



Relatório do Estágio Profissional

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nos termos do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março e do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

Orientador: Prof. Doutora Zélia Matos

Diana Alexandra Pais de Sousa **Godinho** da Silva

Porto, Junho de 2010

Ficha de Catalogação

Godinho, D. (2010). Relatório de Estágio Profissional. Dissertação apresentada com vista à obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, ao abrigo dos Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março e Decreto-lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro

Palavras-Chave: ESTÁGIO; FORMAÇÃO INICIAL, ENSINO; PROFESSOR REFLEXIVO; EDUCAÇÃO FÍSICA

Dedicatórias

Ao meu pai, pelos valores que me inculuiu e pela “raça” que me deu. A ele dedico esta minha conquista.

“Chegar até ao cimo da montanha e contemplar o imenso vazio do cume pode ser gratificante. Mas nada é superior à árdua caminhada desde o baixo terreno e às dificuldades percorridas nessa viagem, para superar os percalços da subida.” (s/d)

Agradecimentos

Mais do que um mero formalismo, expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que me incentivaram e me apoiaram durante esta caminhada. Gostaria de manifestar o meu agradecimento, de uma forma mais particular:

- À professora Doutora Zélia pela sua abertura de espírito, pela orientação, pelos conhecimentos que transmitiu e pela forma como me soube encorajar e motivar.
- À professora Manuela Machado, que me orientou numa das experiências mais enriquecedoras da minha vida, pelo apoio, pelo profissionalismo e pelas sugestões dadas.
- Ao director da Escola Secundária D.Dinis pelo carinho, pelo apoio dado nas actividades realizadas e pela disponibilidade no fornecimento de documentos.
- Ao grupo de EF da Escola Secundária D.Dinis, pelo bom acolhimento, pela inteira disponibilidade e pela partilha da experiência.
- Às colegas de estágio Joana e Marta pelas conversas de mútuo incentivo, pela partilha de ideias e pela troca de impressões diárias.
- Ao grupo de investigação científica “Santo Tirso ConVida”, pela confiança depositada e pelo acolhimento.
- Aos meus colegas de curso, pelo apoio e pelos bons momentos.
- À Ana, à Maria João, à Marlene, à Rita e à Sónia, pelo incentivo e pelo carinho demonstrado.
- Ao Nuno pelo suporte, compreensão e ternura.
- Ao Luís, pela força e pela disponibilidade sempre presente.
- À minha mãe, pela compreensão, pelas conversas partilhadas e por suportar pacientemente os meus anseios e ambições.
- À minha irmã, por toda a ajuda, disponibilidade e partilha de conhecimentos desde pequena.
- À Mafalda, por ser uma fonte de alento e de descontração.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Figuras	XI
Índice de Quadros	XIII
Resumo	XV
Abstract	XVII
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Estrutura do relatório do estágio profissional (REP).....	3
1.2. Caracterização geral do EP e respectivos objectivos.....	6
1.3. A Formação inicial.....	8
1.4. Expectativas e papel do EP na formação.....	10
1.5. Finalidade e processo de realização do REP.....	11
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO.....	13
2.1. Ligação ao Desporto	14
2.2. Ligação ao ensino do Desporto.....	17
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	19
3.1. Enquadramento Conceptual.....	20
3.1.1. A necessidade de Educação	21
3.1.2. A pertinência da Educação Física	23
3.1.3. Ser professor	25
3.1.4. Escola enquanto instituição social	28
3.1.5. O professor reflexivo.....	30
3.1.6. O ensino eficaz em EF.....	34
3.1.7. Planeamento.....	35

3.1.8. A avaliação	38
3.2. A Escola Secundária de D.Dinis - A “minha” escola.....	40
3.3. Enquadramento funcional do EP	42
3.4. Núcleo de estágio – mais do que uma parceria	44
4.REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	47
4.1. O início da realização da prática profissional	48
4.1.1. Fase de planeamento	49
4.1.2. Contingência “que marca” o Planeamento Anual	50
4.1.3. Unidade Temática.....	51
4.1.4. Plano de Aula	52
5. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS REFLEXÕES ESCRITAS DAS AULAS	55
5.1. Metodologia utilizada na análise das reflexões críticas.....	56
5.2. As questões terminológicas.....	57
5.3. O reajustamento das categorias de análise	58
6. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REFLEXÕES ESCRITAS DAS AULAS	61
6.1. Análise Global	61
6.2. Categorias de Ensino	65
6.2.1. Instrução	65
6.2.2. Gestão	67
6.2.3. Clima/Disciplina	70
6.3. Categorias Transdisciplinares	71
6.3.1. Habilidades Motoras	71
6.3.2. Condição Física	76

6.3.3. Conceitos psicossociais.....	80
6.3.4. Cultura Desportiva	83
6.4. Fase da Avaliação	84
6.4.1. Avaliação Inicial	85
6.4.2. Avaliação Final	87
6.5. Ilações Pedagógicas	89
6.6. Observação de Aulas	90
7. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....	93
7.1. Análise do contexto cultural, institucional e social da escola.....	93
7.1.1. O papel de director de turma (DT)	96
7.1.2. Desporto Escolar	99
7.2. Actividades desenvolvidas na escola pelo núcleo	99
7.2.1. Corta-mato (dia 25/11/2010).....	100
7.2.2. Feira do Pão (19/12/09) – Jogos Tradicionais + Dança.....	100
7.2.3. Workshop´s de Dança (dia 13 e 20 de Janeiro de 2010) – Chácháchá e Merengue.....	101
7.2.4. Mostra da Saúde (dia 28/04/2010) – Rastreio Postural + Diabetes..	101
7.2.5. Geão (dia 28/04/2010) – Atletismo	101
7.2.6. No Limite do Corpo (dia 29/04/10) – Dança, Capoeira, Voleibol Adaptado	102
7.3. Aula de Educação Sexual.....	102
7.4. Redacção de um artigo para o jornal da escola alusivo ao ensino de Natação – Março	102
7.5. Colaboração no Projecto Santo Tirso Convida: Desafios à escola, à família, à autarquia e ao ambiente – ao longo de todo o ano	102

8. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE	105
8.1. O estudo “Do Valor da Aptidão Física” – Capítulo V do livro “Santo Tirso Com Vida e com Saúde: boas práticas na escola secundária D.Dinis”	105
8.2. Participação no Congresso Internacional sobre a Saúde e Desporto (28 de Maio, 2010)	113
8.3. “ABCDesporto E Família” (29 de Maio, 2010): Futsal, Voleibol, Corrida de Orientação, Escalada, Sarau Gímico	114
9. A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	115
10. CONCLUSÃO.....	119
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
Síntese Final	127
ANEXOS	133

Índice de Figuras

Figuras 1 e 2 : Representação quantitativa das reflexões sobre o planeamento, na acção e sobre a acção nos três momentos	61
Figura 3: Número de reflexões por categoria de ensino nos três momentos ...	62
Figura 4: Número de reflexões por categoria transdisciplinar nos três momentos	63
Figura 5: Número de reflexões totais obtidas nos três momentos.....	63
Figura 6 : Representação de todas as categorias consideradas na análise das reflexões: Habilidades Motoras, Condição Física, Conceitos Psicossociais, Cultura Desportiva, Instrução, Gestão, Clima, Disciplina e Avaliação.....	64
Figura 7: Representação das reflexões da categoria de ensino Instrução	65
Figura 8: Representação das reflexões da categoria de ensino Gestão	67
Figura 9: Representação das reflexões das categorias de ensino Clima e Disciplina.....	70
Figura 10 Representação das reflexões da categoria transdisciplinar HM.....	71
Figura 11: Representação das reflexões do sub-tópico “Decisões ao nível dos objectivos” da categoria HM	71
Figura 12 Representação das reflexões do subtópico “Níveis de Desempenho”, da categoria transdisciplinar HM	73
Figura 13: Representação das reflexões da categoria transdisciplinar CD	77
Figura 14: Representação das reflexões da categoria transdisciplinar CPS	81
Figura 15: Representação das reflexões totais dos conceitos psicossociais ...	81
Figura 16: Representação das reflexões da categoria transdisciplinar CD	83
Figura 17: Representação das reflexões sobre a avaliação.....	84
Figura 18: Estudo – gráfico 2	109
Figura 20: Estudo - gráfico 1	109
Figura 21: Estudo – gráfico 4	109
Figura 19: Estudo - gráfico 3	109
Figura 22: Estudo – Gráfico 5.....	110
Figura 23: Estudo – gráfico 6	110

Figura 24: Estudo – gráfico 7	Figura 25: Estudo – gráfico 7	111
Figura 26: Estudo – gráfico 8		111
Figura 28: Gráfico 10.....		112
Figura 29: Gráfico - 11		112
Figura 27: Gráfico 9.....		112

Índice de Quadros

Tabela 1 : Planeamento Anual, cada valor corresponde a uma unidade lectiva de noventa minutos.....	51
Tabela 2: Categorias definidas por Silva (2009).....	56
Tabela 3: Categorias definidas a priori para a análise das reflexões escritas das aulas.....	60
Tabela 4: Categorias definidas a posteriori para a análise das reflexões escritas das aulas.....	60
Tabela 5: Estratégias utilizadas para fornecer FB objectivos e perceptíveis.....	67
Tabela 6: Estratégias utilizadas ao nível das tarefas de Gestão.....	69
Tabela 7: Exemplos de reflexões referentes ao Ajustamento das Situações Pedagógicas, na categoria HM.....	73
Tabela 8: Estratégias para adequar o ensino ao nível de desempenho (categoria transdisciplinar HM).....	75
Tabela 9: Avaliação de Conceitos Psicossociais e Cultura Desportiva.....	88
Tabela 10: Dossier do Director de Turma do Ensino Básico.....	98

Resumo

O presente documento tem o propósito de reproduzir as vivências práticas decorridas no Estágio Profissional, no 2º ano, do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no ano lectivo 2009/2010.

Segundo Schön (1987), as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação activa, implicando o envolvimento directo dos formandos em actividades e contextos reais de trabalho. Nesse sentido, no documento são exploradas as principais vivências, percepções e reflexões associadas ao estágio profissional, dando a conhecer alguns dos aspectos mais significativos e maiores ganhos, bem como, dificuldades e estratégias adoptadas.

Procurando uma perspectiva biográfica, ecológica e desenvolvimentalista do aprender a ensinar, este documento pessoal e singular encontra-se dividido em cinco partes fundamentais.

A primeira parte consiste na caracterização geral do estágio e é apresentada a pertinência da realização de um relatório. Na segunda parte é realizado um enquadramento biográfico. A terceira parte apresenta um enquadramento da prática profissional, quer a nível institucional, quer a nível funcional. Também é realizado um enquadramento conceptual, nomeadamente, no que concerne à educação, à concepção de educação, de Educação Física, do “ser professor”. Já a quarta parte é o resultado da reflexão das vivências sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola, a relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional. Por fim, a quinta parte corresponde à sistematização das conclusões.

Novos saberes, novos papéis, uma maior autonomia e um maior sentido de responsabilidade são alguns dos desafios e exigências retratados neste relatório.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Formação Inicial; Ensino; Professor reflexivo; Educação Física

Abstract

The present document has the purpose to reproduce the practical experiences during the pre-service of the PE teacher, on 2nd year, 2nd cycle on PE Teaching at Elementary and Secondary Schools, from the Faculty of Sports of the Oporto University, in the school year 2009/2010.

In accordance with Schön (1987), the most significant and lasting learning is taken with concrete experiences and active experimentation involving the direct involvement of learners in real contexts and activities. Accordingly, in the document the main experiences, perceptions and ideas associated with the PE teacher are explored, together with some of the most significant and largest gains, as well as difficulties and strategies adopted.

To take a biographic, ecological and development perspective of learning to teach, this singular and personal document is divided into five parts. The first part presents an overall characterization of the pre-service and the relevance of a report. In the second part a biographical framework is written. The third part presents a framework of the professional practice, both at institutional and functional level. A conceptual framework is also accomplished, in particular, with regard to education, concept of education, PE and "to be a teacher". The fourth part is the result of the reflection of the experiences on the organization and management of teaching and learning, participation in school, the relationship with the community and professional development. Finally, the fifth part corresponds to the systematization of the conclusions.

New knowledge, new roles, a greater autonomy and a greater sense of responsibility are some of the challenges and demands described in this report.

KEYWORDS: PRE-SERVICE; INICIAL TRAINING; TEACHING; REFLECTIVE PRACTITIONER; PE

1. INTRODUÇÃO

No contexto específico da formação inicial de professores de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, nós, formandos, somos integrados numa escola (na condição de professores) onde assumimos a responsabilidade pela docência de uma turma e vivenciamos contextos e situações reais de trabalho no estágio profissional (EP).

As aprendizagens mais significativas e duradouras são as que decorrem de experiências concretas e da experimentação activa, implicando o envolvimento directo dos formandos em actividades e contextos reais de trabalho (Schon, 1987). Nesse sentido, o presente documento explora as principais vivências, percepções e reflexões associadas ao “tornar-se-professor” dando a conhecer alguns dos aspectos mais significativos e maiores ganhos, bem como, dificuldades e estratégias inerentes ao EP.

O EP constitui, parafraseando Alarcão (1996), um processo de descoberta onde nos conhecemos como professores e conhecemos as condições em que exercemos a profissão para podermos assumir-nos como profissionais de ensino. Engloba ainda a tomada de consciência das semelhanças e das diferenças entre o nosso processo reflexivo de formação e aquele que propomos aos alunos. Deste modo, o EP constitui-se palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência. (Alarcão, 1996)

Ao longo de um ano lectivo e por meio de uma verdadeira metodologia do aprender fazendo, temos a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer, bem como de nos familiarizarmos com as normas, os valores e a cultura da classe profissional em que estamos prestes a integrar-nos, assim como, a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer e de agir na profissão (Schon, 1987). O envolvimento num conjunto de papéis, actividades e responsabilidades, de âmbito e natureza diversa, em interacção com diferentes agentes e encerrando diversos desafios e níveis de exigência e reflexão, fazem do EP um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professores (Matos, 2009a).

A análise do EP, pela sua complexidade, não pode ser dissociada da pessoa no seu todo, das relações com os outros, ou dos acontecimentos e dos contextos em que tem lugar (Britzman, 2003). É na sinergia e na conflitualidade entre as diferentes dimensões do funcionamento do indivíduo, em interacção com todo um conjunto de variáveis contextuais, que o desenvolvimento ocorre (Alarcão & Sá-Chave, 1994; Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2003). Na base dos processos de reflexão e tomada de decisão está um conjunto de variáveis, tais como: o conhecimento académico que o professor adquiriu sobre as acções didácticas; o conhecimento prático acumulado pela sua experiência profissional; as convicções e crenças pessoais do professor sobre o ensino; o enriquecimento pessoal, as teorias implícitas, a informação sobre a situação concreta, entre outras. Deste modo, torna-se necessário conhecer as suas concepções acerca do processo de ensinar. “Muito do que o professor faz depende da forma como concebe, como pensa e como decide” (Januário, 1996, p. 27).

Nesse sentido, conforme Caires (2003), importa ler os estágios e os estagiários à luz de questões como o enquadramento político, social e, mesmo, ético em que tem lugar a preparação para a profissão, bem como à da pessoa do futuro professor. Assim, a personalidade, o passado, os modelos e experiências que conduziram à escolha pela docência ou, ainda, as

expectativas, valores e motivações em relação ao ensino serão igualmente tomados em consideração neste documento. Assim, o EP trata-se de um momento em que o passado do indivíduo, o seu presente e futuro são colocados numa tensão dinâmica. Por esse motivo, este documento procurará realizar um enquadramento do passado, um discurso sobre a realização e, ainda, perspectivar o futuro. Aprender a ensinar – tal como o ensinar em si mesmo – é sempre o processo de se tornar: um tempo de formação e transformação, de escrutínio em relação àquilo que está a fazer, e em relação àquilo em que se pode tornar”.

De entre as propostas que, mais recentemente, têm surgido ao nível da investigação e da formação inicial de professores, as que se revelam como mais promissoras seguem matrizes crítico-reflexivas e ecológicas. Entre as primeiras assume-se o desenvolvimento profissional como derivando não da acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas) mas, sim, de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992 cit por Caires, 2003). Neste âmbito: reflexão, exame crítico, responsabilidade, criatividade e (auto)formação participada surgem como “palavras de ordem” (Dewey, 1990; Schön, 2000; Alarcão & Tavares, 2003) .

Igualmente, será retratada neste documento a multiplicidade de experiências, ensaios, erros, frustrações e conquistas que marcaram o início do meu desenvolvimento profissional, dando a conhecer a complexidade, o grau de exigência e a multiplicidade de desafios que a estreia na prática docente encerra.

1.1. Estrutura do relatório do estágio profissional (REP)

Inerentes aos desafios e exigências contidos nesta iniciação à prática profissional destacam-se uma panóplia de conhecimentos, procedimentos, rotinas e destrezas onde é esperado que o estagiário assimile e passe a dominar, aplicando-os nos diferentes “palcos” em que actua (sala de aula, sala de professores, nos distintos espaços da escola, comunidade) e na interacção

com diversos actores (alunos, outros professores, pais/encarregados de educação, funcionários, membros da administração...). (Caires, 2003). Posto isto, no sentido de assumir uma perspectiva biográfica, ecológica e desenvolvimentalista do aprender a ensinar, este documento pessoal e singular será dividido em cinco partes fundamentais.

A primeira, a presente, onde se desenvolve uma caracterização geral do EP e é apresentada a pertinência da realização de um relatório de estágio sobre a prática de ensino supervisionado (PES) na formação inicial.

Na segunda parte é realizado um enquadramento biográfico, como forma de contextualizar a minha vivência pessoal e as minhas expectativas relativamente ao EP, momento de formação inicial. Neste sentido, torna-se essencial uma reflexão acerca das minhas expectativas, preocupações e receios futuros que poderão ter influência na minha formação tendo em consideração o meu percurso académico, social, cultural e desportivo.

A terceira parte apresenta um enquadramento conceptual, marcadamente teórico, nomeadamente, no que concerne à educação, à concepção de Educação Física (EF) e ao “ser professor”, tanto ao nível das competências a ele inerentes, como ao nível de “reflexão”. Também serão expostos os conceitos de planeamento, de avaliação e ensino eficaz, por constituírem valentes fundamentais para a realização do processo-aprendizagem. Depois, será realizado um enquadramento institucional (escola) e funcional do EP.

A quarta parte, discorre sobre a realização da prática e é subdividida em quatro tópicos, que no REP correspondem aos pontos 4 a 8. Assim, o resultado da reflexão das vivências sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem serão considerados nos pontos 4,5 e 6; a participação na escola no ponto 7, a relação com a comunidade no ponto 8 e o desenvolvimento profissional no ponto 9. Aqui, pretendo dar voz a um conjunto de pensamentos, reflexões e acções viabilizando o encontro/confronto com as raízes dos meus conceitos e com a minha actuação. Por outras palavras, ambiciono interpretar e abrir o meu pensamento para, no confronto com as tarefas do EP e comigo própria, analisar como e se altero, a minha *praxis* educativa como apoiado por Alarcão (1996), tendo sempre em conta as quatro grandes áreas de

desempenho do regulamento do EP, já anteriormente mencionadas (Matos, 2009a). Portanto, serão tidos em conta, o percurso da realização do EP e os objectivos sistematizados, os efeitos das decisões tomadas numa perspectiva construtora, isto é, reflexão na acção, visando sempre o reforço do exercício consciente da sua acção profissional..

O quinto ponto é constituído pela análise das reflexões das aulas (Área 1), tenho em vista integrar e perceber verdadeiramente o que decorrerá no contexto da minha actuação (antes, durante e depois) e, como tal, considere o modelo de pensamento do professor proposto por Schön (2000): a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção. Este documento constituirá, por sua vez, a reflexão da reflexão sobre a acção. Tendo em conta, a incidência expressiva de reflexões sobre as decisões de planeamento, foi adoptada uma categoria denominada “reflexão sobre o planeamento”.

Com o objectivo de expor, em função dos meus quadros de referência, a origem de determinadas decisões e não de outras nas aulas, procederei a uma categorização com base na concepção de Vickers (1990) e na concepção ecológica de Siedentop (1998). A primeira autora referida considera, na fase de planeamento, as categorias transdisciplinares - Habilidades Motoras, Condição Física, Cultura Desportiva e Conceitos Psicossociais. Já o segundo autor concebe as dimensões do ensino - Gestão, Instrução, Clima e Disciplina. A discussão dos resultados obtidos pode ser lida, depois, no ponto 6.

Nas Áreas 2 e 3 – pontos 7 e 8 - será realizada uma reflexão crítica sobre a minha vivência no EP enquanto elemento da instituição escola, integrada no sistema educativo nacional e enquanto membro de uma comunidade. Serão englobados nestes dois pontos, as potencialidades, as dificuldades, os recursos e a diversidade de funções inerentes ao papel de um professor, além da função lectiva. Posteriormente, serão apresentados os projectos realizados em parceria com o(s) núcleo(s) de estágio, procurando sempre sedimentar as atitudes de cooperação com outros actores sociais e educativos, para um desempenho adequado, responsável, autónomo e colaborativo.

Por outro lado, neste processo de formação como professora, não é suficiente sermos possuidores de um vasto porte teórico de competências, necessitamos pois de saber quais as necessidades formativas que merecem maior atenção, tendo em consideração o envolvimento institucional e local. Ponte et al. (2000), citados por Silva (2009), referem que “não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a mobilização e articulação de conhecimentos teóricos mas também a capacidade de lidar com situações práticas” (p.8). Deste modo, enquadrado na Área 3, apresento um estudo de um problema decorrente do processo de ensino/aprendizagem e objecto de preocupação da comunidade escolar e local, em particular, os Níveis de Aptidão Física nos alunos da Escola Secundária de D.Dinis.

Depois, tendo em vista, a confluir o contributo do EP para a formação profissional, na Área 4, debato-me sobre a construção de uma identidade profissional.

Por fim, a quinta parte corresponde à sistematização das conclusões.

1.2. Caracterização geral do EP e respectivos objectivos

Na PES, após um período de cerca de dezasseis anos no papel de aluna (quatro de preparação específica para o papel de professor), é dada a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos, testar as teorias, expectativas e representações construídas fazendo pequenos ensaios rumo à edificação de um estilo próprio de actuação. Tenho consciência que na base do meu percurso pessoal e profissional ao longo do EP, reside uma diversidade de desafios e tarefas: o afastamento do meio universitário (dos colegas, dos professores, dos recursos materiais) e a “aterragem” na realidade da situação real de ensino onde os compromissos da minha formação estão muito próximos das de trabalho. Tal implica, o conhecimento e a adaptação a uma nova cultura, novas regras, novos papéis e interlocutores.

O EP é uma unidade curricular do segundo ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de EF da FADEUP que decorre nos terceiro e quarto semestres do ciclo de estudos. Este é regido pelas orientações legais, nomeadamente as constantes do Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e o Decreto-lei nº 45/2007 de 22 de Fevereiro e pelo regulamento geral dos segundos ciclos da UP, o regulamento geral dos segundos ciclos da FADEUP e o regulamento do curso de mestrado em ensino de EF (Matos, 2009b).

Segundo Caires (2003), a multiplicidade de actividades, práticas e interacções no âmbito do estágio aparece referido como um importante motor do desenvolvimento dos professores neófitos, em diversas áreas do seu funcionamento. Os ganhos daí decorrentes traduzem-se, geralmente, em actuações de progressiva eficácia, flexibilidade e espontaneidade, ou em crescentes destrezas na tomada de decisões e na resolução de problemas. De acordo com o mesmo autor, uma maior capacidade de adaptação às diferentes situações e uma crescente disponibilidade para os alunos, para a satisfação das suas necessidades e ritmos individuais, ou crescentes competências ao nível metacognitivo, são igualmente apontados como representando algumas das evoluções sofridas ao longo do EP.

Procurarei, aprender a movimentar-me, a gerir e a actuar no seio dos diferentes cenários, procurando assegurar uma prática bem sucedida.

No projecto de formação individual¹, reportando-me ao percurso académico, referi que *“Na minha perspectiva, os conhecimentos que possuo estão, de certa forma, algo fragmentados, isto é, não eram mais do que a soma do seu todo. A ciência aplicada não constitui uma resposta para todos os problemas da vida real. Como refere Alarcão (1996), há situações novas que nem as teorias aplicadas, nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares. Agora cabe-me a mim, responsável pela minha formação, ser capaz de complementar a minha qualificação preexistente e mobilizar os conhecimentos adquiridos nas diversas componentes durante a minha formação de forma a edificar um pensamento divergente.”*

Também Santos (2005) referencia o EP como um elemento articulador no currículo de formação de professores. Como explícito na minha afirmação anterior, a compreensão do conhecimento fornecido pelas disciplinas

1 O projecto de formação individual foi um documento redigido em Dezembro, a partir da auto-avaliação e interpretação das exigências colocadas pelo EP. Resulta do confronto da percepção que cada estagiário tem do seu estado actual, ao nível de conhecimentos, capacidades e dificuldades relativamente aos objectivos propostos pelo EP.

académicas não é suficiente para formar um professor e, dessa forma, as questões problematizadas no EP são elevadas para um plano prático, dando um sentido pragmático àsⁱ disciplinas académicas.

A problematização realizada anteriormente, o levantamento de hipóteses, a construção “teórica” em torno da prática a ser vivenciada, o registo das actividades realizadas, a análise dos resultados, considerando as limitações e os sucessos, são processos desenvolvidos durante o EP, contribuindo para uma edificação de uma identidade profissional.

Também Alarcão & Tavares (2003) realçam o valor da epistemologia da prática e referem que é através da prática que os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo de acção.

Abarcando não meramente uma vertente técnica, conceptual ou procedimental, o EP serve de palco a uma verdadeira “revolução” pessoal. Neste encontro com a profissão docente e no “descobrir-se no papel de professor” ocorrem variadas mudanças e crescimentos, como por exemplo, na forma de estar e de relacionar com os outros (Caires, 2003).

Por fim, importa sustentar que as oportunidades de aprendizagem criadas no contexto do EP devem estar munidas de alguma estrutura e orientação ao formando. Neste contexto, este EP delineia-se conforme os objectivos de quatro áreas distintas: Área 1 Organização e gestão do ensino e aprendizagem; Área 2 Envolvimento na Escola; Área 3 Relações com a Comunidade; Área 4 Desenvolvimento Profissional que serão explorados neste REP, respectivamente, nos capítulos 4-6,7, 8 e 9.

1.3. A Formação inicial

Ao longo do tempo têm surgido abordagens que oscilam entre concepções mais tecnicistas do aprender a ensinar (onde prevalecem princípios de inspiração behaviorista e em que o ensino é cientificamente estudado e decomposto em competências de assumida eficácia) e abordagens mais reflexivas e humanistas, onde a reflexão na e sobre a acção, a autonomia dos formandos e o seu desenvolvimento pessoal surgem como centrais. Como

já evidenciado ao longo deste relatório, a abordagem reflexiva é aquela que mais transparece no modelo de EP em que me encontro e nas minhas convicções. A minha capacidade de reflectir, de questionar as minhas acções e de construir o meu próprio estilo de ensino serão basilares para alcançar as micro-competências do professor eficaz e, também, integrar-me na escola e comunidade.

Vários dos programas emergidos a partir dos anos 80 passaram a centrar-se nos processos que permitem, aos professores em formação, transpor a sua compreensão de uma disciplina e dos interesses e motivações dos seus alunos, para um conjunto de práticas pedagógicas eficazes. Entre os principais objectivos dessa formação encontram-se o desafiar das crenças detidas pelos futuros professores em relação ao ensino e à aprendizagem, a promoção da sua capacidade analítica e reflexiva, quer em relação às suas práticas de ensino e às aprendizagens dos seus alunos, quer sobre os factores que os condicionam, quer, ainda, ao seu desenvolvimento enquanto profissionais (Alarcão, 1996)

De acordo com Costa (2004), entidades como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia têm sido protagonistas e impulsionadoras de um “movimento” que visa equiparar os currículos de formação inicial de professores nos vários países da comunidade internacional, através da criação de directrizes e recomendações conjuntas. Tal veio reflectir-se na implementação recente do processo de Bolonha. Este visa tornar mais fáceis as relações entre os universitários europeus e as universidades de outros continentes e países, nomeadamente os EUA e o Canadá através da adopção de um sistema de formação superior e da atribuição de graus académicos comparáveis. A adopção desta medida tem, como não podia deixar de ser, consequências inevitáveis na futura formação dos professores portugueses.

Actualmente, é dada uma maior importância à relação directa entre a estrutura da carreira e a formação inicial obtida pelo docente. Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante, e que favoreça e estimule a inovação e investigação em relação com a actividade educativa. Uma formação adequada deve estimular uma

prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem (Costa, 2004). A acção, a experimentação e a reflexão sobre a acção e o envolvimento, no contexto do EP, surgem combinadas visando o alargamento dos esquemas conceptuais do professor e a aquisição de conhecimento sobre o como ensinar.

Das diferentes perspectivas já enunciadas decorrem, logicamente, diferentes concepções do papel do orientador e do formando: desde o mestre que ensina as “artes do ofício” ao aprendiz (sujeito passivo), funcionando como modelo profissional e crítico das suas práticas; até ao treinador, companheiro e conselheiro, que estimula e apoia o formando (sujeito activo) na exploração e compreensão das situações e contextos vividos, na actuação sobre os mesmos e na sistematização do conhecimento daí decorrente. (Caires, 2003). No capítulo seguinte, serão explorados os papéis do professor cooperante e do orientador e a sua influência na minha formação.

1.4. Expectativas e papel do EP na formação

Perrenoud (2002) afirma que a formação deve surgir, fundamentalmente, com o intuito de familiarizar os formandos com as “águas” do ensino. Metaforicamente, o autor discorre que ninguém aprende a nadar pelos livros mas que podemos considerar uma formação que prepara a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar. Ainda Britzman (2003) refere que a universidade fornece a teoria, os métodos e as competências; a escola fornece o contexto onde tal conhecimento é aplicado e viabiliza a sua prática; e os formandos o esforço individual no sentido de integrar tudo isso numa relação dialéctica entre teoria e prática.

Alargando o impacto desta etapa da formação inicial a todo o percurso de desenvolvimento profissional do professor, o EP pode ser considerado como um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor. No mesmo sentido Capel et al. (1997), enfatizando a riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas nesta etapa formativa, afirmam que,

durante o EP, o candidato a professor constrói o seu repertório de competências e conhecimentos e desenvolve a sua capacidade de avaliação profissional de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional (cit. por Caires, 2003).

1.5. Finalidade e processo de realização do REP

A realização do REP constitui uma oportunidade de experimentação activa e diálogo com a própria acção. Permite a tomada de consciência das exigências, dificuldades e desafios que o exercício da profissão reserva, bem como das limitações e potencialidades do próprio formando (Schon, 2000). Este confronto directo com situações de prática real, a resolução de problemas concretos e a interacção com outros participantes são determinantes à iniciação nas convenções, saberes e linguagens específicas da profissão (Schon, 2000). Aliás, na formação inicial, são veiculados os modelos, valores e crenças que irão determinar a forma como irei encarar a profissão e integrar-me na mesma.

As experiências do EP, como já vimos, são fundamentais para a formação e que ficam potenciadas se, sobre elas, se acrescentar uma reflexão. No processo de realização do REP, as vivências da prática pedagógica serão sucedidas pela reflexão sobre a mesma e pela antecipação (e implementação) de formas alternativas de actuação. Enquanto situações de desafio, os meus padrões de funcionamento serão confrontados, exigindo uma auto-avaliação e/ou gerando situações potencialmente promotoras de crise e conflito ao nível cognitivo, afectivo e/ou comportamental (Alarcão, 1996). Crê-se que o confronto, a discussão e a reflexão sobre as crenças permitam a reconstrução reflexiva do meu conhecimento prático.

Estratégias como a utilização do conhecimento prévio para a atribuição de sentido à informação, a monitorização da compreensão ao longo do processo de leitura, a regulação do processo de compreensão, a selecção de informação, a constituição de inferências e o pensamento crítico-reflexivo e

metacognitivo com vista à orientação do processo de leitura e formação de sentido serão pilares na elaboração deste REP.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

“A nossa história de vida, entendida como história da nossa formação, do nosso estudo e reflexão, é uma fonte para a construção racional do nosso edifício normativo. (...) É, pois, de uma história vivida e assumida e da reflexão sobre as contradições que ela encerra que podem retirar-se normas para a avaliação da nossa actuação. Esta história leva-nos a dizer “sim” e “não” a muitas coisas.” (Bento, 1995)

A análise do EP, pela sua complexidade, não pode ser dissociada da pessoa no seu todo, das relações com os outros, ou dos acontecimentos e dos contextos em que tem lugar (Britzman, 2003). Uma vez que se trata de um processo pessoal e idiossincrático, este poderá assumir distintos contornos e ter diferentes desfechos, variando consoante as características dos formandos e dos contextos em que o seu desenvolvimento tem lugar. A grande variabilidade intra e inter-individual observada define-o como um desenvolvimento em espiral (Caires, 2003; Alarcão & Tavares, 2003).

O estagiário é um sujeito activo que aprende a ser professor e é influenciado desde logo pela sua história ou percurso biográfico, pelas suas concepções explícitas, ou não, do seu papel como professor.

É na sinergia e na conflitualidade entre as diferentes dimensões do funcionamento do indivíduo, em interacção com todo um conjunto de variáveis contextuais, que o desenvolvimento ocorre (Machado, 1996 cit. por Caires, 2003). Segundo Alarcão & Sá-Chave (1994, p. 204), é na compreensão da “...dinâmica do processo sinérgico de interacção sujeito-mundo [ambos em

constante crescimento e transformação] na riqueza da sua intercontextualidade e no seu potencial de desenvolvimento” que se poderão compreender as dinâmicas e a real complexidade do processo de formação.

Segundo Maynard (1990) entre os factores pessoais constam aspectos como a biografia do sujeito, as suas necessidades individuais ou as suas características psicológicas (personalidade, auto-conceito, auto-estima, sentido de auto-eficácia...). Ainda a motivação do formando para as aprendizagens e as suas competências metacognitivas (capacidade de questionar a sua prática, de a monitorizar, de procurar estratégias de resolução alternativas para os problemas) são determinantes no seu desenvolvimento profissional (Calderhead, 1988).

Igualmente importante, é o sentido de controlo detido pelo estagiário em relação ao EP, no sentido de gerir os recursos pessoais, em termos de personalidade, da forma como encara o momento de estágio, expectativas em relação à profissão e a si próprio como professor, o apoio recebido em termos de supervisão e o ambiente de trabalho do trabalho e da escola onde o estágio tem lugar), funcionando como um poderoso mecanismo de redução do sentido de ameaça por vezes vivenciado (Caires, 2003).

Deste modo, realizo de seguida uma sinopse de todo o meu percurso pessoal, desportivo e profissional até este encontro com o EP.

2.1. Ligação ao Desporto

O meu percurso de vida ao longo destes 22 anos sempre se pautou pela ligação ao desporto, não só pela energia que sempre me caracterizou mas também pelo meu ambiente familiar repleto de profissionais de EF.

Desde “imitações de *ballet*” e brincadeiras entre irmãs com coreografias, até “futeboladas” com os meus primos, desde acrobacias que arriscava na minha sala com “pinos” e exhibições espectaculares no meu mundo fantástico, até escalar as paredes da cozinha e desafiar-me nos parques infantis. Ainda que duma forma instintiva, tudo o que envolvesse movimento e expressão corporal era o me atraía.

Aos 4 anos e meio iniciei a prática de Ginástica Rítmica, onde participei em diversas competições e fui atleta de alta competição. Após a recuperação de uma lesão ingressei na modalidade Trampolins onde alcancei vários títulos. Durante a minha adolescência fiz parte da equipa de Futsal do Desporto Escolar e pratiquei também Voleibol. Desde há cinco anos e meio que pratico Capoeira e Dança (*Breakdance/ Hiphop*), participando em vários espectáculos.

Ao nível da experiência como treinadora, há dois anos leccionei *Breakdance* e Capoeira, nas quais, também promovi alguns workshops. Nos últimos dois anos tenho sido treinadora de uma classe de formação pré-competitiva de Trampolins.

Embora estas vivências não tenham sido proporcionadas num contexto específico de formação, impôs-se a exigência no empenhamento no processo dialéctico de reconstrução de conhecimento e valores. A experiência como treinadora nos Trampolins, Capoeira e Breakdance de crianças com idades compreendidas entre os 6-14 anos levou-me a compreender que nem todos gostam de competir arduamente, de treinar sem descanso, de exercitar sem brincar como eu fazia enquanto atleta de alta-competição. Abri-me, assim, a outros valores e perspectivas (Bento, 1995). Assim, fui desafiada a uma renovação do entendimento pedagógico da prática desportiva não só como um campo competitivo, mas também como um campo de aprendizagem e exercitação de formas construtivas, autónomas e reflectidas de lidar com regras e de desdobrar a competência moral.

Também na escola, esta paixão pelo desporto foi cultivada na aprendizagem de diversas modalidades e ainda mais enriquecida pelo desejo de ajudar e transmitir o meu gosto aos meus colegas, tal como os meus professores o faziam. Foi sem hesitação que, no secundário, optei pela área do Desporto já com a pretensão de me formar professora de EF.

Na escola, enquanto aluna, foram vinculados modelos, valores e concepções que determinam e determinarão a forma como encararei a profissão e como irei integrar-me na mesma. As crenças são activadas durante os primeiros anos do curso e aquando do EP, funcionando como “filtros” das

informações e dos conhecimentos que são vinculados durante este período. São estas que me ajudam a dar sentido aos conteúdos do curso, ao meu papel de estagiário, às observações na sala de aula e à transposição dos conteúdos do programa para as actividades de ensino-aprendizagem (Shorrock & Calderhead, 1997). Ainda o mesmo autor, refere que a grande dificuldade decorrente da presença destas crenças prende-se com o facto de terem sido construídas na óptica enquanto aluna, dando lugar a representações imaturas e distorcidas sobre a profissão docente e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Claxton (1994, p.105 cit. por Caires, 2003) caracteriza estas crenças como “...intuitivas, largamente tácitas...não examinadas.. idiossincráticas, parciais, simplistas, arcaicas e rígidas”. Normalmente estas decorrem da superfamiliarização com o ensino já referido, crenças anteriores e por modelos de professores antigos. Atendendo a tais características, alguns autores apontam-nas como potenciais obstáculos no confronto com novas realidades, limitando significativamente as possibilidades de compreensão e actuação no seio das mesma, e perpetuando práticas de ensino menos eficientes ou inadequadas (Shorrock & Calderhead, 1997).

Portanto, durante o percurso académico, inicialmente, não me questionava sobre o impacto que as minhas vivências anteriores teriam nas minhas aprendizagens, no sentido em que assimilava e codificava os conhecimentos, com base na minha perspectiva do que era o desporto (visão de atleta). Ao longo dos primeiros anos fui compreendendo que necessitava de rever as minhas crenças e reestruturar o meu conhecimento prévio (e não anulá-lo), passando a ter uma nova perspectiva em que os alunos não seriam como as minhas amigas “ginastas” ou como os meus colegas da turma de Desporto, que rapidamente empreendiam as tarefas, mas sim que era necessário um trabalho redobrado no sentido de incutir o gosto pela prática e de promover um ensino que fosse de encontro às características dos meus futuros alunos.

2.2. Ligação ao ensino do Desporto

Desde pequena que tenho contacto com o ensino de EF, ora vejamos, em pequena, por vezes acompanhava a minha mãe para o seu trabalho (professora de EF); e, também, na minha família tenho nove familiares próximos com esta profissão e, ainda, três primos em formação. Um deles, o Nuno, encontra-se a estagiar na mesma escola que eu, mas noutra núcleo. Também outra boa quantidade de familiares são professores de outras disciplinas ou estão envolvidos no mundo desportivo. Nas festas familiares discutem-se bastantes temas sobre a escola e sobre as suas preocupações enquanto profissionais.

Nos últimos quatro anos, tenho aprendido na Faculdade de Desporto novas perspectivas acerca do fenómeno global que é o desporto, desafiado os meus conceitos e o meu diálogo acerca do ensino, do professor e de escola, conhecido o corpo como um âmagio de sentidos e a potencialidade pedagógica do Desporto. No entanto, a habilidade e a aquisição de competências orientadas para o desempenho de tarefas e funções como professores, apenas poderão ser adquiridas se forem trabalhadas em condições de exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada. Também, por outro lado, a minha formação prática num contexto profissional, desafiou a minha capacidade reflexiva e criativa em contacto com o mundo do profissional, sendo capaz de compreendê-lo de outro modo e propor soluções para problemas reais.

Na disciplina de Didáctica, tive a oportunidade de leccionar em escolas, com alunos reais, todavia, esta experiência era desenvolvida em grupo e em tempos momentâneos do ano, focando apenas uma modalidade. Nas primeiras experiências de ensino que sendo parcelares não substituem a formação nas condições reais de ensino.

Mais à frente, no ponto 7.1 serão exploradas as vivências e aprendizagens ocorridas no contacto com a escola ao longo do EP.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Para que a intervenção na comunidade escolar tenha realmente significado educativo, é necessário, antes de mais, um conhecimento aprofundado da escola e das suas características - potencialidades e necessidades que encontram expressão no Projecto Educativo de Escola. Ainda um conhecimento acerca das leis que regulam a escola em que a escola se insere é fundamental. Para além destes aspectos, importa explorar o papel que a escola pode desempenhar na comunidade e vice-versa.

O confronto com a prática pedagógica leva a que procure, enquanto professora, encontrar o que gostaria de ser e delimitar as expectativas em relação ao futuro na docência. A resposta a tais questões dependerá fortemente, de aspectos como: a forma como irei assimilar a cultura, normas e valores inerentes à classe profissional, ao grau de identificação com os mesmos ou, ainda, a relação criada com os interlocutores deste novo ethos (os outros professores, os alunos, os pais...) (Caires, 2003).

Segundo vários autores, é na interacção com os “outros” que se constrói a experiência subjectiva de se sentir professor, a sua identidade profissional. É através das imagens que lhe devolvem – acerca de si e do seu desempenho – ou do grau de reconhecimento e aprovação conquistados entre eles, que irá depender o seu maior ou menor sentido de eficácia como profissional, e um maior ou menor conforto no papel de professor (Britzman, 2003). Portanto, a identidade profissional resulta de uma “filtragem” dos significados da

informação e aceitação de uma série de valores, comportamento e atitudes, fundamentada nas experiências de vida do “eu” em formação, onde temos um papel activo, filtrando os significados da informação que nos chega.

De referir, ainda, as expectativas dos formandos em relação ao EP, as suas crenças relativamente ao ensino, aos alunos e a si próprio (valores e convicções pessoais) relativamente a aspectos mais latos como a educação, o mundo e a vida (Shorrock & Calderhead, 1997).

Um dos pressupostos na realização do EP é, portanto, revelar capacidade para projectar a actividade de ensino, no quadro de uma concepção pedagógica referenciada às condições gerais e locais da educação, às condições imediatas da relação educativa, à especificidade da EF e às características do aluno. Urge agora explorar essas concepções.

3.1. Enquadramento Conceptual

Segundo Mialaret (1981), o contexto da acção do professor desenvolve-se tendo em conta o sistema educativo, enquanto **macro sistema** (condições gerais), enquanto **micro meio** (condições locais) e os **alunos e professores** (condições imediatas), numa relação de interdependência, a qual deve estar presente durante toda a actividade do professor.

As **condições gerais de educação/instituição** relevam o tipo de sociedade, sistema de educação, programas gerais e particulares, métodos e técnicas pedagógicas, arquitectura da escola, recrutamento e formação dos professores. Já o estabelecimento de ensino e equipa docente correspondem às **condições locais das situações de educação**. Por último, as **condições da relação educativa** são referentes à turma, à sala de aula, pavilhão desportivo, professor, grupo-turma e aluno.

Será com base nestes pressupostos que será realizado o enquadramento conceptual, partindo do conceito de “educação”, depois “de escola” e do “ser professor”. Por fim, será realizada uma conceptualização da EF, do ensino eficaz, do planeamento e da avaliação.

3.1.1. A necessidade de Educação

“...se nem as ovelhas nem nenhuma outra espécie animal pode viver sem pastor, também não é possível que as crianças o façam sem o pedagogo. Mas de entre todos os animais o mais difícil de manejar é a criança; devido à própria excelência desta fonte de razão que existe nela e que ainda está por disciplinar” Platão

Como sabemos o Homem nasce frágil, necessitando de quem o ajude a andar, a comunicar, a fortalecer e a integrar-se na sociedade e com esta aculturação, desenvolve valores. Portanto, a educação é um acto de humanização, de um saber mais baixo para um saber mais alto. Como refere Kant (1996), “homem só consegue ser Homem através da educação”. É através da educação que o homem confirma as características que o distinguem de outras formas de vida.

A educação fornece a cartografia dum mundo complexo e a bússola que permite navegar através dele (Bento, 1995). Também se constitui como o motor que a nossa consciência necessita para se colocar em movimento (Ortega Y Gasset, 2000).

Segundo Delors (1996), a educação neste século, deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão para cada ser humano, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer ou aprender**, adquirindo os instrumentos da compreensão e combinando uma cultura geral suficientemente vasta; **aprender a fazer**: para agir sobre o meio; **aprender a viver juntos**: participar e cooperar com os outros, desenvolvendo a compreensão mútua, a percepção das independências e os valores do pluralismo, da cooperação e da paz; e **aprender a ser**: via integradora das três anteriores para melhor desenvolver a sua personalidade, a autonomia e a responsabilidade pessoal.

É possível distinguir dois sentidos na educação: em **sentido lato** e em **sentido restrito** (Bento, 1995) ou, segundo Savater (1997), **informal** e **formal**. Já Mialaret (1981) denomina de escolas paralelas, a todas instituições de educação não formal que desempenham um papel educativo.

A **educação em sentido lato** refere-se à educação que acontece em toda a parte, podendo acontecer sem ser programada ou desejada. São influências que são exercidas sem serem planeadas.

Já no **sentido restrito**, refere-se à educação que age seguindo um plano, para desempenhar um papel restrito da educação, por exemplo a escola. A **educação em sentido restrito** constitui um processo inter-pessoal, no qual uma pessoa, exerce conscientemente e com plena responsabilidade e finalidade uma influência sobre uma pessoa ou várias para o formar como pessoa autónoma ou de lhe conservar esta potencialidade (Bento, 1995). O educador é o agente de exercício de influências sobre os seus alunos que, no confronto com essas influências, realizam um processo de formação.

A educação é o processo permanente de realização do ser humano na sua idealidade plena. Consequentemente, não é realizável fora do universo dos valores, sejam vitais, práticos, hedonísticos, estéticos, lógicos, éticos e religiosos. Então, qualquer opção educativa é um acto de fé em valores, suscitando o desejo de transformar outrem. Ensinar exige reconhecer que a **educação é ideológica** e, como tal, é fulcral o educador possuir referências axiológicas sólidas para ajudar a guiar o educando e possuir um sentido de hierarquia axiológica (Freire, 2007). O ensinar assume também uma dimensão deontológica, pois os professores ensinam segundo um sistema e programa educativos, assim como, sobre um código deontológico já definidos pela sociedade/pessoas.

Por sua vez, a **relação pedagógica** é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, a escola (Postic, 1984).

Já a **educação institucional** é um exercício de influência visando a realização dos objectivos educativos. Como afirma Postic (1984), o acto educativo distingue-se do processo de influência pelo facto de anunciar a sua intenção formadora, em relação a um dos parceiros da interacção. Propõe-se a uma construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vector orientado. Pressupõe um **conjunto coerente de acções**, empreendidas com

vista a um fim - o de possibilitar a aprendizagem ao aluno - e um sistema coordenado de meios. Essa influência é **objectiva**, o que implica responsabilidade e responsabilização do educador face ao ainda não competente e face à sociedade (Bento, 1995). Existe, pois, uma **diferença de competência** entre o educador e o educando, sendo que a acção educativa consiste em diminuir, eliminar e, se possível, inverter essa diferença. Como afirma René La Borderie (1993: 65, cit. por Damas, 1999), "a mais elementar das situações pedagógicas está marcada pela diferença, a dissimetria; mesmo numa situação de preceptorado (um professor, um aluno) esta diferença é postulada pelo próprio facto de um ensinar e o outro aprender, e de um estar investido da autoridade: um é senhor e o outro é súbdito: é discípulo".

Quando falamos em educação, referimo-nos a um fenómeno que ajuda a criar o indivíduo como pessoa para que possa construir a sua própria **autonomia** (Bento, 1995). Por isso, a actividade educativa é uma acção consciente, organizada, participada e coerente. Há uma parceria entre o educador e o educando, na medida em que há um objectivo comum. Importa ressaltar que a relação pedagógica funda-se nas obrigações sociais e profissionais e não na amizade, mas tal não significa que os intervenientes não se apresentam com toda a sua personalidade.

O ensino deve ser concebido a partir de uma lógica onde os docentes e discentes são actores e sujeitos de um processo a realizar em comum. Afinal o centro da relação pedagógica é o aluno.

3.1.2. A pertinência da Educação Física

*"o desporto é a criação a partir da falta e a necessidade feita liberdade.
É o obstáculo feito impulso, a dificuldade feita gosto, o peso feito voo."* (Bento, 2005)

Bart Crum (1994 cit. por Guimarães, 2003) define três papéis principais da EF na escola, sendo eles a aquisição de condição física, a estruturação do comportamento motor e a formação pessoal, cultural e social. Para além deste autor podemos ainda mencionar Meinberg (1991), por sua vez, apresenta cinco objectivos para a Educação Física: o desportivo-motor, estético, social, moral,

ético e volitivo. Já segundo Bento (2003), a disciplina de EF tem como principal objectivo a formação básica-corporal e desportiva dos alunos.

O desporto é intrinsecamente educativo porque contém princípios, valores, atitudes, normas, regras, desafios, exigências, ideais, objectivos e metas. Surge como cultura de relações e condutas humana e código de normas de trato humano, duramente postas à prova no jogo e na competição (Bento, 1995). Também ensina o aluno a procurar superar as suas limitações físicas. No desporto, é possível aprender que no plano ético, estético, espiritual e racional o homem não encontra limitações. A grande tarefa pedagógica do professor é conseguir transmitir aos alunos que a vitória é somente parte do prazer de jogar e que na derrota há vitórias (Bento, 1995)

Já na justificação clássica de Pestalozzi, a acção motora era um acto de formação moral e de moralidade e um exercício de auto-disciplina. O mesmo autor concebeu a educação motora como espaço de florescimento do EU moral, da formação ética e da saúde moral da sociedade.

Mais do que o aperfeiçoamento físico e a adopção de estilos de vida saudáveis, a educação desportiva é um projecto de educação social, cívica, intercultural, alicerçada nos valores da fraternidade, da camaradagem, da convivência social, da cooperação, do respeito e da compreensão (Rosado, 2009). Podemos concluir que o aprimoramento gestual e comportamental do homem, a excelência, a arété, a estética e a ética mediadas pela técnica não podem ser negadas pelo homem pois constituem o cerne da sua razão de ser: a forma humana (Bento, 1995).

Por outro lado, do ponto de vista individual, a educação desportiva enfatiza competências de vida como o auto-conhecimento, o auto-controlo, a auto-realização, valorização do esforço, da perseverança, do auto-aperfeiçoamento e da harmonia pessoal (Rosado, 2009).

A filosofia e os valores presentes na doutrina da Educação Física, ainda que, na maioria das vezes, se expressem apenas, através do “currículo oculto”, sublinham mais do que um projecto do domínio das habilidades motoras, um projecto de educação integral, cívica, ética, de desenvolvimento de

competências de vida com aplicações fora dos muros do desporto e da actividade física (Rosado, 2009).

Pelos factores anteriormente apresentados, a EF constitui uma disciplina do currículo escolar formal do sistema educativo e, podemos concluir que, a sua importância é aceite publicamente (Matos, 1999).

3.1.3. Ser professor

“O professor conhece o passado, constrói o presente e planifica o futuro.” (George Bernard Shaw)

O papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social.

A sociedade presente, marcada pela diversidade e pela pluralidade, exige da escola funções acrescidas no sentido de preparar os jovens para a realidade do futuro concebendo um ensino de qualidade. Hargreaves et al. (1994, cit. por Silva, 2009) afirmam que o professor, nos últimos tempos, tem sido reconhecido como um meio para a mudança na educação e para a melhoria na escola.

Alarcão (1996, p. 176) afirma, ainda, que “os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque reflectem de uma forma situada na e sobre a interacção que se gera entre o conhecimento científico (...) e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interacção entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral.” Desta forma, têm um papel activo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional”.

Para além de gestor de aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interacção entre os vários elementos da comunidade escolar e, ainda gestão de interacção com a comunidade. Segundo Matos (1989), a actividade do professor comporta tarefas diversas, o que lhe exige conhecimentos como meio de as resolver; capacidades de análise do aluno, de modo a integrar na

resolução das tarefas, os seus interesses e necessidade; habilidades e hábitos, de modo a resolvê-las com qualidade e eficácia.

Reconhecemos que o professor só poderá desempenhar de forma condigna a sua missão se tiver tripla competência: no plano do conhecimento, no plano psicológico e no plano psicossociológico (Mialaret, 1991).

Como qualquer outra profissão, a profissão pedagógica tem uma perspectiva particular nas tarefas que a perfazem. A acção do pedagogo não visa educar a personalidade “total” dos discentes, mas sim proporcionar a aprendizagem de aspectos específicos que podem e devem precisamente ser modificados por meio de ofertas adequadas de aprendizagens específicas de um domínio restrito – o da escola (Bento, 1995),

Gimeno Sacristán (1998) refere a postura profissional do professor como sendo a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Pestalozzi relaciona o trabalho dum professor/educador com o trabalho do jardineiro, na medida em que providencia as condições propícias para o crescimento das plantas. Pestalozzi foi influenciado pela concepção naturalista de Rousseau que defendia que o professor deve providenciar as condições necessárias para conseguir alcançar os objectivos do ensino, tendo em conta sempre que a aprendizagem é fruto de um desenvolvimento interno e não de um acréscimo. Freire (2007) defende, ainda, que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades ao aluno para a sua própria construção.

Matos (2010) refere que “Se o conhecimento é a base da competência, o domínio da matéria de ensino da EF é determinante para a competência do professor de EF. Contudo, (...) ao professor não basta saber a matéria de ensino, é necessário uma competência específica que lhe permita transformar esse conhecimento em matéria assimilável pelo aluno”.

Shulman (1986) propõe as seguintes categorias para o conhecimento do professor, bases para a competência pedagógicas:

- **Conhecimento do conteúdo** – sem o conhecimento da matéria, o professor nunca poderá estar à altura de realizar a incumbência educativa e formativa da disciplina que lecciona (Shulman, 1986 , Vickers, 1987, cit. por Silva, 2009).
- **Conhecimento pedagógico geral** – conhecimento acerca de métodos de ensino comuns a diferentes matérias e situações. Emerge nas adaptações que o professor realiza no conteúdo da sua disciplina com o propósito de tornar a matéria que ensina acessível aos alunos (Matos, 1989; Graça, 1997).
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo** – conhecimento acerca de como ensinar uma matéria ou tema a grupos específicos em contextos específicos. Graça (1997) refere que este resulta do entrelaçar de várias dimensões do conhecimento, nomeadamente o conhecimento da matéria de ensino, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento dos contextos educativos.
- **Conhecimento curricular** – conhecimento do conteúdo e de programas adequados ao desenvolvimento dos alunos de diferentes níveis de escolaridade;
- **Conhecimento dos contextos educativos** – conhecimento acerca do impacto do contexto na instrução;
- **Conhecimento dos alunos** – conhecimento acerca da aprendizagem humana aplicável ao ensino;
- **Conhecimento dos objectivos educativos** – conhecimento acerca dos objectivos, propósitos e estrutura do sistema educativo.

Boterf (2003) recorre à metáfora do navegador para caracterizar a acção do profissional: onde mais do que executar um plano pré-estabelecido, navega em função de referências e pontos de apoio nem sempre previamente conhecíveis. É aquele que deve inventar à medida que avança, o caminho a traçar e a prosseguir. Saber gerir uma situação profissional complexa significará então, conforme Esteves (2002) saber agir com pertinência, isto é, “saber ir para lá do que está prescrito”, supondo saber julgar; saber mobilizar os saberes e conhecimentos num contexto profissional; saber transferir, saber

aprender e aprender a aprender; saber empenhar-se; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos e não apenas uma justaposição. A manifestação de competência a este nível, dependerá de três factores: a capacidade de tomar distância e de analisar as suas próprias actuações; a riqueza da experiência, do percurso profissional e extra-profissional; a intenção de abordar e de tratar as situações novas de forma a fazer emergir as características que permitirão aplicar o que já se conhece e se domina.

“Ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor”. (Tomás, 1987:265 cit. por Teixeira & Ruivo, 2005).

3.1.4. Escola enquanto instituição social

“A escola é um edifício com quatro paredes e o amanhã dentro dele.” s/d

Não podemos ver a escola como apenas um edifício com um conjunto de paredes, muros, ou como um conjunto de regulamento, mas sim como uma unidade social viva, animada por pessoas de «corpo e alma» (Baptista, 2009). Podemos referi-la como uma instituição marcadamente social. Paul Ricoeur (cit. por Baptista, 2009) define instituição como uma estrutura organizacional que configura o regime de vida, com e para os outros, num determinado contexto histórico, assegurando duração, coesão e carácter à sociedade. Está-lhe intrínseco o valor social na medida em que procura responder às necessidades humanas. É na escola que a sociedade actual aposta para que o processo de socialização dos jovens se faça de uma forma adequada (Teixeira & Ruivo, 2005).

A escola expressa um compromisso da sociedade para com os seus cidadãos, corporizando valores de cultura universal que transcendem o universo dos interesses familiares e comunitários. Uma condição fundamental para garantir a qualidade do desempenho das nossas escolas, enquanto

«escolas do presente» é o professor ser encarado como autoridade profissional (Baptista, 2009).

A escola está ligada a uma realidade e a um território de referência e, por isso, “A personalidade ou «rosto» de cada escola, o seu *ethos* organizacional, depende muito dos mecanismos que asseguram a sua inserção territorial, favorecendo relações de proximidade produtiva com outros actores sociais. Além do mais, a aprendizagem que acontece dentro da escola, e muito concretamente dentro da sala de aula, não pode ser dissociada daquela que se desenvolve fora dela, em especial no contexto familiar e na comunidade local.” (Baptista, 2009).

Nenhuma análise do acto educativo pode separar-se do contexto administrativo onde o acto pedagógico está inserido, senão pode levar a uma corrosão do entendimento das funções da escola, do professor e da família (Bento, 1995).

Dewey (1990) entendia que a escola devia preparar os alunos para a resolução dos problemas com que deparavam no seu ambiente físico e social. Apoia um ensino onde a submissão e obediência são sobrepostos pela iniciativa e autonomia. O acto de pensar deve constituir um fim educativo.

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo (Delors, 1996).

Antigamente a família era um lugar estabilizador e, agora, entre a geração dos pais e dos filhos há um fosso de valores que os distingue. Por esse motivo, as necessidades e exigências dos alunos são diferentes dos de antigamente. O papel da escola e professores na sociedade e na educação dos jovens carecem de ser redefinidos de modo realista, pondo termo às expectativas da opinião pública e pretensões educativas.

Claparède (1931) citado por Nóvoa (2006) explica que, na escola activa, as crianças não fazem tudo o que querem, mas querem tudo o que fazem. A educação funcional perspectivada por Claparède não separa a criança dos

seus interesses espontâneos, pelo contrário, procura transformar os objectivos futuros dos programas escolares em interesses presentes da criança. Não faz sentido obrigar uma criança a ir à escola, impor aulas e trabalhos a um aluno se nunca conseguiremos ensinar quem não quer aprender.

3.1.5. O professor reflexivo

John Dewey é considerado um dos precursores do pensamento acerca da reflexão. Dewey 1995 (cit. por Silva, 2009) reforça que a função do pensamento reflexivo é transformar situações problemáticas, caracterizadas pela dúvida e pelo conflito, em situações claras e coerentes por recurso ao exame mental do assunto.

O processo de reflexão é uma acção que implica uma apreciação activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que a justificam e das consequências que dele resultam (Zeichner 1993; Dewey, 1995 cit. Silva, 2009).

Considerando que, o processo reflexivo se caracteriza por um vaivém permanente entre o que acontece e a sua compreensão, na procura do significado das experiências vividas, podemos inferir que, é através das práticas, que progressivamente se vai obtendo um maior entendimento das mesmas (Silva, 2009). Através desta nova compreensão pode emergir um conhecimento mais profundo sobre o que significa ser professor e que permite enriquecer o reportório do professor e melhorar a sua capacidade de resolver problemas, conduzindo-o, assim a mudanças da sua prática. (Schulman, 1986, Schön, 2000).

Dewey distingue o acto rotineiro do acto reflexivo, considerando que o acto rotineiro é aquele que é guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade, e o acto reflexivo é questionador, baseado na vontade e intuição, implicando a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas (Lalanda & Abrantes, 1996).

Esteves (2002) defende que desenvolver uma prática reflexiva envolve um processo de resolução de problemas e de reconstrução de significações e

que esta observa-se ao longo de um continuum de acção e não em acto isolado. Adicionalmente, assume que a prática reflexiva ocorre dentro de um contexto social.

Neste processo, segundo Copeland e colegas (1993, cit. por Esteves, 2002) é identificado um problema pelo professor, que deriva de uma situação concreta da prática, tendo significado para o prático. De seguida, são imaginadas soluções possível para o problema que são criadas ou fundamentadas a partir de teorias ou assumpções, implicando um exame crítico das suas acções profissionais ou das suas implicações em termos de efeitos sobre outros. Depois, é posta em prática essa solução que é avaliada quanto aos seus efeitos sobre as acções-alvo e quanto às suas consequências para os resultados dos alunos. Finalmente, o último atributo crítico é relativa à aprendizagem que permite ao professor, isto é, um aprofundamento da compreensão do professor e é utilizado para atribuir significado ao contexto profissional em que o problema foi identificado.

O acto de pensar deve constituir um fim educativo. Os professores, como práticos reflexivos, assumem-se como actores dinâmicos do processo educativo em que se inserem, conquistando uma visão crítica ao contexto estrutural do ideológico em que estão a trabalhar, conduzindo à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar (Thompson, 1992 cit. por Silva, 2009). Como tal, a partir da reflexão sobre o processo de ensino, as estratégias utilizadas e os resultados obtidos, o professor pode mudar, adequar ou potenciar as suas práticas de ensino, de forma a alcançar os objectivos pretendidos com os seus alunos (Esteves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008).

Feiman-Nemser (1990) referindo-se ao “professor reflexivo”, não considera que tal orientação constitua um modelo ou paradigma de formação mas antes uma disposição profissional genérica que pode ser cultivada através de diversos modelos. Zeichner (1993, p. 18) afirma que “a reflexão não é um conjunto de técnicas que possam ser empacotadas e ensinadas aos professores, não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos. Ser reflexivo é uma maneira de ser professor”.

Uma formação com uma forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais é, segundo Schön, a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e para tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam – reflexão a partir da acção (Alarcão, 1996).

É através da reflexão, que o professor encontra ferramentas que o tornam mais capaz de dar resposta às novas e diferentes situações com que se vai deparando ao longo da vida. Zeichner & Liston (1991) advogam que os aspectos que caracterizam a prática do professor reflexivo, passam pelo ser capaz de analisar e enfrentar os problemas que se colocam na sua actividade profissional, o ser capaz de assumir valores em que acredita, o estar atento aos contextos culturais e institucionais e o ser capaz de se envolver na mudança, tornando-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Schön (2000) acrescenta que, através deste processo de reflexão, os professores podem alcançar uma verdadeira “arte da prática” que, não obstante não poder ser ensinada, pode ser aprendida. A reflexividade do professor tanto pode traduzir-se pelo modo como pensa sobre as situações educativas e como exprime, através da linguagem, o seu pensamento, como ser evidenciada através dos seus comportamentos em situações de trabalho (Esteves, 2002).

A actividade pedagógica do professor enforma-se pela relação existente entre a teoria e a prática, pois as decisões resultam do conhecimento e da acção que se interligam e complementam, fruto da análise e reflexão permanentes ao longo da sua actividade (Silva, 2009).

Na compreensão da actividade do professor, Schön (1987), constatou uma sensibilidade no profissional para conseguir agir no indeterminado. Utilizou a expressão “Professional artistry” para definir aquele que consegue agir no indeterminado e cujo comportamento assenta num conhecimento tácito, nem sempre passível de ser descrito, mas que está presente na sua actuação sem que tenha sido previsto previamente (Alarcão, 1996). Este comportamento é o resultado da conjugação das suas acções, da ciência e da técnica e mediante a

observação e a reflexão pode, posteriormente, ser descrito e resultar na aquisição de novos saberes Hellison & Templin (1991, p. 152) escrevem “ensinar não é pura arte, nem pura ciência”.

Reflectir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo actual (Alarcão, 1996).

Sistematização dos tipos e níveis de reflexão

No que concerne à sistematização dos tipos e níveis de reflexão, Schön (1987) distingue três tipos de reflexão:

- **Reflexão na acção**: ocorre durante a acção, isto é, no confronto com situações indeterminadas em que o professor se surpreende.
- **Reflexão sobre a acção**: que é posterior à acção e geralmente verbal, onde o professor reconstrói mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, tendo geralmente um carácter avaliativo;
- **Reflexão sobre a reflexão na acção**: um olhar posterior para acção e para a reflexão acerca do que acontecer, do que observou e do significado atribuído ao que aconteceu. É considerada fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, na medida em que é uma reflexão proactiva que ajuda o profissional a determinar as suas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Zeichner (1994, p. 12 cit. por Silva, 2009), por seu lado, estabelece os seguintes níveis: **reflexão técnica**, onde a preocupação é com a eficiência e eficácia dos meios usados para atingir os fins que são aceites como dados; **reflexão prática** com a tarefa de explicar e clarificar as soluções e predisposições subjacentes à actividade de ensino, e avaliar a adequação dos objectivos educacionais a que a acção conduz; e **reflexão crítica**, incorpora critérios morais e éticos no discurso da acção prática.

Igualmente van Manem (1977 cit. por Silva, 2009) considerou, mais cedo, a existência de três níveis com os mesmos nomes. Mas **no primeiro** refere-se à aplicação técnica do conhecimento educacional e dos princípios curriculares

básicos, com o objectivo de atingir um dado fim; **no segundo**, reside a preocupação com os pressupostos, predisposições, valores e consequências aos quais as acções estão ligadas; e **no nível crítico ou emancipatório**, estão em foco questões éticas, sociais e políticas mais alargadas, incluindo de modo crucial, as forças sociais e institucionais que podem constranger a liberdade de acção do indivíduo ou limitar a eficácia das suas acções. Este nível de reflexão envolve uma reflexão sobre o próprio conceito de educação.

3.1.6. O ensino eficaz em EF

“Nos últimos anos tivemos de reconhecer que o professor é a chave derradeira para a mudança na educação e para a melhoria da escola. (...) É aquilo que os professores pensam, aquilo em que crêem e aquilo que fazem ao nível da sala de aula que em última análise define o tipo de aprendizagem feita pelos alunos” Hargreaves (1994) p.9,

Dos resultados da investigação centrada na eficácia pedagógica decorre o postulado de que os professores mais eficazes se diferenciam porquanto actuam segundo o pressuposto de que o propósito do ensino é **promover a aprendizagem dos alunos** (Mesquita & Graça, 2009). Esses professores planificam cuidadosamente, utilizam materiais adequados, clarificam os objectivos para os alunos; mantém um andamento vivo da aula; controlam o trabalho dos alunos com regularidade; ensinam de novo se os alunos apresentam dificuldades; aproveitam bem o tempo de aula e utilizam estratégias de ensino coerentes (Cohen, Raudenbush e Ball, 2003). Assim, podemos indagar o modo como as variáveis de ensino actuam sobre a condições da sala de aula (Doyle, 1983).

O objectivo principal do professor, segundo Mesquita & Graça (2009) será sempre proporcionar **tarefas que sejam congruentes com os objectivos** de ensino e com cada um dos alunos, e que os efeitos de aprendizagem possam evoluir no sentido esperado.

Para tal, um dos pressupostos a ter em conta é que **“Aprende mais quem dedica mais tempo a uma boa exercitação”** (Mesquita & Graça, 2009). Este não representa o tempo que o professor dedica à exercitação (tempo de empenhamento do aluno), mas especialmente o tempo ou número

de vezes que cada aluno se exercita a um nível adequado – taxa de respostas apropriadas do aluno (Siedentop & Tannehill, 2000). A adequabilidade de uma tarefa remete-nos para a taxa de sucesso na realização das tarefas. Parece-nos evidente que as tarefas demasiadamente difíceis, são desajustadas porque o insucesso repetido e sistemático gera frustração e desmotivação. Por outro lado, o oposto, tarefas demasiado fáceis são insuficientes para estimular a aprendizagem (Graham, 1987; Rink, 1993).

Segundo Rink (1993), o professor pode facilitar a aprendizagem se:

- 1) Estabelecer prioridades nos conteúdos de aprendizagem e os estruturar, conferindo-lhes determinada lógica e os sequenciar criteriosamente (progressão)²;
- 2) Visar o seu aperfeiçoamento através da sua exercitação e consolidação (refinamento);
- 3) Proporcionar oportunidades para a sua utilização em condições inabituais ou de exigência de rendimento (aplicação).

Por fim, Rink (1996) postula que “os professores eficazes criam um ambiente para a aprendizagem”.

3.1.7. Planeamento

O planeamento deve ser entendido como elo de ligação entre as pretensões, imanescentes do sistema educativo e dos programas das respectivas disciplinas, e a sua relação prática. Dadas as suas características globais, não podendo contemplar cada turma nas suas previsões, torna-se fundamental ligar o “programaticamente necessário e exigido” com o “subjectivamente possível”, de modo que as exigências estejam em consonância com o programa e fomentem o desenvolvimento dos alunos. (Bento, 2003).

²Vickers critica a organização da base para o topo, isto é, vão-se adicionando elementos no sentido de alcançar o resultado desejado, por as progressões não poderem ser interpretadas como se de um somatório de aquisições se tratasse. A realização das acções motoras exige que a progressão integre, não só, a articulação vertical (tarefas integram variantes de nível distinto), como também, a articulação horizontal (tarefas integram variantes de nível semelhante (Mesquita & Graça, 2009). Os mesmos autores afirmam que desta conjugação, a progressão adquire um cunho dinâmico (semelhante ao efeito em hélice), indo de encontro ao dinamismo e mutabilidade das acções motoras em desporto.

Os programas são, segundo Bento (2003) e Zabalza (1994), um documento oficial de carácter nacional com um “carácter de lei”, constituído por um conjunto de prescrições oficiais, ao nível de conteúdos, objectivos, emanados do poder central. No entanto, é complementado e interpretado por uma série de documentos e materiais auxiliares que ajudam o professor a ajustar as exigências centrais às condições locais e situacionais de cada turma.

O programa indica os requisitos mínimos comuns a toda uma sociedade, instituindo um “tronco comum de uma cultura”, tendo em conta as necessidades, lacunas de formação, desenvolvimento cultural, e técnico dessa mesma sociedade, onde é necessária uma maior intervenção, de forma cuidada, dando resposta adequada a cada situação específica.

O programa deve assumir, em termos globais, uma orientação norteadora para o planeamento do ensino pelo professor e para a elaboração dos materiais complementares como por exemplo, materiais auxiliares do ensino, livros escolares, fichas de trabalho, grelhas de avaliação, folhas de registo de desempenho e atitude.

Em suma, depois de focados os pontos fundamentais do programa e do planeamento, pode-se salientar que estes dois conceitos se envolvem numa relação dinâmica, em que o grau de autonomia de cada escola quanto à interpretação e desenvolvimento didáctico do currículo centralizado e o modo particular de construção do próprio ensino, constituem pontos-chave da inovação educativa.

O planeamento, por sua vez, tem como referência as políticas educativas nacionais (programa) e justificam-se enquanto dispositivos para melhorar e gerir a actuação educativa.

No planeamento são determinados e concretizados os objectivos mais importantes da formação e da educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico. Parte-se pois do programa, sendo que este fornece uma concepção da realização do ensino

(Bento, 2003). É, pois, fundamental que o professor tenha presente a noção de currículo, de actuar de acordo com as suas directrizes, ou seja, que tenha um pensamento curricular global, não se centrando somente nos conteúdos de ensino de uma determinada aula. Zabalza (1992) define o currículo como o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar, na escola, ano após ano.

A organização do ensino pressupõe e análise da situação, a tomada de decisões e aplicação. (Vickers, 1990). O professor analisa o que vai ensinar (conhecimentos aprofundado da matéria), as capacidades dos alunos (historial desportivo e clínico, nível de prestação), e as características do envolvimento. Depois da análise, o professor toma decisões relativamente à sequência e extensão da matéria, objectivos de acordo com a especificidade da matéria de ensino e nível dos alunos, tipo e critérios de avaliação e as progressões a utilizar. Na aplicação, o professor optará de acordo com as várias metodologias de instrução (topo para a base, geral para o específico, do grupo para o indivíduo).

Assim, somente com o pleno domínio curricular, se pode criar mecanismos facilitadores de aprendizagem. A importância de ter objectivos claros para cada aula e a necessidade dos alunos perceberem esses objectivos, é demais evidente. Nas aulas em que os alunos compreendem os objectivos do professor da aula e sabem porque são feitos e qual o seu efeito, estão mais aptos a participar de forma activa e empenhada.

Bento (2003) define o planeamento como a componente mental ou ideal de uma actividade prática, constituindo uma acção de modelação e de antecipação da realização do ensino. Para que exista uma apropriação de conhecimentos e capacidades por parte de todos os alunos, é necessário um processo activo de ajustamento da matéria de ensino. Portanto, o professor deve procurar uma coordenação concreta e essencial entre objectivo, matéria e método, tendo em conta as directrizes dos programas.

Clack and Yinger citados por Mawer (1995) referem que planear serve três grandes propósitos: Planear para corresponder às necessidades pessoais imediatas (ganhar confiança na matéria e reduzir dúvidas e ansiedade); planear

como meio de atingir um fim na instrução (aprender a organização do tempo e material na aula); uso directo de planos durante a instrução (organizar os alunos, auxiliar de memória).

3.1.8. A avaliação

Segundo Luckesi (2002, p. 81) “A avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.”

A **avaliação diagnóstica** é o ponto de partida para o planeamento inicial da unidade temática e das respectivas aulas, só desta forma o processo de ensino–aprendizagem poderá ser adequado aos alunos para assim ser eficaz e eficiente, e permitir a evolução dos alunos. Esta tem como objectivo determinar o nível de prestação dos alunos, assim como as suas dificuldades e enquadrá-los em níveis distintos de desempenho de forma a poder a partir daí estruturar a unidade didáctica mais apuradamente tentado prever como poderemos trabalhar com esta turma nesta modalidade. Deste modo, a partir desta avaliação pode-se desenvolver as Unidades Didácticas de cada modalidade mais objectivas, coerentes e eficazes focando e superando os pontos considerados mais relevantes. Assim, podemos afirmar que esta forma de avaliação é o elo de ligação do planeamento com a realização da prática.

A **avaliação formativa** distingue-se das restantes pelo seu carácter contínuo, não se desenrolando num momento em particular, mas ao longo da Unidade Didáctica. Baseia-se sobretudo na observação directa do desempenho do aluno, não só na exercitação das habilidades motoras, como também no que respeita aos conhecimentos, atitudes e aspectos disciplinares.

Com esta análise pretende-se compreender se a evolução dos alunos nos indica que rumam em direcção aos objectivos traçados, ou se pelo contrário não os atingirão, auxiliando o professor na decisão de realizar, ou não, um reajustamento do processo de ensino-aprendizagem, nas Unidades Didácticas ou das estratégias instrucionais utilizadas.

Já a **avaliação sumativa** realiza-se no final da exercitação do(s) conteúdo(s), e tem como finalidade avaliar a evolução dos alunos após o processo de ensino-aprendizagem, mas também o próprio processo. Desta forma, a avaliação deve, mais do que situar o aluno face às metas preestabelecidas para a turma, reflectir acerca da evolução de cada um valorizando, não só o estado de competência do aluno, mas também a evolução conseguida desde a avaliação diagnóstica.

Esta forma de avaliação tem como objectivo último a atribuição de uma classificação qualitativa (no caso da minha turma, de 0 a 20). No final, e após esta avaliação o professor pode compreender, então, se os objectivos propostos foram alcançados, avaliando a prestação e comportamento global não só dos alunos mas também a sua própria actuação e instrução.

É, cada vez mais, importante atribuir aos nossos alunos um papel preponderante na identificação dos sucessos obtidos e dos erros cometidos, assim como na sua correcção. Na **auto-avaliação** os alunos são, portanto, chamados a reflectir sobre a sua aprendizagem e a classificá-la, para posteriormente a comparar com os resultados obtidos pelo professor. Caso estes sejam diferentes, o professor deverá explicar ao aluno o porquê de tal decisão. As fichas de auto-avaliação permitem ao aluno fazer um balanço acerca da sua participação na aula. O objectivo destas fichas passa então a ter uma componente de auto-correcção. Podemos dizer que a auto-avaliação terá como objectivo principal a regulação do processo de ensino-aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem, que lhe permite identificar os erros cometidos e tentar encontrar soluções para tais erros. A auto-avaliação só pode ter um carácter formativo se, se tornar num procedimento sistemático integrado no processo de ensino-aprendizagem.

Para que os alunos possam realizar correctamente a auto-avaliação é necessário que tenham consciência dos critérios utilizados pelo professor e que consigam identificar e perceber os sucessos obtidos e os erros cometidos.

3.2. A Escola Secundária de D.Dinis - A “minha” escola

Previamente à primeira reunião na faculdade, dirigi-me à Escola Secundária D. Dinis – Santo Tirso. Na escola, revi caras que me são familiares e que também se recordam da minha passagem pela escola como aluna durante seis anos. Esta escola sempre se caracterizou por possuir um ambiente acolhedor, de união e, simultaneamente, de rigor. Conheço bem as instalações desportivas, uma vez que, foi nesta escola que completei a opção científico-natural de Desporto no ensino secundário. Neste momento, o curso passou a designar-se por Tecnológico de Desporto, tendo sofrido algumas alterações. No ano lectivo transacto, no Centro de Treinos, no âmbito da disciplina de Metodologia do Treino – Ginástica, fui acompanhada por estagiárias deste curso, o que me permitiu contactar com esta nova abordagem do Desporto no Ensino Secundário. Um dos meus objectivos foi, na realização da prática profissional, conhecer a re-organização curricular nos Ensinos Básico e Secundário.

A escola secundária de D. Dinis, em geral, é bastante receptiva aos estagiários, em especial os alunos, onde a maioria já conhece as particularidades do trabalho de um professor estagiário.

Fisicamente, a escola repete o projecto de muitas outras escolas tradicionais do país, sendo constituída por vários blocos. O destinado à EF, é composto por um Pavilhão Gimnodesportivo que pode ser dividido em três espaços de aula e um Campo de Jogos (com balizas e tabelas de Basquetebol) sobreposto por uma pista de Atletismo.

Se, por um lado, tinha noção das reflexões, análises e tarefas inerentes ao planeamento, não tinha consciência da globalidade da escola em si, que funciona como uma “máquina”, nem da panóplia de assuntos que o professor

tem de considerar, independentemente da disciplina que lecciona (como Director de Turma, como coordenador, etc..). Cada vez são exigidas mais funções ao professor para as quais tem de responder oportunamente e com consciência. Por isso, analisando o regulamento do ministério da educação procurei conhecer claramente o papel e o contributo de um professor na escola.

Na primeira reunião de Departamento, percebi melhor a configuração dos departamentos. O departamento das Expressões engloba os grupos de EF, ET, EV, EVT, E.M. e, ainda, Educação Especial. Tendo estas informações, procurei saber qual a justificação de se juntarem estas disciplinas e com que objectivos, também para entender o papel do professor de EF no departamento de Expressões.

Relativamente ao grupo de EF, os professores manifestaram, desde o primeiro momento, disponibilidade para o que fosse necessário e para os questionarmos sempre que necessitássemos. É um grupo bastante dinâmico, onde há espaço para discussão de diferentes ideias.

Desde a primeira reunião com a professora cooperante, apercebi-me de que a concepção que eu tinha da organização da escola é bastante distinta daquela que eu percebi enquanto aluna. Apesar de conhecer o ambiente e o panorama geral da escola onde decorreu o EP, há aspectos mais específicos que, como ex-aluna, não tive contacto, nomeadamente, a hierarquia dos órgãos de gestão, o estatuto de carreira docente, a organização interna da escola, os cargos existentes (e respectivas funções) e o novo regulamento interno.

Uma das minhas preocupações principais foi, numa fase inicial, orientar-me nesta instituição, como constituinte de um sistema global dirigido por um grande órgão, que é o Ministério da Educação. Como tal, analisarei o sítio www.min-edu.pt. Por outro lado, tentarei conhecer a escola, contactando com os Coordenadores de Grupo, de Departamento e de Directores de Turma.

Houve ainda uma “Recepção aos Novos Professores da Escola” que foi basilar para conhecer não só alguns professores docentes, como a sua função

e características. A população discente distribui-se por 47 turmas, 18 do ensino secundário e, neste momento, terá aproximadamente 1040 alunos inscritos.

No início do ano, o director da escola salientou o rigor que deve ser preservado na escola, mas também a importância de recompensar quem merece. Para além disso, focou a assiduidade e o funcionamento das aulas de substituição. Posteriormente, houve uma visita às instalações da escola, um lanche e um passeio pelo concelho de Santo Tirso.

De acordo com Caires (2003), vários autores falam do “choque da realidade”, ilustrando o forte impacto deste primeiro confronto com a docência, associado, por exemplo, à constatação de discrepâncias entre as imagens construídas ao longo do seu percurso anterior e a realidade com que se debatem no “regresso à escola”, ao desfasamento entre a teoria e a prática ou, por exemplo, às expectativas muito elevadas em relação ao seu sucesso enquanto futuros professores. De facto, a docência é uma profissão cuja primeira etapa é a discência, isto é, para se ser professor é implicativo ter sido aluno, enquanto que para ser médico não é necessário ser doente. O desfasamento sentido entre o idealizado e o real, decorrente da experiência de aluna, teve origem na falsa crença de que conhecemos e dominamos todos os trâmites e contornos da profissão, bem como do contexto escolar, uma vez tratar-se de um “cenário” bem conhecido (Veenman, 1984; Cole & Knowles, 1993; Bullough, 1997 cit. Caires, 2003).

Com base nisto, procurei afastar-me da minha concepção de escola enquanto aluna e perspectivar a escola enquanto professora.

3.3. Enquadramento funcional do EP

Como estagiária desta prestigiada instituição que é a FADEUP, sei que o meu comportamento na escola será como um “carimbo” desta e, desde logo, tenho um compromisso e responsabilidade como aluna estagiária.

Na primeira reunião realizada na FADEUP, foram proferidas as diferenças entre o 2º ano do novo ciclo de estudos e o 5º ano do antigo plano de estudos.

Incidem principalmente na nomenclatura e o orientador passa a designar-se por professor cooperante e o supervisor de orientador.

Nos dias de hoje, é dada uma maior importância à relação directa entre a estrutura da carreira e a formação inicial obtida pelo docente, assim como, entre a aquisição de formação superior e posicionamento de cada um na estrutura da carreira (valorização profissional). Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante e que favoreça a inovação e investigação em relação com a actividade educativa. Estes conceitos reflectem-se na adopção do processo em vigor.

A presença do professor cooperante permanente, na minha perspectiva, permite uma maior evolução, pois ninguém aprende só, mas em contacto com o outro, principalmente, se se trata de alguém com competências pedagógicas elevadas. Como refere Alarcão (1996), esta situação prática possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer, fazendo.

É, também, no seio desta relação com a professora cooperante, que terei mais fácil acesso à linguagem própria da profissão e às formas de pensamento e de actuação características dos profissionais que a exercem (Alarcão, 1996; Schön, 2000). Neste contexto, a verbalização em voz alta – pelo professor cooperante – do seu pensamento no decurso da acção (reflexão na acção), ou após a execução da mesma (reflexão sobre a acção), poderá assumir um valor formativo determinante. Para além de me acompanhar e apoiar nas primeiras incursões pelo ensino, é uma das primeiras pessoas com quem contacto à entrada na escola, passando a funcionar como uma referência no processo de socialização profissional e institucional (Galvão, 1996 cit. por Caires, 2003).

A observação do professor cooperante enquanto modelo profissional, acompanhada da prática, feedback, reforço e monitorização surge como uma fonte de aprendizagem (Caires, 2003).

O EP constitui-se como uma formação participada, com o intuito de conduzir a uma prática reflexiva e continuada, de auto-informação e auto-aprendizagem.

As minhas expectativas em relação à professora cooperante e à orientadora foram, desde o início, elevadas e com o objectivo de estabelecer uma relação de competência, de rigor e que, ao mesmo tempo, facultasse a troca de ideias e de conhecimentos. Pretendi que o processo de EP se desenvolvesse num patamar o mais elevado possível. Existem evidências de que o desafio é um elemento fundamental à transição para patamares de desenvolvimento superiores. É, no entanto, necessário assegurar que este seja complementado com uma dose equilibrada de apoio, por forma a que tal desenvolvimento não fique comprometido.

Confirmando a relevância do EP como “lócus de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências” entre os professores e os alunos que realizam os estágios, Castro (2000, cit. por Caires, 2003) afirma a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

Quanto às minhas colegas estagiárias Joana França e Marta Costa, pelo seu percurso académico, sei que são trabalhadoras, empenhadas e sociáveis. As altas expectativas em relação ao núcleo de EP foram concretizadas, pela coesão, pelo espírito de grupo e empenho que todas dedicamos ao que nos foi proposto.

3.4. Núcleo de estágio – mais do que uma parceria

Como referem Infante, Silva, & Alarcão (1996) e Caires (2003), a utilização de estratégias de cooperação e interacção na aprendizagem têm como vantagens o desenvolvimento do pensamento estratégico, da análise crítica e da resolução de problemas.

A oportunidade de expor os pontos de vista, de os colocar à discussão do grupo, de os confrontar com pontos de vista distintos ou de os submeter à apreciação/FB do professor cooperante/orientador e dos colegas de estágio

constituiu-se como um facto desenvolvimento relevante na minha formação. Este ganho não se verificou apenas ao nível dos conhecimentos, como também ao nível psicossocial onde valentes como “trabalhar em equipa”, “saber ouvir” e a “apreciação crítica” se destacam nas reuniões de núcleo realizadas semanalmente (anexo 1).

Também a observação de modelos de parceria constitui uma importante dimensão do desenvolvimento profissional de um estagiário. Então, ao longo do ano serão concedidos vários momentos de observação de aulas das minhas colegas estagiárias e da professora cooperante. A possibilidade de observar as suas actuações numa situação análoga àquela com que lido na minha prática, permitir-me-á redefinir e reestruturar a minha prática de forma a ser bem sucedida face à complexidade das tarefas e papéis na aula.

A posterior discussão nas reuniões de núcleo promove a reavaliação das teorias e das práticas de cada uma de nós. Nestas salientar-se-á um clima de respeito, de consideração onde o erro e as dificuldades podem ser discutidos abertamente.

Por sua vez, a realização e divisão das tarefas propostas pelo núcleo e a sinergia criada com o outro núcleo de estágio implica a gestão de diferentes ritmo e formas de trabalhar, a adaptação a estilos e personalidades de forma tão intensa, que serão fortes componentes vivenciados no EP.

4.REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A natureza complexa do processo de ensino-aprendizagem, bem como as características gerais da actividade do professor que decorre num contexto balizado pelas condições gerais do sistema educativo, pelas condições locais das situações de educação e pelas condições da relação educativa, obrigam a uma tentativa de integração e de interligação das várias áreas e domínios a percorrer no processo de formação. Assim, as quatro áreas deverão ser sempre vistas como secções que se articulam e interagem e, dessa forma, conduzem ao desenvolvimento da competência profissional. Sendo assim, ao longo dos próximos capítulos tentarei, sempre que possível, cumprir este propósito.

Toda a realização do EP foi supervisionada pela professora cooperante Manuela Machado na escola e pela orientadora de estágio Zélia Matos. Também as minhas colegas de estágio Joana França e Marta Costa acompanharam e coadjuvaram neste processo.

Um dos objectivos a que me proponho no EP é desenvolver a capacidade reflexiva e criativa em contacto com a escola, sendo capaz de propor soluções para problemas concretos. Pretendo, também, consolidar hábitos investigativos e avaliativos, assim como, desenvolver aptidões no sentido de assumir responsabilidade profissional e contribuir para que a acção educativa se desenvolva não só na comunidade escolar, mas também na interacção escola-comunidade.

4.1. O início da realização da prática profissional

No dia 7 de Setembro tive conhecimento que teria o 12º E, turma da área de Ciências Sociais, constituída por 17 raparigas e 2 rapazes.

Por ser uma turma de Ciências Sociais construí, desde logo, a imagem de que devia tratar-se duma turma calma mas, por outro lado, devido ao número elevado de raparigas, bastante conversadora. No entanto, o professor, segundo Dewey (1989, cit. por Infante, Silva, & Alarcão, 1996), deve fazer um “exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. Podemos mesmo afirmar que os nossos maiores inimigos estão dentro de nós (preconceito, medo,...) e, por esse motivo, procurarei uma actuação ponderada resultante de uma consciencialização de conhecimentos prévios e desenvolvimento de aptidões e estratégias que suportem uma actuação eficiente e cuidada.

O EP iniciou-se por bastantes momentos de reflexão, essenciais para a formulação do planeamento anual e, por outro lado, alguma pressão para executá-los rapidamente pois o ano já tinha iniciado. A instrução requer uma organização específica para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz. Como tal, antes de começar a actuar, em conjunto com o meu núcleo de EP, procurei aprofundar os conhecimentos e realizar uma análise acerca do contexto, do meio onde a escola se insere, dos métodos de trabalho do grupo, do projecto curricular da escola, dos procedimentos disciplinares e das leis em que se enquadram os seus comportamentos, isto é, ler documentos do sistema educativo, do currículo do ensino secundário, da escola e do grupo de EF (D.Dinis, 2009a, 2009b, 2009c; Educação, 29/06/10a).

. Como menciona Alarcão (1996), no estagiário, não há um domínio do saber-fazer que lhe permita agir com agilidade em contextos, exigindo uma reflexão da sua parte e uma atenção dialogante com a própria realidade.

É importante tentar entender se, de facto, um planeamento adequado leva a uma melhor leccionação das aulas ou se não tem qualquer tipo de interferência. Mawer (1996) estudou diversos autores que se debruçaram sobre

este assunto, fazendo uma comparação entre professores que realizam planeamento e outros que não o fazem. As conclusões a que chegaram foram: os professores que realizam planeamento fazem uma melhor utilização do equipamento e das instalações, dão mais indicações, organizam as suas aulas de uma forma mais cuidada e precisa, usam uma maior variedade e uma melhor progressão de actividades. Têm, ainda, um melhor controlo do tempo, potenciam uma maior actividade dentro da tarefa por parte dos alunos e actuam mais vezes utilizando um feedback correctivo e congruente com os objectivos da aula.

4.1.1. Fase de planeamento

Ao nível do planeamento de EF, vou procurar estruturar as situações pedagógicas concretas, que revele uma relação muito estreita com o que vem descrito nos conteúdos programáticos.

Tendo em conta a complexidade que a disciplina apresenta, abrangendo uma série de objectivos de diversas áreas, o modelo de Vickers (1990) representa uma excelente forma de planear e construir um processo de educação ajustado às necessidades de cada grupo de alunos.

O modelo de Vickers supracitado sintetiza, de certa forma, a complexidade que a disciplina e o seu ensino apresentam. A EF não se trata apenas de colocar os alunos em actividade desenvolvendo as suas habilidades motoras. É preponderante uma formação não só motora, bem como social e intelectual, sendo a actividade física um excelente meio de desenvolver todas estas capacidades.

Tendo em conta a lógica progressiva do ensino, a continuidade do seu carácter processual e decurso temporal e para o professor melhor definir e conceber direcções claras, no que se refere à aplicação dos objectivos, matérias e métodos, surge a necessidade de definir três níveis de planeamento que possibilitam, em cada momento, a realização óptima da ideia de preparação do ensino: Plano Anual (nível I); Plano periódico, de unidades temáticas (nível II); e Plano ou projecto de aula (nível III) (Bento, 2003).

Por ser um processo interligado, a actuação reflectida em cada um dos níveis de planeamento, vai influenciar o planeamento dos restantes níveis, sendo por isso necessário um bom conhecimento de todos os factores intervenientes no processo.

O plano anual é um documento de carácter global, sem grandes pormenores de actuação ao longo do ano, procurando situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas, sintetizando os objectivos indicados no programa para cada ano. Constitui-se como o primeiro passo na preparação do ensino, traduzindo essencialmente, uma compreensão e domínio aprofundado dos objectivos de desenvolvimento da personalidade, assim como um conjunto de noções e reflexões relativamente à forma como se organiza o ensino no decurso de um ano lectivo.

4.1.2. Contingência “que marca” o Planeamento Anual

Quando pensava que tinha tudo estruturado, tendo analisado o programa das modalidades que iria abordar fui confrontada com a ameaça da Gripe A. Esta levou à tomada de medida especiais e, por isso, na reunião de Conselhos de Turmas fomos alertados para o plano de contingência da escola. Na reunião de grupo de EF, discutiu-se a interdição da utilização de colchões para evitar o contágio e ficou decidido que devíamos prioritariamente leccionar Ginástica nos 2º e 3º Períodos. No entanto, estava consciente que este inesperado me dava ainda mais ferramentas para poder evoluir. Depois, por os professores do grupo de EF não poderem leccionar Ginástica no 1º Período, levou a uma sobrelotação do espaço destinado à Ginástica no 3º Período, havendo a necessidade de reajustar o planeamento anual, com a reduzida disponibilidade desse espaço.

O ensino real contempla o inesperado, algo que não é previsível no planeamento e preparação, sendo muitas vezes essencial uma adaptação situacional. Contudo, mesmo que a previsão mental representada no planeamento seja a mais correcta, não consegue diminuir o inesperado na sua

totalidade. Como afirma Bento (2003), o ensino é criado duas vezes: primeiro na concepção e depois na realidade.

O grupo de EF definiu, depois, um documento de base para o planeamento anual que inclui as matérias curriculares e a sua distribuição temporal (ver tabela 1). De salientar que, tal como o programa, visa ser um documento norteador da nossa actividade, indo de encontro à progressão desde o 7º ao 12º ano, onde estão já distribuídas intercaladamente as várias modalidades nos vários anos.

Já no que se refere ao tempo dedicado a cada UT, esta precisou de ser alterada ao longo do ano, pelas condições que algumas modalidades exigem e, também, devido a uma intempérie ocorrida que deixou o pavilhão sem tecto durante duas semanas, entre outros imprevistos. Na figura seguinte, estão apresentadas as unidades lectivas previstas inicialmente e as concretizadas.

1º PERÍODO	Prev	Real	2º PERÍODO	Prev	Real	3º PERÍODO	Prev	Real
Aptidão física	3	4				Aptidão física	3	
Atletismo (Resist., L.Peso)	5	5	Atletismo (velocidade e Barreiras)	6	4	Badminton	6	4
Voleibol	7	8	Basquetebol	10	10	Ginástica Acrobática (pares, trios, quadras e pirâmides) + MT	5	4
Futsal	10	9	Ginástica (Solo com elementos de ligação)	5	6	Extra-curricular (Escalada ou Orientação) → Natação	0	4
Trabalho teórico	2	2	Teste teórico	1	1			
Apresentação	1	1						

Tabela 1 : Planeamento Anual, cada valor corresponde a uma unidade lectiva de noventa minutos.

4.1.3. Unidade Temática

Para a concretização do plano periódico, de unidades temáticas, parte-se dos objectivos, indicações acerca da matéria e linhas metodológicas do programa e plano anual. Refere-se à tomada de decisão prévia à realização do ensino. Incorpora as decisões relativas às tarefas, nomeadamente a selecção, a sequência e a articulação com os objectivos de ensino. Neste nível de planeamento, pretende-se criar uma sequência lógica e metodológica da

matéria, onde cada aula tem uma função específica, contribuindo visivelmente para o desenvolvimento do aluno.

Inicialmente, tinha dificuldade em ver a UT como um todo, mas aos poucos consegui compreendê-la como elemento articulador de todos os conteúdos e objectivos de aprendizagem, constituindo um excelente guia para a preparação das aulas. Constituiu, portanto, um instrumento que garantia a sistematicidade do processo (um exemplo pode ser visto no anexo 2).

4.1.4. Plano de Aula

O plano de aula constitui-se como o elo final da cadeia de planeamento do ensino pelo professor. Refere-se, portanto, ao plano pormenorizado da acção concreta do professor e dos alunos, na aula. A tarefa de ser professor exige uma sistemática e profunda reflexão e o que é realizado na aula, depende largamente dos pensamentos do professor antes dessa aula.

Também na aula, os objectivos assumem uma função de orientação e ordenamento de ensino sendo possível usá-los como norma estabilizadora da prática de ensino. Assim, sem a definição clara dos objectivos para a aula, o ensino não passaria, muito provavelmente, de uma colectânea caótica e arbitrária de acções e situações (Bento, 1995).

Desde o início, o meu ponto forte foi elaborar planos de aula em que as situações pedagógicas se encontravam articuladas com o objectivo geral que pretendia, salientando a progressão lógica entre as tarefas da aula e de aula para aula. A minha principal dificuldade situou-se ao nível da redacção, na definição clara dos objectivos. Procurei expressar um objectivo geral da aula enquanto elemento unificador e originador de toda a aula e, também, redigir objectivos comportamentais que fossem de encontro ao que pretendia expressar com a aula. Utilizei como mecanismo, definir o comportamento esperado, depois a situação e, por fim, o critério de êxito. Revela-se de extrema importância conseguir verbalizar os objectivos para a aula, uma vez que me leva a compreendê-la de forma diferente

O meu objectivo como professora é fazer com que o aluno conheça e descubra dentro de si os seus talentos e tipos de inteligências. Ambiciono conseguir transmitir através do desporto uma mensagem positiva, contribuindo para a formação dos alunos enquanto individualidades, com diferentes motivações e com diferentes maneiras de ser, tendo sempre em vista valores fundamentais como a amizade, a compreensão, a tolerância e a entreaajuda.

Desenvolver avaliações considerando as habilidades e esforço de cada aluno, reconstruindo o conhecimento a cada fracasso e procurando construir não apenas pessoas de sucesso, mas cidadãos de valor na sociedade.

É no ensino que os nossos conhecimentos e reflexões são desafiados e é nas aulas que cada estudante estagiário tem a sua própria forma de estar e são essas componentes que dão o apogeu ao trabalho do professor. O EP possibilita a mobilização de todos os meus conceitos, saberes e ideias com o objectivo de educar os alunos.

O facto de na aula surgirem sempre situações que me obrigam a adaptar-me e alterar de alguma forma o planeado, estimula-me o gosto apesar de no início ter sempre algum receio por não ter o “calo”. Por outro lado, sinto pena de não poder usufruir de mais tempo de leccionação (apenas a uma turma, 3 horas/semana). Afinal, constitui o momento preponderante/marcante no processo ensino-aprendizagem.

Inicialmente, por se tratarem das primeiras experiências em que encarnava o papel de professora, tive algum receio mas por outro lado, sabia que me tinha preparado e me sentia confiante e estava ciente dos meus conhecimentos. É comprovada a excelência do curso, visto que, bastantes factos teóricos abordados estão a ter a sua comprovação prática na leccionação das aulas.

No anexo 3 encontram-se alguns objectivos a que me propus na Área Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem durante o ano lectivo, apresentando as estratégias e recursos utilizados.

5. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS REFLEXÕES ESCRITAS DAS AULAS

“A vida sem reflexão não merece ser vivida” Sócrates

Para uma melhor compreensão dos vários factores que interferiram quer no meu desempenho da aula e no aprimoramento das minhas competências, quer na minha relação com os alunos, durante todo o processo de ensino e de aprendizagem, realizo agora uma análise do conteúdo reflexivo das aulas.

Serão consideradas as alterações que ocorreram no conteúdo das reflexões, as estratégias adoptadas para ultrapassar os desafios colocados e, ainda, procurarei expor o significado que todo este processo de reflexão teve ao longo do EP. Importa ressaltar que para além destas reflexões críticas, há ainda mais material que produzi ao longo do EP como a caracterização dos alunos, a justificação das unidades temáticas e respectivo balanço final, entre outros. Mas pela riqueza e pelo trabalho que a análise das reflexões das aulas por si só acarreta, apoiar-me-ei nestas para realizar um discurso reflexivo sobre a minha realização da prática.

5.1. Metodologia utilizada na análise das reflexões críticas

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2007).

Para a análise das reflexões críticas das aulas, procedi inicialmente a um estudo das várias pesquisas efectuadas no domínio da análise de relatórios de EP. Apesar de haver muitos estudos relativos à formação inicial de professores de EF, não foi encontrada uma quantidade expressiva de estudos sobre relatórios de EP.

Em termos metodológicos, foi realizada uma abordagem metodológica de natureza qualitativa onde inicialmente foram consideradas as categorias transcritas na tabela 3, do estudo de Silva (2009). Para a fase de realização do ensino foram contempladas as dimensões de intervenção pedagógica de Siedentop (1998): Instrução, Gestão e Clima.

O corpus da análise é constituído por 53 das 65 reflexões realizadas durante o ano lectivo.

O tratamento de dados foi feito utilizando programa de análise de dados qualitativos NVivo7.

Professor	Aluno	Conteúdos	Relações	Auto-percepção
• Instrução (informação, demonstração, questionamento, feedback) • Gestão (espaços e materiais, alunos, tarefas, tempo) • Clima • Disciplina	• Motivação • Desempenho • Agentes de Ensino	• Concepção e planeamento • Adaptações • Estratégias (instrução, gestão, clima, tarefas)	• Ser professor • Ensino (condições gerais locais e imediatas)	

Tabela 2: Categorias definidas por Silva (2009)

No entanto, devido ao teor a nível de conteúdo/matéria revelado nas reflexões, posteriormente foram consideradas as categorias de Vickers (1990) usadas no planeamento: Também foi considerada a fase da avaliação, pelo que foi considerada a categoria “Avaliação” que se reparte nas categorias

formais de avaliação: avaliação inicial, avaliação formativa, auto-avaliação e avaliação final.

As categorias de análise são exclusivas, o que não significada que aspectos da mesma reflexão não possam ser conteúdo de duas categorias, como é exemplo, *“Houve situações (poucas) de alunas que se tinham esquecido da sequência, às quais chamei a atenção para a irresponsabilidade para além do facto de que na última aula já deviam ter decorado bem a sequência. A situação de avaliação formal ao colocar os alunos sob a pressão de realizar uma sequência gímnica, apesar da sua componente associada “ansiedade”, faz com que os alunos racionalizem os seus esforços para decorarem e realizarem a sua sequência de forma satisfatória.” Aula 47* onde, por um lado, me reporto à categoria “Avaliação” e, por outro lado, à categorias “Conceitos Psicossociais” na medida em que os alunos devem ser responsáveis e empenhar-se no seu processo, assim como, a capacidade para lidar com os desafios. Já o inverso não é observável, pois a atribuição de categorias visa que estas contenham barreiras, para tornar a análise mais regularizada.

5.2. As questões terminológicas

Importa referir que a nomenclatura utilizada pelo grupo de EF da escola onde lecciono é distinta, subdividindo a disciplina em “Actividades Físicas”, “Atitudes”, “Conhecimentos” e “Aptidão Física”.

No primeiro caso, actividades físicas poderá ser um termo reducionista para a matéria em questão, uma vez que, actividade física, segundo Bouchard, Shephard, & Stephens (1993), engloba qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte num aumento de gasto energético relativamente à taxa metabólica de repouso. Esta definição não considera o tipo de actividade física, nem o contexto da sua realização, para além de que até o “subir escadas” é uma actividade física.

Já Habilidades Motoras (HM), segundo Magill (2007), são acções que requerem o movimento do corpo, cabeça e/ou membros para atingir um objectivo definido e atingível. Conforme Singer et al. (1993) na sua execução há três aspectos fundamentais: indicadores ambientais, decidir o que fazer,

quando e onde e as componentes relativas à execução, à postura, ao transporte corporal e à manipulação. Este conceito proposto por Vickers (1990) parece-nos mais completo, mais pedagógico e também mais específico.

Relativamente aos “Conhecimentos”, do qual poderíamos equiparar a categoria “Cultura Desportiva” (CD) parece-nos mais congruente utilizar o segundo, proposto por Vickers (1990), devido à restrição que a primeira definição pode acarretar (não se tenciona que os alunos tenham “os conhecimentos” mas sim que os procurem utilizar e mobilizar os conceitos inerentes ao mundo desportivo). E ainda, o Desporto tem uma linguagem muito própria que integra e interage no universo das experiências humanas, tendo em consideração as crenças, comportamentos, valores, instituições, regras morais que permeiam e preenchem a sociedade.

Temos, ainda, a categoria “Atitudes” com a qual poderíamos corresponder a “Conceitos Psicossociais” (CPS) e, mais uma vez, a primeira definição é bastante simplista, dado que, atitudes são disposições favoráveis ou desfavoráveis relativamente a objectos, pessoas, acontecimentos ou em relação a alguns respectivos atributos (Duque, 1999). Pretendemos antes desenvolver nos alunos conceitos psicossociais, isto é, quer no domínio do ego, quer no domínio das relações sociais. Todavia, importa ressaltar que dentro desta categoria considerada pelo grupo de EF, temos conceitos como o “Empenho”, a “Comportamento”, a “Cooperação”, a “Autonomia”, a “Pontualidade/Assiduidade” que vão de encontro à concepção adoptada.

A “Aptidão Física”, que tal como “Actividades Físicas”, é uma terminologia usada pelo programa nacional que foi adoptada pelo grupo de EF da minha escola, considerando as capacidades condicionais e coordenativas, bem como, os aspectos ligados à saúde e fisiologia do treino. Na categorização utilizaremos antes o termo “Condição Física” (CF) proposto por Vickers (1990).

5.3. O reajustamento das categorias de análise

Posteriormente, reajuste as categorias estabelecidas, de acordo com o conteúdo das reflexões e criei subcategorias.

No que se refere à tomada de decisões de planeamento, inclui as categorias “nível de desempenho”, “variáveis de exercício” e “antecipação” por serem as valentes que mais se destacaram neste momento para além das decisões ao nível do conteúdo (categorias transdisciplinares). No que se refere às decisões interactivas, isto é, as tomadas no momento da aula, pela imprevisibilidade característica das aulas e também por ser algo marcante no processo de desenvolvimento do estagiário para além das categorias “Gestão”, “Clima/Disciplina” e “Instrução”, adicionei uma que denominei “Imprevistos”.

No entanto, como se pode constatar na tabela seguinte, esta categorização era algo confusa e, depois, previamente à sua análise pude constatar em tópicos do “planeamento” como é exemplo o nível de desempenho, continha referências relativas à realização do ensino por o próprio planeamento ser uma consequência da acção anterior. Devido a esse motivo e, também, por as reflexões terem tido em consideração e de forma escrupulosa as decisões pré-activas (tomadas previamente ao momento das aulas), as decisões interactivas (tomadas no momento da aula) e, ainda, por procurar realizar sempre uma reflexão sobre as estratégias utilizadas, decidi adoptar antes o modelo reflexivo proposto por Schön (1987). Como tal, procurei codificar de novo as reflexões conforme esta nova concepção: “Reflexão acerca do planeamento”, “Reflexão na acção” e “Reflexão sobre a acção”, procurando englobar nestas, as categorias transdisciplinares (Vickers, 1990) e de ensino (Siedentop, 1998), já anteriormente mencionadas. De realçar ainda que as reflexões acerca do planeamento, por vezes, advém da reflexão sobre a acção (e.g. *Enquanto que alguns alunos geriram melhor o seu espaço fugindo dos colegas, outros deixavam-se ficar em zonas de maior concentração não conseguindo controlar bola. Portanto, nas próximas aulas limitarei mais o espaço destinado a cada grupo de trabalho para não condicionar a realização dos passes por parte dos alunos menos hábeis. (Aula 6)*)

Nas tabelas seguintes, ilustro as categorias consideradas previamente e posteriormente à codificação dos dados.

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL –
ENSINO E DA APRENDIZAGEM: ANÁLISE DAS REFLEXÕES

Planeamento	Realização do Ensino	Avaliação	Ilacões
• Nível de desempenho • Antecipação • Variáveis • Aptidão Física • Cultura Desportiva • Atitudes • Actividades Físicas • Níveis	• Instrução • Gestão • Clima/disciplina • Imprevistos	• Adaptar avaliação • Avaliação inicial • Avaliação final	• Concepção de Ensino • Concepção de EF

Tabela 3: Categorias definidas a priori para a análise das reflexões escritas das aulas

Reflexão sobre o planeamento	Reflexão na acção	Reflexão sobre a acção	Ilacões Pedagógicas
Categorias de Ensino	Categorias Transdisciplinares	Avaliação	
- Instrução - Gestão - Clima/Disciplina	- Habilidades Motoras - Condição Física - Cultura Desportiva - Conceitos Psicossociais	-Avaliação Inicial -Avaliação Final	- Concepção do ensino de EF - Concepção de EF

Tabela 4: Categorias definidas a posteriori para a análise das reflexões escritas das aulas

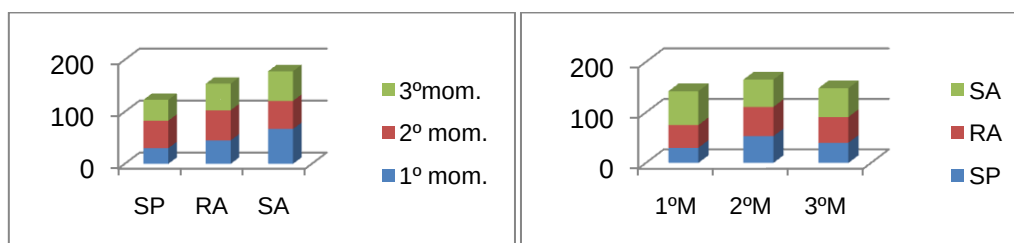
6. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE DAS REFLEXÕES ESCRITAS DAS AULAS

Neste capítulo serão analisados os resultados obtidos nas reflexões escrita das aulas nas categorias de ensino, nas categorias transdisciplinares e na avaliação.

6.1. Análise Global

Em termos globais, verificou-se um número total de reflexões sobre a acção (SA) superior, relativamente às reflexões na acção (RA) e sobre o planeamento (SP).

Para aferir a alteração no conteúdo das reflexões e tipo de reflexões ao longo do ano lectivo, foram considerados três momentos. Estes tiveram por base, os momentos avaliados na FADEUP, isto é, um primeiro momento até à avaliação inicial (aulas 1 à 20), um segundo momento até à avaliação intermédia (aulas 21 à 40) e um terceiro momento até à última reflexão analisada (aulas 41 à 53).



Figuras 1 e 2 : Representação quantitativa das reflexões sobre o planeamento, na acção e sobre a acção nos três momentos

Observando o gráfico 1, notam-se valores bastante similares nos três momentos (M), salientando-se um maior número de **reflexões sobre a acção no 1º momento** e um maior número de **reflexões na acção no 2º momento**. Considero que tal valor decorre de após ter ganho confiança, de já ter dado algumas aulas, conseguia adaptar já os planos de aula aos imprevistos ocorridos, levando a um maior enfoque nas reflexões sobre as decisões tomadas na aula.

Foi realizada, também, uma análise em termos de incidência dada a cada categoria em cada um dos momentos. Analisemos então os resultados obtidos nas categorias de ensino nos três momentos.

É notório que apesar de a **gestão** ser sempre a categoria mais mencionada, a sua preponderância sobre as outras, vai tendo cada vez menor expressão. Tal indica que inicialmente me preocupava principalmente com o sistema de tarefas de gestão e que, aos poucos me fui libertando para a instrução e para a disciplina/clima na aula.

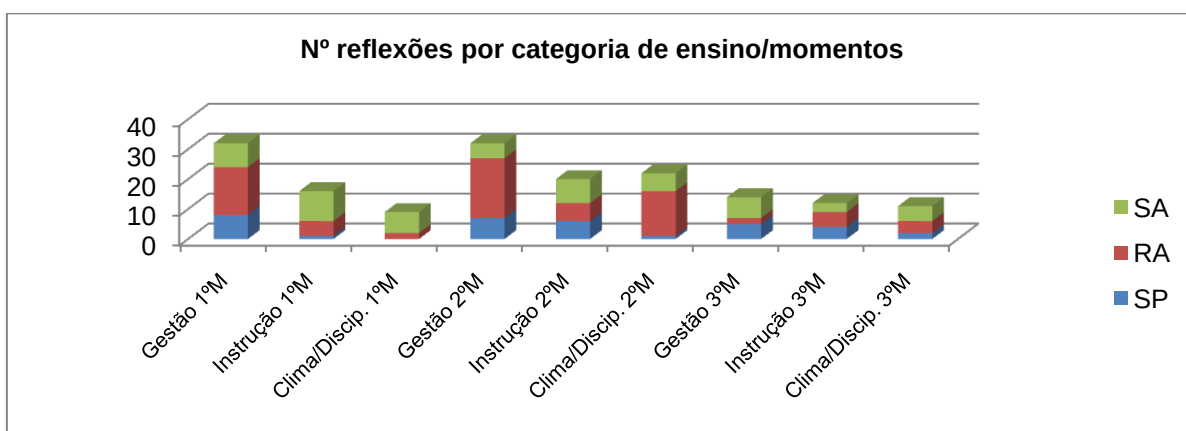


Figura 3: Número de reflexões por categoria de ensino nos três momentos

Já relativamente às categorias transdisciplinares (gráfico 4), as reflexões acerca das HM têm preponderância demarcada em todos os momentos, enquanto que as restantes mantêm-se constantes ao longo do ano, com excepção dos conceitos psicossociais no 3º momento. Este aumento motivou-se pela atenção redobrada neste momento a este nível, onde um objectivo

evidenciado era que os alunos ganhassem autonomia e cooperassem com os colegas.

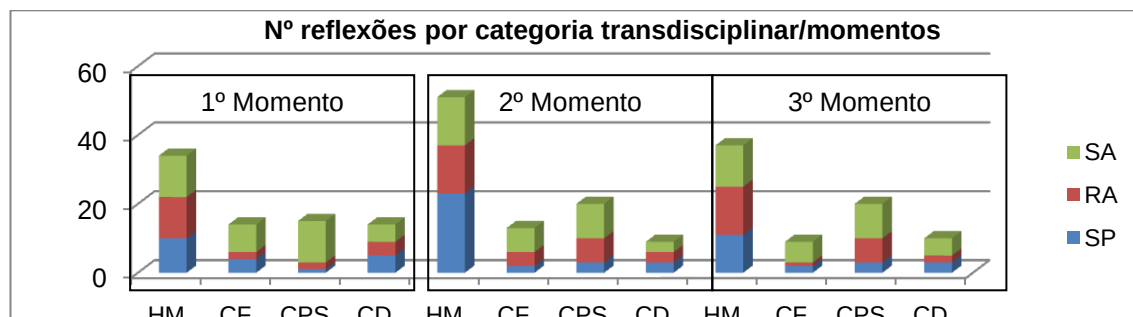


Figura 4: Número de reflexões por categoria transdisciplinar nos três momentos

De modo geral, o número de reflexões sobre o planeamento, na acção e sobre a acção, nas categorias transdisciplinares, revelaram-se similares em todos os momentos. Apenas se constata um número superior de reflexões sobre a acção no 1º momento e um número de reflexões na acção inferiores no 3º momento.

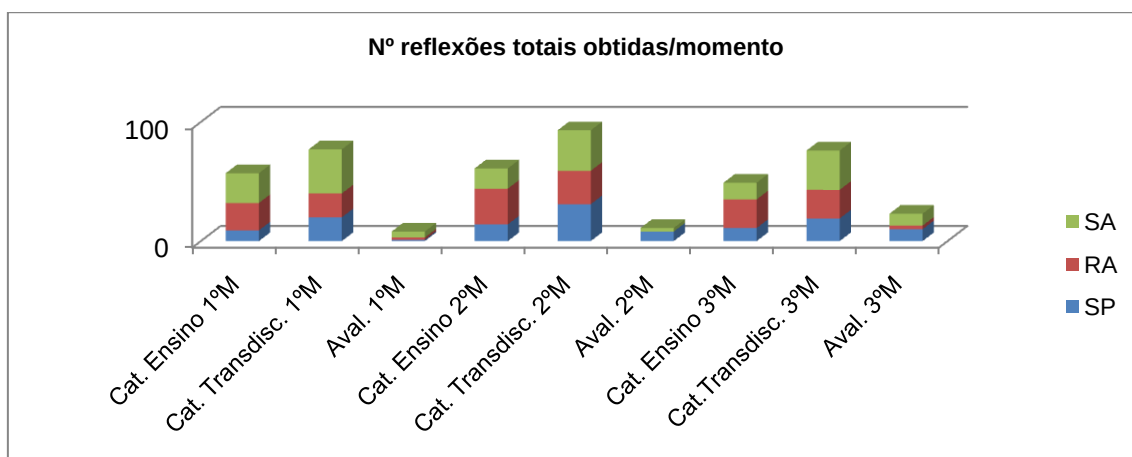


Figura 5: Número de reflexões totais obtidas nos três momentos

Relativamente ao número de reflexões de cada tipo, comparando as categorias de Vickers (1990) e Siedentop (1998), verifica-se em todos os momentos um número superior de reflexões nas categorias transdisciplinares. Ou seja, há um número superior de reflexões relacionadas com o conteúdo, do que com a minha acção nas aulas (categorias de ensino). Portanto, houve desde logo, uma descentralização, preocupando-me com o que os alunos

aprendiam e não tanto com os aspectos ao nível da gestão, instrução ou clima/disciplina.

Não obstante as avaliações não terem tido expressão significativa nos três momentos, estas foram objecto de reflexão na caracterização inicial dos alunos, na elaboração e justificação das unidades temáticas, no balanço final da UT, assim como, na caracterização final dos alunos. É possível verificar um maior número de reflexões relativas à Avaliação no 3º momento, que pode ser justificado pela aproximação do momento final de avaliação.

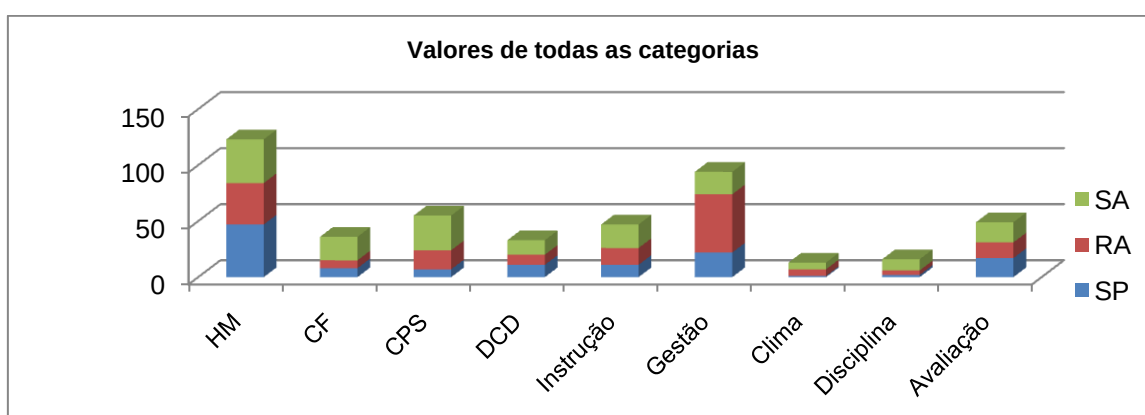


Figura 6 : Representação de todas as categorias consideradas na análise das reflexões: Habilidades Motoras, Condição Física, Conceitos Psicossociais, Cultura Desportiva, Instrução, Gestão, Clima, Disciplina e Avaliação.

A gestão foi a categoria de ensino com maior número de reflexões, enquanto que a categoria transdisciplinar com maior número de reflexões foram as HM.

No planeamento, há uma grande evidência das HM relativamente a todas as outras categorias, como é esperado, dado que se trata da valente mais explorada ao longo do ano e que caracteriza a disciplina. Na reflexão na acção, prevaleceram as reflexões relacionadas com a gestão, por ser no momento da aula que este sistema de tarefas se revele e, também, pela imprevisibilidade característica das aulas. Na reflexão sobre a acção verificou-se um maior número nos CPS, visto que são determinantes para que se estabeleça um bom clima de aprendizagem e também pela particularidade da disciplina em “tocar” nos pontos sensíveis dos alunos, desafiando-os e estimulando-os a desenvolverem-se como seres íntegros.

6.2. Categorias de Ensino

6.2.1. Instrução

A instrução refere-se à informação transmitida pelo professor.

- **transmissão do exercício**: informação verbal e não verbal relativa aos objectivos e à matéria de ensino. Materializa-se no quê e no porquê das actividades de aprendizagem.

- **demonstração** : execução das tarefas pelo professor ou pelos alunos de forma a fornecer “imagens” aos alunos das tarefas globais ou partes ou aspectos específicos da execução das tarefas.

- **feedback (FB)** – reacção do professor à prestação motora ou cognitiva do aluno, cujo objectivo pode ser de natureza avaliativa (desempenho), descritiva (forma de execução), prescritiva (como fazer), interrogativa (questiona acerca da execução) ou afectiva (reforço, encorajamento). Segundo Mesquita (1997) pode assumir diferentes formas de manifestação: auditivo, visual, táctil-quinestésico e misto.

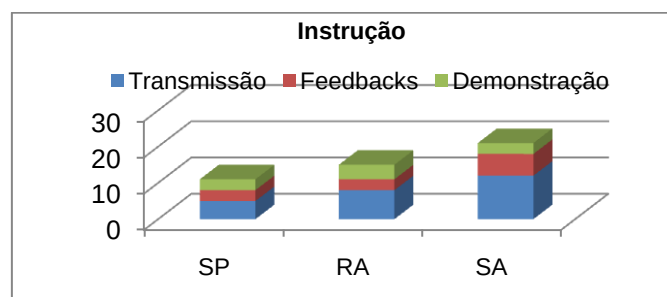


Figura 7: Representação das reflexões da categoria de ensino Instrução

Podemos constatar pelo gráfico 7, um maior número de referências na **reflexão sobre a acção (SA)**. Como já seria de esperar, as três componentes foram consideradas equitativamente nas reflexões sobre o planeamento (SP), pois todas são componentes essenciais para uma boa preparação da aula.

Já nas fases seguintes, a “**Demonstração**” tem uma menor expressão na reflexão sobre a acção o que demonstra que as preocupações sobre este aspecto se evidenciam antes ou durante o ensino. Já o oposto se verifica na “**Transmissão**” e nos “**FB**” com um número considerável de referências na

reflexão sobre a acção, o que indica a minha preocupação, quer relativamente à sua qualidade como à quantidade, no sentido de melhorar o processo de ensino e as repercussões que esta vai tendo.

Realizo agora uma análise mais qualitativa da categoria “**Transmissão**”. Em todos os momentos reportava-me frequentemente à incidência que deveria dar a cada aspecto ou ao momento em que deveria ser efectuada, como são os exemplos que se seguem para cada uma das fases: “*o tempo de instrução poderia ter sido mais reduzido, se tivesse optado por chamar a atenção de toda a turma.*” Aula 5. “*focarei mais um ou outro aspecto enunciando os pontos fulcrais dando uma instrução mais particularizada (...) tentei não utilizar muita instrução verbal.*” Aula 16;

Um dos maiores desafios encontrados durante o EP foi “*focar-me no que estava a solicitar e não cair na tentação de querer corrigir e remediar tudo. (...) tenho consciência de que não posso sobrecarregar os alunos de informação e que progressivamente irão assimilar os diferentes aspectos.*” Aula 16.

Debruçando-nos agora sobre os **FB**, é possível constatar pelos excertos apresentados de seguida, que uma das maiores encontradas foi tornar evidente a aplicabilidade e transfere de alguns exercícios para a situação final como é exemplo o seguinte excerto “*Noto algumas dificuldades e quando transmito feedbacks de coordenação, estes “baralham” um pouco pois parecem estar habituados a encarar a corrida como algo natural sem artificios.*” (Aula 9). Como tal, mais difícil se tornava a minha intervenção sobre os alunos, procurando fornecer FB objectivos e ao mesmo tempo perceptíveis. Para uma melhor compreensão das estratégias adoptadas, vejamos a tabela seguinte.

Estratégias Utilizadas	
- Croquis - Imagens em papel ou slides - Utilização da placa/painel - Filmagem “A captação de imagens serviria como meio de melhor percepcionarem os seus erros e também tornar os meus FB mais concretos” aula 37; “consciencializem e visualizem os seus erros, para facilitar a sua correcção.” Aula 49 - Exercício como meio para perceberem objectivo “senti que os meus feedbacks foram	- Exemplos práticos “para tornar os objectivos pretendidos mais concretos dei um exemplo, onde os alunos estariam à beira-mar com a água pelos joelhos e teriam de colocá-los fora de água (para que realizassem a acção circular dos MI), ou na mesma situação mas com a água pelos tornozelos e teriam de a chapinhar para trás (apoio activo no skipping tibio-társico).” Aula 38; - Espelhos “o critério de êxito de manterem os segmentos corporais correctamente posicionais foi melhor apreendido pelos alunos, assim como, a

melhor compreendidos e aplicados pelos alunos, dado que, o objectivo se tornou menos abstracto (facto de os passes não contabilizarem se fosse realizados no mesmo corredor).” Aula 7.

componente crítica de “manterem uma postural corporal correcta” (aula 45)

Tabela 5: Estratégias utilizadas para fornecer FB objectivos e perceptíveis

6.2.2. Gestão

Incorpora as intervenções relativas à organização de:

- **Espaços e materiais:** selecção, montagem e utilização dos equipamentos e materiais na aula.
- **Organização dos alunos** – formação de grupos de trabalho, colocação e movimentação dos alunos.
- **Tempo** – episódios de organização, de reunião e de transição entre tarefas ou espaços. Tempo despendido em instrução, em espera, em (des)montagem de material, nas transições e em empenhamento motor.

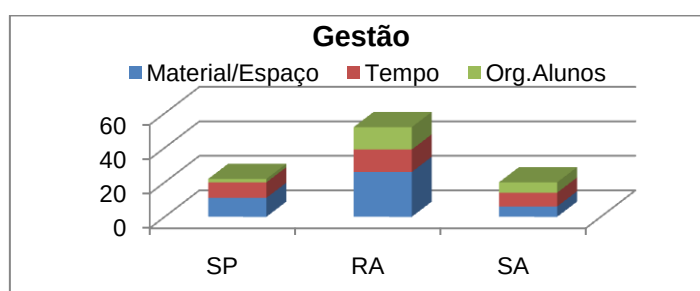


Figura 8: Representação das reflexões da categoria de ensino Gestão

Podemos constatar que, como esperado, há um maior número de referências na **reflexão na acção**, pois o momento de aula é o que mais agiliza os conhecimentos e a intervenção do professor ao nível da gestão. Não se registam as ponderações efectuadas no momento do planeamento ao nível da organização dos alunos, no entanto, convém salientar que foi um aspecto com o qual sempre era confrontada na concepção de todos os planos de aula, na medida em que procurava nos exercícios manter um número de elementos que não levasse uma reestruturação constante destes (por exemplo: *“Na elaboração do plano de aula, tive a preocupação de estruturar os grupos até à situação final de jogo, de forma*

progressiva, para não perder tempo na organização destes. Assim, os alunos do grupo A e B do 1º exercício, formariam o grupo 1 no exercício seguinte. Esta estratégia revelou-se eficaz, sendo as transições bastante rápidas.” Aula 25.

De facto, a não prática por parte de um ou mais alunos ou o não possuir o espaço previsto, exigiram uma atenção redobrada na reorganização dos alunos no momento da aula, daí o número superior de reflexões registadas na reflexão na acção. É evidente o número significativo de referências relativas à gestão do material/espço no momento da aula devido aos **imprevistos que podem ocorrer** e também a necessidade constante de **movimentar o material pelo espaço da aula**. Inicialmente, foi necessário ter uma atitude mais incisiva relativamente à cooperação e desenvoltura dos alunos nas tarefas de deslocação, arrumação e colocação do material como é expresso no relatório *“Apesar de eu ter indicado os grupos de alunos encarregues de trazer um colchão, (...) foi necessário eu **intervir e auxiliar** os alunos pois não realizam esta tarefa de gestão do material autonomamente como eu previa, por serem do 12º ano.” Aula 6.*

O tempo, ao contrário do que seria de esperar, tem um número similar em todos os níveis. O que seria de esperar é que este tivesse maior expressão na reflexão na acção pelos motivos apresentados na gestão do material. Saliento o relatório da aula 41: *“Nesta aula pequei por não gerir bem o tempo de aula, tendo despendido mais tempo do que o previsto nos exercícios iniciais. Todavia, **tempo previsto não significa tempo necessário**, pelo que, por vezes, o tempo previsto como suficiente para a instrução e exercitação de uma situação para que assimilem um critério específico, não é suficiente.” Aula 41*

Apresento, agora, as estratégias relativas à organização das tarefas, dos alunos, dos espaços e materiais e dos aspectos temporais, que fui estabelecendo ao longo do ano, indo de encontro ao concebido pelo modelo ALT-PES³. Neste, o fundamento principal é fornecer ao aluno o maior tempo potencial de aprendizagem possível.

³ ALT-PES – Academic Learning Time Physical Education é um sistema de observação criado por Siedentop, Birdwell e Metzler (1979) e modificado por Siedentop, Tousignant e Parker (1982). Centra-se na actividade do aluno e na gestão do tempo de aula. Veio a demonstrar-se como uma variável muito forte e preditiva.

Material	Organização Alunos	Tempo
Cooperação dos alunos na deslocação e montagem do material (dispensados inclusivé)	Formar grupo de pares quando o espaço é reduzido (Aula 37)	Esquemas ilustrativos para rentabilizar o tempo na instrução e gestão (aula 4)
Improvisação de material (aula 12, 19 e 36)	Na formação de grupos maiores do que o desejado, atribuir funções complementares a um dos elementos (aula 43)	Tempo máximo pré-determinado para tarefas de gestão (aula 37)
Trabalhos de flexibilidade com material para evitar a sua reposição (aula 2)	Coletes para dividir equipas mais rapidamente (aula 10)	
Momentos para recolher/pousar o material (aula 10)	Instrução com todos os alunos (aula 41)	Não exagerar na variedade de exercícios
Nomear grupos por material		
Sinalizar o espaço com cones para os alunos identificarem logo as áreas de acção (aula 7)	Trabalho por estações (aula 43)	

Tabela 6: Estratégias utilizadas ao nível das tarefas de Gestão

De seguida apresento reflexão da aula 43 que foi a mais exigente em termos de gestão do material/espço, dos alunos e do tempo devido à realização ter sido num local que não o previsto sem os materiais previstos, num espaço significativamente menor previsto.

- Acção face ao imprevisto procurando rentabilizando os recursos existentes, procurando preservar os objectivos estabelecidos para a aula: *“No 4º exercício, mantive a colocação de duas situações distintas pois apenas dispunha de 2 rolos e 4 colchões únicos, o que não permitiria um elevado empenhamento motor se colocasse toda a turma numa só situação. Deste modo, optei por dedicar um maior tempo à 3ª situação pois incidia em aspectos que condicionam a execução da sequência e na 4ª situação colocar para além da exercitação da sequência gímica, uma situação em que os alunos treinassem os elementos de maior dificuldade de forma isolada e com ajuda nos 4 colchões, em vez do circuito gímico.”;*

- Reorganização dos alunos devido à diminuição do espaço de aula: *“Procurei manter a estrutura conforme utilizada na Ginástica Sueca, formando antes duas filas”*

– Tempo de gestão: *“Não dei tanta incidência sobre o trabalho de flexibilidade relativamente ao habitual”*

- Responsabilidades dos alunos e gestão de aula: *“Por ter poucos recursos materiais para a exercitação da sequência (8 alunos para 2 rolos), este exigiu uma maior gestão da minha parte. Como previsto, os alunos reunir-se-iam em grupos de pares sendo incumbida a tarefa ao 2º elemento de auxiliar, de corrigir e de verificar se o colega cumpria a sequência. Este tipo de função, como já referido em relatórios anteriores, tem tido resultados positivos onde os alunos cooperam entre si e demonstram responsabilidade no seu processo de aprendizagem.”*

6.2.3. Clima/Disciplina

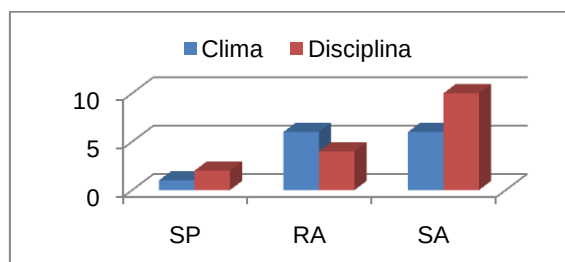


Figura 9: Representação das reflexões das categorias de ensino Clima e Disciplina

Clima: Reporta-se às interações entre o professor e os alunos/alunas.

Tomemos como exemplos *“Ao longo da aula, procurei **adoptar uma postura** que me permitisse aproximar dos alunos mas também uma em que demonstrasse, que apesar dos poucos anos de diferença, havia uma diferença clara de papéis.” Aula 1; “Procurarei (...) demonstrar que para obterem uma nota elevada terão de não só ter desempenhos elevados, atitude positiva, conhecimentos elevados mas que, fundamentalmente, demonstrem que **cooperam e ajudam os colegas**. Pois com essa acção também comprovam os seus conhecimentos.” Aula 45.*

Disciplina: regulação do comportamento dos alunos em comportamentos apropriados e inapropriados.

É possível constatar que há um maior número de referências na reflexão na acção sobre o **clima**, enquanto que nas reflexões sobre a aula, o número de referências à **disciplina** é superior. Tal era expectável uma vez que na aula, as nossas intervenções passam muito pela manutenção do clima de aula, enquanto que depois procuramos reflectir acerca de comportamento apropriados e não apropriados que os alunos adoptaram, bem como, a respectiva origem.

É visível que há um maior número de reflexões à medida que a realização se concretiza o que sugere que a manutenção da disciplina/clima, dá-se na aula, e que no planeamento apesar de podermos adoptar estratégias, é na aula que as nossas expectativas se confirmam ou não e é na aula que agimos sobre os comportamentos imprevisíveis dos alunos. Depois, num momento de retrospecção, procuramos rever os comportamentos adoptados pelos alunos, as estratégias tomadas e também em que medida podemos agir doutra forma no sentido de melhorar ou manter um bom clima de aprendizagem.

6.3. Categorias Transdisciplinares

6.3.1. Habilidades Motoras

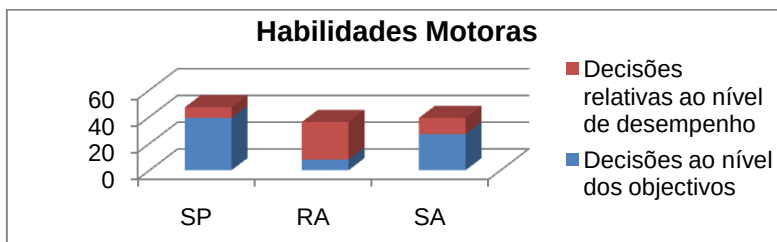


Figura 10 Representação das reflexões da categoria transdisciplinar HM

- **Decisões ao nível dos objectivos** –reporta-se às decisões ao nível de planificação, da intervenção durante a aula e decisões pós activas relativas à selecção, à sequência e sua articulação com os objectivos de ensino.

- **Níveis de desempenho** - referem-se às decisões interactivas relacionadas com a alteração de tarefa ou da sua estrutura (forma e sequência) no sentido de adequá-las ao nível de desempenho dos alunos.

Como era esperado, as decisões no sentido de **ajustar as situações pedagógicas aos objectivos de ensino** evidenciam-se mais na fase de planeamento, onde o professor analisa as condições de ensino, a evolução dos alunos e os objectivos do programa, enquanto que na acção sobressaem-se as decisões ao **nível do desempenho** dos alunos pois este apesar de ser conjecturável de forma razoável, está-lhe sempre inerente uma imprevisibilidade característica aliado à multiplicidade de exigências distintas que as tarefas convocam.

Reflexões ao nível dos objectivos

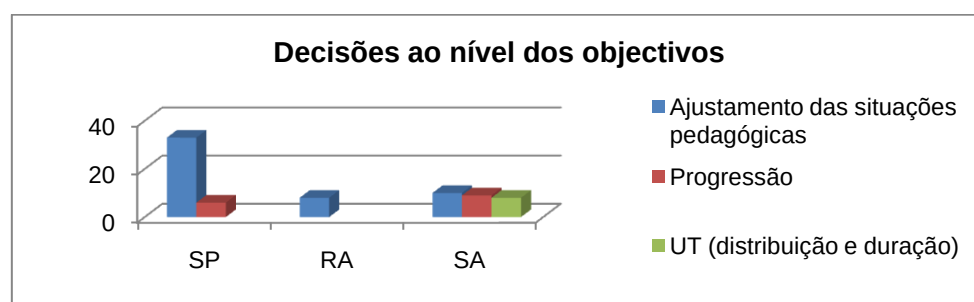


Figura 11: Representação das reflexões do sub-tópico “Decisões ao nível dos objectivos” da categoria HM

- **Ajustamento das situações pedagógicas** – alterações nos exercícios planeados procurando ir de encontro aos objectivos delineados.
- **Progressão** - Promoção de um ensino com progressões pedagogicamente articuladas
- **UT** – influência da duração e da distribuição da prática (concentrada ou distribuída)

No que se refere às decisões ao nível dos objectivos, como previsto, o ajustamento das situações pedagógicas ao nível dos alunos evidencia-se nas reflexões sobre o planeamento. Na reflexão sobre a acção, todas as variáveis são consideradas num número similar de vezes, pelo que podemos aferir que há uma preocupação de rever os acontecimentos, no sentido de ajustar as situações, de construir níveis de progressão e de reflectir sobre a duração e distribuição da prática ao longo das unidades temáticas.

No quadro seguinte, encontram-se exemplos de reflexões sobre o planeamento para cada modalidade. Na reflexão na acção, por apenas haver oito reflexões ao nível do ajustamento das situações pedagógicas, é demonstrado apenas um exemplo. Nas reflexões sobre as decisões tomadas, denotam-se nas minhas reflexões críticas, três vertentes que serão analisadas na tabela 9.

Modalidade	Reflexão ao nível do planeamento “Ajustamento das situações pedagógicas”
Futsal	“Como algumas alunas revelam não perceber a intencionalidade de aumentar o espaço de jogo quando atacam, na próxima aula, colocarei exercícios em que sintam a diferença entre atacarem e (defenderem) num espaço mais estreito e num espaço mais largo. ” Aula 11
Voleibol	“Nestas primeiras aulas, incidiarei mais sobre os deslocamentos e a adopção da posição base, visto que sem estes, dificilmente realizarão os gestos técnicos correctamente e, conseqüentemente, não dominarão a bola nos passes sucessivos ocorrendo a situação de “os alunos andarem atrás da bola” em vez de a controlarem.” Aula 16,
Atletismo (Barreiras)	“Depois, solicitei para que ultrapassem os obstáculos 2 a 2 para dar a noção de amplitude e frequência da passada pois teriam de ajustá-la com o colega.” Aula 36
Basquetebol	“há uma maior desorganização e os alunos aplicam logo o drible sem antes lerem o jogo, sendo que na próxima aula impedirei a aplicação do drible no jogo. ” Aula 30
Ginástica	“Devido às dificuldades na roda e ao desempenho mostrado neste elemento na avaliação diagnóstica colocarei situações diversas para que os alunos adquiram uma maior noção do movimento e que percam o receio de colocar o peso do corpo sobre os MS.” Aula 37

REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL –
ENSINO E DA APRENDIZAGEM: RESULTADOS DAS REFLEXÕES

Natação	<i>“No planeamento da próxima aula, procurarei alternar os exercícios de AMA com os de Crol, possibilitando picos de performance e respectiva recuperação.” Aula 52</i>
Reflexão na acção “Ajustamento das situações pedagógicas”	
Aquecimento	<i>“No aquecimento, para imprimir um ritmo mais rápido, nomeei uma aluna líder mais dinâmica que os alunos teriam de acompanhar. Considero que foi uma boa estratégia, dado que, caso não tivesse colocado um líder, algumas alunas não teriam elevado o seu ritmo de corrida de forma autónoma. Como, por vezes, roubavam espaço ao cortarem as curvas, coloquei cones em cada canto do campo que teriam de contornar obrigando todos os alunos a percorrer o mesmo espaço.” Aula 11</i>
Reflexão sobre a acção “Ajustamento das situações pedagógicas”	
Ajustamento das situações pedagógicas	<i>“Constatei que o grande objectivo do exercício, nomeadamente, sentirem que atacarem num espaço estreito é diferente de atacar dum espaço mais alargado, foi alcançado. Desta forma, consegui tornar concreto algo que tenho vindo a reforçar ao longo da UT (criação e ocupação racional do espaço).” Aula 13</i>
UT	<i>“Levantam-se várias questões: o facto de os alunos terem evidenciado melhores desempenhos quando as aulas de Basquetebol se desenrolavam continuamente, contrariamente ao que se observa quando há uma interrupção temporária desta modalidade para abordar Ginástica ou Atletismo, revela que devo procurar ao máximo manter uma continuidade nas aulas duma determinada modalidade mas, por outro lado, também me faz aferir dos conhecimentos que estão aprendidos. Pois aprendizagem não significa mostrar um desempenho a dado momento, mas sim aplicar essa performance após um determinado tempo. Também para haver aprendizagem, é necessário haver uma consolidação dos aspectos aprendidos, consolidação essa que não deve ser dada muito após a transmissão/exercitação.” Aula 44</i>
Progressão -	<i>“sinto que os exercícios que coloco e a preocupação na abordagem progressiva dos conteúdos tem surtido efeito, conseguindo concretizar o objectivo de até esta etapa os alunos terem as noções da 2ª etapa assimiladas, podendo iniciar o 5x5 na próxima aula. O próximo desafio será o de os alunos manterem as preocupações que têm tido até agora ao nível da comunicação na acção e na estruturação do espaço no 3x3 na passagem para o 5x5 mais exigente em termos organizacionais e de reposicionamento.” Aula 33</i>

Tabela 7: Exemplos de reflexões referentes ao Ajustamento das Situações Pedagógicas, na categoria HM

Reflexões relativas aos Níveis de desempenho

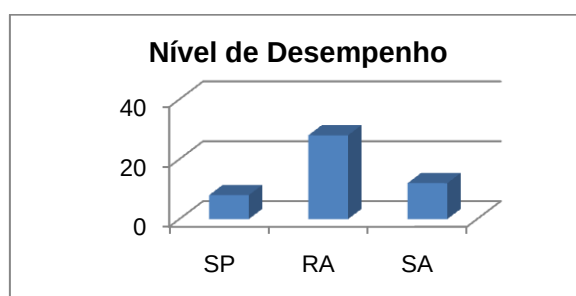


Figura 12 Representação das reflexões do subtópico “Níveis de Desempenho”, da categoria transdisciplinar HM

Dois dos **maiores desafios** durante a realização da prática foram **ajustar** as situações pedagógicas ao nível de desempenho dos alunos e **promover** um ensino que tivesse em consideração o nível de desempenho **de todos** os alunos. Uma vez que o desempenho dos alunos se evidencia na prática,

parece natural que o número de reflexões na acção se tenha sobreposto às reflexões de planeamento e sobre a acção.

Como há, naturalmente, uma grande heterogeneidade na turma, é basilar um esforço por parte do professor no sentido de, por um lado, promover tarefas que possam ser adequadas a todos os alunos e, por outro lado, tornar o ensino o mais individualizado possível tendo em conta as particularidades de cada um. Na faculdade aprendi bastantes estratégias que podiam ser adoptadas face ao nível dos alunos, no entanto, considerávamos essa dificuldade como parte de uma turma inteira e não de um grupo em particular. Desta forma, a prática pedagógica tornou-se crucial para que tenha desenvolvido competências para remediar essa situação.

Também o facto de estes alunos terem níveis reduzidos de desempenho motor, foi necessário um esforço ainda maior da minha parte no sentido de promover um ensino que fosse de encontro quer ao nível demonstrado pelos alunos, quer ao nível de articulação deste com o programa curricular. Tal pode ser constatável na seguinte reflexão *“Não esperava que os alunos trouxessem noções tão rudimentares como as que apresentaram no início da UT, por serem do 12º ano (...) Obviamente que não se trata duma idade onde se poderá observar uma evolução notória, não só por não se encontrarem na fase sensível de desenvolvimento das capacidades coordenativas, mas também por pela dificuldade acrescida em ajudá-los ou eles próprios sustentarem o seu peso corporal. Penso que houve alguma falha no ensino da Ginástica nos seus primeiros anos. Apesar de agora a Ginástica ser uma modalidade bastante expressiva no programa curricular do 1º ciclo, nota-se que os alunos não trazem as bases necessárias. Tal pode justificar-se pela não incidência no 2º ciclo ou pelo tipo de ensino aplicado.” Aula 45.* Debruçando-me agora sobre a reflexão, a questão levantada remete-nos para a importância dada à EF como disciplina curricular. Esta reflecte-se no tempo fornecido à disciplina, pelas entidades superiores, para que os alunos aprendam. De facto, temos conquistado algum espaço, onde agora no ensino secundário se prevê a leccionação de 180 minutos por semana. Já no 1º ciclo esta não retém um carácter obrigatório e nos 2º e 3º ciclos do ensino básico a carga horária é de 135 semanais. Será que não se deveria verificar o contrário em termos de distribuição da carga semanal, tendo em conta as características da actividade desportiva, onde a sua fase sensível para o desenvolvimento corresponde aos alunos do Ensino Básico?

Planejar situações pedagógicas com equipas por nível de desempenho ou equipas homogêneas onde incluo nível elementar e avançado.

A minha estratégia foi no planeamento procurar, por um lado, realizar um trabalho **mais direccionado para cada uma das partes** e promover exercícios em que trabalhassem com os seus pares a nível de desempenho e, por outro lado, colocar **os mais avançados com os elementares** para observar o nível que os alunos com mais dificuldade conseguem apresentar num jogo com alunos de nível mais avançado (aulas 6, 19, 24, 34 e 48).

A Natação foi uma modalidade onde se evidenciou a necessidade de formular trabalhos distintos para níveis distintos, por um grupo de alunas se situar, claramente, num nível onde era necessário um trabalho de familiarização com a água (adaptação ao meio aquático), enquanto que havia outro grupo que necessitava de uma abordagem inicial do Crol e, ainda, três alunas que se encontravam num nível em que era aconselhável um aprimoramento da técnica e não como aprendê-la. Na reflexão 50 refiro que *“nas próximas aulas, constituirei 3 grupos diferentes que realizarão 3 trabalhos diferentes (nível avançado de Crol, nível elementar de Crol, AMA avançado). Acrescidas às preocupações de segurança, de gestão dos alunos pelo espaço e do material, será, portanto, necessária uma grande **capacidade de articulação da minha parte no trabalho a desenvolver** nas próximas aulas quer ao nível da instrução, quer ao nível de correcção (que se encontra mais condicionada por os alunos não me ouvirem quando estão debaixo de água). Para a resolução destes aspectos tenho já, em mente, **aproveitar as alunas de nível mais avançado para auxiliarem, dentro de água, as colegas de nível mais elementar**”* Aula 50.

Reflexão na Acção e Sobre a acção conforme o nível de desempenho

Estratégias para adequar o ensino ao nível de desempenho (por grupos de trabalho ou à turma inteira)	
Aumentar ou reduzir duração do exercício	Impor regras limitadoras (exemplo: restringir drible)
Retirar ou acrescentar variáveis	Diminuir exigência da meta estabelecida
Reduzir pressão defensiva	Propor níveis/critérios de êxito diferentes nos
Adaptar regulamento (exemplo Voleibol: diminuir	exercícios
altura da rede, permitir 2 toques)	Restringir passes para o mesmo (tendência para
Propor exercitação de habilidade mais simples	avançados trocarem sempre bola entre si)
(modalidades individuais)	Número de elementos
Aumentar espaço de exercitação	Proporcionar material que facilite

Tabela 8: Estratégias para adequar o ensino ao nível de desempenho (categoria transdisciplinar HM)

6.3.2. Condição Física

Constatei desde o início, a necessidade de trabalhar os níveis de condição física dos alunos pois estes eram **bastante reduzidos**, como é perceptível logo na reflexão crítica da 1ª aula prática *“No trabalho de flexibilidade constatei que grande parte dos alunos não consegue sequer adoptar a posição mínima de execução na maior parte dos exercícios, não conseguindo, por exemplo, agarrar o tornozelo na flexão do tronco sobre os MI afastados e estendidos. Aponte a adopção da postura correcta e tenciono nas próximas aulas melhorar esta componente que será de particular importância nos Desportos Individuais e nos testes de Aptidão Física. “ Aula 2. Apesar de nas reflexões iniciais apenas referir os níveis de flexibilidade, também as outras valentes fundamentais (aptidão aeróbia e força) dos alunos eram bastante reduzidas.*

No 12ºE, a **falta de condição física** tinha repercussões negativas nas suas performances. Aliado a este factor, a maioria dos alunos **não praticava qualquer actividade física desportiva** extra-curricular, pelo que era fulcral procurar desenvolver situações pedagógicas que estimulassem não só as suas capacidades condicionais e coordenativas, mas também motivá-los e instigar o gosto pela prática desportiva.

Procurei abrir os meus horizontes e criar situações pedagógicas motivantes para os alunos que estimulassem de forma específica as suas capacidades motoras. Importa ressaltar que não menosprezo a preparação física que o trabalho nas diferentes modalidades proporciona, no entanto, por vezes, é necessário uma carga maior e mais específica não só para melhorar a aptidão física (entenda-se como ligado à saúde) mas também como preparação de base para as modalidades, isto é, prontidão desportivo-motora (por exemplo: para marcar pontos no remate do Voleibol, é necessário força).

Então, apelei bastante à minha criatividade, uma vez que as minhas aprendizagens anteriores neste aspecto sempre foram alusivas ao treino e, como tal, um trabalho mecanicista e pouco motivador. Encontrava-me então entre a **“espada e a parede”** porque tinha de me debruçar sobre um ensino que focalizasse sobre a condição física que não fosse a repetição sucessiva de determinados exercícios com a qual não estou habituada a trabalhar e, também, pela necessidade de ultrapassar o obstáculo psicológico criado pelos alunos. Tinha, então, **duas opções**:

- a) ignorar este problema e realizar aquele trabalho de condição física com a qual estou habituada a lidar;
- b) ou então, procurar investigar novas metodologias e ser criativa.

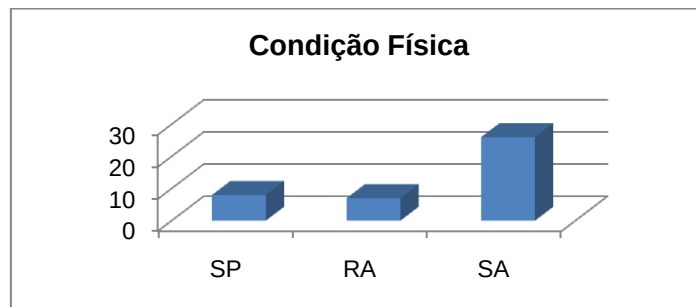


Figura 13: Representação das reflexões da categoria transdisciplinar CD

A colocação do gráfico apenas neste passo, foi propositada para explicar número de reflexões sobre a acção bastante superior. Tal se motivou pelas condicionantes anteriormente referidas. E, por isso, face à decisão tomada (opção b), foi necessário reajustar os meus moldes de pensamento, de pesquisar e inovar. Consequentemente, a intenção de levar a condição física para “o outro lado” e de estabelecer uma nova metodologia, levou a uma maior necessidade de reflectir sobre o que se sucedia nas aulas.

As **estratégias** adoptadas para propiciar e obter um bom trabalho de condição física por parte dos alunos são visíveis em grande número nas reflexões, pelo que irei realizar de seguida, uma retrospectiva de toda a intervenção e o esforço efectuados. Já diz o ditado “a necessidade aguça o engenho”.

1) Consciencializar os alunos dos níveis que podem atingir com o tempo

*“Considero que a minha proposta para a próxima aula (a de calcular a velocidade média da prova de Carlos Lopes nos Jogos Olímpicos de Los Angeles) vai ser extremamente motivante para os alunos. Também servirá **como meio de situarem a sua performance**, uma vez que comunicarei as velocidades médias destes na prova da milha, e ainda de **constatarem que o treino realmente pode levar a resistência dos atletas a patamares bem elevados**. No ambiente escolar, tal também se pode observar com menor expressão e ainda com um objectivo diferente, que irei realçar na próxima aula, o de desenvolver estilos de vida saudáveis.” Aula 4*

2) Proporcionar um trabalho em contacto com material desportivo

*“O aquecimento realizado a pares foi bastante dinâmico e a **adopção de posições de flexibilidade que normalmente os alunos concretizam a “muito custo”, acabou por se tornar mais natural**, por exemplo, ao entregar a bola ao colega por debaixo dos MI (similar à flexão do tronco sobre os MI).” Aula 6*

3) Colocar um aluno a liderar o trabalho de flexibilidade

“os alunos questionaram o motivo dos exercícios de alongamento, facto que demonstra que não conhecem os benefícios e a importância de realizar alongamentos no final de uma aula. Assim, dei uma explicação breve, pois já não dispunha de muito tempo.” Aula 7.

Depois, na aula seguinte, **“responsabilizei uma aluna pelo aquecimento, tendo anunciado à turma os principais aspectos e preocupações que deveriam ter quando os nomeasse líderes. (...) o objectivo era que os alunos tomassem consciência da importância do trabalho de flexibilidade ser específica e tornarem-se autónomos aos poucos e poucos.”** Aula 8.

4) Propor objectivos de forma faseada/ estabelecer metas

*“O facto de **colocar um objectivo concreto** (o de percorrer o dobro das voltas, no dobro do tempo percorrido previamente) **estimula os alunos**, para além de constituir um exercício que permite o desenvolvimento da construção de referências espaço-temporais.”* Aula 15

5) Colocar exercícios “criativos”

*“As alunas têm revelado não gostar muito de realizar “flexões”, “abdominais” e, no planeamento, tentei encontrar uma estratégia de forma a motivá-las para o desenvolvimento da força. Assim, criei exercícios “novos”, pouco convencionais para fugir um pouco aos exercícios tão tradicionais de força, que estimulassem na mesma o desenvolvimento da força. Deste modo, face ao meio/materiais de que dispunha planeei exercícios como **subir ao poste e permanecer nessa posição, como trepar o poste partindo da posição ventral sem deslocar os pés e mantendo o alinhamento corporal**. Coloquei também **bolas medicinais** para realizarem exercícios 2 a 2 e, por fim, a **subida e descida de escadas**.*

*Com estes exercícios procurei também mostrar aos alunos uma **nova abordagem de prática de actividade física** onde realizam percursos pré-determinados com alguns desafios que podem ser encontrados no Parque da Cidade do Porto, na Alameda em Vila de Conde e que eles próprios podem construir num local próximo de sua casa. O concelho de Santo Tirso possui um parque de dimensões amplas que, infelizmente, não possui um circuito, no entanto, deixo a sugestão para os alunos construírem os seus próprios exercícios de força/flexibilidade face aos meios de que dispõem.”* Aula 18

6) Constituição de grupos de trabalho com um líder

*“No trabalho de força, **encarreguei um dos alunos do grupo de contar em voz alta as repetições, bem como, de vigiar os colegas**. Caso um aluno não se encontrasse a realizar o exercício quando eu olhasse, todo o grupo teria de repetir os exercícios já executados.”* Aula 23

7) Colocar várias séries com poucas repetições

“face à aptidão física que estes apresentam e não haver benefício em colocar carga maior em termos de volume de forma contínua, optei por colocar 4 transições (força, jogo, força, jogo).” Aula 32

8) Aplicação de métodos de trabalho com os quais os alunos nunca tiveram contacto

Coloquei métodos que os alunos nunca tinham experimentado nas aulas de EF, como o Fartlek para o desenvolvimento da aptidão aeróbia e a facilitação neuromuscular proprioceptiva para o desenvolvimento da flexibilidade. *“Este método de trabalho é claramente bem recebido pelos alunos, tendo estes tecido comentários como “Trabalhar assim é mais fixe.” “Podíamos fazer isto mais vezes.”. Aula 37*

9) Realização de estafetas

*“foi realizado o trabalho de força que procurei na sua concepção ter como preocupação a **motivação** dos alunos (uma vez que já nos encontrávamos no final da aula), **não realizar exercícios como abdominais, flexões e dorsal-lombares** que obrigam o contacto corporal com o solo e que **envolvesse toda a turma** (normalmente nos exercícios realizados individualmente os alunos não demonstram tanto empenho). Como tal, realizei uma estafeta que consistia em subir e descer escadas (força MI); lançar a bola medicinal (força MS) e, por fim, andar às cavalitas. (...) O exercício também promoveu o contacto entre os elementos, aproximando os alunos contribuindo para um **espírito de grupo**.” Aula 44*

10) Utilização de novas tecnologias

*“apliquei uma metodologia diferente onde **o computador seria o “árbitro-treinador”**, isto é, consistiu em colocar uma apresentação do powerpoint que apresentava não só os exercícios a serem realizados, como o ritmo em que deviam ser realizados (através de música) e ainda a duração da execução/recuperação. Informe os alunos **que o limite não era o número de repetições mas sim o tempo de execução, permitindo assim que cada um adequasse a prestação às suas capacidades** (por exemplo: alguns realizariam um abdominal em 2 tempos, outros realizariam em 4 tempos).” Aula 45*

11) Utilização do espelho

*“O desenvolvimento da flexibilidade decorreu conforme previsto sendo curioso o facto de que quando solicitei aos alunos que **se colocassem lateralmente para o espelho para visualizarem como o seu tronco se encontrava posicionado** (no exercício: de pé e com os MS em elevação superior, colocar o tronco paralelamente ao solo), **houve casos em que se “assustaram” ou ficaram admirados com a forma como os seus segmentos corporais se encontravam**. Esta situação só demonstra que o recurso aos espelhos devia ser um factor explorado pois os alunos não têm consciência do seu esquema corporal que acaba por se repercutir em todas as valentes motoras.” Aula 45*

Estas estratégias revelaram-se motivadoras para os alunos e, como refiro na aula 37, *“É com satisfação que noto a motivação demonstrada pelos alunos, dado que inicialmente revelavam-se bastante resistentes ao trabalho de flexibilidade. No entanto, com as estratégias adoptadas, tanto no trabalho de flexibilidade, como no de força, consegui ir de encontro às necessidades dos alunos e tornar o trabalho da aptidão física mais motivante.”*

Também é visível em algumas reflexões a aliança que crio entre a condição física e as modalidades leccionadas:

*“Utilizei exercícios onde predominasse o desenvolvimento da musculatura dos MS por se tratar de uma aula de **Lançamento de Peso** e, também, por estar a ser leccionado **Voleibol**. Ainda pelo facto de no 2º período ser introduzida a **Ginástica de Solo**, considero que **devo, desde já, preparar fisicamente os alunos por não possuírem um bom trabalho corporal de base**, tão fundamental para esta modalidade.”* Aula 18; *“Nas próximas aulas, **aproveitarei os exercícios de flexibilidade para consolidar algumas noções do movimento global na fase de transposição.**”* Aula 36.

Por último, realço que o trabalho escrito proposto no 1º Período tinha o tema “Estudo de hábitos de actividade/prática desportiva dos Encarregados de Educação”. Sexo/ idade habilitações literárias”. Na reflexão da aula dedicada à defesa dos trabalhos realizados exponho que *“Na maioria dos trabalhos realizados, os alunos limitaram-se a expor definições e a explicar a importância da actividade física, não a distinguindo da prática desportiva e associando-a demasiado à vertente da saúde.”* Mas após a minha intervenção previamente à defesa dos trabalhos, nesta aula: *“Na maioria, demonstraram dominar relativamente a importância da prática desportiva.(...) Com este trabalho pretende-se não só que analisem a prática desportiva dos seus encarregados de educação, mas também para estes reflectirem se a reduzida prática desportiva se se deve mesmo à falta de tempo ou se deve à falta de ofertas e promoção de práticas desportivas para esta faixa etária. E, por fim, uma vez que estão no 12º ano, o último ano escolar e por isso o último ano em que tenho a certeza que realizam alguma prática desportiva, reflectirem e pensarem na forma como vão manter essa prática desportiva que proferiram tão benéfica para a sua saúde e bem estar.”* (Aula 20).

6.3.3. Conceitos psicossociais

As reflexões críticas das aulas ao nível dos CPS perfilam-se sobre as categorias de avaliação definidas pelo grupo de EF ao nível das **“Atitudes”**, são elas: a autonomia, a cooperação, o empenho, a assiduidade/pontualidade, a autonomia e o comportamento.

Foi discriminada a categoria “Assiduidade/Pontualidade”, por a maioria das reflexões deste ponto se referirem aos alunos dispensados e acções por eles realizadas (acompanhamento do ensino e atribuição de tarefas).

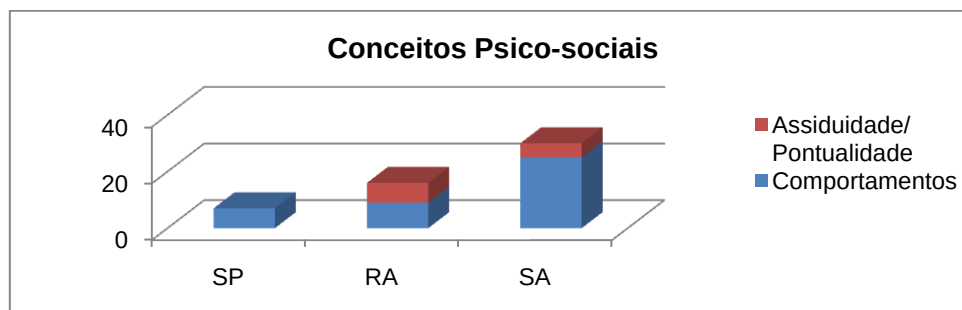


Figura 14: Representação das reflexões da categoria transdisciplinar CPS

Verifica-se um **número similar** de reflexões sobre os comportamentos, na reflexão sobre o planeamento (SP) e na reflexão na acção (RA). Já na reflexão sobre a acção (SA) verifica-se uma quantidade bastante superior de reflexões, relativamente aos outros tipos de reflexão considerados.

A **assiduidade** e **pontualidade** revelam-se em maior número na reflexão na acção, pois é na aula que os alunos chegam atrasados ou não, faltam ou não e que decido que estratégias adoptar.

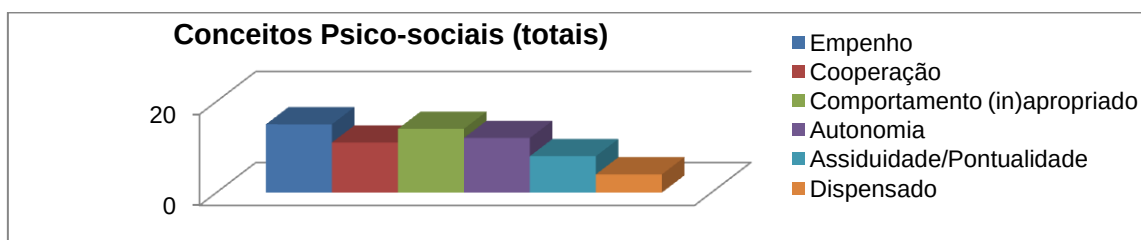


Figura 15: Representação das reflexões totais dos conceitos psicossociais

No gráfico 15, é possível constatar uma distribuição mais ou menos equitativa das diferentes valentes consideradas nos CPS. A preocupação em promover **a autonomia, a cooperação e o empenho** pelos alunos foram as mais evidenciadas nas reflexões. Podemos ver na reflexão 41 que *“constatei que as alunas **cooperam bastante entre si motivando mesmo para a realização do elemento que tenham mais dificuldade**, contribuindo para um bom clima de aprendizagem. Um dos objectivos da disciplina é que os alunos **revelem autonomia** na sua aprendizagem. Os alunos desta turma têm evoluído bastante*

nesse aspecto, pelo que posso dar já espaço para que trabalhem em conjunto e corrijam os colegas sem necessidade de ter a minha atenção centrada na situação.”Aula 41.

A **estratégia** adoptada para promover tal conceitos, foi responsabilizá-los quer na contagem nas repetições, quer na colocação do material, quer na formulação de questões para que se tornassem co-autores do seu processo de aprendizagem e, até, no aquecimento. Como refiro “os alunos reunir-se-iam em grupos de pares sendo **incumbida a tarefa ao 2º elemento de auxiliar, de corrigir e de verificar** se o colega cumpria a sequência.” (Aula 43).

Já relativamente aos **comportamentos apropriados ou não apropriados**, refiro por várias vezes, a estratégia de evitar que alunos com personalidades “fortes” ou “individualistas” trabalhem em conjunto. A situação seguinte demonstra melhor este ponto. “Coloquei propositadamente o Luís⁴ e o Paulo em situações diferentes de jogo, uma vez que, **quando jogam juntos tornam-se competitivos e individualistas, quando tal não se sucede, tornam-se bastante colaborantes**. Pedem às alunas que se posicionem correctamente e têm mais calma no jogo, esperando que as colegas criem linhas de passe.”Aula 34.

Também outro facto com que me debati sempre foi considerar que se, por um lado, a **atitude dos alunos condiciona o exercício, também o contrário se manifesta**. Vejamos então a seguinte reflexão “**Para a realização deste exercício era essencial ter a disciplina, seriedade e concentração por parte dos alunos**. Visto que é uma **turma** que se tem demonstrado **responsável e empenhada** nas diferentes actividades que tenho vindo a propor, considerei bastante pertinente colocar esta situação pela sua componente histórica e por acarretar movimentos que exigem postura corporal, a colocação correcta dos segmentos corporais, a coordenação e ligação dos elementos de forma cuidada.” Aula 43 – Ginástica Sueca.

Já no que se refere à **pontualidade** dos alunos, que no ano anterior não era um ponto forte destes, fui bastante incisiva neste aspecto durante as primeiras aulas de forma apenas verbal. Depois, quando alguns alunos se atrasavam duas vezes seguidas, adoptava algumas estratégias como “**alertei que à 3ª vez que tivessem um “A –atraso”, iria comunicar ao Director de Turma.**” Aula 35; e COMO “**Já a Cláudia e o Luís chegaram atrasados mais de 5’ pelo que adverti que nas atitudes seriam penalizados na componente “Pontualidade/Assiduidade” pela constante chamada de atenção da minha parte e não alterarem o comportamento.**”Aula 48.

4 Os nomes dos alunos mencionados nas reflexões críticas das aulas são fictícios de forma a garantir o seu anonimato.

No que concerne ao trabalho desenvolvido com os **alunos dispensados**, a reflexão seguinte expressa bem a minha perspectiva quanto à actuação que o professor deve ter com estes alunos *“Considero importante que os alunos não ouçam só as explicações mas que também mobilizem os seus conhecimentos e devem, também, intervir na aula, ora registando os valores (como solicitei nos deslizes e no prova), ora corrigindo os colegas, ora na colocação do material. Aula 50.*

6.3.4. Cultura Desportiva

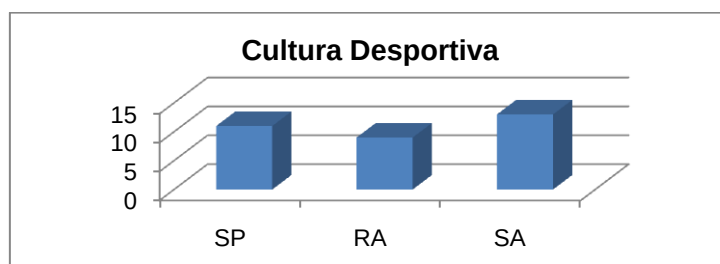


Figura 16: Representação das reflexões da categoria transdisciplinar CD

É possível constatar através do gráfico que esta categoria transdisciplinar foi distribuída de forma similar pelos 3 momentos da reflexão.

Nas reflexões sobre o planeamento, nas reflexões é dada ênfase aos **trabalhos de casa** solicitados aos alunos expondo que *“Com este tipo de questões, considero que não só estimulo os alunos a estudarem a história do Desporto, como também, conhecerem o Desporto enquanto fenómeno global na medida em que influencia, assim como, também influenciado por dimensões como a política e a economia. A transdisciplinaridade também deve ser solicitada de modo que, tenho tentado englobar disciplinas como Matemática, Físico-Química e História nas últimas aulas, sempre relacionadas com a modalidade em questão.” Aula 19.*

Já na reflexão na acção, são tecidos comentários relativos à dificuldade que os alunos têm, em **mobilizar os conhecimentos para a prática**, assim como, estratégias adoptadas para colmatar esse hiato. Tomemos como exemplo o facto de os próprios alunos afirmarem *“Nós sabemos, mas não conseguimos.” Aula 2* e *“Quando perguntei “Qual a 1ª preocupação que devem ter quando têm a bola na mão”, as alunas imediatamente responderam “Enquadrar com o cesto” e quando questioneei qual tinha sido a 1ª acção que a maior parte tinham desenvolvido, responderam “Driblar”. Tal situação, demonstra que as alunas apesar de conhecerem as preocupações principais, por não entenderem o benefício destas, não as aplicam no jogo pois “Compreensão nem sempre significa entendimento”. Aula 27*

Na reflexão sobre a acção, debruço-me preponderantemente sobre a **vivência dos papéis desportivos** como meio de fomentar a cultura desportiva: “...um aspecto importante nos alunos é, para além de saberem desempenhar o seu papel como jogadores, também saberem desempenhar o de **treinadores/lárbitros**.” Aula 8; “Criei uma situação em que os alunos adoptaram o papel de **júris** pois **possibilita não só um acréscimo da cultura desportiva** (pois uma coisa é saber o que é um júri e o que faz, outra coisa é vivenciar esse papel), como também, **obriga a que o aluno mobilize os seus conhecimentos ao avaliar os colegas** (um aluno apenas pode dizer que um elemento ou um aspecto estão incorrectos, se souber qual a forma correcta de execução.” Aula 47

6.4. Fase da Avaliação

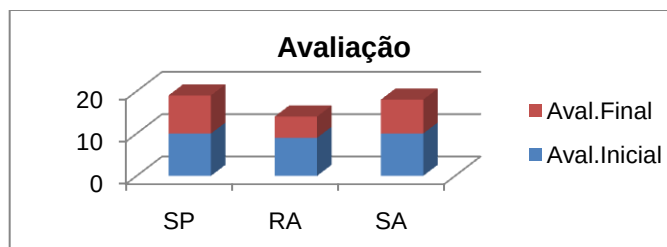


Figura 17: Representação das reflexões sobre a avaliação

Uma vez que todas as reflexões críticas constituem elemento de avaliação formativa, não faria sentido incluir uma subcategoria “**Avaliação Formativa**”, assim como, “**Auto-avaliação**” pois esta deve e é explorada em vários (quase todos) os momentos do ensino.

Analisando os dados quantitativos obtidos, é possível constatar uma **distribuição equilibrada** na consideração de cada um dos tipos de avaliação em todos os momentos, havendo um menor número de **reflexões na acção**, na avaliação final. Observa-se, também, um maior número de reflexões relativas ao **planeamento** que pode ser justificado, pelo facto de na avaliação inicial ter uma menor percepção dos níveis que os alunos apresentarão e também por ser a primeira vez que abordo a modalidade enquanto professora de uma turma inteira.

A avaliação foi um dos domínios onde tive **mais dificuldades** pelos seguintes motivos:

- determinação dos critérios (o que exigir) e selecção dos critérios de acordo com o nível dos alunos;
- elaboração de listas de verificação/escalas de apreciação funcionais. O instrumento utilizado, deve transparecer as dificuldades e as potencialidades de cada aluno (orientar o aluno no processo) e se, por um lado, devo considerar todas as componentes que planeio abordar/leccionei com fins classificativos, devo também, por outro lado, procurar não aplicar um rol extensivo de critérios.
- transformar dados observáveis e de natureza qualitativa, em dados quantitativos (de 0 a 20).

6.4.1. Avaliação Inicial

Na primeira avaliação diagnóstica fiquei um pouco apreensiva pois, tal processo revelou-se bastante mais complexo do que o que esperava. Depois, ao longo das avaliações iniciais de cada modalidade, fui colmatando as dificuldades sentidas, revelando-me cada vez mais confiante neste processo. Exponho, agora, algumas considerações referentes à avaliação inicial subdividindo-as por tópicos:

1) Problemática da Imprevisibilidade

*“Nesta aula optei por ter uma caracterização geral de cada aluno e, apesar de ter já atribuído uma classificação a todos em cada conteúdo, esta é meramente provisória pois **não me foi possível observar cada conteúdo mais do que uma vez** e como a performance é muito instável, posso ter observado uma situação que não corresponde ao nível de aprendizagem do aluno. **Na próxima aula esta avaliação será aprimorada.**” Aula 2.* Nesta etapa não tinha nenhuma informação prévia sobre os níveis dos alunos (o que não se sucederia novamente, pois o desempenho numa modalidade poderá ser, por vezes, um meio de aferir razoavelmente o nível dos alunos), mas por outro lado também poderá não o ser como é explícito na seguinte reflexão *“por o desempenho do Futsal, como eu esperava, **não ser um seguro meio de previsão do desempenho dos alunos no Voleibol.**” Aula 15.*

A Ginástica uma modalidade bastante singular e, como tal, os desempenhos no Futsal, Voleibol, no Basquetebol e no Atletismo não me

permitiam averiguar o nível dos alunos. E, no sentido, de proporcionar aos alunos uma situação pedagógica que lhes permitisse mostrar as suas habilidades e fosse adequada ao seu nível, “*propus 3 sequências gímnicas com elementos obrigatórios com **graus de complexidade distintos***.” Aula 34. Esta estratégia surtiu bons resultados na avaliação diagnóstica de Ginástica de Solo, pois “*Considero importante que os alunos revelem autonomia e responsabilidade no seu desempenho não só nas aulas, mas também na avaliação final. Permito-lhes com esta estratégia **escolherem e adequarem de forma responsável a melhor sequência** a realizar na avaliação, indo de encontro às suas preferências. Também realizarei um **trabalho mais individualizado** onde cada aluno terá a sua sequência e será possível trabalharem de acordo com a sua selecção dos elementos. O próximo desafio será dentro da **heterogeneidade** que poderá ocorrer nos esquemas gímnicos, realizar uma aula que vá de encontro às expectativas e necessidades de todos os alunos*.” Aula 37. No entanto, tal sucesso já não se verificou na Ginástica Acrobática “*deixei os alunos seleccionarem as figuras. No entanto, tal não teve o resultado desejado pois a maioria dos grupos **seleccionou figuras com um nível bastante elevado e que até poderiam pôr em risco a sua segurança***.” Aula 53

2) Problemática da reformulação dos objectivos/ crenças

“No entanto, não conhecia o nível de conhecimentos dos alunos e, apesar de compreensivelmente haver a **suposição de que os alunos conhecem as regras básicas** por se encontrarem no 12º ano (crenças do professor), **tenho sempre de duvidar se sabem mesmo**, inclusivamente, quando nas instruções refiro estes aspectos.” Aula 15

“Nesta aula, por se tratar de uma aula de avaliação inicial, talvez não devesse ter colocado como **objectivo geral** as “*situações simplificadas de AFI e Roda*”, centrando-me nos restantes objectivos. É um desafio a ultrapassar, visto que, a UT é bastante reduzida e os alunos não possuem ainda noções básicas como a tonicidade geral e alinhamento corporal a adoptar na sequência gímica, mas por outro lado, há a necessidade de trabalhar a sequência no seu todo. Na estruturação das aulas, terei agora a preocupação de definir e, fundamentalmente, decidir em que aspectos trabalharei de forma mais sistemática, contribuindo para um ensino consistente, isto é, que permita aos alunos a assimilação e acomodação dos critérios específicos das diferentes habilidades.” Aula 41

“O Rolamento à Retaguarda Engrupado **vale agora 2 valores** pois é um elemento exigente para a maioria dos alunos. Com estas decisões, procuro ir de **encontro às características dos alunos da turma**, deixando um pouco de lado o programa curricular (...) **tendo dado primazia aos conteúdos elementares**” Aula 45

“O meu **objectivo não é que atinjam um patamar elevado, mas sim que demonstrem progresso e empenho na modalidade**. Não seria justo exigir um cânone pré-estabelecido, independentemente da turma em questão, pois têm um passado (neste caso, “pouco desportivo”) e não se encontram na fase propícia para o estímulo das capacidades mais específicas desta modalidade.” Aula 49

3) Problemática da determinação de critérios

“Prevía um desempenho superior por parte dos alunos, de maneira que, tinha elaborado uma ficha de avaliação diagnóstica mais extensa na fase do lançamento, dado que, pensava que as fases da posição inicial e do deslize já estariam assimiladas.” Aula 12

*“Enquanto que na UT de Futsal optei por **definir o nível de aprendizagem numa escala de 0 a 5 em “não executa nenhum critério”, “executa x critérios”, “executa todos”,** nesta avaliação, optei por construir uma caracterização por nível onde havia uma progressão no comportamento motor do aluno (executa A; executa A+B; executa A+B+C; executa todas). Esta decisão teve por base a dificuldade sentida na avaliação de Futsal em lembrar-me de todos os critérios, também, por vezes, não ser tão exequível e um pouco limitativa e, ainda, por me permitir saber que critérios é que o aluno cumpre, não se reduzindo a uma classificação quantitativa.” Balanço da UT de Voleibol*

6.4.2. Avaliação Final

1) Proporcionar aos alunos tarefas em que possam evidenciar as suas aprendizagens

“Como a próxima aula se trata da avaliação final, na primeira parte do tempo dedicado ao jogo 4x4 realizarei jogo com equipas com jogadores de níveis distintos onde observarei os alunos com mais dificuldades e, posteriormente, um jogo com equipas conforme o seu nível de aprendizagem em que avaliarei os alunos do nível mais avançado.” Aula 24

*“Todos os exercícios desta aula já foram realizados em aulas anteriores pois **só faz sentido avaliarmos conteúdos e situações com que os alunos estejam já familiarizados.** (...) Decidi também informar os alunos das notas previstas para cada modalidade para que assim, na próxima aula, tenham a possibilidade de melhorar alguma nota.” Aula 48*

2) Articulação da avaliação inicial com a final

*“Mantive de forma global, os critérios de uma avaliação para a outra, para assim preservar a possibilidade de realizar uma **análise comparativa sem ficar condicionada por factores de configuração da avaliação.**” Balanço UT Futsal*

*“Dado que um dos parâmetros avaliados na Ginástica é o encadeamento entre acções (30%), **propus 3 sequências gímnicas** com elementos obrigatórios com graus de complexidade distintos na avaliação inicial. (...) No final da UT já **serão os alunos a elaborar as suas sequências**, havendo tempo para que as preparem.” Aula 37*

*“Posteriormente, realizei a avaliação de corrida de velocidade (60m). Por ter os tempos da avaliação diagnóstica, entreguei uma folha onde constavam os tempos obtidos na Corrida de Velocidade e de Barreiras já ordenados do melhor para o pior e, ainda, uma comparação entre o tempo obtido na Corrida de Barreiras e na Corrida de Velocidade que deve ser o menor possível. Assim, **dei a indicação para***

que corressem conforme as prestações obtidas. Os tempos da avaliação inicial encontravam-se bastante próximos, alguns deles diferenciados por centésimas de segundo e com esta estratégia distingo de forma mais visual (e menos “cronométrica”) os que se encontram num nível superior.” Aula 46

Com a pretensão de averiguar de que forma é que o meu olhar de ginasta poderia influenciar na avaliação dos alunos, realizei uma análise comparativa das classificações atribuídas aos alunos por mim, pelos alunos e pela minha colega de estágio. Este documento encontra-se no anexo 4.

4) EF não se trata só de habilidades motoras ou de condição física

Conceitos Psicossociais	Cultura Desportiva
<i>“Considero que os alunos devem ser valorizados se participam nas actividades (neste caso, Corta-mato), mesmo que fora das aulas.” Aula 14 – empenho na prática</i>	<i>“constatei que nenhum aluno estudou a questão. Alertei, então, que todos os alunos teriam nota negativa na categoria dos conhecimentos nesta aula e que, caso não se esforçassem, teriam avaliação negativa no final do 1º período.” Aula 18</i>
<i>“A situação de avaliação formal ao colocar os alunos sob a pressão de realizar uma sequência gímnica, apesar da sua componente associada “ansiedade”, faz com que os alunos racionalizem os seus.” Aula 47</i>	<i>“A avaliação foi realizada conjuntamente com outras 3 situações: trabalho de flexibilidade, treino de elementos isolados e hetero-avaliação como juízes.” Aula 47. - O facto de colocar os alunos como juízes viabiliza não só uma hetero-avaliação, assim como, a vivência de um papel desportivo.</i>
<i>“a gestão do material também faz parte da avaliação da disciplina.” Aula 6 – na medida em que cooperam entre si e com o professor nas actividades</i>	

Tabela 9: Avaliação de Conceitos Psicossociais e Cultura Desportiva

No que se refere à auto-avaliação, exponho uma reflexão que transparece em que medida é que uma incompreensão dos critérios de avaliação por parte do aluno podem condicionar as suas atitudes nas aulas: *“A aluna durante o 2º Período não se empenhou o suficiente, facto que acabou por se repercutir na nota final e, como obteve uma nota igual à Cláudia (com dificuldades no domínio das actividades físicas), considerou que não podia fazer nada. Questionei-a se sabia quanto é que a colega tinha obtido nas outras 3 áreas: Conhecimentos, Aptidão Física e Atitudes. De facto a aluna é superior nas actividades físicas (facto que se reflecte na avaliação de 14 valores contra os 11 valores da Cláudia), no entanto, necessita de se empenhar mais nas outras áreas.” Aula 51*

6.5. Ilações Pedagógicas

As reflexões ilustram vários tipos de conhecimentos ilustrativos de formas de conceber o ensino e ser professor. Como tal, procurei congregar as referências relativas ao ensino, ao ser professor e à EF numa categoria. Desta, é possível discriminar dois assuntos diferentes: Concepção de EF e Concepção do ensino de EF .

Conforme Gagné (1985), o ensino através da descoberta guiada é particularmente útil, quando utilizado como preâmbulo ou complementação de um processo de exercitação das habilidades e/ou conteúdos adquiridos e procura manter sempre um equilíbrio entre dirigir a exploração ou permitir que ela ocorra livremente. Parece-nos então, que os alunos do 12º E se encontram num momento propício, dado que uma das finalidades da EF, no Ensino Secundário entre outras, é a consolidação da formação anterior.

Procurei, assim, ao longo das aulas, encaminhar os alunos num processo de descoberta da matéria. Em alguns relatórios é visível a intencionalidade de construir situações para levar os alunos por um determinado caminho.

“solucionaram sozinhos os objectivos comportamentais propostos.” Aula 11;

“descobrissem a aplicabilidade destes e, não, impor estes gestos sem entenderem a sua intencionalidade.” Aula 16;

“No exercício impus a única regra de não poderem agarrar a bola e tocar com os pés e os alunos, por sua vez, decidiam o gesto que podiam adoptar” Aula 19;

“onde teriam de descobrir a melhor solução para a realização dos 10 toques consecutivamente. A intenção seria os alunos chegarem a uma organização similar à do Voleibol onde as equipas não se encontravam misturadas e organizados em duas linhas (sistema W).” Aula 19

“descobrir o pretendido no exercício e, assim, demonstrei duma forma mais lenta.” Aula 21

Para não tornar este ponto maçudo, no anexo 5, podem ser lidas outras ilações pedagógicas sobre o corpo enquanto matéria da disciplina e sobre a postura de um professor.

6.6. Observação de Aulas

A observação de aulas das minhas colegas Joana e Marta, assim como, da professora cooperante Manuela Machado confrontaram-me vivências de ensino distintas. Dado que se tratam de turmas diferentes, toda a interpretação da situação educativa é única. Também deu a possibilidade de colocar-me na perspectiva de outrem, dando-me por vezes uma melhor noção das preocupações a ter no momento da realização do meu ensino.

Inicialmente, foram colocados em relevo os aspectos relacionados com o controlo de turma, depois com a gestão e, por fim, com a instrução. Tal sucessão, fundamenta-se na lógica de que sem controlo da turma não é possível focarmo-nos nas tarefas de gestão e na instrução; sem a gestão dificilmente nos conseguimos focar na qualidade de instrução; e, por fim, quando temos já controlo sobre a turma e rentabilizamos o tempo de gestão, temos mais liberdade para nos centrarmos sobre a instrução.

Como tal, no primeiro momento, visou-se analisar o ganho de confiança e o estabelecimento de controlo do professor. No segundo momento, quando já ultrapassados os desafios anteriores, o objectivo seria o de rentabilizar o tempo de aula. Por fim, no 3º momento, a observação incidia na qualidade da informação na instrução.

Por as preocupações ao nível de controlo de turma e ao nível de gestão terem sido ultrapassados nos momentos iniciais, desde o início que procuramos observar a qualidade de informação dada (técnicas de instrução, reacção dos alunos, actividades da aula, interacções, comportamentos do professor, correcções), não nos cingindo ao controlo de turma e à gestão. Foi realizado um registo dos tempos de gestão com o *time line*, nomeadamente, os tempos de instrução, de gestão, de transição, de actividade e em espera. O instrumento permitiu-nos uma categorização dos comportamentos durante o período de observação.

A partir da 2ª observação, foram considerados os tempos dos alunos que representam os extremos em termos motores, e enquanto que uma observadora retira os tempos do pior aluno em termos de desempenho motor, outra regista os da melhor aluna. Como salientado numa reflexão “O facto de

*analisarmos estas alunas, com desempenhos motores bastantes motores, permite-nos averiguar se os alunos têm a mesma oportunidade para prática, onde a professora **constrói a aula tendo em conta a heterogeneidade dos seus alunos e na forma como estes conseguem aproveitar a aula**. De salientar que este tempo não representa o aproveitamento dos alunos, visto que, embora envolvidos na tarefa, o exercício pode não adequar-se ao seu nível de desempenho e aos objectivos pretendidos.”*

Decidimos, após a primeira observação do 3º momento, elaborar um instrumento de observação que consistiu numa grelha (anexo 6).

Para ilustrar em que medida é que a observação de aulas me permitiu crescer neste processo, apresento no anexo 7, algumas reflexões escritas após as observações.

7. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Serão tidas em consideração, neste capítulo todas as actividades não lectivas realizadas, tendo em vista a integração na comunidade escolar e a contribuição para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de EF da escola e da disciplina de EF, através de uma intervenção contextualizada, cooperativa, responsável e inovadora. Também se reporta ao desenvolvimento do Projecto Educativo da escola e nos projectos disciplinares e transdisciplinares (Matos, 2009a).

Foram realizadas diversas actividades que fossem de encontro ao meio escolar e que também conduzissem a uma mobilização da comunidade escolar (através da divulgação, parcerias), promovendo o sucesso educativo e reforçando do papel do professor de EF na escola (Matos, 2009b), que serão expostas de seguida.

7.1. Análise do contexto cultural, institucional e social da escola

Para usufruir de forma racionalizada dos recursos materiais e humanos, para rentabilizar as potencialidades da escola e para cumprir o meu dever enquanto professora e membro da escola, foram realizadas análises em vários âmbitos. Inicialmente, para uma compreensão do sistema educativo como um todo, foi indispensável uma leitura e análise das leis de bases do sistema educativo (Educação, 29/06/10b). Também foi realizada uma análise aos planos curriculares, programas de EF e do regulamento interno da escola,

determinante para uma boa realização da prática pedagógica (D.Dinis, 2009a, 2009b, 2009c; Educação, 29/06/10a). Não me cingi apenas à leitura dos assuntos referentes ao 12º ano, mas também de anos anteriores para melhor enquadrar o meu ensino. Indubitavelmente que toda a acção do professor se reporta a um trabalho já construído ao longo dos anos e, por isso, é essencial conhecer toda a progressão lógica prevista pelo programa. No sentido de compreender também as realidades do ensino básico, dos CEF's e dos cursos profissionalizantes, o núcleo de estágio realizou entrevistas às respectivas coordenadoras.

A entrada no mundo adulto e profissional é descrita por Schlossberg (1989) citado por Caires como encerrando mais transições, pontos de viragem e crises num período de tempo mais concentrado do que qualquer outra etapa do percurso desenvolvimental dos indivíduos.

Acabei por sentir a ambivalência de professora-aluna por, por um lado, me encontrar a iniciar a minha experiência como profissional de educação (sendo alguém conhecedor das regras da escola, da matéria/programa da disciplina) e, por outro lado, continuo vinculada à faculdade como aluna. Era fulcral definir-me como profissional de educação pois a entrada na escola implica a integração numa rede de relações e a necessidade de construir um perfil de sucesso para garantir a credibilidade na instituição escolar (Cavaco, 1990). De facto, dois desafios colocados no EP são a demonstração da competência junto dos alunos, dos outros professores da escola e o cumprimento da simultaneidade de exigências que são colocadas derivadas da adaptação a um novo contexto, a um novo papel ou novas tarefas e responsabilidades. Neste aspecto, o trabalho em núcleo constituiu um aspecto basilar, uma vez que há uma panóplia extensa de obrigações escolares, deveres, de funções e de tarefas no meio escolar. De forma a constituir uma ideia coesa e englobadora de todo o processo, procuramos estruturar todas estas questões num documento elaborado em conjunto (Módulo 1 do planeamento geral).

Por outro lado, uma boa integração na escola é, sem dúvida, condicionado pelo nosso conhecimento acerca das funções das reuniões, dos conselhos de turma/direcção de turma/pedagógico.

A relação com os colegas não só de EF mas também de outras disciplinas, seja de carácter formal, seja de carácter informal, permitiu-me um ajustamento das expectativas detidas em relação à profissão, condições de trabalho e escola. Pensava que ter uma mãe, uma irmã, um cunhado, uma tia, um tio, outro tio, um primo, uma prima, mais outra prima e ainda mais outra prima e vários amigos, como professores de EF, e três tias professoras de outras disciplinas, já me tinha dado uma noção aproximada da realidade profissional. No entanto, o contacto familiar, apesar de me ter dado muitas percepções realistas, não era suficiente para ultrapassar a ambiguidade de ter sido aluna. Então, senti uma discrepância entre algumas imagens construídas e consolidadas acerca realidade escolar, do papel do professor e do estatuto do aluno (Cole & Knowles, 1993; Simões, 1996).

Como tal, para conhecer todos os trâmites e contornos da profissão, bem como do contexto escolar como professora e não como aluna, houve um “processo normal de desorientação e reorientação, que marca o ponto de viragem em direcção ao crescimento” (Bridges, 1980, p.5 cit. por Caires, 2003). Foi necessário aperceber-me que as diferenças que julgava sentir na organização funcional e hierárquica da escola, não derivavam fundamentalmente de estas terem mudado (porque tinha conhecimento das reformas dos últimos anos), mas sim da minha percepção de aluna.

Desta forma, ao envolver-me no meio escolar, contactando com os diferentes papéis existentes na escola (de director de turma, de professor de EF, de coordenador de departamento, de coordenadora de grupo, de coordenadora do Desporto Escolar), clarifiquei melhor o papel do professor e da escola, reduzindo algumas ambiguidades presentes na minha concepção de professora e instituição escolar. Para tal, tornou-se necessário conhecer a estrutura hierárquica e funcional da escola, bem como, as relações estabelecidas entre os vários elementos da comunidades escolar.

Fiquei surpreendida pela imensidão de funções e afazeres ao nível de gestão da escola, das turmas e de todo o ensino. Inerente ao funcionamento da escola estão também o refeitório, a secretaria, a papelaria, S.A.S.E., a reprografia, o bar que constituem elementos fundamentais na escola. Em todo este processo, não só foram consideradas as análises hierárquicas e estruturais da escola, como também as questões burocráticas e funcionais.

Particpei em várias reuniões de conselho de turma, de Encarregados de Educação, de Grupo de Recrutamento, de Departamento e, até, numa reunião do Conselho Pedagógico. Nestas aferi a responsabilidade de cada director de turma, de cada coordenador nos assuntos burocráticos que é essencial para que a escola e cada turma tenham sucesso.

O papel da professora cooperante foi determinante para a agilização do conhecimento, no sentido em que me elucidou e despertou-me para alguns assuntos que inicialmente não dava o relevo que mereciam.

Com tudo isto, procurei alcançar uma visão mais abrangente sobre o ensino, sobre o que significa ser professor, sobre o estar numa escola e sobre o impacto que variáveis como o contexto sócio-histórico do ensino e das instituições escolares podem ter no seu funcionamento organizacional (Caires, 2003).

7.1.1. O papel de director de turma (DT)

Uma vez que uma das tarefas inerentes ao ser professor, é ser DT, procurei ao longo do ano contactar de uma forma próxima com o trabalho do director da minha turma, assistindo às diversas reuniões, procurando saber as tarefas realizadas, ter acesso às leis que regulam o papel do DT na escola e à componente mais burocrática das reuniões, isto é, as actas onde estão todos os aspectos referentes à aplicação dos procedimentos a adoptar segundo o regulamento. Também procurei compreender as funções e as competências na sua relação com os pares, sob o ponto de vista administrativo e de gestão de

relações humanas e, ainda, identificar, apreciar criticamente e intervir nas actividades inerentes à direcção de turma e ao conselho de turma.

Compreendi, desde logo, que para que um bom trabalho seja desenvolvido na turma, é crucial que o DT desempenhe as suas tarefas com rigor e que crie um ambiente de responsabilidade, quer na turma, quer com os encarregados de educação. Apercebi-me que, para além da seriedade que o DT deve evidenciar (ideia que trazia de aluna), é fundamental que incuta nos alunos um espírito de responsabilidade.

É também fundamental, o DT sensibilizar os encarregados de educação para a importância da sua vinda regular à escola, realçar os efeitos positivos do acompanhamento do seu educando em casa e fomentar hábitos de trabalho pessoal, funcionando como incentivo na conquista gradual de um futuro promissor. Tal acompanhamento consiste em aconselhar a feitura dos trabalhos de casa, ajudar a desenvolver hábitos de trabalho e de organização (material escolar, trabalhos de casa, preparação para os testes), criar um ambiente favorável ao estudo em casa e, também, procurar saber da data dos testes e de outras provas e verificar os resultados.

Assim, torna-se evidente o seu papel de mediador entre escola-família. Para tal, é necessário para as reuniões realizadas, um cumprimento da ordem de trabalhos proposta pela escola e ainda ser um bom moderador e gestor de relações em todas as reuniões realizadas.

Também são preocupações do director de turma verificar se os critérios da disciplina são cumpridos, bem como, se os sumários são redigidos correctamente e pelo professor. Podemos concluir que o DT deverá transmitir energia (motivar os professores), exigir o cumprimento das regras por parte dos professores e ser bastante directivo.

Nas reuniões de conselho de turma, constatei que há a percepção de que o aspecto comportamental e pessoal dos alunos é bastante influenciado pelo envolvimento familiar e social, repercutindo-se depois no desempenho escolar do aluno.

Também aferi que os alunos demonstram diferentes características nas restantes disciplinas comparativamente ao desempenho na disciplina de EF onde os alunos não sabem estar na sala de aula, não são bons ouvintes, não têm cultura de trabalho e que necessitam de entender melhor o conceito de autonomia e responsabilidade.

Eu e as minhas colegas de estágio realizamos uma entrevista com a coordenadora dos directores de turma do Ensino Básico, dado que, há algumas particularidades neste ciclo. Também nos permite, por outro lado, ter uma maior visão sobre o trabalho realizado pelos professores deste ciclo.

Decidimos, então, elaborar um dossier fictício de um director de turma do ensino básico. Assim, de forma resumida, este deve conter:

Dossier do DT
- <i>projecto curricular da turma</i> - <i>constituição da turma (horário semanal, delegado e subdelegado com acta da eleição, autorização de saída da escola, planta da sala)</i> - <i>conselho de turma (constituição, horário dos professores da turma);</i> - <i>avaliação diagnóstica (elaborada pelos diferentes professores do conselho de turma até à 1ª reunião, em função da qual serão seleccionadas as competências gerais a trabalhar)</i> - <i>competências gerais (critérios específicos para a avaliação e operacionalização das competências, grelha de avaliação)</i> - <i>plano curricular – planificações (áreas curriculares não disciplinares como Formação Cívica)</i> - <i>actividades em língua portuguesa como língua não materna</i> - <i>estratégias educativas (horário de funcionamento da sala de estudo, propostas de apoio pedagógico acrescido, planos de acompanhamento do ano anterior, planos de recuperação para os alunos com três ou mais níveis inferiores a três na avaliação do 1º Período ou até ao Carnaval)</i> - <i>encaminhamento para o gabinete psicologia e orientação</i> - <i>avaliação do projecto curricular de turma;</i> - <i>registos individuais (ficha biográfica, registo de assiduidade do aluno, registo de entrevistas, folha para arquivo de justificação de faltas, ficha de informação intercalar para os EE, ficha de recolha de informação intercalar)</i> - <i>reuniões com os EE (comunicação da hora de atendimento, comunicação da reunião com os EE, actas, folha de presenças e sempre que o E.E. se dirige à escola deve ser feito registo dos assuntos tratados e recolhida a respectiva assinatura)</i> - <i>documentação diversa (legislação/comunicações internas, medidas cautelares, comunicação ao órgão e gestão, declarações, etc..).</i>

Tabela 10: Dossier do Director de Turma do Ensino Básico

7.1.2. Desporto Escolar

Para saber as leis que regulam o papel do professor no Desporto Escolar, para conhecer a função do professor como “treinador” de uma equipa e para melhor compreender a actividade de ensino e treino de Desporto Escolar, enquanto processo predominantemente pedagógico, o núcleo de estágio assistiu a alguns treinos, assim como entrevistou a coordenadora do Desporto Escolar e responsável pela Natação e o professor da equipa de Futsal Feminino do Desporto Escolar. Essa entrevista pode ser lida no anexo 8.

7.2. Actividades desenvolvidas na escola pelo núcleo

Com o objectivo de conceber e pôr em prática actividades de complemento curricular na escola, garantindo a sua estreita articulação com os objectivos da actividade curricular de EF e dinamizando o Plano de Actividades da Escola. Promovemos a prática desportiva regular, nas actividades realizadas ao longo do ano, tendo como eixos norteadores:

- desenvolver as competências do domínio social e individual como a autonomia, a responsabilidade e a iniciativa para a actividade física regular;
- promover o fair-play;
- promover estilos de vida activos e saudáveis junto da comunidade escolar, promovendo a vivência de experiências em actividades desportivas alternativas;
- proporcionar um momento lúdico-desportivo, no qual se promova um convívio salutar e participação de alunos, professores e pessoal não docente da escola e pais.

Assim, juntamente com os núcleos de estágio colaborei nas actividades desenvolvidas pelo grupo de recrutamento como foram o Corta-mato, o Geão e a colaboração no Projecto Santo Tirso ConVida e, ainda, na Feira do Pão organizado pela professora Júlia Serra e no Limite do Corpo da responsabilidade das professoras Adelaide Miranda e Fernanda Pina. E, por outro lado, organizamos diversas actividades como os workshop's de Dança, dois stand's na Mostra da Saúde e o ABCDEF.

O desenvolvimento de tarefas por parte dos núcleos instigou a minha capacidade de colaboração e a minha capacidade de comunicação, em particular, a estruturação e gestão das interações (Matos, 2009a). Ao longo deste desenvolvimento, salientaram-se a coesão e empenho que contribuiu para o sucesso alcançado nas tarefas desenvolvidas.

De seguida, apresento alguns excertos das reflexões realizadas sobre as actividades desenvolvidas, com o intuito de ilustrar os principais ganhos nesse processo.

7.2.1. Corta-mato (dia 25/11/2010)

“O núcleo de estágio participou igualmente nesta actividade auxiliando na organização e gestão dos participantes e do material. (...)

*A colaboração na organização do Corta-Mato Escolar revelou-se bastante benéfica e positiva, na medida em que permitiu **ganhar alguma experiência para a elaboração e realização das actividades futuras**. Aumentando também a nossa **responsabilidade e autonomia** perante a estruturação de uma actividade deste género.*

7.2.2. Feira do Pão (19/12/09) – Jogos Tradicionais + Dança

*“A organizadora teve a preocupação de manter-nos a par das tarefas prévias ao evento: solicitação de patrocínios, acordo Câmara-escola, pedido de autorização ao Director da escola, divulgação. Como tal, a nossa colaboração permite-nos não só **envolver-nos na comunidade e escola, como também, entrarmos em contacto com as dificuldades, problemas que podem surgir, assim como, as preocupações a ter na organização de um evento.**(...)*

A nossa participação neste evento foi importante para valorizar o papel das actividades desportivas recreativas ao nível da comunidade escolar, permitindo que os participantes vivenciassem experiências num clima lúdico, interactivo e de convívio salutar entre todos. A articulação com as outras actividades (poesia, música, venda de pão e venda de bijutaria por alunas da escola) foi interessante, pois permitiu atrair várias pessoas, proporcionando o reencontro de antigos alunos.(...)

*...a organização e distribuição das tarefas não teve um papel tão determinante neste evento por não ter havido uma grande quantidade de participantes ao mesmo tempo nas várias estações, porém, esta experiência permitiu fazer **uma antevisão das necessidades e preocupações a ter na organização da próxima acção.**”*

7.2.3. Workshop's de Dança (dia 13 e 20 de Janeiro de 2010) – Chácháchá e Merengue

*“A actividade realizou-se com sucesso, na medida em que o clima gerado foi motivador, os alunos aderiram razoavelmente, o nível de dificuldade esteve ajustado às capacidades dos alunos e o profissionalismo adoptado pela professora permitiu uma boa transmissão e aquisição de conhecimentos. O posicionamento da professora, junto dos alunos, tornou-se desinibidor, uma vez que muitos alunos estavam apreensivos para participar. Também a presença dos professores das turmas, muito participativos, ajudou a gerar uma maior receptividade e proximidade com os alunos.(...) Foi interessante desenvolver o trabalho em grupo, para **compreender e passar a conhecer os pontos fortes e pontos fracos dos núcleos, como grupo de trabalho**. Em posteriores actividades será de ter em conta os factos ocorridos, para **potenciar os bons e contornar os menos bons**.”*

7.2.4. Mostra da Saúde (dia 28/04/2010) – Rastreio Postural + Diabetes

“O evento “Mostra da Saúde” foi organizado coordenadora do grupo PES Paulina Ferreira, contando com a colaboração dos núcleos de estágio de EF 1 e 2. (...)

*Este rastreio (postural) despertou a curiosidade de todos, teve enorme adesão e promoveu a sensibilização para os problemas relacionados com a postura. A informação fornecida e os conselhos dados durante o rastreio e após (registo na folha), foram bem recebidos pelos participantes, e penso que pode ter sido relevante e significativa esta intervenção. Através deste rastreio foi possível **estabelecer a relação entre o exercício físico ao nível do reforço muscular e uma melhoria na postura, e consequentemente na saúde**. Aqui ficou bem patente mais uma visão sobre os **benefícios do exercício físico para a saúde**. (...)*

*“A pertinência do tema “Diabetes e Exercício Físico” surgiu pelo facto da professora estagiária Marta ser diabética e poder dar um **testemunho concreto do seu percurso no desporto com a diabetes**. Teve em vista a eventualidade de surgir algum aluno diabético para o qual o tema tivesse um interesse directo, mas também o facto de haver um **aumento gradual do número de diabéticos em Portugal**, devido aos estilos de vida sedentários e hábitos alimentares pouco favoráveis. Mais uma vez, a relação do desporto com a saúde foi tida em conta, por entendermos que o primeiro é um meio imprescindível no combate às doenças provocadas pelas novas influências culturais do século XXI.(...)*

A realização do evento em conjunto com o “Geão” estabeleceu uma relação muito próxima do desporto e actividade física com a saúde, de uma forma harmoniosa que abrangeu uma grande variedade de interesses. (...) A colaboração de todos foi imprescindível, quer durante a “Mostra” quando era necessário algo num dos stands, quer na arrumação do material no final de tudo. O envolvimento dos vários grupos, Educação física, EPES e curso profissional de Restauração tornou o evento muito mais rico.”

7.2.5. Geão (dia 28/04/2010) – Atletismo

“Como este evento, foi coincidente com a “Mostra da Saúde”, e ambos os núcleos estavam envolvidos nos dois eventos, a nossa colaboração, manteve-se mais acentuada na “Mostra. (...) Esta

actividade correu muito bem, tendo proporcionado momentos de convívio entre professores e alunos, e em particular, aos alunos permitiu vivenciar as provas de atletismo próximas do contexto formal.”

7.2.6. No Limite do Corpo (dia 29/04/10) – Dança, Capoeira, Voleibol Adaptado

“No mês de Dezembro, as professoras Adelaide Miranda e Fernanda Pina convidaram os núcleos de estágio a colaborar no evento “No Limite do Corpo”, no sentido de proporcionar aos alunos actividades que estimulassem diferentes olhares sobre o corpo humano e os seus limites. (...)

*Aceitamos o desafio com entusiasmo dado o tema ser bastante pertinente e alusivo à nossa disciplina. **Ser e Ter Corpo é um dos desafios que o ser humano confronta e nas aulas de EF, em particular, os alunos desafiam os limites do seu corpo, procurando sempre superar as dificuldade e elevando o corpo para outro nível.** Também o Ser Corpo é um aspecto do nosso domínio pois os alunos **aprendem a lidar e a aceitar o seu corpo**, explorando as suas qualidades.*

*Por envolver professores de Educação Visual e de Educação Física também nos permitiria desenvolver a afinidade **com os professores do departamento de Expressão** também envolvidos na actividade. Esta também suscita a **interdisciplinaridade**, no sentido em que também o grupo de Biologia esteve envolvido, o que faz todo o sentido devido à familiaridade e relação das nossas disciplinas com o Corpo. (...)*

*O contacto dos alunos com o Voleibol Adaptado foi bastante benéfico, tendo-se empenhado bastante e tomado **consciência das dificuldades que algumas pessoas com necessidades especiais enfrentam.**”*

7.3. Aula de Educação Sexual

No dia 13 de Janeiro de 2010 leccionei uma aula de Educação Sexual. No anexo 9 pode ser lido o impacto que esta tarefa teve no meu percurso.

7.4. Redacção de um artigo para o jornal da escola alusivo ao ensino de Natação – Março

O núcleo de estágio redigiu um artigo, alusivo à Natação. Teve como fundamento o facto de um número significativo dos alunos da escola se encontrar a aprender esta modalidade (o artigo pode ser lido no anexo 10).

7.5. Colaboração no Projecto Santo Tirso Convida: Desafios à escola, à família, à autarquia e ao ambiente – ao longo de todo o ano

Cingir-me-ei neste ponto ao trabalho desenvolvido na escola e como membro da comunidade escolar. No capítulo “Relações com a Comunidade”

irei expor os resultados do estudo, assim como, a posterior apresentação do resultados no Congresso Internacional de Mostra da Saúde.

Esta experiência foi singular, uma vez que foi a primeira vez que se realizou um estudo desta natureza, envolvendo não só toda a comunidade escolar, mas também, duma forma particular, os pais e mães dos alunos.

Assim, este consistiu em cinco etapas:

- 1) sessões de apresentação do estudo dadas pelo professor doutor José Maia;
- 2) avaliação dos alunos na aula, nos testes abrangidos pelo estudo (Fitnessgram e AAHPERD);
- 3) entrega dos questionários;
- 4) repetição da avaliação em cinco alunos;
- 5) Acompanhamento e colaboração no trabalho desenvolvido aos sábados, nos meses de Janeiro, Fevereiro, Março e Abril, quando as famílias iam à escola realizar a medição antropométrica, a avaliação dos níveis de glicemia, de colesterol, entre outros.

Como destacou mais tarde, o Engº Castro Fernandes, Presidente da Câmara Municipal de Santo Tirso, “o envolvimento de toda a comunidade escolar e da adesão das famílias a este projecto que, durante meses, abdicaram dos seus tempos livres e de lazer para virem à escola participar neste estudo” (Metronews, 2 de Junho), foram fundamentais para o sucesso do estudo realizado.

No próximo capítulo, explanarei duma forma mais aprofundada todo este processo.

8. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL – RELAÇÕES COM A COMUNIDADE

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

Esta área engloba actividades que contribuam para um conhecimento do meio regional e local. E, tendo em vista, um melhor conhecimento das condições locais da relação educativa, juntamente com as minhas colegas de estágio, procedi no início do ano, a uma caracterização do meio, nomeadamente, ao associativismo desportivo, cultural, ambiental e das infra-estruturas afins às áreas de EF e Desporto (o documento consta no módulo 2 da estrutura de conhecimentos do Planeamento Anual).

No sentido de explorar a ligação escola-meio, procurando compreender e integrar as componentes mais significativas da identidade da comunidade onde se insere a escola, colaboramos no projecto Santo Tirso ConVida que apresentamos de seguida em três subtópicos: o estudo realizado, a apresentação dos resultados num congresso e um evento realizado.

8.1. O estudo “Do Valor da Aptidão Física” – Capítulo V do livro “Santo Tirso ComVida e com Saúde: boas práticas na escola secundária D.Dinis”

Este estudo teve como objectivo, entre outros aspectos, inventariar os níveis de actividade física, composição corporal e estudar a prevalência dos indicadores da síndrome metabólica e a sua associação à idade, sexo, níveis de sedentarismo e prática desportiva dos alunos da Escola Secundária de D.

Dinis. Também analisou os efeitos dos níveis de actividade física, na resistência cardiorespiratória e categorias do IMC.

A finalidade do estudo foi implementar estratégias quer pedagógicas, quer políticas no âmbito da educação para a saúde e qualidade de vida da população (Cm-stirso, 29 de Janeiro). Assim sendo, foi estabelecido um protocolo entre a Câmara Municipal de Santo Tirso (entidade que patrocinou o estudo), a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (coordenador e mentor do projecto: professor Doutor. José Maia) e a Escola Secundária de D. Dinis (colocando toda a sua comunidade escolar, nomeadamente alunos, professores, funcionários e pais dos alunos, a colaborar no estudo). Um artigo referente a este acontecimento no pode ser lido anexo 11.

Por o estudo dar não só outras perspectivas sobre a problemática da saúde e do desporto nas comunidades escolares e locais, como também, possibilitar a participação num projecto social e local, os núcleos de estágio colaboraram neste projecto.

O capítulo “Níveis de Aptidão Física” é, sem dúvida, um domínio deveras relevante na realização do ensino e, dada a sua pertinência do objecto de estudo e o valor pedagógico a ele inerente, organizamos os dados dos questionários aplicados. Depois, ajudamos na redacção do capítulo que contribuiu para a análise crítica e discussão dos resultados com base no conhecimento teórico-empírico actuais. O pressuposto final será propor estratégias para combater o preocupante incremento da obesidade infanto-juvenil e o sedentarismo e, assim, dar relevo à importância da disciplina de EF.

Enquadramento do estudo

A essência de uma profissão abrange um conjunto de conhecimentos específicos, capacidades, atitudes, habilidades, linguagens e hábitos, que o profissional necessita de desenvolver.

A competência de qualquer profissão manifesta-se através da actividade e de acções. A competência do professor, por sua vez, é mais abrangente do que a competência pedagógica pois a actividade do professor não se resume só às aulas, ao momento pedagógico da docência.

Sendo a educação, uma exigência da cidadania é importante o professor enquadrar as suas acções e actividades com as necessidades sócio-culturais. Nos dias de hoje, observamos uma sociedade de consumo onde as actividades de tempo livre reduzem-se muitas vezes ao consumo de programas de televisão e de jogos de computador ou de consolas. Mais de 50% das causas de morte situam-se em doenças do foro cardio-circulatório e começam muitas vezes nos períodos de infância, adolescência e juventude.

Estas reflexões destinam-se a fundamentar e esclarecer a nossa profissionalidade, a estimular, a orientar e encorajar a intervenção na realidade pedagógica, a semeá-la de desafios, de metas, de sonhos e de sentido humano – apuramento da nossa sensibilidade e responsabilidade humana e social.

A EF actual, atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger como uma das suas orientações centrais a da educação da saúde. Tal não significa educação médica, mas sim educação para a fruição da vida. Saúde é uma categoria pedagógica e é um assunto da educação. Como parte integrante do estilo de vida está adstrita ao conceito de formação, implicando portanto intenções, acções e esforços de educação, constituindo uma relevante tarefa pedagógica e um aspecto abrangente de todas as disciplinas, muito embora deva ser privilegiada no âmbito da EF e do desporto escolar. É essencial que as propostas pedagógicas não sejam abstractas no plano teórico para que os esforços educativos não se desaguem num vazio (Bento, 1995).

Deste modo, no capítulo V do livro “Santo Tirso ComVida e com Saúde-Boas Práticas na Escola Secundária de D. Dinis ” (anexo 12) procuramos analisar:

- Qual o comportamento dos valores de aptidão física dos jovens tirsenses, em termos normativos e criteriosais;

- Se a idade e o género influenciam esse comportamento;
- Se podemos classificar o desempenho de um aluno, relativamente aos alunos da escola;
- Se os jovens tirsenses comparativamente com os de outras regiões do país, são mais ou menos aptos;
- Se o estilo de vida sedentário, sobrepeso e obesidade prejudicam a aptidão física.

A **Aptidão Física** é caracterizada pela capacidade de realizar actividades físicas com vigor, bem como pela demonstração de traços e características que estão intimamente associadas a um risco reduzido de desenvolvimento de doenças de natureza hipocinética. Pode ser **avaliada** em: resistência cardiorespiratória , resistência e potência músculo-esquelética, flexibilidade, equilíbrio, velocidade de movimento, tempo de reacção, e composição corporal.

A avaliação da aptidão física pode ser de **natureza criterial** onde é atribuída a proficiência ou não numa medida critério – passando o desempenho do sujeito a ser classificado em apto ou não apto; ou de **natureza normativa** que faculta um valor médio, construído a partir de um conjunto de indivíduos.

Neste estudo foram consideradas as baterias:

- **AAPHERD** –avaliação normativa, que permite situar o desempenho de um(a) aluno(a) relativamente ao seu grupo de referência (turma, ano ou escola). Provas escolhidas: impulsão horizontal, força de preensão, corrida vai-vem e corrida de 50 jardas.
- **Fitnessgram** – avaliação criterial em que os sujeitos são qualificados como aptos ou não aptos, é necessário atingir uma determinada prestação em cada uma das provas para ser considerado apto. Foram consideradas as provas da milha, de força abdominal e superior e da flexibilidade de tronco.

Apresentação dos Resultados (Maia, 2010)

Quem são os mais aptos, rapazes ou raparigas? A idade influencia?

Os rapazes (M) apresentaram melhores resultados às das raparigas, em todas as provas, com excepção do teste de preensão aos doze anos e das jardas aos treze anos onde os resultados são similares.

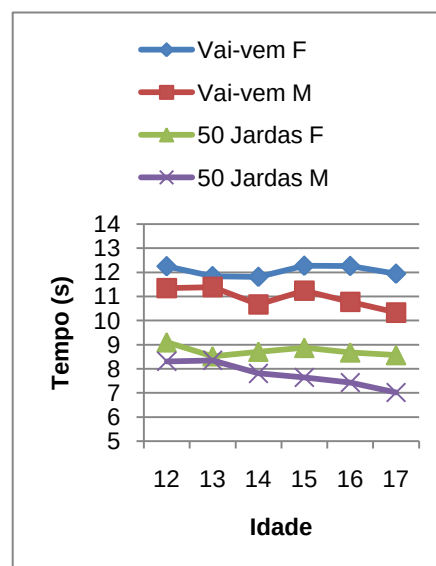


Figura 18: Estudo – gráfico 2

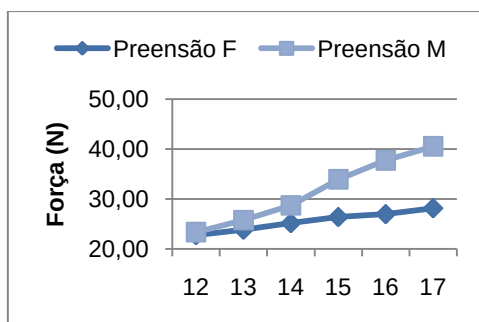


Figura 20: Estudo - gráfico 1

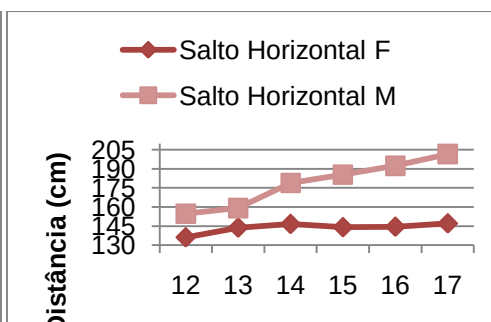


Figura 19: Estudo - gráfico 3

No caso dos rapazes é possível constatar que à medida que ficam mais velhos, os seus resultados melhoram. Já nas raparigas (F), os resultados mantêm-se constantes.

Qual é a taxa de sucesso nas provas referenciadas por critérios de saúde?

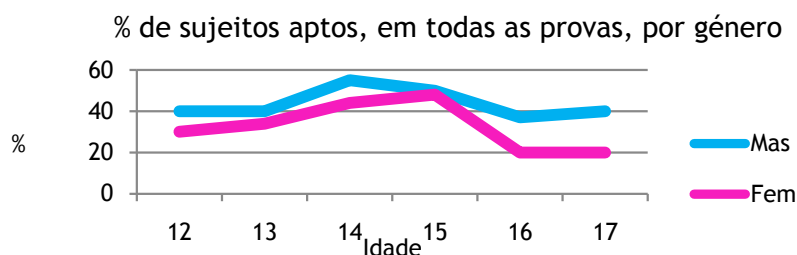


Figura 21: Estudo – gráfico 4

Aos catoze anos de idade, um em cada dois rapazes, tem sucesso em todas as provas/testes. Nas raparigas dos dezasseis aos dezassete anos de idade, apenas 20% da população da escola tem sucesso em todas as provas.

De salientar que a taxa de aptidão global, para os indivíduos do sexo masculino aos catorze anos é superior a 50%. Existe uma tendência de decréscimo de aptidão após os quinze anos de idade. A percentagem de sucesso na aptidão global das raparigas aos dezasseis e dezassete anos de idade é de 20 %, indicando que apenas dois em cada dez são aptas em todas as provas.

Aptidão Física na análise criterial

Milha: descida abrupta com a idade no sexo feminino.

Trunk lift : as meninas apresentam melhor resultado.

Rapazes diminuem a flexibilidade com a idade.

Push ups: meninas melhoram com idade.

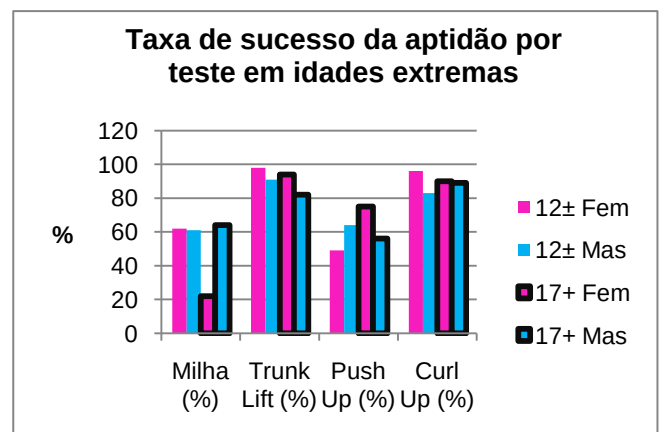


Figura 22: Estudo – Gráfico 5

Serão os jovens tirsenses mais ou menos aptos em relação aos jovens de outra zona do país?

Os tirsenses apresentam valores superiores independentemente do género mas é visível uma maior magnitude dessa diferença nos rapazes.



Figura 23: Estudo – gráfico 6

E ao longo da idade?

Os tirsenses apenas têm piores resultados aos dezasseis anos, ultrapassados pelos jovens de Esposende Também na idade de doze anos as raparigas tirsenses apresentam taxas de aptidão global inferiores às jovens

açorianas. De resto, os tirsenses, como se pode observar na figura 25, têm valores superiores quer nos rapazes, quer nas raparigas.

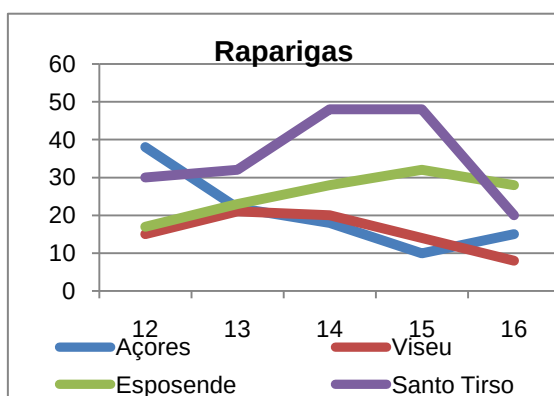


Figura 24: Estudo – gráfico 7

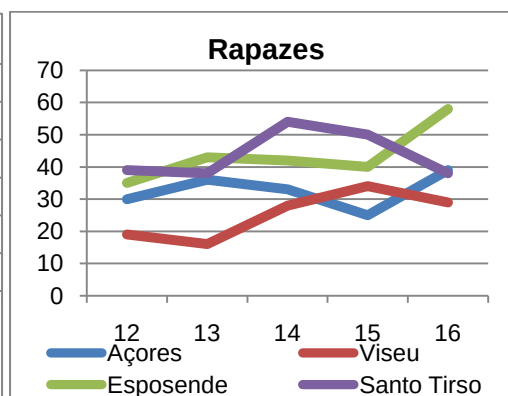


Figura 25: Estudo – gráfico 7

Será que os jovens mais activos são também os mais aptos (análise normativa)?

Os gráficos de dispersão são uma forma rápida de verificar a relação existente entre duas variáveis, no caso, as provas de aptidão da bateria de testes AAPHERD e a Actividade Física. Tomemos o exemplo da prova do Salto Horizontal. Tanto nos rapazes como nas raparigas, aos dezasseis anos, parece existir uma tendência de aumento da performance com o aumento da actividade física. Por outro lado, aos treze anos, não se evidencia nenhum declive no comportamento da linha de ajustamento, indicando que não parece existir uma relação causal entre o aumento da actividade física e da impulsão horizontal.

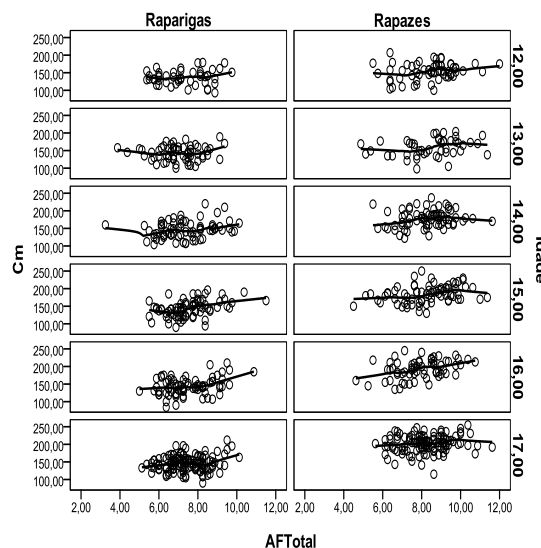


Figura 26: Estudo – gráfico 8

Outra particularidade acontece nas raparigas com 14 anos no teste do vai-vém, os dados demonstram que as alunas mais activas apresentam uma ligeira tendência para serem mais lentas a percorrer o percurso.

Será que os jovens em situação de sobrepeso ou obesidade vêm a sua aptidão prejudicada?

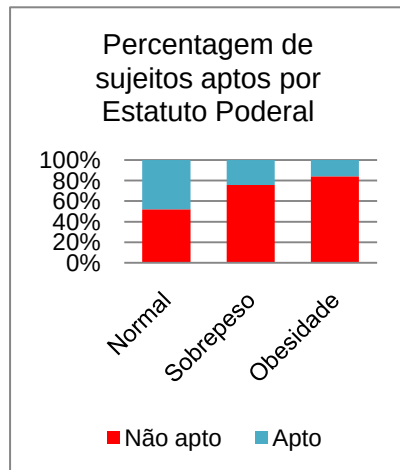


Figura 27: Gráfico 9

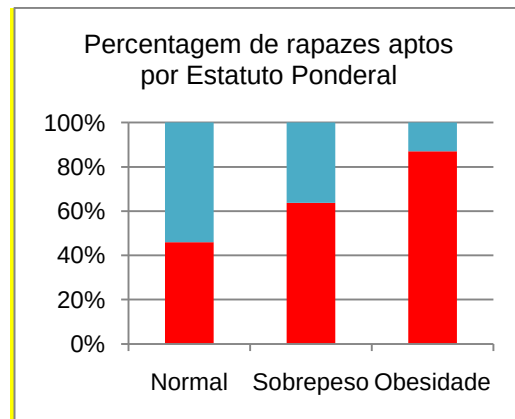


Figura 28: Gráfico 10

Podemos constatar que o sobrepeso e a obesidade afecta a aptidão física, na medida em que 50% dos normo-ponderais foram classificados como aptos e apenas 20% dos sujeitos com sobrepeso e 10% obesos foram classificados como aptos. Podemos constatar que nos rapazes com sobrepeso não se evidenciam tantos sujeitos com “não apto” como nas raparigas.

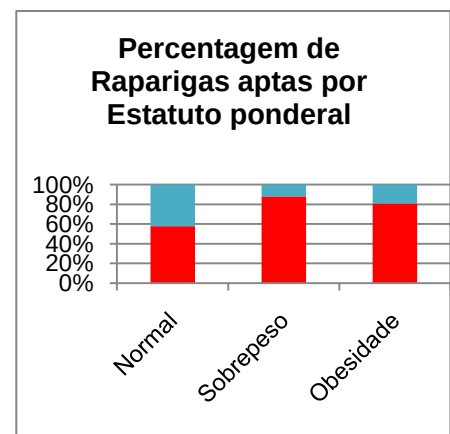


Figura 29: Gráfico - 11

Considerações finais

A vida contemporânea tem sido pautada por alertas constantes à necessidade de manter um estilo de vida activo, como forma de prevenir um conjunto de complicações para a saúde. Governo e autarquias têm vindo a desenvolver campanhas de sensibilização para o incremento da actividade física. A introdução das aulas de actividades físico-desportivas nos quatro primeiros anos do ensino básico, através das actividades extra-curriculares, evoca a crescente importância que tem sido reconhecida à prática desportiva numa sociedade mais moderna, mais responsável e “ComVida”. Com efeito, é

hoje do senso-comum referir que para se ser saudável é necessário quebrar as amarras dos jogos de computador, da televisão e “ir ao parque, ao ginásio, etc.” – **ser activo**.

8.2. Participação no Congresso Internacional sobre a Saúde e Desporto (28 de Maio, 2010)

Após a realização do estudo, o núcleo apresentou os principais resultados obtidos no capítulo “Aptidão Física” à comunidade, no Congresso Internacional sobre a Saúde e Desporto.

Esta acção permitiu-me não só ganhar novas perspectivas sobre os níveis de actividade física e de aptidão física dos alunos e repercussões que podem ter sobre a saúde dos alunos, mas também, envolver-me no seio da comunidade escolar e local, expondo o problema prático e real, realçando o papel da EF no plano curricular.

Para além da divulgação dos dados resultantes do projecto “Santo Tirso ComVida” foram muitos os oradores que testemunharam os seus conhecimentos sobre as temáticas em torno da Saúde e do Desporto na comunidade escolar, de entre os quais se contou, por exemplo, Joey Eisenmann da Universidade do Michigan e Cláudia Forjaz da Universidade de S. Paulo.

Sem sombra de dúvida que, ao longo de todo o processo, a colaboração e a intervenção dos professores foi crucial para que este alcançasse o sucesso obtido. Também foi decisivo o apoio do director da escola para o desenvolvimento deste projecto, procurando não só estimular os familiares a participar no estudo, como também, fornecer todo o espaço e material necessário. O envolvimento da Câmara Municipal de Santo Tirso no projecto também foi notável. No anexo 13 encontram-se as notícias publicadas no jornal local e em websites.

8.3. “ABCDesporto E Família” (29 de Maio, 2010): Futsal, Voleibol, Corrida de Orientação, Escalada, Sarau Gímico

Este evento realizado no dia 29/05/2010 constituiu o culminar do Projecto Santo Tirso ConVida e, por isso, procuramos conceber um evento que fosse de encontro ao estudo desenvolvido ao longo do ano. A sua designação foi pensada estrategicamente, “**Actividades, Benefícios, Comunidade, Desporto E Família**” conceitos-chave de todo o projecto desenvolvido. Com o objectivo de conceber um momento lúdico-desportivo para toda a comunidade escolar foram pensadas várias actividades que promovessem a participação dos familiares directos. Como tal, na prova de Orientação e no Torneio de Voleibol, as equipas de dois elementos deveriam ser constituída por um aluno e por um familiar. No torneio de Futsal (5x5), pelo menos um familiar deveria encontrar-se sempre em campo. Ainda promovemos a Escalada e o Sarau Gímico onde os momentos-chave seriam a apresentação de esquemas de Ginástica Acrobática pelos alunos da escola. No sentido de envolver a comunidade desportiva local, convidamos vários clubes e associações desportivas para o sarau e ainda atletas tirsenses, antigos alunos da escola, com vários títulos de nacionais para entregar os prémios.

A integração desta actividade no âmbito do projecto SantoConVida foi bastante rica e proveitosa pois para além de promover a ligação entre a escola, família, comunidade local, alerta para uma das pandemias do século XXI que são as doenças de risco associadas a um estilo de vida sedentário como a obesidade e diabetes” Relatório ABCDEF).

O evento teve grande sucesso sendo que o ambiente criado foi de encontro às nossas expectativas, revelando-se como expoente máximo do que se pretendia para a actividade, em particular a envolvência dos familiares e alunos, na movimentação destes para a escola. Cumprimos também as finalidades transversais do ensino e da Educação Física em especial, como mediador de estilos de vida activos.

9. A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

O EP na formação inicial de professores, caracteriza-se pelo confronto entre as expectativas pessoais e profissionais com a realidade do ensino. Inicialmente, foi um desafio interagir o conhecimento teórico com a prática. Desta interacção, segundo Infante et al. (1996) é que se constrói o conhecimento profissional podendo cometer erros e corrigir o conhecimento académico, evoluindo na competência de professora. O exercício da actividade de ensino, da experiência e a sua reflexão revelaram-se fulcrais para o meu desenvolvimento profissional, em particular, transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais (Matos, 2009a).

Na realização do ensino, houve uma descentralização do papel de professora para os alunos e uma abertura para outras perspectivas, procurando trazer para as aulas EF toda a potencialidade pedagógica. O EP permitiu uma maior capacidade de adaptação às diferentes situações e uma crescente disponibilidade para os alunos, para a satisfação das suas necessidades e ritmos individuais, ou crescentes competências ao nível metacognitivo. Importa salientar que esta relação com os alunos está destinada a um ciclo permanente de dissolução e reconstrução e, por isso, ser professor requer uma vontade permanente de voltar a “construir” (Bento, 1995).

Depois, compreendi que a minha capacidade profissional não se resumiria às tarefas didácticas de planear, realizar e avaliar no contexto do

processo de ensino e aprendizagem. Na realidade, só senti que compreendi o contexto global do ser professor quando procurei envolver-me na comunidade escolar e responder às múltiplas tarefas para o qual este é solicitado (Esteves, 2002).

A multiplicidade de relações que se estabeleceram na escola, as intervenções que se realizaram no sentido do sucesso educativo, reformularam o meu auto-conceito de professora, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional, em termos formativos, em termos pessoais e em termos pessoais.

Estas experiências tornaram-me mais segura, com padrões morais mais consolidados - saber ser e saber fazer. Esta conquista da autoconfiança e do autocontrolo permitiram a edificação de uma identidade como professora ou o sentimento de realização pessoal ou profissional.

Também senti que ser professora é acompanhar a evolução social e comportamental do nosso meio e, também, colocar toda a personalidade em jogo. Constatei que, por o ensino envolver pessoas, questões éticas, questões políticas e burocráticas, é frequente, o professor encontrar-se imerso nas suas tarefas. Apesar de ser uma profissão honrada e da escola ser considerada uma instituição educativa fundamental, a profissão docente é ainda subvalorizada pela sociedade. No entanto, ver concretizadas as acções na formação do aluno, no dia-a-dia, constituiu e constituirá o motor da minha actividade profissional.

Apesar da disciplina de EF ter já conquistado algum respeito na sociedade, por vezes, tal não se verifica na comunidade escolar. Ainda não há um entendimento do seu valor pedagógico particular. Particular na medida em que é a única disciplina que envolve o corpo, que “mexe” com os valores dos jovens onde são desafiados a encarar derrotas e vitórias tão fundamentais para a “escola da vida”.

Considero que, pelos conceitos psicossociais, pelos valores, pelo bem-estar e, particularmente, pelos benefícios ao nível da saúde e por se cada vez mais se verificarem mais doenças provocadas por um estilo de vida sedentário,

será dada uma maior importância à disciplina. Acredito que com a evolução, a sociedade dará outro relevo ao papel do professor de EF, deixando de ser o “professor de recreio” e tornando-se num educador íntegro, que trabalha com algo muito sensível como é o corpo.

10. CONCLUSÃO

"O sucesso é a soma de pequenos esforços - repetidos dia sim, e no outro dia também."

O EP revelou-se preponderante para o meu compromisso de fazer da docência, a minha carreira. Constituiu uma oportunidade para começar a pôr em prática os conhecimentos que adquiri nos primeiros anos do curso, para complementar os conhecimentos teóricos com as situações práticas e para começar a construir o próprio estilo de actuação. O EP ajudou-me, também, estruturar melhor o meu conhecimento didáctico-pedagógico, delineando estratégias concretas, na solução de problemas reais do ensino. Permitiu-me, também, tomar consciência do impacto da profissão não só sobre os alunos, como também na sociedade em geral.

A realização do relatório, isto é, o “dialogar com as situações”, tornou mais explícita a multiplicidade de experiências, ensaios, erros, frustrações e conquistas que marcaram o início do meu desenvolvimento profissional. Todos eles, sem excepção, e sendo parte integrante de uma dinâmica interactiva, constituem as diferentes facetas do Tornar-se/ser professor, dando a conhecer a complexidade, o grau de exigência e a multiplicidade de desafios que a profissão docente encerra (Caires, 2003).

Naturalmente, face às circunstâncias actuais, onde o mercado de oferta para a leccionação de EF está sobrelotado, estou apreensiva com o meu futuro profissional quanto à docência. Investir nesta carreira, hoje significa indefinição

e instabilidade dos primeiros anos de prática ou o significativo desgaste físico e psicológico associados ao desempenho da profissão.

Na sociedade de hoje, o espírito de iniciativa, a criatividade, o dinamismo, a capacidade de adaptação ou alguma vontade de aprender são requisitos fundamentais. Como tal, procurarei uma formação contínua, com vista a munir-me de um conjunto de competências mais alargadas, garantindo uma actualização permanente e necessária. A sua concretização permitir-me-á encontrar as respostas adequadas à evolução que a sociedade espera delas. Como refere Marcelo (2009, p. 8), ser professor no séc. XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados...”.

Atendendo à proximidade da entrada no mundo do trabalho, os desafios e tarefas que o EP encerra, tornaram-no numa oportunidade ímpar para a clarificação e problematização de vários aspectos relacionados com os meus projectos vocacionais futuros, nomeadamente no que diz respeito ao estilo de vida a adoptar e ao rumo profissional a seguir.

"A vida é um longo caminho que começamos a trilhar desde o primeiro dia, no começo engatinhando, depois caminhando passo a passo até conquistarmos a confiança necessária para correr, sim, correr, pois o caminho é longo e o sucesso não espera." (Luís Alves)

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chave, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2 ed.). Coimbra: Livra Almedina.
- Baptista, I. (2009). Autoridade social da instituição escola e cidadania solidária. *Página da Educação, Série II*(185). Retrieved from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13542&mid=2>
- Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado do Desporto: vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3 ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Boterf, G. L. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trans. 3 ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bouchard, C., Shephard, R. J., & Stephens, T. (1993). *Physical activity, fitness and health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning of teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Caires, S. M. G. (2003). *Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*. Susana Fernandes, Braga.
- Calderhead, J. (1988). *Teacher's professional learning*. London.
- Cavaco, M. H. (1990). Retrato do professor enquanto jovem. *Revista Crítica de Ciências Sociais*(29), 121-138.
- Cm-stirso. (29 de Janeiro). Santo Tirso: Protocolado Projecto Inovador na Área da Saúde na Escola. *Santo Tirso Hoje* Retrieved 10/06/10, from <http://www.santotirsohoje.com/?p=2195>
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Shattered images: Understanding expectations and realities of field experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 457-471.

- Costa, R. J. (2004). A declaração de Bolonha: Que implicações na formação inicial de professores? *A Página da Educação*, Ano 13(140).
- D.Dinis, E. S. d. (2009a). *Projecto curricular*.
- D.Dinis, E. S. d. (2009b). *Projecto Educativo*.
- D.Dinis, E. S. d. (2009c). *Regulamento interno*.
- Damas, J. A. (1999, 25,26 e 27 de Novembro). *Relação pedagógica sob o signo da comunicação diferenciada*. Paper presented at the 1º Encontro de Investigação e Formação da Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século* (J. C. Eufrázio, Trans. 2 ed.). Porto: Edições Asa.
- Dewey, J. (1990). *The School and the society: the child and curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Duque, C. (1999). Atitudes & Comportamento. *Atitudes* Retrieved 02/02/2010, from <http://www.slideshare.net/CDuque/atitudes-presentation-753419>
- Educação, M. d. (29/06/10a). Portal da Educação. *Programa de Educação Física, Ensino Secundário* Retrieved 2009,2010, from <http://min-edu.pt/>
- Educação, M. d. (29/06/10b). Portal da Educação. *Leis de base do sistema educativo* Retrieved 2009,2010, from <http://min-edu.pt/>
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores - um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: MacMillan.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (E. F. d. F. Rosa, Trans.). Porto Alegre: ArtMed.
- Graça, A. (1997). *O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do Basquetebol*. Amândio Graça, Porto.
- Graça, A. (2002). Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In S. Ibañez-Godoy & M. Macías-Garcias (Eds.), *Novos horizontes para o treino de basquetebol* (pp. 21-36). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Graham, G., Holt-Hale, S. A., & Parker, M. (1987). *Children moving: a teacher's guide to developing a successful physical education program* (Vol. XVI). Mountain View: Mayfield.
- Guimarães, A. R. B. M. (2003). *Orientações Educacionais em Estudantes de Educação Física*. Ana Guimarães, Lisboa.

- Hellison, D. R., & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto editora.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Kant, E. (1996). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Librairie Philosophique J.Vrin.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J.Dewey. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 41-59). Aveiro: CIDIne.
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da aprendizagem escolar* (14 ed.). São Paulo: Cortez.
- Magill, R. A. (2007). *Motor learning and control: concepts and applications* (8 ed. Vol. XIV). Boston: McGraw-Hill.
- Maia, J. e. a. (2010). *Santo Tirso com Vida e com Saúde - Boas Práticas na Escola Secundária de D.Dinis*. Santo Tirso.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado a futuro. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7-22. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica*. Zélia Matos, Porto.
- Matos, Z. (1999). *Estudo da Pedagogia do Desporto em Portugal: Contributo para a sua compreensão*. Zélia Matos, Coimbra.
- Matos, Z. (2009a). Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2009b). Regulamento da Unidade Curricular Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2010). *Conferência*. Paper presented at the XIII Congresso de Educação Física e ciências do desporto dos países de Língua Portuguesa.
- Mawer, M. (1996). *Mentoring in physical education: issues and insights* (Vol. VI). London: Falmer Press.
- Maynard, C. R. (1990). *Knowledge base for the beginning teacher* (Vol. XII). Oxford: Pergamon Press.

- Mesquita, I. (1997). *Pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos instrucionais no ensino do Desporto. In I. Mesquita & A. Rosado (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Metronews. (2 de Junho). Congresso Internacional em Santo Tirso sobre Saúde e Desporto. *Metronews* Retrieved 10/06/2010, from <http://www.metronews.com.pt/2010/06/02/congresso-internacional-em-santo-tirso-sobre-saude-e-desporto-2/>
- Mialaret. (1981). *A formação dos professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mialaret. (1991). *A formação dos professores* (F. Machado, Trans.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Nóvoa, A. (2006). Recensão da obra "O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do séc. XIX - meados do séc. XX), de Jorge Ramos do Ó [2003]. *Revista de Ciências da Educação*, 139-142. Retrieved from <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Ortega Y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In O. Pombo (Ed.), *Quatro textos excentricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio d'Água.
- Perrenoud, P. (2002). *Competência para ensinar no século XXI: a formação dos profesores e o desafio da avaliação* (F. M. Cláudia Schilling, Trans. Vol. XXI). Porto Alegre: Artmed Editor.
- Postic, M. (1984). *A Relação pedagógica* (J. N. Torrão, Trans.). Coimbra: Colecção Psicopedagogia.
- Rink, J. E. (1993). *Teaching physical education for learning* (Vol. XV). St. Louis: Mosby.
- Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. R. e. I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Santos, H. M. d. (2005). *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. Paper presented at the 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).
- Savater, F. (1997). *O valor de educar* (M. Canelas, Trans.). Lisboa: Editorial Presença.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco.
- Schon, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Shorrock, S. B., & Calderhead, J. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional desenvolvimento of beginning teachers* (Vol. VII). London: Falmer Press.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 2-14.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a ensinar la educacion física*. Barcelona: La Educacion Física en... Reforma.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (Vol. XVII). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, T. L. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de Estágio Pedagógico - estudo de caso de um estudante-estagiário de Educação Física*. Teresa Silva, Porto.
- Simões, C. M. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Singer, R. N., Lidor, R., & Cauraugh, J. H. (1993). To be aware or not aware? What to think about while learning and performing a motor skill. In I. S. o. S. Psychology (Ed.), *Handbook of research on sport psychology* (Vol. XVIII). New York: MacMillan.
- Teixeira, M. F. L., & Ruivo, M. J. R. G. (2005). Professor formação, docência e qualidade - I. *A Página da Educação*, Ano 14, Maio 2005(145). Retrieved from <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=145&doc=10859&mid=2>
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities - a knowledge structures approach* (1 ed.). Champaign, Illinois: Human Kinetics Book.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (A. M. Vilar, Trans. 2 ed.). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da educação infantil* (A. M. Vilar, Trans. Vol. 2). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.

Síntese Final

Este documento visa transparecer as vivências de prática pedagógica decorridas no Estágio Profissional, no 2º ano, do 2º Ciclo em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, na Faculdade de Desporto da Universidade de Desporto, no ano lectivo 2009/2010. Constituí uma reflexão sobre a vivência como professora-estagiária na Escola Secundária de D. Dinis, em Santo Tirso, ao longo de 10 meses.

Nós, formandos, somos integrados numa escola (na condição de professores) onde assumimos a responsabilidade pela docência de uma turma e vivenciamos contextos e situações reais de trabalho no estágio profissional. Nesse sentido, o presente documento explora as principais vivências, percepções e reflexões associadas ao “tornar-se-professor” dando a conhecer alguns dos aspectos mais significativos e maiores ganhos, bem como, dificuldades e estratégias inerentes ao processo de estágio.

O estágio constitui, parafraseando Alarcão (1996), um processo de descoberta onde nos conhecemos como professores e conhecemos as condições em que exercemos a profissão para podermos assumir-nos como profissionais de ensino. Deste modo, o estágio profissional constitui-se palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência. (Alarcão, 1996)

Ao longo de um ano lectivo e, por meio de uma verdadeira metodologia do aprender fazendo, temos a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer, bem como de nos familiarizarmos com as normas, os valores e a cultura da classe profissional em que estamos prestes a integrar-nos, assim como, a oportunidade de construir activamente uma forma pessoal de conhecer e de agir na profissão (Schon 1987; Dewey, 1974). O envolvimento num conjunto de papéis, actividades e responsabilidades, de âmbito e natureza diversa, em interacção com diferentes agentes e encerrando diversos desafios e níveis de exigência e reflexão, fazem do estágio profissional um espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professores (Matos, 2009a).

A personalidade, o passado, os modelos e experiências que me levaram a optar pela docência ou, ainda, as expectativas, valores e motivações em relação ao ensino serão igualmente tomados em consideração neste documento. Ainda Caires (2003), cita Britzman (1991), na medida em que o Tornar-se professor “não é meramente uma questão de se aplicarem competências descontextualizadas ou de reproduzir imagens pré-determinadas. Trata-se de um momento em que o passado do indivíduo, o seu presente e futuro são colocados numa tensão dinâmica.”.

Posto isto, no sentido de assumir uma perspectiva biográfica, ecológica e desenvolvimentalista do aprender a ensinar, este documento pessoal e singular encontra-se dividido em cinco partes fundamentais.

A primeira, onde se desenvolve uma caracterização geral do estágio profissional e é apresentada a pertinência da realização de um relatório de estágio na formação inicial. Na segunda parte é realizado um enquadramento biográfico, como forma de contextualizar a minha vivência pessoal e as minhas expectativas relativamente ao estágio no contexto da formação inicial e, ainda, uma contextualização relativamente à escola (institucional) e aos alunos. Neste sentido, é essencial uma reflexão acerca das minhas expectativas, preocupações e receios futuros que poderão ter influência na minha formação tendo em consideração o meu percurso académico, social, cultural e desportivo.

A terceira parte apresenta um enquadramento teórico no âmbito do macrocontexto, nomeadamente, no que concerne à educação, à concepção de Educação Física e ao “ser professor”, tanto ao nível das competências a ele inerentes, como ao nível de “reflexão”, no sentido de se produzir um enquadramento conceptual e institucional da prática profissional no estágio.

A quarta parte é o resultado da reflexão geral sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a participação na escola, a relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional.

Com o objectivo de expor, em função dos meus quadros de referência, a origem de determinadas decisões e não doutras, foi realizada uma meta-análise das reflexões realizadas ao longo do ano lectivo. Para codificar essa informação, recorreu-se à análise de conteúdo com o auxílio do programa QSR NVivo7. Na codificação foram consideradas as categorias de ensino- (Siedentop, 1998) - Instrução, Clima, Gestão e Disciplina; e as categorias transdisciplinares (Vickers, 1990) – Habilidades Motoras, Conceitos Psicossociais, Condição Física e Cultura Desportiva.

Devido ao conteúdo reflexivo dos documentos relativos à leccionação das aulas e para integrar e perceber verdadeiramente o que decorreu no contexto da minha actuação - antes, durante e depois – considerei as variáveis: reflexão sobre o planeamento, reflexão na acção e reflexão sobre a acção.

Resultados:

Verificou-se um número total de reflexões na acção e sobre acção bastante similar. Já as reflexões sobre o planeamento expressaram-se num menor número. A gestão e as habilidades motoras foram as categorias com maior número de reflexões. No planeamento, há uma grande evidência das habilidades motoras relativamente a todas as outras categorias. Na reflexão na acção, prevaleceram as reflexões relacionadas com a gestão. Na reflexão sobre a acção verificou-se um maior número nos conceitos psicossociais.

Na instrução, houve um maior número de referências na reflexão sobre a acção. As três componentes consideradas “Feedback’s”, “Transmissão do exercício” e “Demonstração” revelam resultados similares na fase de planeamento. Já nas fases seguintes, a

“Demonstração” tem uma menor expressão na reflexão sobre a acção, o que demonstra que as preocupações sobre este aspecto se evidenciam antes ou durante o ensino. Já o oposto se verifica na “Transmissão” e nos “Feedbacks” com um número considerável de referências na reflexão sobre a acção, o que indica a minha preocupação, quer relativamente à sua qualidade como à quantidade, no sentido de melhorar o processo de ensino e as repercussões que esta vai tendo.

A nível qualitativo, reporteime-me frequentemente à incidência que deveria dar a cada aspecto ou ao momento em que deveria ser efectuada. Por uma das maiores dificuldades sentidas foi tornar evidente a aplicabilidade e transfere de alguns exercícios para a situação final e tornar os meus feedback’s mais concretos, apresentei as estratégias utilizadas: croquis, imagens em papel ou slides, filmagem, exercício como meio para perceberem exercício, exemplos práticos, espelhos.

Na gestão, podemos constatar que, como esperado, há um maior número de referências na reflexão na acção, pois o momento de aula é o que mais agiliza os conhecimentos e a intervenção do professor ao nível da gestão. Não se registam as ponderações efectuadas no momento do planeamento ao nível da organização dos alunos, no entanto, convém salientar que foi um aspecto com o qual sempre era confrontada na concepção de todos os planos de aula, na medida em que procurava nos exercícios manter um número de elementos que não levasse uma reestruturação constante destes

De facto, a não prática por parte de um ou mais alunos ou o não possuir um espaço exigiam uma atenção redobrada na reorganização dos alunos no momento da aula, daí o número superior de reflexões registadas na reflexão na acção. É observável o número significativo de referências relativas à gestão do material/espço no momento da aula devido aos imprevistos que podem ser ocorrer e também à necessidade constante de movimentar o material pelo espaço da aula. Inicialmente, foi necessário ter uma atitude mais incisiva relativamente à cooperação e desenvoltura dos alunos nas tarefas de deslocação, arrumação e colocação do material.

O tempo, ao contrário do que seria de esperar, tem um número similar em todos os níveis. O que seria de esperar é que este tivesse maior expressão na reflexão na acção pelos motivos apresentados na gestão do material.

Com o objectivo de fornecer ao aluno o maior tempo potencial de aprendizagem possível, foram implementadas as seguintes estratégias: ao nível do material - responsabilização dos alunos, improvisação de material, trabalhos de flexibilidade com material, momentos para recolher/pousar o material, nomear grupos por material, sinalizar o espaço com cones; ao nível da organização dos alunos - formação de grupo de pares, na formação de grupos maiores de que o desejado, incumbir tarefas a um dos elementos, coletes para dividir equipas mais rapidamente, instrução com todos os alunos, trabalho por estações;

ao nível do tempo - esquemas ilustrativos, tempo máximo pré-determinado para tarefas de gestão, não exagerar na variedade de exercícios.

Relativamente ao clima e disciplina, é possível constatar que há um maior número de referências na reflexão na acção sobre o clima, enquanto que nas reflexões sobre a aula, o número de referências à disciplina é superior. Tal era expectável uma vez que na aula, as nossas intervenções passam muito pela manutenção do clima de aula, enquanto que depois procuramos reflectir acerca de comportamento apropriados e não apropriados que os alunos adoptaram, bem como, a respectiva origem.

É visível que há um maior número de reflexões à medida que a realização se concretiza o que sugere que a manutenção da disciplina/clima, dá-se na aula, e que no planeamento apesar de podermos adoptar estratégias, é na aula que as nossas expectativas se confirmam ou não e é na aula que agimos sobre os comportamentos imprevisíveis dos alunos. Depois, num momento de retrospecção, procuramos rever os comportamentos adoptados pelos alunos, as estratégias tomadas e também em que medida podemos agir doutra forma no sentido de melhorar ou manter um bom clima de aprendizagem.

Nas habilidades motoras, como era esperado, as decisões no sentido de ajustar as situações pedagógicas aos objectivos de ensino evidenciam-se mais na fase de planeamento, onde o professor analisa as condições de ensino, a evolução dos alunos e os objectivos do programa, enquanto que na acção sobressaem-se as decisões ao nível do desempenho dos alunos pois este apesar de ser conjecturável de forma razoável, está-lhe sempre inerente uma imprevisibilidade característica aliado à multiplicidade de exigências distintas que as tarefas convocam.

No que se refere às decisões ao nível dos objectivos, como previsto, o ajustamento das situações pedagógicas ao nível dos alunos evidencia-se nas reflexões sobre o planeamento.

Na reflexão sobre a acção, todas as variáveis são consideradas num número similar de vezes, pelo que podemos aferir que há uma preocupação de rever os acontecimentos, relativamente ao efeito dos exercícios conforme os objectivos delineados, relativamente à duração e distribuição da prática ao longo das unidades temáticas (concentrada ou distribuída) e relativamente à promoção de um ensino com progressões pedagogicamente articuladas

Um dos maiores desafios durante a realização da prática foi ajustar as situações pedagógicas ao nível de desempenho dos alunos, assim como, promover um ensino que tivesse em consideração o nível de desempenho de todos os alunos. No planeamento procurei, por um lado, realizar um trabalho mais direccionado para cada um dos níveis e promover exercícios em que trabalhassem com os seus pares a nível de desempenho mas também, por outro lado, colocar os mais avançados com os elementares para observar o nível que os alunos com mais dificuldade conseguem apresentar num jogo com alunos de nível mais avançado. Foram utilizados os seguintes ajustamentos na aula, para adequar os exercícios ao

nível de desempenho dos alunos: Aumentar ou reduzir duração do exercício; Retirar ou acrescentar variáveis; Reduzir pressão defensiva; Adaptar regulamento; Propor exercitação de habilidades mais simples; Aumentar espaço de exercitação; Impor regras limitadoras (exemplo: restringir drible); Diminuir exigência da meta estabelecida; Propor níveis/critérios de êxito diferentes nos exercícios; Restringir passes para o mesmo (tendência para avançados trocarem sempre bola entre si); Número de elementos; Proporcionar material que facilite.

Uma vez que o desempenho dos alunos se evidencia na prática, parece natural que o número de reflexões na acção se tenha sobreposto às reflexões sobre planeamento e sobre a acção.

No que concerne à categoria transdisciplinar Condição Física verificou-se um número bastante superior de reflexões sobre a acção, comparativamente, às do plano da acção ou do planeamento. Tal se motivou pelo facto de os alunos possuírem níveis reduzidos de condição física, como também, índices motivacionais reduzidos. E, por isso, face à situação, foi necessário reajustar os meus moldes de pensamento, de pesquisar e inovar. Consequentemente, a intenção de levar a condição física para “o outro lado” e de estabelecer um nova metodologia, levou a uma maior necessidade de reflectir sobre o que se sucedia nas aulas.

São apresentadas as estratégias adoptadas para propiciar e obter um bom trabalho de condição física por parte dos alunos: consciencializar os alunos dos níveis que podem atingir com o tempo, proporcionar um trabalho em contacto com material desportivo, colocar um aluno a liderar o trabalho de flexibilidade, propor objectivos de forma faseada/ estabelecer metas, colocar exercícios “criativos”, Constituição de grupos de trabalho com um líder, Colocar várias séries com poucas repetições, Aplicação de métodos de trabalho com os quais os alunos nunca tiveram contacto, Realização de estafetas, Novas tecnologias, Utilização do espelho. Por fim, demonstro a aliança que procurei sempre criar entre o trabalho de condição física e as modalidades leccionadas.

No que concerne aos conceitos psicossociais verifica-se um número similar de reflexões sobre os comportamentos na reflexão sobre o planeamento e na reflexão na acção. Já na reflexão sobre a acção, verifica-se uma quantidade bastante superior de reflexões. A assiduidade e pontualidade revelam-se em maior número na reflexão na acção, pois é na aula que os alunos chegam atrasados ou não, faltam ou não. Também por esse motivo, a reflexão sobre o planeamento aqui não é verificável.

O empenho, a cooperação, o comportamento e a autonomia tiveram uma representatividade similar, com uma amplitude de apenas quatro reflexões. Já a assiduidade/pontualidade e as reflexões relativas aos alunos dispensados tiveram um menor número.

A estratégia adoptada para promover tal conceitos, foi responsabilizá-los quer na contagem nas repetições, quer na colocação do material, quer na formulação de questões para que se tornassem co-autores do seu processo de aprendizagem e, até, no aquecimento.

No que se refere à categoria Cultura Desportiva, observa-se um número semelhante de reflexões sobre o que decorreu no contexto da minha actuação “antes”, “durante” e “depois”.

Nas reflexões sobre o planeamento, é dada ênfase aos trabalhos de casa solicitados *com o objectivo de conhecerem o Desporto enquanto fenómeno global e de convocar transdisciplinaridade*. Já na reflexão na acção, são tecidos comentários relativos à dificuldade que os alunos têm, em mobilizar os conhecimentos para a prática, assim como, estratégias adoptadas para colmatar esse hiato. Na reflexão sobre a acção, debruço-me preponderantemente sobre a vivência dos papéis desportivos como meio de fomentar a cultura desportiva.

Já na avaliação, constatou-se uma distribuição equilibrada na consideração de cada um dos tipos de avaliação em todos os momentos, havendo um menor número de reflexões na acção, na avaliação final. Observa-se, também, um maior número de reflexões relativas ao planeamento que pode ser justificado, pelo facto de na avaliação inicial ter uma menor percepção dos níveis que os alunos apresentarão e também por ser a primeira vez que abordo a modalidade enquanto professora de uma turma inteira.

A avaliação foi um dos domínios onde tive mais dificuldades pelos seguintes motivos: determinação dos critérios; elaboração de listas de verificação/escalas de apreciação funcionais; selecção de critérios a avaliar; transformar dados observáveis e de natureza qualitativa, em dados quantitativos. Na avaliação inicial exponho a *Problemática da Imprevisibilidade*, a Problemática da reformulação dos objectivos/ crenças e a Problemática da determinação de critérios. Já na avaliação final, defino como pontos, proporcionar aos alunos tarefas em que possam evidenciar as suas aprendizagens e articular a avaliação inicial com a final. Por último evidencio algumas reflexões de outras áreas que não as habilidades motoras.

Por fim, exponho algumas reflexões de observações às colegas de estágio e professora cooperante, tendo por base, o controlo de turma, a rentabilização do tempo de aula e a qualidade da instrução

No tema relações com a escola foi realizada uma reflexão crítica sobre a minha vivência no estágio profissional enquanto elemento da instituição escola, integrada no sistema educativo nacional e enquanto membro de uma comunidade. Reporto-me de forma mais particular ao papel do Director de Turma, tendo procurado ao longo do ano acompanhar o seu trabalho, assistindo às reuniões com os EE e de Conselho de Turma. Posteriormente, são apresentados os projectos realizados em parceria com o(s) núcleo(s) de estágio, procurando

sempre sedimentar as atitudes de cooperação com outros actores sociais e educativos, para um desempenho adequado, responsável, autónomo e colaborativo. Foram eles: Feira do Pão, Workshop's de Dança, Rastreo postural e diabetes e No Limite do Corpo. Também colaboramos nas acções promovidas pelo grupo de EF, como o Corta-mato e o Geão.

No que respeita às relações com a comunidade, Ponte et al. (2000) referem que “não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados da investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua acção profissional, o que requer não só a mobilização e articulação de conhecimentos teóricos mas também a capacidade de lidar com situações práticas” (p.8). Deste modo, enquadrado na Área 3, apresento um estudo de um problema decorrente do processo de ensino/aprendizagem, em particular, os Níveis de Aptidão Física nos alunos da Escola Secundária D.Dinis.

Por fim, a quinta parte corresponde à sistematização das conclusões. Atendendo à proximidade da entrada no mundo do trabalho, os desafios e tarefas que o estágio encerra tornam-no numa oportunidade ímpar para a clarificação e problematização de vários aspectos relacionados com os meus projectos vocacionais futuros, nomeadamente no que diz respeito ao estilo de vida a adoptar e ao rumo profissional a seguir. Portanto, foram efectuadas uma análise e uma avaliação da minha “nova” condição de professora que resultará numa reflexão ponderada dos meus interesses, objectivos futuros e uma operacionalização dos meus projectos pessoais e profissionais.

ANEXOS

ANEXO I

Documento: Exemplo de uma acta das reuniões do núcleo de estágio com a professora cooperante

ACTA DA REUNIÃO 21**DIA****11/11/2009****HORA: 12H20**

Ordem de trabalhos:

1. Papel do Director de Turma
2. Fitnessgram - dados
3. Dossier de Turma
4. Considerações acerca das aulas leccionadas

No ponto 1, dialogamos acerca do papel do Director de Turma, em particular, da forma como orienta as reuniões intercalares, como interage com os encarregados de educação e como estes reagem. As estagiárias assistiram a estas duas reuniões e, após termos dado alguns comentários, a professora cooperante deixou a mensagem de que devíamos aproveitar estes momentos para divulgar o projecto científico “Santo Tirso ConVida”.

No ponto 2, as estagiárias forneceram os dados do Fitnessgram das suas turmas à professora cooperante, no entanto, só se conseguiu exportar os dados da turma da Marta.

No ponto 3, a professora cooperante solicitou que incluíssemos no dossier da turma a distribuição de matérias actualizada, as UT's e respectivas justificações, as caracterizações dos alunos, a sequência de exercícios e as fichas de avaliação diagnóstica das modalidades que estamos a leccionar.

No ponto 3, decidimos que quando leccionamos Atletismo, iremos referir nos planos de aula, o número de sessão da modalidade específica trabalhada nessa aula (por exemplo: 1 de 6 de Lançamento de Peso, 5 de 11 de Corrida de Resistência). Assim, na UT deveremos incluir não só a totalidade das aulas, como devemos criar uma linha onde numeramos e mencionamos as aulas dedicadas a cada modalidade específica. Após apontarmos o treino para o corta-mato realizando o seu percurso como componente sempre presente, nas próximas aulas, fará sentido adicionar o “Corta-mato” como conteúdo na UT de Atletismo, mais concretamente, corrida de resistência. A professora cooperante esclareceu que a distribuição das sessões pode dividir-se por duas áreas, pois o tempo de desenvolvimento da unidade de Corrida de Resistência do Atletismo não tem a

duração de uma sessão completa numa só aula. Também 10' de corrida podem ou não compilar 2 áreas, a aptidão física (desenvolvimento da resistência) e Atletismo (corrida de resistência), dependendo do tipo do contexto que oferecemos. E, por exemplo, 10' de corrida no interior do pavilhão, em situação jogada são contabilizados como desenvolvimento da aptidão física (resistência); 10' de corrida realizando o percurso do corta-mato devem ser contabilizados como desenvolvimento da aptidão física (resistência) e desenvolvimento do Atletismo (Corrida de Resistência). Por último, a professora alertou para a progressão pedagógica nos conteúdos que estamos a abordar, inclusivamente, na corrida de resistência tendo em consideração o doseamento da carga, a manutenção do ritmo de corrida e a gestão da velocidade no tempo de corrida proposto.

No ponto 4, a professora Manuela Machado referiu o que se sucedeu numa aula da Diana onde verificou que estava a colocar um exercício demasiado exigente para a turma em questão e que a reformulação do exercício foi decisiva. Por vezes, podemos ser demasiado otimistas relativamente à disponibilidade motora dos alunos, principalmente nas aulas iniciais de uma UT, no entanto, o que é decisivo é insistirmos ou não no erro e se adoptamos imediatamente uma estratégia. Colocou-nos depois algumas questões relativas ao Basquetebol, como onde deve ser aplicado o lançamento em apoio, o lançamento na passada e se queremos que os alunos assimilem a posição de tripla-ameaça, o que devemos fazer. Deste modo, apontou alguns reajustamentos que a Joana poderia aplicar e reviu connosco alguns pressupostos no ensino do Basquetebol. Por último, a professora cooperante mencionou algumas preocupações que cada estagiária devia ter para melhorar o seu desempenho nas próximas aulas.

E assim, foi dada por encerrada a reunião

ANEXO II

Documento: Exemplo de uma Unidade Temática – Ginástica Acrobática

Unidade Temática de Ginástica Acrobática

	Conteúdo	13	14	15	16	17	18	19	20
Elementos de Ligação	Rolamento à Frente	Avaliação Inicial		E	C			A.Final	
	Rolamento à Retaguarda			E	E	C			
	AFI com ajuda			E	E	E	C		
	Posição de equilíbrio			E	C				
	Posição de flexibilidade			E	C				
	E.ligação: pivot, saltos, trocapassos, afundos, ondas, vela.			E	E	E	C		
	Pegas, Contra-equilíbrios, Pares			T/E	E	E/C			
	Trios, Quadras			T/E	E	E/C			
	Figuras Dinâmicas			T/E	E	E	C		
	Figura de Grupo				T/E	C			
	Sequência Gímnica	T/E	E	E	E	C			
FISIOLOGIA									
Flexibilidade	Corporal (escápulo-umeral, coxo-femoral, coluna vertebral)	X	X	X	X	X	X	X	
Força	Corporal (inferior, média, superior)	X	X	X	X	X	X	X	
	Força Isométrica	X	X	X	X	X	X	X	
Resistência	Aeróbia	X	X	X	X	X	X	X	
Cap.Coorden.	Equilíbrio, Ritmo, Diferenciação cinestésica, Orientação Espaço-temporal	X	X	X	X	X	X	X	
Activação Geral		X	X	X	X	X	X	X	
Retorno à Calma		X	X	X	X	X	X	X	
CONHECIMENTOS									
História da Modalidade				X	X				
Regulamento	Regras básicas (não sair do praticável, percorrer várias direcções)			X	X				
	Conhecimento das penalizações					X	X		
	Funções base e volante	X	X						
	Terminologia específica	X	X	X	X	X	X	X	
Segurança (monte e desmonte) e conservação do material		X	X	X	X	X	X	X	
Colocação e arrumação do material		X	X	X	X	X	X	X	
ATITUDES									
Cooperação		X	X	X	X	X	X	X	
Responsabilidade		X	X	X	X	X	X	X	
Autonomia		X	X	X	X	X	X	X	
Respeito		X	X	X	X	X	X	X	

ANEXO III

Documento: Objectivos propostos para a Área 1- Organização e gestão do Ensino e da Aprendizagem – do EP (retirado do Projecto de Formação Individual

Área 1	Objectivos	Acções	Recursos	Estratégia	Controlo/ Data
1.1) Analisar os planos curriculares, nomeadamente as competências gerais e transversais expressas.	Conhecer os programas curriculares e competências específicas do de cada ciclo, áreas do secundário e cursos tecnológicos. Conhecer o ponto de partida, os conteúdos, as finalidades, os objectivos do ensino e as estratégias Conhecer as opções de organização curricular definidas no programa	Enquadrar-me com as competências gerais. Discriminar as competências específicas e organização do ensino conforme o ciclo. Adequar os objectivos gerais à nossa realidade local e cultural.	Planos curriculares Reorganização curricular do ensino básico Lei de bases do Sistema educativo Regulamento interno da disciplina	Ler o programa e realizar uma análise da organização das disciplinas e das competências gerais e específicas Análise do contexto cultural e social da escola e dos alunos Analisar o projecto curricular e as matérias de ensino Analisar o projecto educativo da escola.	Nov.09, construindo um documento com a análise da reorganização escolar e do programa. (Ver Módulo1 – MEC Geral e Análise do SE)
1.2) Analisar os programas de Educação Física articulando diferentes componentes: finalidades, objectivos, conteúdos e indicações metodológicas.	Articular o programa de EF com as indicações do grupo de EF pois não utiliza a concepção proposta pelo programa. Badminton	Enquadrar o programa de EF com a organização da escola que não é a mencionada no programa e com a realidade escolar. Não dominar os conteúdos básicos de Badminton.	Programa de EF do Ensino Secundário Sebentas de Estudos práticos Clube ou actividades que envolvam Badminton no concelho.	Realizar uma análise reflexiva acerca do programa imposto e a realidade escolar; Conhecer os conteúdos propostos para Badminton e exercícios	Final do 1º Período 2º Período
1.5) Planifica o ensino nos 3 níveis tendo em conta: Objectivos; Recursos; Prever formas de avaliar o processo de ensino/aprendizagem – momentos e formas;	Terminologia utilizada nos planos de aula; Adequar os conteúdos ao nível dos alunos.	Discriminar objectivo comportamental de geral. Seleção dos conteúdos devido à grande extensão do programa.	Revisão dos conceitos aprendidos nas Didácticas	Seleção de exercícios conforme o objectivo; Propor objectivos adequados ao nível dos alunos	Plano e reflexões de aula a aula.
1.6) Conduzir com eficácia a realização da aula, actuando de acordo com as tarefas didácticas e tendo em conta as diferentes dimensões da intervenção pedagógica	Organização do material eficiente Desenvolver a noção de competência no aluno para que se torne autónomo Potenciar o gosto pela actividade física e pelo desporto	Condições espaciais nem sempre permitem a aplicação de exercícios simplificados; Controlar o material Motivar os alunos para o trabalho das capacidades condicionais.	Manuais escolares; Revisão da literatura relativa à gestão do ensino; Apontamentos de estudos práticos.	Propôr exercícios em vagas, circuitos; Alunos desempenhem um papel activo no processo de aprendizagem; Propor desafios e objectivos nos exercícios.	Plano e reflexões de aula a aula
1.7) Utilizar as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem e da avaliação do aluno: -Seleccionar ou construir instrumentos de avaliação; -Especificar estratégias adequadas aos objectivos e tarefas a avaliar;	UT's bastante reduzidas e como avaliar tendo em conta as aulas leccionadas e também as competências exigidas no programa; O que exigir e como avaliar	Avaliação conforme a análise dos alunos e evolução Construção de listas de verificação e escalas de apreciação funcionais.	Revisão das sebentas didáctica revisão literatura área.	Modelos de avaliação; Formulação de critérios de avaliação	Da UT de Futsal para a de Voleibol.

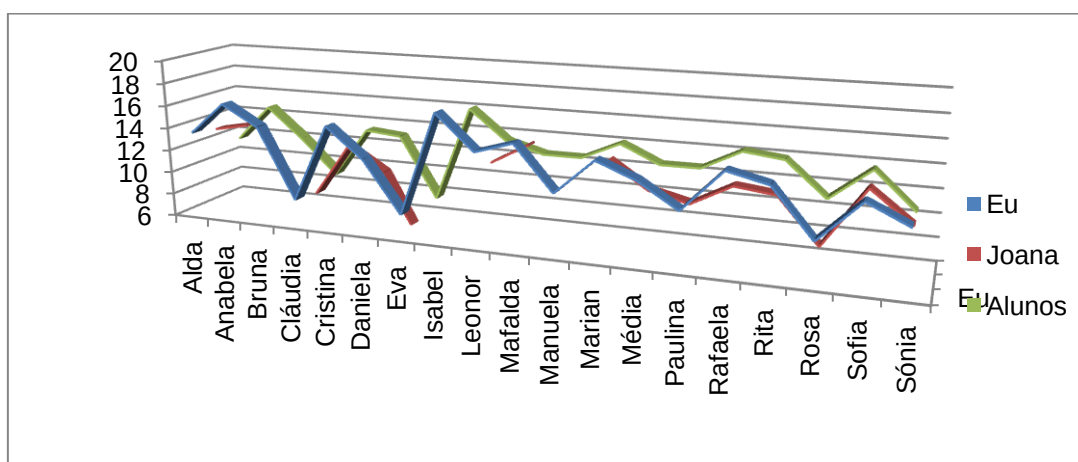
ANEXO IV

Documento: Análise Comparativa das Classificações Atribuídas ao 12º E na Avaliação Final de Ginástica de Solo, por mim, pelos alunos e pela minha colega de estágio Joana França

Solicitei à minha colega estagiária Joana França que avaliasse a turma conforme os critérios que estabeleci. Com esta acção tive o objectivo de comparar e procurar analisar até que ponto o meu olhar de “ginasta” pode interferir na avaliação dos alunos. Claro que outros aspectos determinantes condicionam a avaliação, como é por exemplo, o contacto que tenho tido ao longo das aulas com os alunos (percepção das suas dificuldades e evolução ou não). A Joana França presenciou a aula de Ginástica posterior à avaliação inicial, pelo que tem já alguma ideia do desempenho de cada aluno.

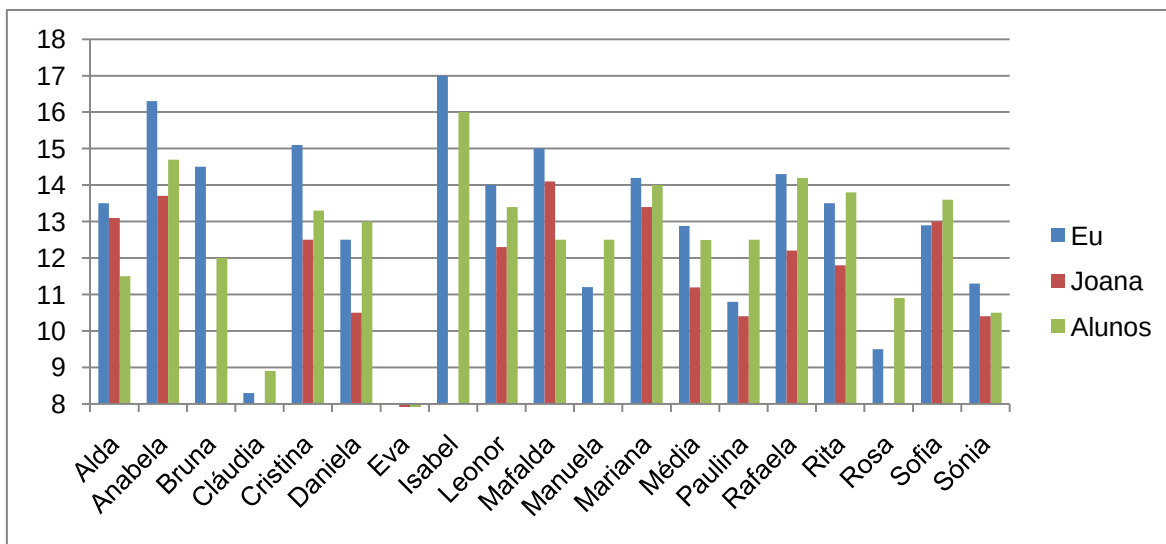
Pelo gráfico seguinte podemos constatar que as notas dadas por mim, atingem picos mais elevados do que as atribuídas pela Joana e pelos alunos, havendo também uma maior heterogeneidade nas notas atribuídas. Já relativamente, aos valores mínimos, há uma homogeneidade entre mim, Joana e alunos, com excepção da nota dada pela Joana à Eva com um valor mais reduzido.

Pode-se constatar pela tabela seguinte que as notas atribuídas por mim e pela Joana são menos similares (diferença de médias: 1,69 valores) do que as atribuídas pelos alunos (diferença de médias: 0,39 valores), expressando-se essa diferença nos casos da Leonor, Rita, Daniela, Rafaela e Anabela. A média da Joana poderá ter ficado condicionado pelo facto de não ter realizado a avaliação da Bruna, da Isabel e da Manuela.



Nome	Eu	Joana	Alunos	Dif. Eu,Joana	Dif. Eu,Alunos	Dif.Joana.Alunos
			Soma	23,19	20,39	24,2
Alda	13,5	13,1	11,5	0,4	2	1,6
Anabela	16,3	13,7	14,7	2,6	1,6	1
Bruna	14,5		12		2,5	
Cláudia	8,3	8	8,9	0,3	0,6	0,9
Cristina	15,1	12,5	13,3	2,6	1,8	0,8
Daniela	12,5	10,5	13	2	0,5	2,5
Eva	8	4,5	7,6	3,5	0,4	3,1
Isabel	17		16		1	
Leonor	14	12,3	13,4	1,7	0,6	1,1
Mafalda	15	14,1	12,5	0,9	2,5	1,6
Manuela	11,2		12,5		1,3	
Mariana	14,2	13,4	14	0,8	0,2	0,6
Média	12,88	11,19	12,49	1,69	0,39	1,3
Paulina	10,8	10,4	12,5	0,4	1,7	2,1
Rafaela	14,3	12,2	14,2	2,1	0,1	2
Rita	13,5	11,8	13,8	1,7	0,3	2
Rosa	9,5	8	10,9	1,5	1,4	2,9
Sofia	12,9	13	13,6	0,1	0,7	0,6
Sónia	11,3	10,4	10,5	0,9	0,8	0,1

Relativamente ao nível das notas atribuídas, eu dei seis notas acima de 14, a Joana apenas uma e os alunos três. Já relativamente a notas inferiores a 12, eu classifiquei seis alunos, a Joana cinco e os alunos cinco. Estes dados podem indicar que procurei adaptar a minha avaliação às dificuldades com que cada aluno se deparou e à forma como constatei a sua evolução, tendo beneficiado alguns alunos apesar da consecução dos elementos não ser tão satisfatória. Já a Joana e os colegas por não terem tido esse acompanhamento sistemática basearam-se rigorosamente nos critérios definidos, fazendo com que o número de alunos classificados com notas superiores a 14 fosse bastante reduzido. Como já referido em relatórios anteriores, a turma no início da UT apresenta níveis de desempenho nesta modalidade bastante medíocres.



Com estas ilações podemos inferir que o meu “olhar de ginasta” não influenciou de forma negativa a avaliação dos alunos, isto é, não adoptei os parâmetros exigentes com que fui habituada a lidar. Procurei antes utilizar a familiarização que tenho com a modalidade no sentido de observar os progressos dos alunos, detectar pequenas melhorias por vezes não tão observáveis e focar-me mais na sua evolução durante esta UT. Não seria justo avaliá-los apenas conforme a sua performance, isto é, o acto visível, visto que a etapa propícia para a evolução significativa nesta modalidade já passou e, ao fim ao cabo, por muito que se esforcem não vão atingir níveis de execução elevados. Procurei também uma avaliação comparativa, ou seja, aqueles alunos que se evidenciam mais têm notas superiores e vice-versa.

Penso que esta análise foi bastante pertinente no sentido de que a experiência pesa sempre sobre o acto pedagógico e cabe sempre ao professor procurar que essa experiência se reflecta no seu ensino de forma positiva e favorecedora de aprendizagem, procurando sempre estratégias que se enquadrem com o contexto em que actua.

ANEXO V

Documento: Ilações Pedagógicas

Ilacões Pedagógicas

Concepção de EF

Qual o seu contributo para a formação do jovem? Como ensinar EF?

A questão do corpo (dois exemplos práticos):

*“O Rui perturbou por várias vezes o bom desenrolar deste trabalho, tendo-se mesmo recusado a realizar um exercício de rotação da bacia por ser “demasiado afeminado”. Informe o aluno de que os jogadores realizam este tipo de exercício e que um dos objectivos da EF é os alunos sentirem-se mais à vontade com o seu corpo e que a realização destes movimentos não coloca à prova o seu género/orientação sexual. Um dos aspectos que a **disciplina de EF é capaz de contactar, de uma forma mais profunda do que as outras disciplinas, é a relação com o corpo**, bem como, **as questões de género**. Nas outras disciplinas, os alunos conhecem, de facto, as diferenças biológicas do corpo feminino e do corpo masculino, assim como, o papel do homem e da mulher na sociedade. No entanto, a EF toca neste assunto de uma forma distinta, colocando por vezes desafios tanto aos professores na forma como planeiam e avaliam, como aos alunos na forma como interagem e aceitam alguns exercícios/modalidades. Desta forma, considero fundamental, que este aluno se aperceba que não há movimentos que possam pôr em causa a sua masculinidade.” Aula 13*

*“ O desenvolvimento da flexibilidade decorreu conforme previsto sendo curioso o facto de que quando solicitei aos alunos que se colocassem lateralmente para o espelho para visualizarem como o seu tronco se encontrava posicionado (no exercício: de pé e com os MS em elevação superior, colocar o tronco paralelamente ao solo), houve casos em que se “assustaram” ou ficaram admirados com a forma como os seus segmentos corporais se encontravam. Esta situação só demonstra que o recurso aos espelhos devia ser um factor explorado pois os alunos não têm consciência do seu esquema corporal que acaba por se repercutir em todas as valentes motoras. Aqui **levanta-se a questão do “ser corpo” e do “ter corpo”**. Um dos objectivos que balizei como professora recai na necessidade de aproximar os alunos do seu corpo, de comunicarem com ele, conhecerem as suas potencialidade e as suas dificuldades pois acredito que a partir deste contacto haverá uma maior predisposição e necessidade de actividade físico-desportiva na sua vida futura. Apesar duma das vertentes mais exploradas, nos dias de hoje, ser a ligação corpo- alma, corpo-bem estar, esta não se encontra nas escolas, onde os objectivos se esgotam de forma exagerada no rendimento. Será que o que os alunos necessitam é de serem os melhores a jogar Futebol, a correr mais rápido, ou será então, principalmente, nesta faixa etária, conduzi-los para um estilo de vida activo? Até porque os “mais fracos” acabam por criar uma resistência à prática desportiva que não é nada saudável.” Aula 45*

6.4.3.Como ensinar EF? Como estar na aula? O que exigir?

“estes deviam esforçar-se, serem pontuais e assíduos, bem como, demonstrar empenho, dedicação e esforço para que eu pudesse contribuir com um trabalho de maior qualidade e lhes pudesse retribuir com uma boa nota.” Aula 1

*“Na minha perspectiva, **o meu trabalho como professora de Educação Física** não passa apenas por transmitir o conteúdo técnico-tácico da disciplina ou melhorar a sua aptidão física mas também por passar uma mensagem para que desenvolvam um estilo de vida, hábitos e atitude adequados, que lhes sirva como ferramenta para o êxito no futuro seja em que área for.” Aula 1*

Ilacões Pedagógicas

Vivência de Papéis Desportivos: *“Considero fundamental que os alunos assumam para além do papel de “atletas”, o papel de treinadores, árbitros ou até repórteres presentes no mundo desportivo. Por vezes, somente o contacto/vivência destas funções é que conduzem o aluno a perceber a sua importância e os desafios colocados, como foi exemplo nesta aula, o “serem ouvidas pelas colegas”.*

Já constatei em aulas anteriores que quando solicito aos alunos que assumam o papel de árbitro, ficam receosos e não se sentem à vontade neste papel. Mesmo quando conhecem as regras e até têm uma personalidade vincada (necessária para assumir a sua autoridade perante os colegas), por vezes, adoptam uma postura pouco interventiva, deixando o jogo desenrolar-se conforme os colegas ditam, não impondo as suas decisões. Tal deve derivar do **pouco contacto com as funções de elementos desportivos que não os atletas. Considero essencial que os alunos passem pelas diferentes funções, permitindo até que os alunos evidenciem os seus conhecimentos táticos que, por vezes, não se revelam devido à falta de destreza motora, e o conhecimento do regulamento.** O modelo proposto por Siedentop⁵ evidencia esta orientação propondo a realização de épocas desportivas onde os alunos são responsáveis por gerir todo o processo competitivo, quer como atletas, quer como treinadores, quer como árbitros. Procurarei nas próximas aulas, ainda que de forma não tão expressiva quanto o desejado, proporcionar situações direccionadas para este propósito. Todavia, estou ciente de que a duração reduzida das Unidades Temáticas e também por ser um ano terminal, onde os alunos devem relembrar e consolidar as modalidades na sua estrutura formal que, por vezes não é possível (como no caso do Voleibol), devido ao nível de destreza motora da maioria dos alunos. Acresce o facto de não terem hábitos de prática desportiva, com excepção da Mariana e do Paulo, onde a aula pode muito bem constituir o único momento em que praticam desporto sendo o objectivo superior proporcionar um empenhamento motor elevado e que os alunos adquiram gosto para no futuro continuarem a sua prática desportiva.” Aula 39

⁵ Nota: O modelo de Educação Desportiva~(MED) constitui um modelo curricular que oferece um plano preservando e reavivando o potencial educativo do desporto. Procura estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo. Comporta três eixos fundamentais: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto (Mesquita & Graça, 2009). Visa formar uma pessoa desportivamente competente, dominando as habilidades de forma satisfatória no contexto em questão; desportivamente culta, conhecedora das tradições e rituais associados ao desporto e da distinção entre boa e má prática desportiva; desportivamente entusiasta, motivada para a prática. Siedentop (1998) integra MED seis características: a época desportiva (que substitui a unidade didáctica), a filiação (integração dos alunos em equipas, assunção de variados papéis desportivos: jogadores, árbitros, jornalistas, dirigentes, etc), a competição formal (estabelecendo um quadro competitivo formal), o registo estatístico (comprometimento com o desenvolvimento das actividades e resultados obtidos), a festividade e os eventos culminantes. Mas como refere Graça (2002), uma impreparação do MED deixará os alunos sem apoio e poderá transformar a aula num recreio supervisionado bem organizado. O professor tem de possuir boas competências de organização e de gestão, dado que o modelo se assenta num sistema de organização descentralizado e muito complexo.

ANEXO VI

Documento: Grelha utilizada nas observações entre as colegas de núcleo no 3º momento, “Instrução”

OBSERVAÇÃO DE AULAS: “INSTRUÇÃO” - Melhorar a qualidade da Informação

Data/NºAula:	Nº Observação:	Local:	Turma:	Hora: ..h...-...h...	UT:
Prof. Observado:	Prof. Observador: Diana Godinho	Prof. Cooperante: Manuela Machado	Função Didáctica:	Nº Alunos:	

Alunos	Nível (1-5)	A Professora	Nível (1-5)
Os alunos participam na demonstração		Mantém-se interventivo e incentiva para a realização das tarefas	
Os alunos estão atentos ao professor		Coloca a voz e adequa o tom de voz à situação	
Organizam-se de imediato para a actividade		O professor fornece <i>feedback's</i> de acordo com o cerne das tarefas	
Os alunos realizam a tarefa tal como foi apresentada		Adopta uma postura que permita confiança/respeito	
Os alunos dinamizam os exercícios adequadamente		O professor varia o tipo de <i>feedback</i>	
Os alunos reagem de acordo com os objectivos		O professor verifica o desempenho do aluno após <i>feedback</i>	
Os alunos colaboram na montagem e na desmontagem do material		O professor procede a uma boa organização dos alunos	
Os alunos cooperam e ajudam os colegas		Técnicas de instrução/correção	Nível (1-5)
Mantêm-se em silêncio quando o professor fala		Expõe as diferentes fases/etapas do exercício	
Menos de 25% encontra-se fora da tarefa.		O professor promove a auto-reflexão da aula pelos alunos	
As actividades da aula	Nível (1-5)	Recorre estrategicamente aos alunos para demonstrar	
Tempo de realização das actividades adequado		Objectividade na explicação dos exercícios	
As situações de aprendizagem são ricas, motivadoras e variadas		Recorre a vários tipos de modelos de instrução (Descoberta guiada, directa, coach)	
As situações de aprendizagem estão adequadas as capacidades dos alunos		O professor reage pedagógica e profissionalmente bem a situações imprevistas	
As actividades propostas possuem ritmo e dinamismo			
As actividades propostas respeitam a segurança dos alunos			
As tarefas promovem o êxito individual e colectivo			
As actividades estão de acordo com a UT e com o objectivo da aula			
Interacções	Nível (1-5)	Observações:	
O professor na instrução posiciona os alunos de forma adequada			
O professor está bem posicionado em relação aos alunos na tarefa			
O professor desloca-se pelo espaço de aula			
O professor dinamiza a tarefa de forma atenta e correcta			
O professor reage a uma situação imprevista			
O professor garante o bom comportamento dos alunos			
Proporciona um bom clima de aprendizagem			

ANEXO VII

Documento: Excertos de reflexões sobre as aulas observadas no núcleo

Controlo de Turma:

“como se trata de uma turma que revela comportamentos disruptivos e alunos que não se empenham autonomamente da tarefa, é necessária uma postura mais directiva. (...)”

Trata-se de uma turma com alunos indisciplinados, não chegando as chamadas de atenção da professora. Por isso, terá de passar os seus avisos para outro plano (o da acção) e remediar esses comportamentos para não dificultarem a construção de um bom clima de aula.

Os alunos não são participativos e, para remediar um pouco a apatia que, por vezes, demonstram no final dos exercícios, será colocar mais exercícios, no sentido de os estimular e obrigá-los a activarem-se tanto a nível motor, como a nível cognitivo. Exercícios de menor duração também impedirão a criação de monotonia pois, apesar de haver uma boa quantidade de variáveis em que os alunos possam desenvolver num só exercício, por vezes, autonomamente não conseguem conceber esses propósitos e exigirem mais de si (...).

Esta turma exige um tipo de comportamento mais directivo e há a necessidade de negociar com os alunos, no sentido de perceberem que, caso cumpram algumas obrigações e demonstrem algumas atitudes, serão beneficiados.” (1ª Observação M)

A Joana, por sua vez, por a turma ser um pouco imatura desenvolveu um trabalho focado nos conceitos psicossociais, revelando estratégias como, quando o aluno tem um comportamento inapropriado “deverá reflectir e escrever numa folha que atitudes deverá mudar. (...) (A Joana) tem proposto um comportamento que devem ter em atenção (respeito, cooperação, autonomia,...) ao longo da aula, na conversa final devem realizar reflexão conjunta acerca dos aspectos que devem melhorar e os alunos devem dar eles próprios FB sobre o seu comportamento e do dos colegas.” (5ª observação J)

Gestão:

“A realização de 5 jogos numa aula com o tempo previsto de 35’ poderia ser condicionada pela má gestão, pelo comportamento dos alunos mas tal não se verifica tendo os alunos demonstrado autonomia, dirigindo-se para o local (gestão), não se perdendo tempo nas transições entre os jogos. (...)”

O facto de a professora reunir as equipas após cada jogo, informando qual o campo a seguir onde deveriam jogar ou assumir as funções de árbitro, contribuiu para que não houvesse desentendimentos e os alunos assumissem de imediato as posições. Apesar do tempo dispendido a reunir os alunos e a dar a informação de jogo para jogo, acaba por garantir o bom desenrolar do torneio.” (2ª observação PC)

“Os momentos em que ocorreram os tempos de fora de tarefa, coincidem com os tempos de espera pelo que devemos evitar que os alunos se encontrem em espera.” (3ª observação J)

Análise dos tempos de gestão

Este procedimento requer um conhecimento quer das categorias do ALT-PES, como também uma interpretação prática deste que permita aferir os pontos fracos e pontos fortes na gestão do tempo de aula por parte do professor. Assim, temos os seguintes excertos:

“observamos 29’30’’ em actividade sobrepondo-se significativamente aos tempos de instrução, de gestão e de transição, revelando que a professora já se preocupa e consegue colocar os alunos nas situações de aprendizagem o maior tempo possível, possibilitando-lhes mais oportunidade para a prática.

A nível geral, o tempo de instrução total da aula foi de 16’15’’ sendo que metade deste foi despendido na parte inicial. É necessário rentabilizar este tempo de instrução, uma vez que, os conteúdos principais, normalmente, estão contidos na parte fundamental. No entanto, este maior tempo teve como causa o esclarecimento de dúvidas.” (1ª observação M)

“Estas distribuições de tempo revelam, também, que a professora já tem controlo sobre a turma, sendo que nas transições os alunos reúnem-se

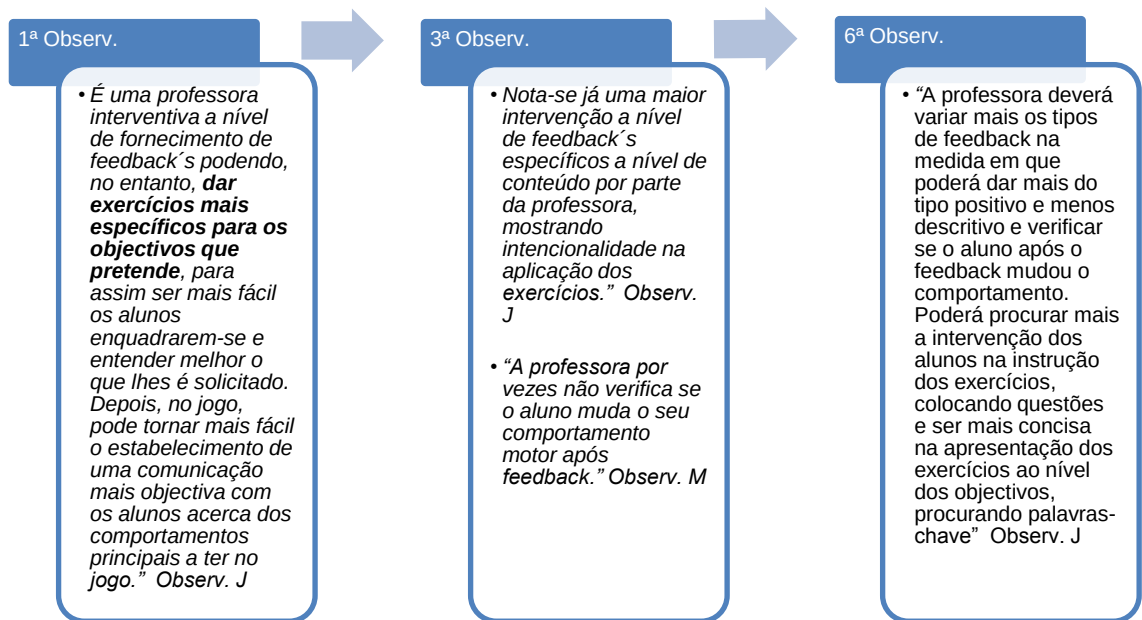
rapidamente e na instrução não são necessárias demasiadas chamadas de atenção.” (3ª observação, J)

“Há uma clara diferença no tempo de actividade, evidenciando-se na parte fundamental com 10´ de diferença. A aluna Andreia (mais fraca) esteve mais tempo a receber instrução/feedback´s (12´15´´) do que a Maria (10´45´´) motivado pela necessidade de orientar e corrigir mais esta aluna do que a Maria que já é mais autónoma. Ao nível do tempo em espera e de gestão não se verificam diferenças notórias. Já no tempo fora da tarefa, a Andreia na parte fundamental por ter não ter realizado um exercício (dos saltos) esteve em tempo de espera reduzindo, consequentemente, o seu tempo de empenhamento motor.” (1ª observação, PC)

“Fazendo uma análise comparativa entre o Hugo e a Filipa, podemos observar que ambos estiveram envolvidos na tarefa aproximadamente 40´. Já no tempo de instrução, constatamos que a Filipa teve mais momentos em que a professora Joana interveio no seu grupo. Tal facto é justificado pelo facto de o aluno Filipe ser um aluno com elevados níveis de desempenho motor e de autonomia tanto na execução das diferentes habilidades motoras, como na leitura táctica do jogo e a Filipa, por sua vez, é menos autónoma e necessita do auxílio da professora Joana para encontrar as melhores respostas. (...). Podemos constatar que a Joana já gasta menos tempo na instrução dos exercícios (de 18´ passou para 14´40´´, indicando que se preocupou em focar os aspectos principais, não gastando tempo com conteúdos acessório.” (J, 2ª observação)

Instrução

Apesar da instrução ser considerada no 3º momento, em todas as reflexões é visível esta valente, acabando por ser notória nos exemplos seguintes, uma evolução progressiva:



ANEXO VIII

Documento: Entrevista – Desporto Escolar

Com o intuito de compreender melhor a realidade da actividade do Desporto Escolar na Escola Secundária de D. Dinis recorreremos à realização de Entrevistas à Coordenadora do Desporto Escolar, Rosa e responsável pela Natação de desporto escolar e ao Professor Miguel Branco responsável pelo Desporto Escolar - Futsal feminino

Entrevistas:

Coordenadora Rosa

1. Como se procede à selecção das modalidades disponíveis para o desporto escolar?

Tendo por base o programa geral emanado pela tutela para os diferentes ciclos de ensino, o grupo disciplinar selecciona as unidades a abordar tendo em conta o conhecimento da realidade escolar a formação pessoal e a calendarização do ano lectivo.

Além disso, tenta-se fazer uma gestão equitativa dos recursos por ano de escolaridade, privilegiando o equilíbrio entre as unidades colectivas e individuais e a abrangência pela totalidade das unidades ao longo do ano lectivo.

Resumindo: Tenta-se dar tudo ou muito, todos os anos.

2. Como se gere e articulam as necessidades de recursos materiais, os horários, os interesses dos alunos... e, de que maneira podem influenciar na organização do Desporto Escola?

Do meu ponto de vista, chamaria condicionalismos, neste contexto, a disponibilidade e qualidade das infra-estruturas, os recursos materiais existentes. Neste caso como o (protocolo com das piscinas), permite mais oferta.

Claro que há ainda outros factores a ter em consideração.

3. Nos torneios de D.E, como se procede à gestão e organização, do alunos envolvidos?

A escola fornece o transporte e o professor responsável e o coordenador acompanham os alunos. A alimentação fica a cargo dos alunos, ou seja das famílias dos alunos.

Professor Miguel Branco:

- 1) Qual a maior diferença entre a leccionação de aulas e as de Desporto Escolar?

Na minha opinião e face à realidade deste ano, considero que a maior diferença reside no empenho e motivação que os alunos demonstram. Claro que, consequentemente a actuação do professor se torna também ela distinta

ANEXO IX

Documento: Reflexão Crítica da Aula de Educação Sexual

Face aos contratempos que surgiram na apresentação dos trabalhos no mês passado, mesmo quando tinha solicitado uma sala e requisitado o *datashow*, na véspera da aula nº 29 dirigi-me à escola com o objectivo de verificar a disponibilidade da sala e funcionalidade do material. Infelizmente, não havia salas de informática disponíveis já equipadas com o equipamento necessário, sendo necessário requisitar o videoprojector.

Esta aula para além de ter um cariz teórico (não habitual enquanto professora estagiária de EF), também o seu conteúdo não consta no programa curricular de EF, nem nos conteúdos que tenho vindo a aprender na Faculdade. Trata-se duma aula no âmbito da Lei 60 promulgada em Agosto de 2009, a Educação Sexual na Escola. A Educação Sexual é atribuída prioritariamente aos professores de Biologia e Educação Moral/Formação Cívica e, como referido, no documento “Reunião Intercalar – Outubro”, nas turmas que não têm estas disciplinas, caberá ao Director de Turma distribuir os 4 tempos de 90’ pelo Conselho de Turma. Foi decidido que a disciplina de Educação Física abordaria os temas: Diferença de Género, Órgãos Reprodutores, o Ciclo Menstrual e os Métodos Contraceptivos.

Face à ausência de formação nesta área, em conjunto com o meu núcleo, decidi preparar uma apresentação, assim como, colectar excertos de vídeos alusivos aos temas e ainda colocar questões de escolha múltipla. Desta forma, tornaria a aula mais estimulante, captava a atenção dos alunos, conseguindo também, de alguma forma, “apoiar-me” neste material.

Importa referir as principais linhas orientadoras e os valores essenciais que, em termos de política educativa e intervenção profissional, norteiam este projecto:

- O reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspectos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual;
- O reconhecimento de que a sexualidade é uma fonte potencial de vida, de prazer e de comunicação e uma componente da realização pessoal e das relações interpessoais;
- O reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afectivo e amoroso na vivência da sexualidade;

- O respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas;
- A promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres;
- A promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, nas esferas sexual e reprodutiva;
- O reconhecimento do direito à maternidade e à paternidade livres, conscientes e responsáveis;
- O reconhecimento das diferentes expressões da sexualidade ao longo do ciclo da vida;
- A recusa de expressões de sexualidade que envolvam violência ou coacção, ou relações pessoais de dominação e de exploração.

Na minha perspectiva, o modo como os alunos encaram o tema nas aulas, depende muita da postura do professor. Por isso, procurei manter ao longo de toda a aula uma postura séria e que fomentasse um clima favorável para assim os alunos colocarem dúvidas e expressarem as suas opiniões/sentimentos.

Os alunos surpreenderam-me muito positivamente pelo seu comportamento e a forma como encararam e aproveitaram o tema, duma forma bastante responsável e adulta. Colocaram sempre dúvidas e não foram necessárias chamadas de atenção. No início da aula, coloquei propositadamente, os alunos Joana F. e Marcelo que se encontravam na última mesa, nas duas mesas da frente, separando-os. Os alunos demonstraram uma aceitação positiva e confortável do corpo sexuado, do prazer e da afectividade, uma atitude não sexista (que ocorreu um pouco na aula da minha colega estagiária onde os rapazes demonstraram um pouco que os métodos contraceptivos eram mais preocupação das raparigas) e uma atitude preventiva preocupando-se em esclarecer-se no que refere aos métodos contraceptivos.

Procurei alertá-los para a tomada de decisões responsáveis, de comunicarem, na utilização de meios seguros e eficazes de contracepção e de prevenção do contágio de infecções de transmissão sexual.

O único contratempo que surgiu foi o facto de não ter colunas mas que facilmente se remediou solicitando aos alunos que se mantivessem em silêncio

e ir comunicando aos alunos o que se estava a falar no momento enquanto observavam as imagens.

Os alunos conheciam já os mecanismos de reprodução. Já relativamente a alguns métodos contraceptivos colocaram algumas questões e partilharam conhecimentos que tinham.

O facto desta turma já se conhecer há bastante tempo, haver uma boa relação entre os alunos e até por haver um grande número de raparigas conduziu a que esta aula se tornasse bastante enriquecedora.

ANEXO X

Documento: Artigo de Natação

Natação: face na água, porquê?



A natação é a actividade física do homem e de outros animais que consiste em deslocar-se em meio líquido.

Diversos animais possuem a habilidade da natação por instinto, como é o caso do homem. Nos mamíferos, este nado por instinto recebe o nome de "Nado Padrão Mamífero". Este tipo de nado tem princípios básicos como: cabeça fora de água, braços (patas anteriores) com angulação próxima de noventa graus e pernas (patas posteriores) em leve flexão (realizando um movimento de pedalagem). Este nado é vulgarmente chamado na linguagem popular por nado à cão. Se observarmos um cão dentro de água verificamos que este tipo de nado é realmente instintivo e permite que o animal se mantenha à superfície e se desloque. No fundo, os movimentos que os seres humanos realizam na fase de adaptação ao meio aquático para se deslocarem são meramente instintivos e só se alteram quando ocorre aprendizagem de novos padrões de nado. Os novos padrões de nado surgem para tornar o deslocamento mais eficaz, mais rápido e com menor dispêndio energético, pois a cabeça fora de água obrigava a manutenção do corpo numa posição oblíqua provocando grande arrastamento e sobrecarregando o papel dos membros na propulsão.

Actualmente as técnicas mais conhecidas são crawl, costas, bruços e mariposa sendo a técnica de crawl considerada a mais eficaz. Estas quatro técnicas foram estudadas do ponto de vista biomecânico e aperfeiçoadas de acordo com leis e princípios de equilíbrio e propulsão no meio aquático. Com base em conhecimentos da biomecânica e das experiências vividas sabemos que a posição mais favorável ao deslocamento no meio aquático é a posição horizontal, contrariamente à posição que adoptamos para nos deslocarmos em meio terrestre.

No entanto para os seres que não possuem guelras torna-se complicado um deslocamento horizontal



debaixo de água durante um longo período de tempo. A aquisição de uma posição horizontal favorável ao deslocamento em meio aquático implica o contacto da face com a água o que por vezes é incómodo ao nível das vias respiratórias e também dos olhos. A adaptação ao meio aquático (AMA) é fundamental para que se quebre essa barreira da face em contacto com a água.

A imersão da face é uma das etapas mais importantes do AMA uma vez que o controlo da respiração e a capacidade de conseguirmos ver o

que se passa de baixo de água são fundamentais para conhecermos o meio em que nos encontramos. O papel do AMA na imersão da face é permitir que para além do instinto de nado, os seres humanos consigam adoptar uma posição mais favorável ao seu deslocamento horizontal para posteriormente aprenderem as técnicas, tirando proveito das fases propulsivas do nado, evitando as fases resistivas. Trocando por miúdos, principalmente nas técnicas de crawl e costas, quanto mais próxima da horizontal for a posição do corpo (posição hidrodinâmica) menos resistência é oferecida e mais eficaz será a propulsão.

A adaptação da face ao contacto com a água é importante não só para permitir o alinhamento segmentar, de grande importância para a técnica, mas também para que em situações de imersão acidental o facto de a face estar em contacto com a água não ser motivo de aflição e consequente afogamento.

Como tal, o ensino da natação na escola revela-se fundamental para a formação global dos alunos, pois permite uma aprendizagem progressiva por todas as etapas do AMA, para além de lhes proporcionar o contacto com a água, para que no futuro se tornem autónomos e capazes de o fazer regularmente, superando os obstáculos. Só uma boa relação com o meio nos dá a segurança para agirmos e a confiança para vencermos.

Marta Costa
Diana Godinho
Joana França

Núcleo de Estágio de Educação Física

informática



A Polónia é o primeiro país da Europa a ter uma caixa multibanco que lê a impressão digital, em vez de cartões magnéticos.

O banco polaco BPS SA instalou uma caixa multibanco em Varsóvia onde se pode levantar dinheiro colocando apenas o código, Pin, e o dedo no leitor biométrico. Estas máquinas utilizam a tecnologia que lê o padrão das veias do dedo - únicas em cada pessoa. Uma tecnologia que foi criada pela empresa japonesa Hitachi.

O banco BPS SA pretende instalar mais quatro caixas na capital polaca até ao final do ano. É preciso relembrar que esta tecnologia já é usada no Japão há algum tempo.



ANEXO XI

Documento: Notícias publicadas sobre o protocolo estabelecido entre a Câmara Municipal de Santo Tirso, a Escola Secundária de D.Dinis e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

ao palco, na Biblioteca Municipal de Santo Tirso, no passado dia 28 de Janeiro.

Organizado em duas sessões matinais, o espectáculo promovido pela Câmara Municipal de Santo Tirso era dirigido a maiores de 16 anos e tinha entrada livre.

"Louco Homem Gramático" tem como principal objectivo o uso da meta-linguagem como fonte de di-

da língua, um momento para fazer um espectáculo de poesia, mas tem alegria à gramática. Será que pode enlouquecer?

Então sugere alterações à língua e faz análises e manifestos contra as regras instituídas, propondo novos modos de dizer a realidade a partir de uma nova gramática de que resulta um espectáculo cheio de meta-linguagem.

sinal de alarme. Alguns exemplos destas respostas são o aumento da sudação, tremuras, aumento das palpitações, entre outras. Estas reacções do organismo funcionam como uma mensagem que este nos transmite, no sentido de nos preparar para lidar com a pressão. Se permanecermos sob pressão, poderá acontecer que o organismo aprenda a lidar com a situação. No entan-

dido como uma resposta imediata, mesmo, fundamental, no sentido que nos permite lidar, adiante, com situações de stress. Deixará de ser normal se sobreviver por longos períodos de

Vários são os motivos que conduzem a respostas de stress: muitos deles por causas relacionadas com a vida profissional, insucesso laboral, desempenho de tarefas, requerem responsabilidades, crises familiares, de um ente querido, dívidas, entre outros. Há, ainda, um conjunto de causas relacionadas com o próprio indivíduo, isto é, com as características pessoais que este exerce sobre o mundo. A percepção individual das fontes de stress é, por si só, um factor para cada um lidar eficazmente com o stress.

Câmara assinou protocolo com Faculdade do Desporto da Universidade do Porto e Escola Secundária de D. Dinis

Projecto inovador para combater obesidade e sedentarismo

Em cerimónia que decorreu no passado dia 27 de Janeiro, no salão nobre dos Paços do Concelho, a Câmara Municipal de Santo Tirso assinou, com a Faculdade do Desporto da Universidade do Porto e com a Escola Secundária de D. Dinis, um protocolo de colaboração, através do qual, as três entidades se comprometem a desenvolver um projecto de investigação e intervenção educativa junto da comunidade escolar da aludida escola, com o objectivo de melhorar as condições de saúde de cada um.

Os dados resultantes deste projecto de pesquisa — que será coordenado pelo Prof. Dr. José Maia, investigador e docente da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto — vão permitir a implementação de estratégias de acção política e pedagógica, no âmbito da educação para a saúde e qualidade de vida da população.

O objectivo principal deste importante estudo — o primeiro a ser realizado no nosso país, abrangendo um total de mil alunos (e respectivas famílias), professores e funcionários — é delinear as melhores estratégias para combater o preocupante incremento da obesidade infantil-juvenil, do sedentarismo e das comorbilidades associadas, como as doenças de natureza cardiovascular.

O estudo propõe-se descrever e interpretar aspectos relacionados com o crescimento, actividade e aptidão física dos jovens e inventariar os seus níveis de actividade física e comportamentos alimentares.

Pelo protocolo assinado, a nossa Câmara obriga-se a co-financiar o projecto, através da atribuição de uma comparticipação financeira a pagar à Faculdade de Desporto da



Universidade do Porto e a permitir que a informação resultante da pesquisa possa ser divulgada em artigos ou congressos nacionais e internacionais.

Por seu lado, a Faculdade obriga-se a apresentar, no prazo de 30 dias, o custo estimado do estudo, a desenvolver todo o projecto, a apresentar e disponibilizar, tanto à autarquia tirsense como à Secundária de D. Dinis, os dados científicos resultantes e a proceder ao lançamento oficial do relatório final, em congresso científico a realizar em Santo Tirso.

Já o estabelecimento de ensino obriga-se a prestar todo o apoio pedagógico, administrativo e organizacional ao estudo, disponibilizando os recursos humanos que se afigurem necessários à concretização do projecto.

Nas intervenções que se seguiram à assinatura do protocolo, o Professor Doutor Jorge Olimpo Bento (presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Desporto da UP) não deixou de elogiar a Câmara de Santo Tirso "por assumir o seu papel na promoção da qualidade de vida e bem estar dos seus ciu-

daos" e por aceitar, sem reservas, "patrocinar um estudo que tem "tanto de necessário, como de inovador". E concluiu, afirmando que o estudo também ajudará a promover "a internacionalização do concelho de Santo Tirso".

Carlos Teixeira, Director da Escola, relevou a importância da iniciativa, não só porque "vai ajudar a promover a saúde na população escolar" como, também, proporcionar que "os pais voltem à escola". E, terminou, agradecendo "o apoio que a Câmara está a dar ao projecto".

E porque a "Educação é uma prioridade para Santo Tirso", Castro Fernandes, presidente do município, não deixou de relevar "os importantes investimentos que se estão a fazer na requalificação das escolas do concelho", adiantando que, também a de D. Dinis, "será alvo de importantes obras de requalificação a breve prazo".

Depois, não deixou de realçar "a enorme importância da parceria e do projecto, porque nos vincula a todos à comunidade escolar", desejando que o projecto "se possa alargar «à posteriori» a todo o concelho".

Voluntaria

Na passada terça-feira, o Club de Santo Tirso, ficou certa: Ainda há jovens que servem, a Dar, a Ajudar para nossas fronteiras territoriais.

O mês de Fevereiro é a fase para Rotary International "Compreensão Mundial". E, sobre o tema, nada mais adequado do que o testemunho, dado na terça-feira, na reunião do Rotary de Santo Tirso, por duas voluntárias.

A Dr.ª Mariana Negra, ga e docente na Universidade de Lisboa, transmitiu a sua experiência em Moçambique, para onde foi com mais nove jovens em Missão pelo GRÃO — um grupo formado por jovens universitários e recém-licenciados do ensino superior, com valores católicos e cívicos voluntariado. Criado em 2005, está ligado à Comunidade de Jesus.

Trabalhou na Missão Boa, no Centro de Saúde Nutricional, no Internato Feminino, onde cooperou com aplicações e, sobretudo, com a aplicação de valores humanamente essenciais para o desenvolvimento daquele povo, ensinando a brincar em grupos isolados, como é o caso da Vivência em aldeia de Magunbo, Chimalizene, onde há electricidade e as cubatas de palha. E, no trabalho nos campos, deixou o exemplo que o "branco" também trabalha.

Deixou o testemunho "viver em comunidade" na terra, da sua família, do

Câmara assinou protocolo com Faculdade do Desporto da Universidade do Porto e Escola Secundária de D. Dinis

Projecto inovador para combater obesidade e sedentarismo

PÁGINA CINCO



APÓIO
LIM
A

Centro Comercial, Car
Loja F.P. 63 - Rua Zúli
Tlf 252 866 456 - Tor

AFB
Agência Funerária de Burgães, Lda.
Rua das Pedras, n.º 168 - 4780-101 Burgães
Telefone: 252852325 - Telefax: 252833567
Telemóveis: 917 508 292 - 917 508 043

**Voluntariado
além fronteiras
debatido pelo
Rotary Club**

— PÁGINA CINCO —

Andrade e Pinto Lda. Rua Sã
Agência - Edifício Bom Nome

Santo Tirso: Protocolado Projecto Inovador na Área da Saúde na Escola

Em cerimónia que decorreu no dia 27 de Janeiro, no salão nobre dos Paços do Concelho, a Câmara Municipal de Santo Tirso assinou com a Faculdade do Desporto da Universidade do Porto e a Escola Secundária D. Dinis um protocolo de colaboração através do qual as três entidades se comprometem a desenvolver um projecto de investigação e intervenção educativa junto da comunidade da referida escola com o objectivo de melhorar as condições de saúde de cada um.

Os dados resultantes deste projecto de pesquisa – que será coordenado pelo Prof. Dr. José Maia, investigador e docente da Faculdade do Desporto da Universidade do Porto – vão permitir a implementação de estratégias quer de acção política quer de acção pedagógica no âmbito da educação para a saúde e qualidade de vida da população.

O objectivo principal deste importante estudo – o primeiro a ser realizado no nosso país, abrangendo um total de mil alunos (e respectivas famílias), professores e funcionários – é delinear as melhores estratégias para combater o preocupante incremento da obesidade infanto-juvenil, do sedentarismo e das co-morbilidades associadas como as doenças de natureza cardiovascular. O estudo propõe-se descrever e interpretar aspectos relacionados com o crescimento, actividade e aptidão física dos jovens, de inventariar os seus níveis de actividade física e comportamentos alimentares.

Pelo protocolo assinado, a Câmara Municipal de Santo Tirso obriga-se a co-financiar o projecto através da atribuição de uma comparticipação financeira a pagar à Faculdade do Desporto da Universidade do Porto e a permitir que a informação resultante da pesquisa possa ser divulgada em artigos ou congressos nacionais e internacionais.

Por seu lado a Faculdade do Desporto da Universidade do Porto obriga-se a apresentar no prazo de 30 dias o custo estimado do estudo, a desenvolver todo o projecto, a apresentar e disponibilizar tanto à Câmara Municipal de Santo Tirso como à Escola Secundária D. Dinis os dados científicos resultantes do estudo e a

proceder ao lançamento oficial do relatório final em congresso científico a realizar em Santo Tirso.

Já a Escola Secundária D. Dinis obriga-se a prestar todo o apoio pedagógico, administrativo e organizacional ao estudo, disponibilizando os recursos humanos que se afigurem necessários à concretização do projecto.

Nas intervenções que se seguiram à assinatura do protocolo, o Professor Doutor Jorge Olimpo Bento (presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Desporto da UP) não deixou de elogiar a Câmara Municipal de Santo Tirso “por assumir o seu papel na promoção da qualidade de vida e bem estar dos seus cidadãos” e por aceitar, sem reservas, “patrocinar um estudo que tem “tanto de necessário como de inovador”. E concluiu, afirmando que o estudo também ajudará a promover “a internacionalização do Concelho de Santo Tirso”.

O Professor Carlos Teixeira, o Director da Escola Secundária de D. Dinis, relevou a importância do estudo não só porque “vai ajudar a promover a saúde na população escolar” como também proporcionar que “os pais voltem à escola”. E terminou, agradecendo “o apoio que a Câmara Municipal está a dar ao projecto”.

E porque a “Educação é uma prioridade para Santo Tirso”, Castro Fernandes, presidente da Câmara Municipal de Santo Tirso, não deixou de relevar “os importantes investimentos que se estão a fazer na requalificação das escolas do concelho”, adiantando que também a Escola D. Dinis, “será alvo de importantes obras de requalificação a breve prazo”. Depois não deixou de relevar “a enorme importância da parceria e do projecto porque nos vincula a todos [autarquia, escola e universidade] à comunidade escolar”, desejando que o projecto “se possa alargar «a posteriori» a toda a comunidade escolar do concelho”.

fonte: <http://www.cm-stirso.pt/>, publicado no dia 29/01/10 no site <http://www.santotirsohoje.com/?p=2195>

”

ANEXO XIII

Documento: Notícias publicadas sobre o Congresso Internacional da Mostra da Saúde onde o núcleo de estágio apresentou os resultados do capítulo “Aptidão Física” do livro “Santo Tirso ComVida e com Saúde: boas práticas na escola secundária de D.Dinis”

ANO 129 — N.º 4

JORNAL DE SANTO

DIRECTOR — VÍTOR MANUEL DE SOUSA BORGES

PROPRIETÁRIO — ARTUR MARQUES DE OLIVEIRA, LDA.

FUNDADOR — JOSÉ BENTO CORREIA

O SEMANÁRIO REGIONAL
MAIS ANTIGO E DE MAIOR
TIRAGEM DO CONCELHO

P R E Ç O : 0,60 Euros

EDIÇÃO DA
TIPOGRAFIA DO JORNAL DE SANTO
Redacção, Administração e Oficinas
LARGO DO CORONEL BAPTISTA CORREIA
TELEFONES: 252852877 - TEL/FAX 2

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE SAÚDE E DESPORTO

Santo Tirso já está no mapa da ciência
nacional e internacional



O presidente da Câmara na abertura do Congresso. (Página sete)

DIA MUNICIPAL DO BOMBEIRO



PÁGINA CINCO

Ade
de Sa
home
Santos
40 an

O homenageado

No ân

com

Co

de 27

o no

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE SAÚDE E DESPORTO

Santo Tirso já está no mapa da ciência nacional e internacional

Valor e pioneirismo do projecto "Santo Tirso ConVida" muito aplaudido

Valor e PIONEIRISMO do projecto "Santo Tirso ConVida" muito aplaudido

A Biblioteca Municipal de Santo Tirso recebeu, no passado dia 28 de Maio, o Congresso Internacional Sobre Saúde e Desporto, durante o qual foram divulgados e analisados os dados científicos resultantes do Projecto de Investigação e Intervenção Educativa "Santo Tirso ConVida" desenvolvido a pensar nos alunos e sobre matérias que ligam a sua formação académica à aquisição de estilos de vida activos e mais saudáveis.

O estudo foi promovido pelas seguintes instituições: Câmara Municipal de Santo Tirso (entidade que patrocinou o estudo); Escola Secundária de D. Dinis (que colocou toda a sua comunidade escolar — nomeadamente, alunos, professores, funcionários e pais dos alunos — a colaborar no estudo) e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (a quem coube desenvolver e coordenar o estudo na pessoa do investigador e docente universitário Prof. Dr. José Maia).

«Este estudo mereceu, desde a primeira hora, o apoio da Câmara Municipal...»

Na abertura do Congresso, o presidente da Câmara Municipal começou por "saudar os excelentes especialistas nacionais e estrangeiros presentes", investindo no seguinte: "segundo o autarca, "nos vão dar outras perspectivas sobre a problemática da saúde e do desporto nas nossas comunidades escolares".

Para Castro Fernandes o congresso "é o culminar de um processo ao qual a Câmara deu, desde o início, o seu inteiro apoio" e lembrou a principal razão que fundamentou a opção "participar em projectos, transversais à sociedade, que promovam a saúde pública, de forma articulada com o planeamento estratégico e o desenvolvimento local".

Acresce que o estudo, segundo o edil tirsense "é promovido por instituições com créditos científicos e pedagógicos inegáveis, como a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a Escola Secundária de D. Dinis" e não deixou de destacar "o envolvimento de toda a comunidade escolar e da adesão das famílias a este projecto, que, durante meses, abdicaram dos seus tempos

livres e de lazer para virem à escola participar neste estudo".

E concluiu, relevando "a qualidade da informação recolhida e estudada", considerando o estudo "um marco relevante, em termos científicos, que vai transportar Santo Tirso para o centro do debate nacional e internacional" e agradecendo à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (na pessoa do Professor Doutor José António Maia) e à Escola Secundária de D. Dinis (na pessoa do Professor Carlos Alberto Teixeira, director da escola) a oportunidade dada à Câmara Municipal de se tornar parceira num projecto tão importante e que vai contribuir "para a melhoria da qualidade de vida da população do concelho".

«O estudo fez com que os pais voltassem à Escola...»

Carlos Teixeira, o Director da Escola Secundária de D. Dinis, relevo a importância do estudo, não só porque "proporcionou que os pais voltassem à escola", mas, também, porque vai ajudar a "promover a saúde na nossa população escolar". O Director da E. S. de D. Dinis não deixou de agradecer "o apoio que a Câmara deu ao projecto" e mostrou-se orgulhoso por ter recebido "um trabalho com muito conhecimento traduzido em livro". As últimas palavras foram dirigidas à Associação de Pais "por ter aceite este importante estudo em nome de todos os seus filhos".

«...e lançará Santo Tirso no mapa da ciência nacional e internacional».

Depois de considerar o projecto Santo Tirso ConVida como "um empreendimento de envergadura substancial", o Professor Doutor José Maia não deixou de relevar alguns dos seus pontos mais importantes. Assim, falou-nos das "sinergias reunidas pelo empenho de todas as instituições e comunidade escolar", referiu a "aventura de elevado sentido gregário dos colegas de Educação Física e PES, em prol do mister educativo", destacou o "valor e significado do pioneirismo do projecto, que colocou os alunos no centro da atenção de todos", constatou o "derubar de muros da escola, trazendo os pais interessados à escola para uma avaliação multifacetada de aspectos ligados à saúde dos seus filhos" e confirmou ainda que este projecto "lançará Santo Tirso no

mapa da Ciência nacional e internacional".

Para além da divulgação dos dados resultantes do projecto "Santo Tirso ConVida" foram muitos os oradores que testemunharam os seus conhecimentos sobre as temáticas em torno da Saúde e do Desporto na comunidade escolar, de entre os quais se contou, por exemplo, Joey Eisenmann, da Universidade do Michigan e Cláudia Forjaz, da Universidade de S. Paulo.

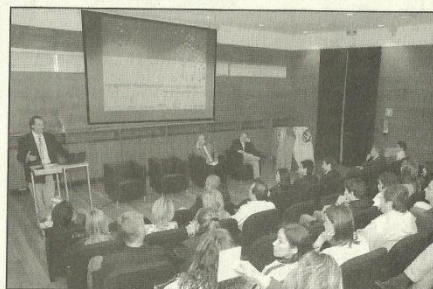
Principais conclusões do estudo

Há aspectos que este estudo releva e que importa reter:

Por exemplo, cada jovem tem um crescimento e desenvolvimento singular, ou seja, independentemente de dois jovens terem a mesma idade, isso não significa que o ritmo de crescimento seja o mesmo.

Os dados relacionados com o sobrepeso e a obesidade exigem uma reflexão, uma vez que alunos sob estas circunstâncias tendem a ter uma baixa auto-estima, necessitando de maior atenção por parte dos educadores, pais e professores de Educação Física. Toma-se fundamental planejar e organizar as aulas e treinos, onde a motivação, alegria e sucesso sejam uma constante.

O objectivo final será o aumento da prática desportiva, tanto em alunos mais activos, especialmente os do sexo feminino que, estatisticamente, apresentam um número de desportistas inferior aos do masculino.



Intervenção de um congressista.

Seria também muito positivo, que os jovens substituíssem o televisor, o computador e os jogos, pelo exercício físico e pela prática desportiva organizada.

Paralelamente a tudo isto, as baixas taxas de sucesso nas provas de aptidão merecem uma atenção especial por parte dos professores, que devem criar e construir um espaço lectivo, voltado para o desenvolvimento da aptidão física, normativa e criterial.

No fundo, conceitos que vigoram na nossa actualidade, como o "sedentarismo" e a "obesidade", implicam consequências como as

ser combatidos. Ficamos a saber que alguns rapazes da Escola Secundária de D. Dinis, estão em risco metabólico, pelo que pais e professores terão que assumir um papel

fundamental — concertando acções com os Centros de Saúde — no que toca ao esclarecimento, acompanhamento nutricional e prática desportiva.

O ensino e a educação não devem, nem podem, cingir-se ao universo escolar. Por essa razão, a Escola Secundária de D. Dinis e a Câmara de Santo Tirso abriram os seus espaços e equipamentos à educação para a saúde dos alunos e das suas famílias. Esta medida é de extrema importância, pois, por vezes, os factores de risco resultam de hábitos familiares e, com aconselhamento personalizado e uma intervenção

ser combatidos. Ficamos a saber que alguns rapazes da Escola Secundária de D. Dinis, estão em risco metabólico, pelo que pais e professores terão que assumir um papel



Grupo de professores da Escola Secundária de D. Dinis, uma das municipais da iniciativa.

Congresso Internacional em Santo Tirso sobre Saúde e Desporto

A Biblioteca Municipal de Santo Tirso recebeu, no passado dia 28 de Maio, o Congresso Internacional Sobre Saúde e Desporto, durante o qual foram divulgados e analisados os dados científicos resultantes do Projecto de Investigação e Intervenção Educativa “SANTO TIRSO COMVIDA” desenvolvido a pensar nos alunos e sobre matérias que ligam a sua formação académica à aquisição de estilos de vida activos e mais saudáveis.

O estudo foi promovido pelas seguintes instituições: Câmara Municipal de Santo Tirso (entidade que patrocinou o estudo); Escola Secundária D. Dinis (que colocou toda a sua comunidade escolar – nomeadamente alunos, professores, funcionários e pais dos alunos – a colaborar no estudo) e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (a quem coube desenvolver e coordenar o estudo na pessoa do investigador e docente universitário Prof. Dr. José Maia).

ESTE ESTUDO MERECEU, DESDE A PRIMEIRA HORA, O APOIO DA CÂMARA MUNICIPAL”

Na abertura do Congresso Castro Fernandes, o presidente da Câmara Municipal de Santo Tirso, começou por “saudar os excelentes especialistas nacionais e estrangeiros presentes”, investigadores que, segundo o Autarca, “nos vão dar outras perspectivas sobre a problemática da saúde e do desporto nas nossas comunidades escolares”. Para Castro Fernandes o congresso “é o culminar de um processo ao qual a Câmara Municipal de Santo Tirso deu, desde o início, o seu inteiro apoio” e lembrou a principal razão que fundamentaram a opção “participar em projectos, transversais à sociedade, que promovam a saúde pública de forma articulada com o planeamento estratégico e o desenvolvimento local”. Acresce que o estudo, segundo o presidente da Edilidade Tirsense “é promovido por instituições com créditos científicos e pedagógicos inegáveis como a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e a Escola Secundária D. Dinis”, e não deixou de destacar “o envolvimento de toda a comunidade escolar e da adesão das famílias a este projecto que, durante meses, abdicaram dos seus tempos livres e de lazer para virem à escola participar neste estudo”. E concluiu, relevando “a qualidade da informação recolhida e estudada”, considerando o estudo “um marco relevante em termos científicos que vai transportar Santo Tirso para o centro do debate nacional e internacional” e agradecendo à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (na pessoa do Professor Doutor José António Maia) e à Escola Secundária D. Dinis (na pessoa do Professor Carlos Alberto Teixeira, director da escola) a oportunidade dada à Câmara Municipal de se tornar parceira num projecto tão importante e que vai contribuir “para a melhoria da qualidade de vida da população do concelho”.



“O ESTUDO FEZ COM QUE OS PAIS VOLTASSEM À ESCOLA”

Carlos Teixeira, o Director da Escola Secundária de D. Dinis, relevou a importância do estudo não só porque “proporcionou que os pais voltassem à escola” mas também porque vai ajudar a “promover a saúde na nossa população escolar”. O Director da ES D. Dinis não deixou de agradecer “o apoio que a Câmara Municipal deu ao projecto” e mostrou-se orgulhoso por ter recebido “um trabalho com muito conhecimento traduzido em livro”. As últimas palavras foram dirigidas à Associação de Pais da Escola “por ter aceitado este importante desafio em prol da saúde dos seus filhos”.

O ESTUDO LANÇARÁ SANTO TIRSO NO MAPA DA CIÊNCIA NACIONAL E INTERNACIONAL

Depois de considerar o projecto Santo Tirso ComVida” como “um empreendimento de envergadura substancial”, o Professor Doutor José Maia não deixou de relevar alguns dos seus pontos mais importantes. Assim, falou-nos das “sinergias reunidas pelo empenho de todas as instituições e comunidade escolar”, referiu a “aventura de elevado sentido gregário dos colegas de Educação Física e PES em prol do mister educativo”, destacou o “valor e significado do pioneirismo do projecto que colocou os alunos no centro da atenção de todos”; constatou o “derrubar de muros da escola, trazendo os pais interessados à escola para uma avaliação multifacetada de aspectos ligados à saúde dos seus filhos” e ainda confirmou que este projecto “lançará Santo Tirso no mapa da Ciência nacional e internacional”.

Para além da divulgação dos dados resultantes do projecto “Santo Tirso ComVida” foram muitos os oradores que testemunharam os seus conhecimentos sobre as temáticas em torno da Saúde e do Desporto na comunidade escolar, de entre os quais se contou, por exemplo, Joey Eisenmann da Universidade do Michigan e Cláudia Forjaz da Universidade de S. Paulo.

PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO

Há aspectos que o estudo “Santo Tirso ComVida” releva e que importa reter:

Por exemplo, cada jovem tem um crescimento e desenvolvimento singular, ou seja, independentemente de dois jovens terem a mesma idade, isso não significa que o ritmo de crescimento seja o mesmo.

Os dados relacionados com o sobrepeso e a obesidade exigem uma reflexão uma vez que alunos sob estas circunstâncias tendem a ter uma baixa auto-estima, necessitando de maior atenção por parte dos educadores, pais e professores de Educação Física. Torna-se fundamental planear e organizar as aulas e treinos onde a motivação, alegria e sucesso sejam uma constante.

O objectivo final será o aumento da prática desportiva, tornar os alunos mais activos, especialmente, os do sexo feminino que, estatisticamente, apresentam um número de desportistas inferior aos do sexo masculino.

Seria também muito positivo, que os jovens substituíssem o televisor, o computador e os jogos, pelo exercício físico e pela prática desportiva organizada.

Paralelamente a tudo isto, as baixas taxas de sucesso nas provas de aptidão merecem uma atenção especial por parte dos professores que devem criar e construir um espaço lectivo, voltado para o desenvolvimento da aptidão física normativa e criterial.

No fundo, conceitos que vigoram na nossa actualidade como o “sedentarismo” e a “obesidade”, e implicam consequências como as doenças cardiovasculares, devem ser combatidos. Ficamos a saber que alguns rapazes da Escola Secundária de D. Dinis, estão em risco metabólico, pelo que pais e professores terão que assumir um papel fundamental – concertando acções com os Centros de Saúde – no que toca ao esclarecimento, acompanhamento nutricional e prática desportiva.

O ensino e a educação não devem, nem podem, cingir-se ao universo escolar. Por essa razão, a Escola Secundária D. Dinis e a Câmara Municipal de Santo Tirso abriram os seus espaços e equipamentos à educação para a saúde dos alunos e das suas famílias. Esta medida é de extrema importância pois, por vezes, os factores de risco resultam de hábitos familiares e, com aconselhamento personalizado e uma intervenção junto das famílias, é possível começar a alterar e corrigir esses mesmos hábitos. Não se trata de um processo fácil, mas é de extrema importância e desenvolvido “em prol dos nossos alunos e dos nossos filhos”.

Notícia publicada a 2 de Junho de 2010,

<http://www.metronews.com.pt/2010/06/02/congresso-internacional-em-santo-tirso-sobre-saude-e-desporto-2/>