas Desportivas, Atividades Rítmicas Expressivas, Jogos Tradicionais Populares e Atividades de Exploração da Natureza). Foi dada alguma diretriz aos estagiários nesse sentido?

-“ É importante, é importante cumprir no planeamento estarem todas as áreas e subáreas da educação física incluídas no programa, só assim, é que é possível cumpri-los, se não, se se desprezar uma das áreas, não estamos a cumprir as categorias previstas para o ano de ensino. Foi dado aos estagiários, em termos, eles estão com o secundário e foi falado as áreas que estão preconizado em termos de secundário e as categorias que estão preconizadas em termos de secundário e eles estão a cumprir essas categorias.”

Q15- Orienta os seus estagiários a planearem as UD/EU com a inclusão de várias matérias? (Entende-se por matérias, as matérias pertencentes às áreas e subáreas do quadro de extensão de Educação Física e às 3 áreas transversais)

-“Inclusão de várias matérias sim, tanto que, inicialmente, principalmente para o que tem a formação do INUAF, foi mais difícil porque ele aprendeu por blocos e só com uma modalidade, mas como utilizei a estratégia, ele observou-me primeiro a dar as aulas, as primeiras aulas foi eu que dei e eu trabalho assim, por áreas, foi mais fácil para ele visionar como é que se faz, entretanto tenho trabalhado com eles nas nossas reuniões semanais os vários tipos de planificação, vantagens, desvantagens e tentar que eles sejam encaminhados e ensinados por áreas, no trabalho por áreas, etapas e não por blocos.”

Q16- Houve algum esforço em introduzir o Fitnessgram na sua escola? Tem conhecimento de que algum professor do grupo tenha feito formação nessa área? Todos aplicam?

-“ Todos aplicam, formação na área, eu e um colega meu tivemos, eu não sei se os outros colegas tiveram formação específica na aplicação dos testes de fitnessgram, todos aplicam é uma área consensual e toda a gente cumpre o que foi estipulado em termos de grupo disciplinar para esta área de ensino.”

Q17- A Condição Física, respeitante às áreas do desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas e dos conhecimentos dos processos de elevação e manutenção da condição física, como é lecionada? Tem unidade de ensino própria ou períodos concentrados (p.ex. no início e fim do ano)? Ou é dada de forma continuada?

-“ Era dada de forma continuada, os conteúdos previstos nessa área estavam divididos ao longo dos três períodos, como houve alteração ao nível dos critérios de avaliação, o que se tentou, ou o que se está a tentar é concentrar no primeiro período a abordagem desta unidade de ensino, se assim se pode dizer, desta área de conhecimentos, para certificar o aluno como apto e não apto nessa área. Dada a extensão dos conteúdos programáticos do secundário não sei se vai ser possível esta pretensão só no primeiro período, se calhar vai ser necessário dividir os conteúdos no primeiro e segundo período e certificar a parte apto e não apto no primeiro período e segundo período, mas estávamos a tentar que isso acontecesse só no primeiro período. Não é mais lecionado ao longo do ano, no primeiro período o aluno era certificado com apto ou não apto, de acordo com os programas preconizados, com os conteúdos programáticos preconizados para aquele ano de ensino, mas como a extensão é muito grande ao nível do secundário, em termos de regular, em termos do profissional está completamente limitado e definido a área de conhecimentos para o ano, em termos do outro ensino não está assim, tão definido. A parte da condição física é desenvolvida ao longo do ano todo, embora haja o apto e não apto, também se vai tentar no final do primeiro período que o aluno fique certificado, não é condição para não

ser trabalhada, não vai ser trabalhada com a preocupação de uma avaliação formal, mas vai ser trabalhada durante o ano todo. Eu estava a entender, porque há uma parte dos conhecimentos que também fala do processo da manutenção, só estava a falar dessa parte.”

Q18- Está prevista revisão das matérias lecionadas nos planeamentos dos estagiários?

Se sim, como? O final de cada etapa coincide com o final dos períodos e férias? Quando regressam das férias está previsto revisão das matérias anteriores?

–“A revisão da planificação do estagiário está prevista em cada unidade didática, no final da unidade didática. Ele fez a planificação anual e no final da unidade didática vê-se se há necessidade da reformulação do plano todo ou não, pode haver reajustamento de acordo com a evolução dos alunos tiveram e da reestruturação ou não da unidade didática, que o aluno, ou o grupo turma pode ter evoluído no sentido mais rápido e foi possível avançar um bocadinho mais, em termos da unidade didática, não havendo necessidade de abordagem de conteúdos noutra unidade didática que já foram abordados, neste sentido há sempre necessidade de uma reestruturação constante, em termos de uma reestruturação a longo prazo, essa reestruturação, pois é sempre necessário fazer de acordo com a evolução que o grupo turma vai tendo. A periodização dessa reestruturação, embora, a etapa não coincida com o final do período, mas como há a necessidade no final do período atribuir uma classificação à turma, portanto faz-se no final do período e se necessário no final da etapa volta-se a fazer a reestruturação, mas é sempre, não é um documento hermético, é um documento que está sempre em evolução e está sempre em construção, a planificação anual.”

Q19- Considera que os seus estagiários vêm bem preparados da faculdade para realizarem um Planeamento Anual por Etapas?

–“Não. Era necessário eles terem, do meu ponto de vista, terem a possibilidade de fazerem observação de aulas para verem na prática o que é que é a aplicação do planeamento por etapas, porque eles na teoria, e principalmente o estagiário que vem do ISMAT, na teoria ele sabe, ele consegue dividir o ano por etapas, ele consegue dividir as etapas em unidades didáticas, ele consegue fazer na parte prática esse trabalho, na parte teórica esse trabalho, quando se passa para a prática ele tem dificuldade em fazer a transferência da teoria para a prática, portanto se houvesse na unidade ensino na faculdade a possibilidade de eles fazerem a observação de algumas aulas para verem como é que é possível esse transfer, se calhar quando chegavam a uma situação de uma necessidade de uma aplicação prática fosse mais fácil para eles.”

Q20- Se não. O que deveria de ser feito para mudar tal situação? Que principais problemas insuficientemente resolvidos apresentam, tendo em conta que o Estágio é ainda um lugar de formação?

-“Penso que foi aquilo que eu falei, que é a possibilidade de durante o ensino mais teórico terem a possibilidade de experimentarem, se calhar em termos, de eles fazerem uma aplicação, não é tão fácil, mas fazerem uma observação, ou então, não sei isto é feito, ou se era possível uma situação destas, mas apresentarem em termos de uma turma concreta, a turma tem estes problemas, a avaliação inicial foi esta, perante estes dados façam a divisão, uma planificação anual e uma planificação por etapas, para uma turma com estas características, tentem resolver esta situação. Não sei se isto é feito, ou se seria possível fazer um trabalho prático deste tipo, mas a observação de aulas se calhar era capaz de ajudar na formação inicial deles.”

Q21- Que articulação curricular existe entre ciclos, na sua Escola? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?

-“É praticamente inexistente. Nós tentamos fazer uma articulação curricular ao nível da dança, em que cumprindo o que está preconizado em termos dos PNEF, que os alunos diversificassem, desde o 5º ano até ao 12ºano as várias, estilos que são preconizados em termos do programa e não resultou muito bem porque, os colegas continuam a ter, alguma dificuldade na aplicação e no ensino da dança. Tentou-se dividir em termos de conteúdos programáticos preconizados em termos de conhecimentos, dividi-los por anos de ensino e indo um bocadinho de acordo com as metas de aprendizagem e também não foi muito, não resultou muito bem. Tentámos este ano, a tentativa de haver aulas tipo para cada uns dos anos, vamos ver se resulta, para ver se consegue alguma, porque sabemos que pelo menos aqueles conteúdos, naquele ano foram abordados ao nível dos conhecimentos e ao nível da dança nós tentamos dividir, nós no secundário fazemos a abordagem danças tradicionais no 10º ano, danças sociais no 11º e no 12º danças modernas, cumprimos as três áreas, em anos diferentes e os alunos ficam com uma formação ao longo dos três anos, isto foi feito no secundário e é cumprido em termos de secundário, em termos de 3º ciclo e 2º ciclo, nós também tentámos fazer essa articulação, mas não resultou na aplicação.”

Q22- Que articulação curricular existe entre as escolas do agrupamento? Indica as duas principais medidas ou processos de articulação?

-“ A articulação curricular foi o que eu falei anteriormente, nós tentamos que ao nível do 2º, quer do 3º ciclo, os alunos conseguissem pelo menos cumprir o I em todas as categorias e é uma realidade que continua a não existir, para nós ao nível do secundário fazemos a revisão, e a partir do 11º ano dar a possibilidade de escolha aos alunos, dentro das áreas as categorias que querem escolher e torna-se muito complicado porque os miúdos chegam ao 10º ano com muitas lacunas que têm ainda de ser trabalhadas e dar-lhes a possibilidade de escolha ao nível do 11º ano, embora haja alguns colegas que não sentiram necessidade de fazerem, terem esse trabalho ao nível do 10º ano e já permitiram ao nível do 10º ano que os alunos façam a escolha, da ginástica ou do atletismo, por exemplo, os alunos podem escolher nos jogos desportivos coletivos, escolhem dois, não têm, não sentiram necessidade de fazer uma consolidação do trabalho que deveria de ser desenvolvido ao longo dos anos.”

Certificação de uma questão colocada aos estagiários e que não foi consensual.

Q - Quais as decisões tomadas pelo Grupo, ao nível das áreas e matérias que integram o currículo de Educação Física?

-“ As áreas das atividades físicas, conhecimentos e aptidão física são as três áreas que integram, são as que estão preconizadas. As matérias que integram o currículo de educação física são as categorias, no 2º e 3º ciclo são cumpridas todas as categorias exceto a patinagem, que não temos condições para a abordagem da patinagem, tirando as alternativas que o professor escolhe com a turma as matérias alternativas que vai abordar, ao nível do secundário são abordadas todas as categorias respeitando o que está preconizado em termos dos PNEF, as seis modalidades de categorias diferentes, duas dos jogos desportivos coletivos, ginástica ou atletismo, a dança, duas modalidades alternativas . Portanto isto está, o grupo definiu e está de acordo do que está preconizado em termos dos programas, naturalmente cada turma dentro dos desportos desportivos coletivos vai, e o que nós decidimos, é que, no 10º ano o aluno turma, o grupo turma vai escolher, não o aluno individual, o grupo turma vai escolher os jogos desportivos coletivos o que ficou acordado também é que se, por acaso houver algum aluno que seja mais forte noutra jogo desportivo coletivo, que não o que a turma escolheu tem a possibilidade de ser avaliado nesse jogo desportivo coletivo forte dele, terá é o professor preconizar aulas também para poder haver uma avaliação desse aluno, nessa modalidade.”

Anexo 6. Entrevista aos Especialistas/Autores dos PNEF

Entrevista

Esta entrevista visa a recolha de dados relativos a opiniões e práticas de planeamento. A análise dos dados será utilizada para um estudo de natureza científica, Dissertação de Doutoramento, realizado sob a orientação dos Professores Doutor Gonzalo Macias e Doutor Carlos Januário.

As informações serão utilizadas para validar as comparações e conclusões do estudo.

Desde já agradeço pela colaboração que irá prestar, pois um estudo desta natureza não se realizaria sem a sua colaboração.

Para o êxito do presente estudo muito contribuirá a sua sinceridade, a exatidão e o rigor das suas respostas.

Caracterização do Entrevistado

Nome:

Professor em que Escola/Instituição/Universidade

Q1- Quais as dificuldades que percebe nos professores de Educação Física para que estes não apliquem as Orientações Metodológicas dos PNEF?

Q2- Embora os PNEF falem da importância das decisões de alcance plurianual, existe a dificuldade dos grupos de EF definirem uma articulação vertical do currículo que inclua os objetivos de cada ano e objetivos de ciclo. Como os PNEF podem ajudar ou o que poderá ser feito para colmatar essas dificuldades dos grupos de EF.

Q3- Quais as principais medidas ou processos para realizar uma articulação vertical entre escolas pertencentes ao mesmo agrupamento?

Q4- Por quantas etapas deverá ser construído o Plano Anual de Turma, como estas deverão ser divididas ao longo do ano?

Q5- Que características deve ter cada etapa?

Q6- Quais as vantagens de adotar um Planeamento Anual por Etapas?

Q7- Que recomendações considera essenciais para que todos os professores seguissem as orientações metodológicas dos PNEF e passassem a realizar o seu planejamento Anual por etapas e não por blocos de atividades?

Q8- Os PNEF falam em revisão das matérias lecionadas nos planejamentos anuais de turma. Em que consistem estes períodos de revisões? E quando deverão ter lugar?

Q9- Quais as implicações e repercussões da AI no início do ano e da existência de um protocolo de AI específico, em cada escola?

Q10- Segundo os Programas, após a AI dever-se-á realizar uma Conferência Curricular, em grupo. Poderia clarificar os objetivos dessa conferência? Deverão ter lugar outras ao longo do ano letivo? Quando?

Q11- Pode haver objetivos e critérios de avaliação diferentes para alunos da mesma turma? Como?

Anexo 7. Transcrição da entrevista aos Especialistas/Autores dos PNEF

Nome: Luís António Fernandes Bom (E1)

Professor em que Escola/Instituição/Universidade: Universidade Lusófona

Q1- Quais as dificuldades que percebe nos professores de Educação Física para que estes não apliquem as Orientações Metodológicas dos PNEF?

“ A mim parece-me que, nos casos que eu conheço que não aplicam há 3 tipos de situações, uns porque não conhecem, outros que conhecem mas não concordam, não acham bem porque não vai de encontro aquilo que é o seu padrão as suas opções, orientação pedagógica, orientação filosófica e um terceiro caso, os que, os professores concordando e já tendo aplicado até não têm em determinada escola condições para realizar o plano por etapas, por decisões de grupo, gestão de espaços, por um conjunto de condicionantes que são adversas e que eles não conseguem ultrapassar, eu conheço casos de colegas que concordando, mas tendo um contexto de organização em que a generalidade dos professores trabalha por blocos, por ciclos de atividades e que não têm uma orientação para objetivos de desenvolvimento dos alunos, objetivos plurianuais de desenvolvimento, apesar desse contexto não seja favorável à aplicação do plano anual por etapas há colegas conseguem adequar e adaptar facilmente realizam um planeamento e uma continuidade e progressão das aulas, permite realmente ter melhorias muito importante e significativas, que é o que está em causa fundamentalmente no plano por etapas, é que os alunos no principio e fim de ano, por ano tenham melhorias significativas e evidentes de progressão das matérias e de manutenção e até elevação da aptidão física e dos conhecimentos.”

Q2- Embora os PNEF falem da importância das decisões de alcance plurianual, existe a dificuldade dos grupos de EF definirem uma articulação vertical do currículo que inclua os objetivos de cada ano e objetivos de ciclo. Como os PNEF podem ajudar ou o que poderá ser feito para colmatar essas dificuldades dos grupos de EF.

“Essa é realmente, no meu ponto de vista a principal dificuldade, a articulação vertical que tem de ser resolvida em grande parte pelos grupos de EF, porque essa articulação deve realizar-se a partir das possibilidades e necessidades dos alunos daquela escola e daquelas condições, para tirar partido da especificidades concretas que se verificam no terreno, portanto a gestão do currículo e a inteligência pedagógica da situação da gestão

escolar e da organização do ensino é a cede dessa possibilidade de haver uma articulação vertical efetiva e os miúdos de ano para ano e entre cada ano terem uma elevação das suas capacidades e progresso que apresente desenvolvimento multilateral, claro que os programas aí tem um papel fundamental, mas não no sentido de o próprio programa marcar estritamente, de uma forma muito fechada as opções de organização do ensino, de situações de aprendizagem, tipo ensino programado para que todos os alunos daquele ano, 7º, 8º e 9º de todas as escolas façam aquele volei, aquela ginástica e assim sucessivamente, de forma a que seja um ensino massivo para um padrão massivo, nós não concordamos com isso, ainda agora o professor José Alves Dinis no congresso, ao criticar as avaliações por domínios pondo em alternativa as metas, as normas de referência de 2001 e metas de 2010, que marcam resultados positivos, o que é o resultado positivo do aluno em EF, segundo estes programas ele dizia agora que era preciso padrões que fossem iguais para todas as escolas, nós não concordamos com o professor José Alves Dinis, não achamos que deva haver um padrão, do género todos os alunos têm de fazer voleibol elementar, no fim do 9º ano, para ter positiva a EF, para ter 4 ou para ter 5, não nos parece isso, parece-nos que é melhor dizer que deve ter 2 nos desportos coletivos, uma na ginástica e portanto, manter na avaliação essa marcação eclética, mas flexível nas formas de representar o sucesso, ou o 3 no 3º ciclo, de 1 a 5 ou 10, de 0 a 10 no ensino secundário, porque isso vai permitir incluir mais os alunos e vai permitir corresponder a uma situação muito importante, ou um principio muito importante neste processo, para haja uma articulação vertical, o principio da adequação pedagógica para o desenvolvimento do aluno, não na maneira como está, como deve e pode evoluir, essa adequação pedagógica deve também traduzir-se na avaliação, portanto não se trata de caracterizar a evolução do aluno em relação só ao ponto de partida, não é a evolução que está em causa na nossa perspetiva e a progressão do aluno face aos objetivos, os objetivos esses sim devem ser em relação ao ponto de partida, antigamente falava-se muito contra a progressão, havia professores que diziam não, tem de ser em termos de objetivos, não em termos de evolução, não pode ser só ver a evolução do aluno comparando-o num determinado momento, final do ano, julho, ou que ele fazia no início do ano, porque essa evolução pode não corresponder aos objetivos de desenvolvimento, por exemplo, se um aluno só fizer durante um ano badminton e voleibol, que nunca teria feito, ele teria um progresso imediato muito grande, pois à de ter evolução do princípio ao fim porque só faz isso, só que então a pergunta é, isso corresponde a um programa e a um currículo de desenvolvimento, ou só a um currículo específico, é isso que ele precisa ou, só de voleibol

e badminton, não precisa de dança, de natação, de desportos coletivos, de atletismo, a questão dos objetivos é muito importante que seja eclética, garantindo a inclusividade, que o aluno possa ter a oportunidade de melhorar num quadro de diversos tipos de atividade física, por isso parece-nos que as novas referências e as metas dão essa possibilidade, flexibilizam de acordo com a matriz do programa, do quadro de extensão do programa, com os objetivos gerais, a possibilidade de ter positiva nos desportos coletivos não tem de ser no futebol, pode ser voleibol e andebol, pode ser basquetebol e futebol, ou andebol, que essas várias combinações permitem, é atender à diferenciação das características dos alunos e ter um campo de realização de objetivos exigente, uniforme, claro para todos, são 2 desportos coletivos, mas com a possibilidade de não ser só aquele desporto coletivo o que impediria, até que do ponto de vista desenvolvimento pessoal do aluno, em termo das suas aptidões e capacidades, há características de desenvolvimento pessoais que podem ser impeditivas deles chegarem a níveis razoáveis, de progressão de determinada modalidade naquela altura, está em crescimento, enquanto noutra modalidade consegue, portanto essa avaliação permite fazer isso, dizia eu então que a progressão deve ser feita em relação aos objetivos e os objetivos em função da AI que é feita em função dos objetivos gerais. Há objetivos gerais são genéricos iguais para todos, são genéricos, dizem que são os desportos coletivos, por exemplo, nível elementar até ao 9º ano, então diz-se quais são os desportos coletivos, o que é que ele precisa, como pode evoluir do 7º até ao 9º, do 5º até ao 6º, pode ir até ao 9º consoante a organização da escola. A AI é feita de acordo com esse objetivos, por isso é que se tem de ter um protocolo igual todos os anos, para se poder comparar a AI de um ano com os outros anos, é uma comparação, muito importante, após o 1º mês de aulas os professores tiveram oportunidade de atualizar o que os alunos já sabiam, introduzir novas matérias e de organizar o domínio e o confirmar das regras de funcionamento das aulas e ensinar já, quais são as novidades que há para esse ano, gostariam de introduzir esse ano em função do que os alunos já deram, podem atualizar o que eles já sabiam e introduzir novidades e daí veem durante um mês, 6 semanas, 7 semanas, como é a sua evolução, como é a sua aprendizagem, eles não estão a ensinar em vez de avaliar, nem avaliar em vez de ensinar, estão a fazer uma unidade, como dizem os programas, EROS, etapa de receção e orientação para o sucesso, os alunos são recebidos, atualizados, reforçando aquilo que eles já sabiam, há 3, 4 meses que eles não tinham aulas de EF, estão em crescimento, há muita coisa que já desaprenderam, saíram dali a saber fazer muito bem uma coreografia de Dança, já não sabem, não a praticaram durante as férias saíram no final do ano passado

no nível, já cumprem o nível introdução, progrediram bastante no nível elementar de Andebol, mas agora regrediram, uns regrediram, outros não, portanto fizeram jogos durante as férias, portanto é preciso atualizar e por em dia, tudo aquilo que foram as conquistas feitas posteriormente, mesmo em função do crescimento do aluno, já evoluiu muito em 3, 4 meses nestas idades da diferença da adolescência, portanto a AI é essencial no início do ano, vamos então atualizar e verificar se, qual é o grau de aproximação e afastamento em relação aos objetivos gerais de ano e em relação à avaliação final de ano, junho. Então a partir daí, da AI, definem-se objetivos para esse ano, comuns para toda a escola para os 7º, 8º e 9º, esse plano plurianual então permite estabelecer uma progressão dos 7º anos, que entraram este ano na escola em 2000/01 até saírem da escola em 2003/04 no 9º ano, permite acompanhar essa geração, os do ano seguinte, de 2002/03 vão sair em 2005, portanto as adaptações de um ano para o outro vão permitir reorganizar o plano plurianual para essa geração e obviamente reorganizar o plano plurianual, por isso, a AI é o pivot de todo o processo de planeamento, aferida e organizada em função dos objetivos gerais, para se definir objetivos específicos para cada ano e para cada turma, objetivos operacionais, isto permite, parece-nos a nós uma dinâmica de progressão, que é os professores estarem a trabalhar em termos de conquista da aprendizagem, melhoria e depois consolidação das aprendizagens para que depois todos realizem tanto quanto possível o campo operacional do objetivo geral, portanto concretizem as aprendizagens que estão contidas nesta definição geral que é igual para todos, é geral, é genérica e portanto, não faz sentido numa escola não ter Dança, ou não ter desportos coletivos, tem de ter uma EF eclética, que permita a todos os alunos realizar plenamente os benefícios da aprendizagem da exercitação dos diferentes tipos da atividade física e não o maior número de atividades físicas possível, há muita gente que diz que não pode haver progressão porque são muitas matérias, não precisam de ser muitas, precisam ser dos diferentes tipos, isso está vinculado nos programas, a articulação vertical tem essa lógica, são os professores que o podem fazer a partir dessas orientações modelo, objetivos gerais, AI, em função dos objetivos gerais, marcar os objetivos específicos, progressão dos vários anos e adaptando isso de ano para ano, comparando a AI, que é no início de novembro, com julho do ano passado, destas turmas, desta geração, do 8º ano compara-la com a avaliação do 7º e também com a AI dos sétimos e 8º anos do ano passado, essa comparação permite verificar se as nossas novas gerações estão com facilidade ou dificuldade, coordenar isso com as escolas anteriores e colmatar tendências que possam verificar-se, e estamos muito a tempo disso, essa dinâmica de articulação vertical passa por esses

currículo combinado entre as escolas em curso, como nós definimos no projeto da APEF, em 1984/85, com o professor Jorge Mira, Petrucci entre outros, em que definimos essa necessidade, as escolas por onde os alunos passam, as escolas em curso, 1º,2º,3º ciclos e secundário, as 3 ou 4 escolas por onde os miúdos vão passando, e a maior parte dos miúdos fazem esse percurso numa região, freguesia, vão então organizar e dar feedbacks para que esses percursos se possa realizar, a articulação vertical tem essa necessidade, por isso, os programas tem de estar bem feitos, os programas tem de ser feitos não em carril, que limitam a decisão do professor e digam que independentemente dos alunos, o caminho e as etapas são este, tem de ser um programa que permita aos professores realizar as suas etapas para a progressão daqueles alunos concretos, relativamente aos mesmos objetivos para a organizar os percursos de ensino-aprendizagem adequada às necessidades e possibilidades dos alunos, essa decisão dos professores não pode ser cega, não pode ser a favor do programa contra o aluno, tem de ser a favor do aluno, a partir do programa. O próprio programa tem de ser um mapa, para se escolher bem o desenvolvimento e a coordenação dos vários professores para essa progressão dos alunos.”

Q3- Quais as principais medidas ou processos para realizar uma articulação vertical entre escolas pertencentes ao mesmo agrupamento?

“Essas medidas passam por ser baseadas nos programas, depois respeitar os objetivos gerais e então organizarem modelos flexíveis, adaptados de organização do ensino, de maneira que haja essa coerência, esse aproveitamento de ano para ano, que os professores fazem, isso é que é o fundamental, é o Planeamento Plurianual, tal como todo o planeamento, é um planeamento em que a chave é a continuidade, porque quando um determinado setor, ou segmento de planeamento, 1 ano, 1 semana ou 1 dia de aulas tem que atualizar, introduzir novidade, mas manter continuidade em relação ao anterior, portanto essa é a arte do planeamento, de um ano para o outro, o professor começar o ano aproveitando o balanço e projetando o ano anterior no momento presente, fala-se muito em projeto, projetar o momento presente no futuro, sim, mas esse futuro está delineado nos objetivos gerais e finalidades e tem de estar sempre presentes, no fundo o que fazemos no dia-a-dia é a concretização dessas finalidades e objetivos gerais e das nossas opções possíveis, para tirar o melhor das circunstâncias concretas, portanto trata-se de projetar o passado no presente, aproveitando o passado para dar continuidade, para reforçar, consolidar e ampliar aquilo que o miúdo aprende, as novas situações ou requintar, dar

sofisticação o desempenho, aquilo que ele faz e requintar, dar sofisticação, dar requinte aquilo que são as relações também anteriores, porque todo este processo é um processo de relação entre as pessoas no âmbito das atividades físicas que são de grande cooperação, portanto a principal medida é cada professor em vez de rejeitar ou pôr-se em dúvida aquilo que foi feito, pôr em dúvida se consegue aproveitar aquilo que foi feito e projetar para o futuro, portanto, é uma projeção do passado no presente e do presente no futuro, isso passa em cada aula nós ligarmos com a anterior, com a aula seguinte, portanto isso dentro da Unidade, é o que está nos programas é um conjunto de aulas com a mesma estrutura, nós quando mudamos de Unidade aproveitamos a Unidade anterior, projetamos na Unidade atual para ganharmos efeito e balanço potencial de aprendizagem seguinte e para a etapa seguinte e dentro de cada etapa é a mesma coisa, quando há mudança de etapa, que essa etapa aproveite e projete a seguinte, isto implica repetição e novidade, o que eu ensino, e o que está nos programas, cada aula tem de ter novidade e repetição, cada Unidade tem de ter novidade e repetição, cada etapa tem de ter novidade e repetição e é desta articulação que é a arte e a inteligência pedagógica de se poder realizar, aquilo que se vai tecendo, construindo a progressão, a aprendizagem não é, gosto muito desta ideia, a aprendizagem pode ser súbita, de repente o aluno consegue fazer aquilo que não conseguia, está a prender a andar de bicicleta não se equilibra e de repente já se equilibra, é preciso uma acumulação de experiências e de sensibilidade às várias variáveis e ao controle das várias variáveis motoras em presença, para ele conseguir fazer essa síntese, então não se vê logo é um potencial que vai acumulando e de repente vê-se que ele já se equilibra na bicicleta de ontem para hoje, não não, dá 3 semanas para hoje, porque a aprendizagem é súbita, mas não é instantânea, portanto, essa continuidade é muito importante, essa acomodação daquilo que são os erros, em vez de andar a perseguir erros dos miúdos, mas sim as conquistas dos miúdos, em vez do professor andar a perseguir os erros dos miúdos a sua arte é também conseguir que os miúdos estejam motivados para os objetivos, é pôr os miúdos a perseguir o sucesso, essa é uma condição essencial, não é o aluno andar a toque de caixa e ser levado, ele tem de se levar a si próprio, tem que ter uma atitude, nós temos de passar isso para ele, de satisfazer o seu desejo de se tornar melhor, isso é o desejo de todos os miúdos, portanto, a motivação dos miúdos para os objetivos, não confundir motivação com gosto, entusiasmo, tudo isso é muito importante, mas a motivação, gosto, entusiasmo se alimente da motivação para a melhoria, para que então o miúdo tenha a capacidade de se manter em esforço, em exercício daquilo que ainda não consegue realizar e acomodar esses insucessos necessários para construir o

verdadeiro sucesso, porque o sucesso da aprendizagem é feito de insucessos, é feito de ensaios e nós devemos valorizar esses ensaios e não estar sempre a castigar com o erro, ou dizer está sempre mal, num jogo de voleibol a conquista pode ser as alunas irem à bola, pode acontecer que ambas se afastassem, portanto, fugissem da responsabilidade de tomar aquele passo e aquela receção como sua, agora o que falta aí, é assinalar esse sucesso e dizer agora temos é que falar, aproveitar esse sucesso para outro nível, portanto, a motivação dos alunos para o sucesso e para os objetivos de aperfeiçoamento é que é a conquista básica, o caso mais dramático é quando os alunos fazem o que nós pedimos e que se esforçam e não conseguem, esses são poucos, felizmente, geralmente quando eles se esforçam e estão focados estão bem dispostos eles conseguem, pode acontecer que não, mas se não quiserem, se não tiverem vontade, não vale a pena. A inteligência cognitiva dos miúdos é fundamental e no desejo que os miúdos têm de melhorar, os miúdos nas aulas de EF estão sempre expostos, mesmo os que não têm muita habilidade aptidão, muitas vezes essa falta de aptidão e habilidade, por exemplo nas raparigas, que estão sempre em pose, para marcar a sua figura feminina e que limita a sua disponibilidade para o movimento e para a iniciativa e portanto, estão inibidas, nós temos de criar um ambiente com eles de expressividade do ensaio, de arriscar acertar, o desacerto faz parte da aprendizagem. Dar essa possibilidade aos miúdos de se motivarem para conquistarem o processo, os alunos mais fraquinhos são aqueles que dizem que estão doentes são os que precisam de mais aulas de EF, nós temos estudos que mostram que mais dispensas pedem são os alunos que têm mais dificuldades são os que precisam de mais tempo de EF, esses é que é vital que não percam as aulas, esta chave para o tempo útil, tempo de empenhamento motor e depois o tempo potencial de aprendizagem, desses tem de ser o maior possível, desses é que é a chave, dos alunos que têm necessidade deles quererem fazer. Toda esta questão da progressão e desenvolvimento do currículo passa pelos alunos com mais dificuldades, ter uma atitude de conquista e empenhamento. Os planeamentos não podem ser coisas que estejam nos dossiês dos professores, mas uma coisa que esteja na agenda dos alunos, esteja em mente dos alunos e agora vamos organizar isso, é isso que a AI dá e que a marcação de objetivos dá, se esse clima existir entre escolas entre professores diferentes, então os alunos aderem, no sentido de cumprimento de objetivos. A aprendizagem é mudança, é uma mudança que vem de dentro, a mudança tem de ser interiorizada. Portanto as medidas que os professores têm de tomar podem ser administrativas ou organizativas ou etc., não é de uma forma burocrática passar a ficha do aluno do ano passado para este ano, não é para saber o que

ele era o ano passado, eu tenho a AI para saber o que ele é este ano, é preciso renovar a relação com os alunos, atualizar o que ele gosta e o que ele sabe, esse clima é que é importante, passar dossiês de 2 ou 3 anos do cadastro do aluno, de forma a fomentar o efeito Pigmalião, deve se ter vontade que os miúdos mudem, não ficar com a ideia à partida que eles são fraquinhos, esse clima é importante, por isso é que essas reuniões, essas comparações de um ano e de outro, são muito importantes, essas mudanças são muito evidentes nas AI, essa comparação do que os miúdos fizeram o ano passado, final de outubro e o que estão a conseguir fazer agora 1 ano depois é muito importante para se ver a progressão, tal como também é importante ver a progressão entre a avaliação final de outubro com a de junho, os miúdos muitas vezes estão em progressão e nós não temos os instrumentos necessários para ver essa progressão.”

Q4- Por quantas etapas deverá ser construído o Plano Anual de Turma, como estas deverão ser divididas ao longo do ano?

“ Nos consideramos 4 etapas, 3 períodos 4 etapas, não quer dizer que não possam ser 6, 3 é difícil, porque há uma avaliação fundamental que é a AI, que é uma etapa setembro/outubro, que nós chamamos a etapa EROS, etapa de receção, receber os alunos e orienta-los para o sucesso, tudo o que eu já referi, atualizar os conhecimentos, funcionamento das regras em todas as aulas, as várias formas de organização, introduzir as matérias, ou as mesmas matérias ou novas matérias, para identificar qual é o potencial e a aptidão que eles têm relativamente a esses objetivos e a que nível podemos aceitar esses objetivos, a seguir faz-se uma conferência curricular, chamamos a isso conferências do grupo de EF, que é para conferir e os grupos devem de acertar entre si e essa conferência curricular da AI faz-se no final da etapa EROS, para isso é necessário que haja um protocolo mais ou menos semelhante, coerente entre o principio e o fim de ano e ano para ano, se o protocolo de AI for muito diferente no 7º, 8º e 9º ano depois é difícil comparar, se o protocolo de AI for muito diferente entre o final do 7º e o principio do 7º é de comparar, a estrutura do protocolo de AI deve ser a mesma. Tem de haver um protocolo em relação às várias matérias, da aptidão física e dos conhecimentos, uma estrutura comum e depois vai-se complicando e acrescentando coisas, no 7º em relação ao 8º, do 8º em relação ao 9º, isso permite a comparação e essa noção que devemos ter da progressão ou da falta de progressão, neste aspeto ou daquele em relação a determinados alunos, para nós gerirmos as nossas prioridades, isso é a 1ª etapa conferência curricular, é a conferência mais importante do ano, são as decisões mais importantes, porque aí é que

se decide os objetivos comuns de todos os 7º, 8º e 9º anos destas gerações, deste ano letivo, a AI e conferência curricular é o pivô de todo o planejamento anual e plurianual, onde se reveem os níveis, a seguir há uma etapa de prioridades, 1ª etapa é prognóstico, prognosticar quais são os objetivos até ao final do ano e quais são as soluções de tratamento que vamos dar às matérias para que eles possam melhorar naquela turma, no conjunto das turmas, tratar aquelas matérias para que eles possam melhorar naquela turma, no conjunto das turmas, tratar aquelas matérias que são críticas para o desenvolvimento dos alunos nesse ano, não deixar isso para o fim, começar já a tratar, se as raparigas têm dificuldade no futebol, têm que ter muito toque de bola todas as aulas, isso passa então por definir essa prioridade, se outros miúdos precisarem de ginástica não deixar para o fim do ano, tratar já da ginástica, é necessário que em cada aula haja várias áreas de atividade que é para corresponder às várias necessidades dos alunos, não é ensino individualizado, é ensino diferenciado, sob o grupo que possam responder, claro que esse grupo não deve ser por nível, se a prioridade for toques de voleibol, se estiver a fazer com um nabo como ele, com um miúdo com muitas dificuldades, nenhum deles está aqui está a criar as condições de aprendizagem favoráveis ao outro, tem de haver um com mais nível, nível elementar ou avançado, que tenha uma atitude de ajuda. Portanto prioridades primeira etapa, para os alunos melhores a prioridade é aquilo que eles estão mais fracos, para os alunos mais fracos, que têm mais resistência à EF a prioridade é aquilo que têm preferência, a harmonia é tratar as matérias melhores dos alunos mais fracos e as matérias mais fracas dos alunos melhores. O protagonismo da etapa das prioridades é de quem está a aprender, não é o protagonismo de quem já sabe, quem já sabe tem uma responsabilidade direta com o professor, não pode estragar, não pode atrapalhar, não pode fazer aquilo para gozar com os mais fracos ou para estragar a atividade, tem de se manter ali como uma base e recurso da aprendizagem, é ele que garante que os mais fracos vão aprender, portanto essa é a primeira etapa das prioridades. A seguir, damos notas às conquistas, e vão ser boas notas no Natal, os miúdos vão ficar surpreendidos, porque têm a nota em relação ao que foi tratado, aos objetivos, e normalmente os miúdos que tinham muita dificuldade no futebol têm uma progressão, tiveram essa intensidade de tratamento das dificuldades num clima de colaboração, de entreaajuda e de conquista e de aprendizagem e não de prestação e comparação, Não, de comparação dele próprio em relação à melhoria, e os miúdos surpreende-se com a nota que tiveram no Natal e ficam motivados, sentem que podem fazer conquistas, não quer dizer que só façam isso. No 2º período 1ª e 2ª semana pôr em dia aquilo que demos, reforçar o que demos no 1º período,

as conquistas dos miúdos têm de ser atualizadas e reforçadas, tiveram 2 semanas sem estar connosco, tem de recuperar isso e restabelecer a relação e relançar o processo, introduzirmos novidades e depois trabalhar para focar nos objetivos que têm de realizar para poderem ter positiva a EF, chamamos esta etapa progressão, progressão da etapa de outubro, da AI, dos objetivos definidos até ao fim do ano até ao início das férias da Páscoa, vamos fazer como se o ano acabasse ali, fazer uma avaliação dos objetivos combinados com eles, 1ª semana de novembro, depois da conferência, fazer essa avaliação na última semana antes das férias da pascoa, não concordo com os torneios inter-turmas, em que os melhores estão a jogar e os outros sem aulas a verem os melhores a jogar e não há aulas de EF, perde-se muitas aulas por ano, no início do ano é porque estamos a começar, são apresentações, não, têm de ser aulas, já fizemos avaliações e na última semana também não, podemos perder 25% de aulas com essa situação, as aulas são muito importantes, pode ser inter-turma, mas dentro da turma, dentro da aula, há turmas do mesmo ano, ou ano semelhantes ao mesmo tempo, isso é que é muito importante inter-turmas dentro da mesma aula, para isso é preciso uma organização muito cuidada e que os horários e gestão de espaços permitam fazer isso, depende muito do grupo de EF e da gestão da escola, quem faz horários tem de viabilizar que estejam turmas do mesmo ano, é muito importante para os alunos aplicarem o que aprenderam com outros colegas, essa interação dentro do tempo de aula é fácil de organizar, é muito importante para realizar objetivos com outros colegas, cria um estímulo adicional, porque dizemos que voltamos a fazer isto no final do ano, criar pressão e espaço para eles poderem progredir, ou seja avaliar a progressão dos alunos em relação aos objetivos do fim do ano, comparados com o início da AI, nas últimas 2 semanas antes da pascoa e a partir daí dizer aos miúdos que o 3º período é a etapa de produto, o que nós conseguimos produzir a partir dessa base, o que nós ainda conseguimos progredir a partir da etapa progresso, nós chamamos a essa etapa produto. É uma etapa do 3º período que permite fazer 3 coisas, confirmar e consolidar os miúdos que estão bem e aquilo que os miúdos estão bem, recuperar aquilo que os miúdos precisam para ter a melhor nota possível a EF e integrar as aprendizagens, é uma etapa muito importante, essa é que projeta para o ano seguinte, essa é que projeta para as férias e muitas vezes a tendência, os miúdos já estão cansados das aulas, nós já estamos cansados das aulas, é uma vida muito stressante a do professor, aí os professores têm de ter muito cuidado para não despistarem, aí o professor tem de fazer novidade, novidade é o quê? É formas inovadoras de fazer as mesmas coisas e de intensidade e interesse acrescentado aquilo que os miúdos já conseguem fazer, é uma etapa

fundamental, é uma etapa de avaliação em que é preciso ensinar para avaliar e põe-se aqui uma questão, o miúdo faz o melhor possível quando está a ser ajudado pelo professor e portanto deve ser avaliado quando está a ser ajudado pelo professor ou o professor para ser bem avaliado, o professor não pode dizer nada? Nós ensinamos que são as duas e entre uma e outra valorizar aquela em que ele tem a melhor, essa é que expressa o desenvolvimento, essa é que expressa o potencial de desenvolvimento para o ano, isso permite que as notas sejam verdadeiras e corresponder àquilo que o aluno consegue fazer. Esta etapa final precisa de ser bem compreendida e só é compreendida se houver AI, porque na AI o clima é exatamente o mesmo, é avaliar e projetar aquilo aqui e agora aquilo que já aprendemos anteriormente.”

Q5- Que características deve ter cada etapa?

Respondida na anterior

Q6- Quais as vantagens de adotar um Planeamento Anual por Etapas?

“Bem, o planeamento anual por etapas, é uma invenção nossa, a partir de um problema, qual é o problema? O problema é quando nós começamos a trabalhar, a minha geração, tínhamos um modelo de planeamento generalizado que era, quando havia roulement de instalações, em que as turmas rodavam pelas instalações, as instalações eram fixas em relação a um determinado tipo de atividades, era a pista de atletismo, o campo de jogos exterior, ou a caixa de areia cá fora, e cá dentro era o ginásio 1 ou ginásio 2, pavilhão dividido em 1 ou 2, em metade ou 2/3 e esses espaços de aula estavam especializados em matérias características daquele espaço, não haviam programas, os professores faziam um plano, um programa de basquetebol, um conjunto de aulas, 15 aulas, depois cada vez que iam para o espaço de basquetebol faziam as 15 aulas que estavam previstas, era um ensino massivo, era um ensino cego de quem estava em frente dos alunos, era um ensino bloqueado, feito por blocos pelo facto de os alunos terem aprendizagem concentrada de basquetebol em 15 aulas, essas aulas serem iguais para todos os alunos em cada aula, para os alunos melhores era demasiado fácil, para os alunos piores era demasiado difícil e depois os médios dependia, não era um ensino adequado às necessidades dos alunos, era um ensino à ocupação dos alunos naquele espaço em relação a um programa cego, o que é que isto dava, de ano para ano, nós víamos os alunos do 9º ano a fazer o mesmo basquetebol que tinham feito no 8º e 7º ano e no 5º e no 6º, eu chamo a isto o efeito carrocel. Efeito carrocel porquê? Porque o currículo deve ser em espiral, em espiral

implica 2 dimensões de tratar diferentes tipos de atividade física e aprender esses diferentes tipos de atividade física, mas também uma dimensão de progressão de ano para ano, então é preciso um ensino diferenciado, para haver progressão, não pode fazer 8 ou 10 atividades por ano, ele pode fazer não pode é ter o compromisso de aprendizagem de 8, tem de fazer compromisso de aprendizagem daquilo que mais precisa, para haver progressão, há alunos que têm de tocar na bola em todas as aulas, há alunos que têm de ir aos colchoes todas as aulas, então como se reserva os colchoes num espaço, definem-se 5 espaços de EF e os colchoes só estão num, só quando vão para aquele espaço é que vão para os colchoes, se calhar têm de espalhar os colchoes e fazer ginástica todas as aulas, mesmo lá fora, não é colchoes para todos, 8 miúdo têm de fazer 20m de ginástica durante 40 aulas, são aqueles, os outros vão lá de vez em quando, se não não melhoram na ginástica, nem este ano, nem para o ano, o problema é que esses alunos também possam precisar de voleibol, aí o professor o que tem de compor, é que para esse grupo de alunos quais são as matérias prioritárias e as que vai dar mais realce este ano e as que deu o ano passado e em função da progressão dos miúdos, os miúdos melhoram muito se tiverem continuidade e variedade das mesmas. A turma dá 5, 8 matérias, mas aquele aluno tem o compromisso de aprendizagem de 4, não quer dizer que não participe nas aprendizagens de 8, não é quando calha, o professor pode gerir que basquetebol, dribles e passes sistematicamente, assim resolve-se o efeito carrocel, e é isto que nós vemos professores que trabalhavam por blocos e começaram a trabalhar por etapas, é mais difícil, implica polivalência dos espaços, aos espaços têm de ser atribuída polivalência que é para dar escolhas ao professor. Os alunos estão lá para aprenderem, para treinar, o planeamento tem de ser complexo e depois têm de ser aulas por áreas, que é para cada turma e em cada aula, naquele momento o professor ter opções de planeamento, em que possa ter alunos na ginástica e no voleibol e poderem trocar, ter 2,3 áreas, não é 6 áreas mas tudo massivo, tem de ter diferenciação do treino, individualização. Tem de haver uma capacidade dos professores de darem opções a si próprios para resolver problemas e não fechar essas opções, foi por isso que apareceu o planeamento por etapas. Para termos um modelo que fosse contra os blocos, fechar opções, massificação do ensino em módulos indiferentes às características e necessidades dos alunos, querem só dar matéria e que desse a cada professor e ao grupo o poder escolher aquilo que é melhor em cada momento, sem perder o fio condutor que é definindo, em 1º lugar pelo grupo de EF no plano plurianual e depois, de cada turma, no plano anual. Para isso é preciso a polivalência de espaços, e trabalhar naquele clima de motivar os alunos para aprender, para não ficar na mesma e não só para

revelar talentos, mas sim para revelar capacidades, para haver progressão, e foi assim, que apareceu o planeamento por etapas, depois fizemos isso em várias escolas, passei no estágio em EF, onde tenho estado a trabalhar e na função exercício, nalgumas escolas onde conseguimos fazer isso, conseguimos por isso nos programas e depois através das experiências houve iniciativas e relatos que revelaram que isso era de propor, os colaboradores dos programas experimentaram e adaptaram. Claro que era muito importante termos 3 horas por semana, a questão organizacional é muito importante. Os programas são um bom mapa para os professores poderem decidir bem e articularem entre si para facilitarem uns aos outros para que tenham decisão, tenham opção, em vez de imporem uns aos outros a falta de opção e a falta de porque isso é que mata a equidade das aulas.”

Q7- Que recomendações considera essenciais para que todos os professores seguissem as orientações metodológicas dos PNEF e passassem a realizar o seu planeamento Anual por etapas e não por blocos de atividades?

“Tem de haver aqui efeito de demonstração, que é possibilidade dos professores poderem ter estágios nas escolas uns dos outros, ou pelo menos da formação das boas práticas, ir às escolas ver como é que se fazia e ser creditado, não é estágios de 1 ano para verem se estão aptos é estágios de formação contínua, de maneira que um professor tivesse redução de horas, ou passar 2 semanas para ver como funciona e depois montar na sua escola era substituído pelos colegas e depois vinha outro, então essa escola de centro de estágio passava por aqui 40 professores por ano de cada escola, só vendo. Sem esse efeito de demonstração a partir da prática, do requinte que os professores já põem no processo de planeamento parece que os professores continuam a dar uma bola, mas que não tirassem partido dessa relação e desse desafio que é dado aos miúdos, só vendo é que se acredita. Porque nós às vezes nas ações de formação explicamos como é que se faz, isso eles não estão a ver, estão rotinados há 30,20 anos a fazer as coisas e não lhes passa na cabeça, que pessoas da idade delas trabalhem de uma maneira completamente inovadora, mas a nível mundial, porque aquilo que nós vemos dos modelos de ensino, são modelos pouco formatados em relação à perspetiva da progressão dos alunos em relação aos objetivos. Objetivos que nascem e que estão traduzidos em motivação de alunos e dinâmicas de turma e em dinâmicas de escola, isso acontece em Portugal, ao mais alto nível, as nossas aulas, o princípio da autonomia relativa, como princípio fundamental, os alunos conseguem estar em tarefa, comprometidos com a aprendizagem quando o professor

não está ao pé, eles não estão a fazer aquilo pelo professor estão a fazer aquilo por eles. O modelo de planeamento por etapas é aulas que variam pouco de aula para aula, mas as aulas são variadas para o número de capacidades que precisa, compreendendo as dificuldades deles, essas recomendações é haver estágios ou ações de formação, em que os professores possam visitar em 2 semanas as escolas que funcionem assim, para verem e perceberem, para os professores poderem partilhar entre si uma compreensão mais perfeita como se usa os mecanismos de conquista, uns escolas têm soluções para umas coisas, outras têm para outras, nós temos que estar sempre a aprender uns com os outros nas escolas e não estamos na formação continua, estamos mais uma vez sentados a falar de coisas que não estamos a ver, a discutir se é assim, se não, a falar da referência da sua escola e ninguém se entende, com o vídeo resolve-se muito, mas não se resolve o ambiente e a compreensão ecológica do processo do ensino. Deve haver urgentemente, e a SPEF e a CNAPEF através de uma rede de escolas, escolher isso com o Ministério, fazer uma rede de estágios de formação continua e depois no início/final do ano há uma conferência geral para refletir sobre isso e depois no próximo ano continuam os estágios, para estarmos sempre a aprender como cada um resolve os problemas.”

Q8- Os PNEF falam em revisão das matérias lecionadas nos planeamentos anuais de turma. Em que consistem estes períodos de revisões? E quando deverão ter lugar?

“A 1ª etapa é uma revisão em relação ao passado e uma atualização do presente para projetar o futuro, no final de cada período de etapa faz-se uma síntese e no início faz-se uma síntese, a mesma coisa no plano plurianual, no 9º ano é necessariamente um ano de revisão de atualização, se os miúdos mudam de escola no 10º ano, normalmente mudam é também bom fazer uma atualização àquilo que foi o ano anterior, mas sem mudar, sem contrariar, se os alunos vieram duma escola que nunca deram dança, vamos dizer que temos uma novidade muito interessante que é uma dança, se os miúdos só deram andebol, o problema do andebol está resolvido e acolher isso, para os miúdos não pensarem que isso é mau, agora já deram andebol vamos tratar de outras coisas, vamos ver o que é comum na transição para o basquetebol, o que é comum e o que é diferente, aproveitar e fazer essa transição, porque quando os miúdos mudam de escola, ou mudam de planeamento ou mudam de modelos é que é preciso fazer essa revisão e consolidação. A marcação de revisão dos programas está no 10º ano para rever o fim do ensino básico, mas agora como a escolaridade obrigatória vai até ao final do 12º ano, o problema aqui está é na mudança de escola, o problema da articulação das escolas em curso, mas se

houvesse os tais estágios, estas revisões que se mantinham com toda a lógica para atualizar para a projeção do passado no presente, para construir este ano e construir a progressão, isto é sempre necessário fazer, é sempre um princípio geral, porque o planeamento é para unir as aulas, não é para dividir aulas, as matérias pelas aulas é para unir as aulas, o planeamento não é para dividir matérias por períodos, é para unir os períodos, é para unir os períodos através das matérias, não é para dividir as matérias pelos anos, é para unir os anos através das matérias, o planeamento é para unir os anos através das matérias, na continuidade e na medida de, e nós o que muitas vezes fazemos é dividir tipo prateleira as matérias pelos anos e depois e depois claro, bloqueamos o currículo, e fica tipo carrocel, os miúdos repetem os mesmos níveis das mesmas matérias em anos consecutivos, que é o efeito carrocel, depois acontece ter nas escolas que funcionam por blocos, claramente bloqueados pelo efeito carrocel onde põem progressão de ano para ano, alguns alunos fazem essa progressão, mas a maior parte não fazem, vêem-se aflitos com o empenhamento desses alunos, o problema não é desses alunos, o planeamento é que está mal, não é a aprendizagem que está nos alunos, não está no planeamento, se o planeamento não atender às necessidades de progressão desses alunos, eles não vão progredir, a conquista não é os miúdos que já jogam voleibol jogarem melhor, a conquista é os miúdos que não sabem nada, infelizmente é a maioria.”

Q9- Quais as implicações e repercussões da AI no início do ano e da existência de um protocolo de AI específico, em cada escola?

“Quer dizer se nós formos a ver, os protocolos de AI em cada escola não variam assim muito, porque as estruturas bases de avaliação dos alunos também são as mesmas, nas matérias, no *fitnessgram*, nos conhecimentos, aí pode variar muito nos conhecimentos, nós não especificamos os conhecimentos nos programas porque a especificar estávamos a dar matérias das outras disciplinas, achamos que isso deveria ser resolvido ao nível do encontro das turmas, achamos isso em 89, a partir de 95 e depois em 2001 a gestão flexível do currículo e o decreto 6,7 de 2001 vieram instituir o projeto curricular de turma, que era uma ideia que nós avançamos em 89 e não éramos muito compreendidos, então essa interdisciplinaridade em conselho de turma é que deve resolver os problemas dos conhecimentos, porque há muitos conceitos de saúde que nós podemos dar que são dados em ciências, há conceitos de história que são dados em história, pode ser uma articulação entre o professor de história e o professor de EF e da saúde e dos conhecimentos do treino, da alimentação e do repouso, deve haver um complemento sobre esses aspetos, pode

haver variações porque varia consoante os projetos curriculares de turma, mas isso não está a acontecer, os professores estão muito fracionados, não há clima de colaboração para objetivos, há clima para dar matéria para tarefas e depois as tarefas não se organizam. Esse é o problema que há entre os professores é o fracionamento, o pouco aproveitamento que há das relações de integração curricular e interdisciplinaridade entre os professores. Ao nível do protocolo, o programa resolve que o protocolo possa ter variantes nesta, ou naquela escola mas que a estrutura seja coerente ao conjunto dos programas, é por isso que os programas são importantes, e que não é muito inteligente fazer adaptações dos próprios programas, há pessoas que trucidam os programas completamente, fazem níveis dos níveis, porque acham que são sugestões, se não forem tomados como mapa, para haver coerência na diversidade, se não só vai haver confusão.”

Q10- Segundo os Programas, após a AI dever-se-á realizar uma Conferência Curricular, em grupo. Poderia clarificar os objetivos dessa conferência? Deverão ter lugar outras ao longo do ano letivo? Quando?

“Sim. Conferência curricular de novembro, final da AI para rever ou fazer o plano plurianual, marcando os objetivos, a progressão das várias matérias, do conjunto dos alunos e quais é que são os grupos e a variação que se admite dentro da turmas e dos professores, para termos soluções dos problemas que são comuns, temos de resolver os problemas que existem na nossa escola, portanto rever o plano plurianual para fazer o plano anual, marcar critérios comuns de avaliação, as metas dizem o sucesso, não dizem o 4 e o 5, não dizem o 2, dizem o que é o 10, mas não dizem o que é o 14 ou o 15 e aferir critérios de avaliação, isso é muito importante na conferência de avaliação, rever os problemas que os professores identificaram no final do ano e identifiquem os problemas comuns aos 7º, 8º e 9º anos, que é para terem soluções gerais para os problemas comuns, o levantamento dos problemas que há na AI, interpretar esses problemas e entre eles, ou entre outras escolas ver se não há soluções, modelos gerais para que novamente os alunos poderem ter uma resposta coordenada para problemas semelhantes, para não haver grandes contradições entre os professores. Conferir e acertar soluções gerais para problemas comuns ao nível das aprendizagens das matérias, dos alunos difíceis, rever os protocolos de AI. Há uma conferência muito importante no fim do ano que é o balanço do ano e rever o protocolo de AI, as aulas vão começar em principio de setembro, os protocolos não dão para fazer ali na primeira semana, segunda semana de setembro, têm de ser revistos e confirmados na conferência final de ano, conferência curricular de

planeamento do próximo ano, são revistos os protocolos de AI em função dos protocolos de avaliação final, fazer alguma alteração, ajustamento, é revisto o plano plurianual em função disso, portanto há esses dois momentos de revisão, portanto julho e outubro, julho em relação às avaliações que preparamos na conferência de início de novembro e fim de julho, como isto se realizou, o que é preciso alterar, prepara o início do próximo ano, são basicamente adaptações do que tínhamos anteriormente. Pode haver uma no carnaval para verificar a progressão e as provas de aferição e aferição de avaliações, é muito importante estarem vários professores a avaliar na mesma aula, nessas provas de aferição, é muito importante essa aferição de critérios e de processos de avaliação, portanto são esses os aspetos que é preciso na conferência curricular, quer de outubro, quer de julho para suturar o ano nesses 2 grandes momentos, depois entretanto conferências de avaliação, gestão e organização de espaços, isso tem de ser em julho e em setembro, essa é que tem de ser em setembro, rever as instalações e os equipamentos e garantir a polivalência, logo para a 1ª etapa ser polivalente e os professores poderem ter opções de avaliação, nas diferentes matérias em todas as turmas, rever se os espaços dão opções para realizar o protocolo de AI.”

Q11- Pode haver objetivos e critérios de avaliação diferentes para alunos da mesma turma? Como?

“Pode haver, os critérios são comuns, pode haver valorizando mais os alunos, por exemplo a dança e para outros alunos a, porquê? Porque há alunos que são bons na dança, a sua nota não depende da dança, depende talvez no futebol, desportos coletivos é que ele tem de melhorar, portanto a avaliação desses alunos é confirmar que são bons em dança e ajudarem na dança dos outros, ajudarem a fazer e onde eles têm de melhorar é no futebol ou na ginástica, há! Aí é que está a sua nota, já têm 5 a dança e no futebol a mesma coisa, tem 5 a futebol, se calhar a nota de EF não depende da melhoria a futebol, que é impossível, são bons a futebol, mesmo que fizessem futebol em todas as aulas não melhoravam a futebol, o que eles têm de melhorar é outras coisas, então aí sim, a avaliação deles e a prova deles é se eles provam que melhoraram no badminton, na dança e na ginástica, particularmente na ginástica e na dança, no badminton por pouco esforço melhoram significativamente. Os critérios são comuns para todos, os objetivos gerais são iguais para todos, agora a forma de os expressar é que temos de acomodar as capacidades reveladas pelos alunos e suas orientações de maneira a que valorizemos as suas aprendizagens, valorizamos à partida as suas capacidades, o aluno que faz futebol há 10

anos, não vou dar 0 a futebol porque ele começa do principio como os outros, não, começa com 5, o problema é se ele baixa, não pode baixar, ele tem de saber, se ele faz futebol de circo eu vou baixar, se ele joga contar os colegas todos eu vou baixar, há alunos que pensam que são bons a futebol, mas não são, são habilidosos.”

Anexo 8. Carta para aplicação do questionário

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a)
do Agrupamento de Escolas
Dr. António da Costa Contreiras

Assunto: Aplicação de um questionário aos Professores de Educação Física para efeitos de investigação educacional.

Exmo.(a) Sr.(a) Dr.(a):

Raquel Maria da Silva Gonçalves, professora efetiva do quadro de nomeação definitiva no Agrupamento de Escolas de Silves, vem por este meio pedir autorização para aplicar um questionário aos professores de Educação Física da escola EB2,3 de Algoz.

Para esse efeito já contactou pessoalmente com, Márcia Nunes, docente nesse estabelecimento de ensino, que se disponibilizou para colaborar.

Estes procedimentos, inserem-se no âmbito de um estudo conducente à elaboração de uma dissertação de doutoramento em Educação Física e Desporto Educativo, realizado sob a orientação dos Professores: Doutor Gonzalo Macías, docente da Universidade de Sevilha e Doutor Carlos Januário, docente da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Será preservado o anonimato dos dados recolhidos, sendo a sua utilização única e exclusivamente limitada à apresentação estatística.

Desta forma solicitamos os bons ofícios de V. Exa., por forma a viabilizar o desenvolvimento do nosso estudo.

Na expectativa de uma resposta, apresento desde já os melhores cumprimentos.

Portimão, 4 de fevereiro de 2013

Raquel Maria da Silva Gonçalves

Anexo 9. Questionário

Universidade de Sevilha

Universidade Técnica de Lisboa

Faculdade de Motricidade Humana

Doutoramento em “Educação Física e Desporto Educativo”

Objetivos

Este questionário visa a recolha de dados relativamente a decisões e a práticas de planeamento a nível de turma e de escola, dos professores de Educação Física. A análise dos dados será utilizada para um estudo de natureza académica (dissertação de Doutoramento) realizado sob a orientação dos Professores: Doutor Gonzalo Macías e Doutor Carlos Januário.

Confidencialidade

Será garantido total sigilo sobre o conteúdo das respostas, constantes de cada questionário. As informações serão analisadas e divulgadas através de dados totais e/ou parciais. Todas as referências a informações individuais serão codificadas, garantindo a sua confidencialidade.

Agradecimentos

Desde já agradeço pela colaboração que irá prestar, pois um estudo desta natureza não se realizaria sem a sua colaboração.

Para o êxito do presente estudo muito contribuirá a sua sinceridade, a exatidão e o rigor das suas respostas.

Raquel Gonçalves

Professora de Educação Física do Quadro de Escola, destacada no Agrupamento

Vertical de Escolas Professor José Buisel- Portimão

Docente do ISMAT- Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes

Universidade de Sevilha

Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana

Doutoramento em "Educação Física e Desporto Educativo"

Questionário a Professores de Educação Física do Barlavento Algarvio

Responda a todas as questões com sinceridade, exatidão e rigor. Assinale uma única resposta e procure ser objetivo.

1- Caracterização

a) Género M F

b) Idade 40

c) Anos de Serviço Docente 17

d) Grau Académico mais elevado concluído:

- 1- Licenciatura (Área de formação) _____
2- Pós-graduação (Área de formação) _____
3- Mestrado (Área de formação) _____
4- Doutoramento (Área de formação) _____

e) Tipo de Escola EB2,3 EB3 + Sec. Sec.

f) Que anos leciona no presente ano letivo? 7^{os}, 10^o Profissional e 11^{os}

g) Dimensão do Grupo de E.F. (nº de professores) 7

h) Ano de conclusão da Licenciatura 1995

2- Satisfação como professor

Queremos conhecer a influência que os fatores abaixo descritos têm no seu sentimento de satisfação da função como professor.

Formule as suas respostas em função do que tem sentido acerca do seu trabalho. Por favor assinale com um (○) a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. Para cada item assinale a sua escolha de acordo com a seguinte escala:

1- Totalmente Insatisfeito	2- Insatisfeito	3- Nem Insatisfeito/Nem Satisfeito
4- Satisfeito	5- Totalmente Satisfeito	Não tenho Opinião- NT Opinião

1- Clima e ambiente de trabalho na escola.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
2- Grau de realização profissional.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
3- Relação profissional com os colegas de grupo.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
4- Relação profissional com os alunos.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
5- Trabalhar em equipa.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
6- Condições das instalações disponíveis (condições físicas) na sua escola.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
7- Material didático a utilizar na dinamização das suas aulas (qualidade e quantidade).	1	2	3	4	5	NT	Opinião
8- Programa(s) definido(s) para a disciplina que leciona.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
9- Critérios de avaliação da disciplina.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
10- Organização da disciplina.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
11- Formação continua.	1	2	3	4	5	NT	Opinião
12- Modo como a sociedade valoriza a profissão.	1	2	3	4	5	NT	Opinião

3- Programas Nacionais de Educação Física (PNEF)

3.1) Quais destes itens constituem as Áreas de Extensão da Educação Física apresentadas nos Programas Nacionais de Educação Física?

- a) Atividades Físicas Desportivas
- b) Atividades Rítmicas Desportivas
- c) Jogos Tradicionais Populares
- d) Atividades de Exploração da Natureza
- e) Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas
- f) Aprendizagem dos Processos de Desenvolvimento e Manutenção da Condição Física
- g) Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extra-escolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas

3.2) Como teve acesso ao conhecimento dos PNEF?

- a) Formação Inicial
- b) No Grupo de Educação Física
- c) Iniciativa própria

3.3) Possui os PNEF em formato papel ou digital? Sim Não

3.4) Quais os PNEF que possui?

- a) 1º Ciclo
- b) 2ª Ciclo
- c) 3º Ciclo
- d) Ensino Secundário

3.5) Relativamente à aplicação e utilização dos PNEF:

3.5.1 Conhece o conjunto de Finalidades da Educação Física que os PNEF defendem?

- a) Profundamente
- b) Não essencialmente
- c) De forma suficiente
- d) Incompleta
- e) Desconheço

3.5.1.1 Se conhece:

- a) Concorda totalmente
- b) Concorda em parte
- c) Discorda em parte
- d) Discorda totalmente

3.5.2 Para os graus de ensino que leciona, toma como referência os Objetivos Gerais (competências comuns a todas as áreas e competências por área) e a especificação das matérias nucleares e alternativas? Sim Não

3.5.3 A operacionalização da Avaliação definida pelo seu Grupo de Educação Física tem como referência a especificação de cada matéria do programa nos níveis Introdutório, Elementar e Avançado? Sim Não

3.5.4 A Avaliação em Educação Física na sua escola é realizada em que áreas ou domínios?

- a) Domínio Afetivo + Domínio Cognitivo + Domínio Psicomotor
- b) Domínio Socioafetivo + Domínio Cognitivo + Domínio Psicomotor
- c) Atividades Física + Aptidão Física + Conhecimentos + *Atitudes*
- d) Outro. Qual? _____

4- Práticas de Planejamento em Educação Física

4.1 Na sua escola foi elaborado um Projeto Curricular de Educação Física (ou documento similar)? Sim Não

4.2 O grupo definiu por ano ou ciclo de escolaridade as matérias nucleares e alternativas a serem lecionadas? Sim Não

4.3 O grupo tomou decisões quanto à forma como são distribuídas as sessões semanais de Educação Física? Sim Não

4.4 O tipo de rotação pelos espaços de aula / roulement, na sua escola é:

- a) Semanal
- b) Quinzenal
- c) Mensal
- d) Trimestral
- e) Outra. Qual? _____
- f) Não há rotação

4.5 O grupo tomou decisões no sentido de tornar os espaços de aula, o mais polivalentes possível? Sim Não

4.5.1 Se sim, dê um exemplo: *Os espaços de aula diversificados e a fácil acessibilidade aos materiais didáticos necessários facilita a leccionação de diferentes matérias*

4.6 O Grupo de Educação Física apresenta propostas de formação a incluir no Plano de Formação da Escola? Sim Não

4.7 Estão ou estiveram projetados momentos de formação recíproca dentro do grupo de Educação Física? Sim Não

4.8 Na preparação da sua intervenção pedagógica elabora planos a nível de turma? Sim Não

4.8.1 Se sim quais? (poderá assinalar mais de uma opção)

- | | | |
|--|-----------------------------------|---------------------------------------|
| a) Plano Plurianual <input type="checkbox"/> | Em grupo <input type="checkbox"/> | Isoladamente <input type="checkbox"/> |
| b) Plano Anual de Turma por Etapas <input checked="" type="checkbox"/> | Em grupo <input type="checkbox"/> | Isoladamente <input type="checkbox"/> |
| c) Plano Anual de Turma por Blocos <input type="checkbox"/> | Em grupo <input type="checkbox"/> | Isoladamente <input type="checkbox"/> |
| d) Plano Unidade Didática/de Ensino <input type="checkbox"/> | Em grupo <input type="checkbox"/> | Isoladamente <input type="checkbox"/> |

4.9 Se respondeu que elabora Planos Plurianuais, quais as decisões contidas nesse plano: (poderá assinalar mais de uma opção)

- a) Articulação vertical do currículo
- b) Elevação das metas e resultados
- c) Objetivos por ano escolar
- d) Objetivos por ciclo
- e) Atividades de complemento curricular
- f) Outras _____

4.10 Que tipo de Planeamento Anual adota?

a) Por Etapas

b) Por Blocos /Ciclos de Atividades

4.11 Qual o modelo de Planeamento mais utilizado no seu Grupo de EF?

a) Planeamento Anual por Etapas

b) Planeamento Anual por Blocos/Ciclos de Atividades

4.12 Quais as maiores dificuldades que encontra na elaboração do Plano Anual de Turma? (Assinale 3 itens, em que 1 é o mais importante e o 3 menos importante)

a) Pouca polivalência dos espaços

b) Definição dos objetivos

c) Especificar/preparar cada uma das etapas

d) Definir as matérias prioritárias

e) Lecionação de aulas politemáticas

f) Trabalhar várias áreas na mesma aula

g) Tratamento dos dados da Avaliação Inicial

h) Insuficiência de material

i) Necessidade de formação em algumas matérias do quadro de extensão de Educação Física

j) Alunos muito heterogéneos

k) Outra _____

4.13 (Se o Planeamento for por Etapas) O Roulement da sua escola permite o cumprimento dos Objetivos da Primeira Etapa (Avaliação Inicial)?

Sim Não

4.14 Utiliza os Objetivos Específicos das áreas e matérias nucleares e alternativas como objetivos terminais de ano? Sim Não

4.15 Com quem habitualmente realiza as tarefas de Planeamento:

4.15.1 Decisões ao nível do Currículo de Educação Física:

a) Não as realizo

b) Sozinho

c) Com outro(s) colega(s)

d) Com todo o Grupo de EF

4.15.2 Elaboração do protocolo de Avaliação Inicial:

a) Não as realizo

b) Sozinho

c) Com outro(s) colega(s)

d) Com todo o Grupo de EF

4.15.3 Definição de objetivos específicos por ano de escolaridade?

- a) Não as realizo
- b) Sozinho
- c) Com outro(s) colega(s)
- d) Com todo o Grupo de EF

4.15.4 Definição/organização geral do ano letivo em etapas:

- a) Não as realizo
- b) Sozinho
- c) Com outro(s) colega(s)
- d) Com todo o Grupo de EF

4.16 Maioritariamente utiliza aulas politemáticas nas aulas de um tempo letivo?
Sim Não

4.17 Maioritariamente utiliza aulas politemáticas nas aulas de maior duração ou de mais de um tempo letivo? Sim Não

4.18 Indique 3 fatores que influenciam de forma determinante as suas decisões na elaboração dos Planos Anuais de Turma:

- a) Avaliação Inicial
- b) Objetivos Terminais
- c) Objetivos por Ano/PNEF
- d) Roulement/Espaços
- e) Material
- f) Plano Curricular de Agrupamento/Escola/Educação Física
- g) Aplicação da Bateria de Testes do Fitnessgram
- h) Outra _____

4.19 Na sua escola aplicam a Bateria de Testes Fitnessgram? Sim Não

4.19.1 Se sim, como?

- a) São realizados testes no início do ano? Sim Não
- b) São realizados testes no final de cada período? Sim Não
- c) São realizados testes no final do ano? Sim Não
- d) A aptidão física é planeada em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras? Sim Não

4.20 Há revisões das matérias lecionadas no seu planeamento?

Sim Não

0 -
4.20.1 Se sim, Como?

Como utilizo aulas politemáticas permite-me fazer o
revisão e revisão das matérias proporcionando também
"transfere" de conhecimentos para outras matérias

4.21 A sua escola tem Protocolo de Avaliação Inicial definido pelo grupo?
Sim Não

4.21.1 Se sim, a Avaliação Inicial é realizada:

- a) No início do ano a todas as matérias
b) No início da lecionação de cada matéria (ao longo do ano)

4.22 Os PNEF falam em Conferências Curriculares em Grupo. Com que regularidade são realizadas?

- a) Nunca
b) Pelo menos uma vez por período
c) Pelo menos uma vez por mês
d) Semanalmente

4.23 Que articulação curricular existe entre ciclos, na sua Escola (relativamente à Educação Física)? Indique as duas principais medidas ou processos de articulação vertical.

1ª O grupo de Educação Física faz a planificação dos níveis
das matérias a abordar/trabalhar no 3º ciclo e Ensino Secundário
2ª _____

4.24 Que articulação curricular existe entre as escolas do agrupamento? Indique as duas principais medidas ou processos de articulação vertical.

1ª Definição das matérias a tratar no 3º ciclo por períodos
letivos
2ª Definição dos critérios de avaliação do Agrupa-
mento

Obrigada pela colaboração.

Raquel Gonçalves

