



CONTRIBUTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE A COORDENAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Relatório Profissional apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, no âmbito do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens, ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março.

Orientadora: Prof^a Doutora Paula Maria Leite Queirós

Autora: Raquel Maria da Mota Ferreira Sarmiento

Porto, setembro de 2013

Ficha de catalogação

Sarmiento, R. (2013). Contributos para a reflexão sobre a coordenação da disciplina de Educação Física. Porto: R. Sarmiento. Relatório Profissional com vista à obtenção do grau de Mestre de Desporto para Crianças e Jovens apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS- CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, COORDENADOR DE DISCIPLINA; DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

Dedicatórias

Ao Pedro,
porque me trouxe para casa

À Mariana, à Catarina e ao João,
por tornarem a casa mais feliz

Agradecimentos

À Prof. Doutora Paula Queirós por aceitar a orientação deste trabalho, pelas preciosas correções e sugestões que me ajudaram a prosseguir e a superar as dificuldades. Agradeço ainda a disponibilidade e a amizade com que sempre me acolheu neste meu regresso à faculdade.

Ao Grupo de Educação Física da minha escola, em especial às colegas e amigas Alice, Clara e Paula, pelo enorme contributo que deram a este percurso profissional enquanto parte integrante de uma equipa, cujas bases se alicerçam nos laços de amizade e cumplicidade que nos unem.

Aos meus pais, pelo exemplo que sempre constituíram, pelos valores que me transmitiram, pela amizade e apoio incondicionais em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã, Nani, pelo exemplo, pelo incentivo e pela ajuda na realização deste trabalho.

Índice Geral

Agradecimentos	V
Índice Geral	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Gráficos	X
Índice de Anexos	XI
Resumo	XIII
Abstract	XV
Lista de abreviaturas	XVII
Introdução	1
1. Enquadramento teórico da prática profissional	5
1.1. Educação - da necessidade às finalidades	8
1.2. A Escola - principal instituição educativa	11
1.3. O professor - a profissionalidade docente: perspectivas e futuro	14
1.4. A Educação Física no currículo escolar	18
1.4.1. Legitimidade	22
1.4.2. Objetivos da Educação Física	25
1.4.3. Programas	28
1.5. Da Gestão/Planificação curricular - do programa ao planeamento	32
2. Caracterização do contexto da atividade profissional	37
2.1. A Escola - contexto e caracterização	39
2.2. Alunos	41
2.3. Professores	43
2.4. Condições para a implementação da EF na escola	45
3. A Coordenação do grupo disciplinar de Educação Física	47
3.1. Perspetiva/análise do nosso percurso na coordenação	51
3.1.1. Análise da situação da EF na escola até ao ano letivo 2002/2003 (ano da nossa entrada em funções)	51
3.1.2. Análise do nosso percurso na coordenação da disciplina (a partir do ano letivo 2002/2003)	52

3.2. Projeto de Educação Física da escola.....	56
3.2.1. Fase de análise.....	57
3.2.2. Fase de decisões.....	59
3.2.2.1. Adaptação da composição curricular	59
3.2.2.2. Articulação curricular vertical	64
3.2.2.3. Planificação Anual	76
3.2.2.4. Avaliação	78
3.2.3. Atividades extracurriculares e Desporto Escolar	84
3.2.4. Parcerias e ligação com a comunidade	91
3.3. Proposta de intervenção na escola como possível estratégia de apoio a alunos com dificuldades.....	93
4. Considerações finais	97
5. Bibliografia.....	103
6. Anexos	XIX

Índice de Quadros

Quadro nº 1 - Finalidades e áreas de extensão da Educação Física	29
Quadro nº 2 - Extensão da EF	30
Quadro nº 3 – Nº de alunos e turmas da escola por ciclo, ano e totais.	41
Quadro nº 4 – Adaptação da composição curricular da Escola	60
Quadro nº 5 - Competências a desenvolver na Ginástica de Solo nos diferentes níveis	67
Quadro nº 6- Articulação dos conteúdos de Ginástica de solo do 5º ao 8º ano de escolaridade	68
Quadro nº 7 – Competências a desenvolver por nível no Voleibol	72
Quadro nº 8- Articulação dos conteúdos de Voleibol do 5º ao 9º ano de escolaridade	73
Quadro nº 9– Quadro resumo dos critérios de avaliação de EF e respetivas ponderações.....	82
Quadro nº 10– Nº de participações no Corta-Mato da escola nos anos letivos de 2007/2008 a 2011/2012.....	85
Quadro nº 11– Nº de participações no Meeting de Atletismo nos anos letivos de 2007/2008 a 2011/2012.....	88

Índice de Gráficos

Gráfico nº 1- Total de praticantes do sexo feminino e masculino de atividade física e desportiva	42
Gráfico nº 2- % de praticantes do sexo feminino e masculino federados e não federados.....	43

Índice de Anexos

Anexo 1 – Exemplo de Planificação Anual - 1º período	XXI
Anexo 2 – Exemplo de planificação trimestral (7º ano 1º período)	XXII
Anexo 3 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica – 7º ano	XXIII

Resumo

O presente trabalho reflete um percurso profissional no âmbito da Coordenação da disciplina de Educação Física na escola, função que exercemos nos últimos dez anos. Tem como objetivo primordial proceder a uma reflexão sobre os diversos aspetos que constituem a sua área de atuação, concretamente no que concerne à implementação da disciplina e à promoção do desporto na escola.

As transformações que se operam na sociedade, colocam desafios acrescidos a escolas e professores, que, recorrentemente, necessitam de questionar as suas práticas e renovar os seus conhecimentos.

A Coordenação da Disciplina possui um campo de ação muito vasto, na medida em que envolve atividades relacionadas com as componentes curriculares, a aprendizagem, a avaliação e a interação com a comunidade. Por outro lado, o coordenador é responsável pela criação de uma equipa coesa, que trabalhe de forma empenhada numa base de compromisso para com os objetivos da disciplina e do Projeto Educativo da escola, com vista ao sucesso dos alunos.

Ao longo deste trabalho procurámos proceder a uma análise crítico-reflexiva do projeto de Educação Física da escola, não sem antes procedermos a um enquadramento teórico da problemática, bem como da caracterização do contexto profissional.

Desta análise ressaltou a necessidade de uma renovação do currículo da disciplina na escola e da adoção de metodologias diversificadas de ensino, no sentido de possibilitar melhores aprendizagens, mais consistentes e significativas para os alunos. Contudo, para que a melhoria seja possível, atenta-se para a importância de que o grupo de Educação Física constitua um espaço privilegiado de reflexão, onde se promova a partilha e a responsabilidade.

PALAVRAS - CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA, COORDENADOR DE DISCIPLINA, DESENVOLVIMENTO CURRICULAR.

Abstract

The present document reflects a ten year professional experience as Physical Education (PE) coordinator in a school. Its main purpose is to present a reflective perspective on different aspects of the PE coordinator's functions specifically regarding the implementation of the PE Project for the school and the promotion of sport's activity.

Today's rapidly changing society brings important challenges to both schools in general and teachers in particular and also a constant need for the latter to question the teaching practices and to update their knowledge.

The PE's coordination has a very wide range of action in that it involves activities related to the curriculum components, learning, assessment and community interaction. On the other hand, the PE coordinator also is responsible for creating a cohesive team, committed to the goals of the subject and to the school's educational project, as well as to students' academic success.

In the present report we tried to summon the field's theoretical framework, to characterize the professional environment in which we have been working and to analyze the development of the PE's curriculum in our school.

The main conclusions emphasize the need for changes in local aspects of the curriculum in the school and for differentiated methodologies in order to improve learning and to provide more consistent and meaningful experiences to students. They also point to the need for the PE subject area to become a privileged room for reflection and for sharing of pedagogical experiences as well as to promote the teachers' accountability.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION, SUBJECT COORDINATOR, CURRICULUM DEVELOPMENT

Lista de abreviaturas

ADD – Avaliação de desempenho docente

AF – Atividade física

CMM – Câmara Municipal da Maia

DE – Desporto Escolar

EE – Encarregados de Educação

EF – Educação Física

IMC – Índice de massa corporal

JDC – Jogos desportivos coletivos

JPD – Jogos pré-desportivos

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PNEF – Programas Nacionais de Educação Física

RI – Regulamento interno

ZSAF – Zona saudável de aptidão física

Introdução

A realização deste relatório decorre do exercício da função de coordenação do grupo disciplinar de Educação Física (EF), cargo que exercemos nos últimos dez anos, e tem como propósito contribuir para a reflexão sobre a implementação desta disciplina na escola.

Numa sociedade em constante mudança e transformação, refletir sobre a disciplina implica necessariamente questionar a sua situação no currículo escolar. A EF é a única disciplina que se ocupa da corporalidade na escola, contudo, tal não invalida que, no momento atual, os seus profissionais devam questionar os seus propósitos e renovar os seus objetivos e finalidades. A este respeito Matos (2012, p. 144) refere que a clarificação dos seus propósitos “é necessária para que a atividade educativa se consagre como uma ação consciente, organizada, participada e coerente, num processo de ensino marcado pela intencionalidade, pela antecipação, pelo controlo (avaliação) e pela eficácia educativa.”

O Coordenador de disciplina, enquanto responsável por esta estrutura educativa, tem a seu cargo a supervisão do processo de desenvolvimento e gestão do currículo, do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação dos alunos, no âmbito da disciplina. A possibilidade de refletir sobre estas questões constitui uma oportunidade de analisar criticamente a nossa prática no sentido de promover a sua melhoria.

Neste sentido Roldão (1999a, p.116) afirma que:

“O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de um profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões.”

Para cumprir os propósitos referidos, o relatório assume a seguinte estrutura:

O primeiro capítulo procede a um enquadramento teórico da prática profissional, focando as suas múltiplas vertentes. Deste modo começamos por realizar uma reflexão, ainda que sucinta, sobre temas mais gerais como a Educação, a Escola e o Professor, tentando enquadrá-los nas problemáticas atuais e perspetivando as suas funções e papeis no futuro.

Segue-se uma análise da EF no currículo escolar, bem como dos aspetos que a legitimam, dos objetivos que lhe são inerentes e, ainda, uma análise dos programas em vigor no nosso país.

Finalmente, considerando as funções de coordenador da disciplina, fizemos uma breve abordagem da gestão/planificação curricular, tarefa central desta estrutura de orientação educativa, numa perspetiva do programa ao planeamento.

No segundo capítulo procedemos a uma caracterização do contexto da atividade profissional, mais especificamente da escola onde exercemos a nossa atividade, dos alunos e dos professores e ainda a uma análise das condições para a implementação da EF na escola.

O terceiro capítulo é dedicado especificamente à coordenação do grupo disciplinar de EF e encontra-se dividido em duas partes. Uma primeira que pretende proceder a uma análise do nosso percurso na coordenação e uma segunda que apresenta de forma crítico-reflexiva o projeto de EF na escola e a sua implementação nas diversas componentes: área disciplinar; atividades extra curriculares e desporto escolar (DE); ligação com a comunidade e finaliza com uma proposta de intervenção na escola para apoio a alunos com dificuldades.

No quarto capítulo, das considerações finais, retomamos algumas ilações produzidas ao longo do trabalho, no intuito de possibilitar uma renovação da nossa prática no âmbito da coordenação.

Finalmente são apresentadas as referências bibliográficas consultadas. Em anexo incluem-se alguns documentos de planificação e organização da disciplina na escola.

1. Enquadramento teórico da prática profissional

Ao elaborarmos um relatório da nossa prática profissional, enquanto professores de Educação Física e responsáveis pela coordenação da disciplina na escola, pensamos ser importante, num primeiro momento, proceder a uma reflexão sobre um conjunto de aspetos que constituem a base de toda a nossa atividade profissional.

Desde logo, num tempo de grande mudança e incerteza em relação ao futuro, impõe-se uma reflexão sobre a Educação, dos seus propósitos e finalidades, e, conseqüentemente, dos desafios que se colocam e das novas funções que a Escola dos nossos dias deve assumir na formação dos jovens. Do mesmo modo, também os dilemas atuais da profissão docente merecem a nossa análise, nomeadamente no que se refere à redefinição da sua função social e do seu papel no futuro.

Concretamente, no que diz respeito à EF, e porque, como referem Bento, J. e Bento, H.C. (2010, p.19), “a necessidade de elaborar e formular argumentos que explicitem e justifiquem a sua existência e função pedagógica na escola” tem sido uma constante na história da disciplina, procedemos a uma análise dos aspetos que legitimam a sua presença no currículo escolar, bem como do estado atual da disciplina no panorama educativo, não só português mas também a nível europeu.

Finalmente, tendo em conta que a coordenação da disciplina tem entre as suas competências fundamentais a da gestão e articulação do currículo, faremos uma breve abordagem a esta temática na perspetiva do programa ao planeamento.

Não temos a pretensão de proceder a uma análise exaustiva do estado da arte nestas temáticas, focaremos somente alguns pontos sensíveis que poderão ajudar na compreensão do momento atual da educação e ensino da EF no nosso país.

1.1. Educação - da necessidade às finalidades

Ainda que de forma sucinta, consideramos importante, num primeiro momento, refletir sobre os propósitos e finalidades da educação.

Como refere Bento (1995), educar o homem é desde logo transmitir-lhe toda a herança da cultura humana, mas também “situar” o homem no seu tempo, nos seus problemas e necessidades. O autor (1995, p. 121) afirma que: “A educação é um fenómeno fundamental do homem. É uma ajuda para o fundar como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo.”

Também o Professor Manuel Antunes (citado por Roberto Carneiro, 2003, p.12) diz que: “ Sem educação, o homem é apenas uma possibilidade; destituído deste benefício, ele apresenta-se como um dos seres mais desmunidos da escala zoológica”.

Com efeito a espécie humana, contrariamente à maioria das outras espécies, nasce totalmente indefesa e dependente de cuidados maternos, mas com uma predisposição natural para aprender. Pode-se afirmar que passa por duas gestações, uma primeira no útero materno e uma segunda, após o nascimento, em que aprende todos os códigos, rituais e técnicas próprias da sua cultura (Savater, 2006). O ser humano só assume verdadeiramente a condição humana através das relações que estabelece com os seus semelhantes (Savater, 2006).

Está aqui posta em evidência, desde logo, a função social da educação, como imprescindível para a plena integração na sociedade. Ninguém aprende sozinho, mas das relações que estabelece com os outros em sociedade, primeiro no seio da família e mais tarde na comunidade em que está inserido.

A educação, a que nos referimos até aqui, resulta sobretudo de um processo educativo informal, aquele que é exercido, fundamentalmente, pela família. Mas aquele sobre o qual nos interessa refletir é o formal, o que é realizado por pessoas socialmente designadas para esse efeito (Savater, 2006). O facto de qualquer pessoa poder ensinar algo a alguém, desde que já o tenha aprendido previamente, não quer dizer que qualquer pessoa possa ensinar seja o que for (Savater, 2006).

Mas o que se deve ensinar? Que finalidades deve a educação cumprir nos nossos dias?

Responder a estas questões não se vislumbra tarefa fácil. No tempo de mudança em que vivemos, falar dos propósitos da educação é sobretudo colocarmos um sem número de interrogações. Vivemos um tempo de crise, a crise dos valores, da família, económica, que se reflete, necessariamente, na educação. Embora crise e educação, como afirma Tedesco (2008), sejam termos associados com demasiada frequência, numa era de profundas transformações sociais esta relação assume novas proporções. Assim, segundo este autor (Tedesco, 2008, p.17-18), “ a crise já não deriva da forma deficiente como a educação cumpre os objectivos que lhe estão consignados, mas, o que ainda é mais grave, não se sabe que finalidades ela deve cumprir, nem para onde deve, efectivamente, orientar a sua acção”.

Também Carneiro (2003, p.11) refere que” (...)a educação – função social eminente – é ‘apanhada’ na transição do milénio entre ‘dois fogos’, dois estilos de sociedade.” Uma sociedade conservadora em que a memória domina e uma nova sociedade em permanente transformação aberta sobretudo ao futuro e à constante inovação.

Para agravar esta situação a sociedade vê a escola como a corretora de todos os males sociais (Savater, 2006), atribuindo-lhe com frequência novas funções educativas.

Desde o final do século passado, que diversos autores refletem sobre o assunto na tentativa de definir um novo rumo para a educação.

Roberto Carneiro (2003, p.12) refere que “o horizonte do novo século reclama (...) uma refontalização da educação como reflexo e projeto de uma cultura, enraizada na memória mas aberta ao devir”.

Jaques Delors, no prefácio do relatório para a UNESCO, “Educação: um tesouro a descobrir” (1998, p.12), refere o papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades:

“(…)No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos económicos e científicos (...) no alvorecer de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre

a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também, e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações”.

Deste modo indica que a educação, para poder dar resposta ao conjunto de missões que lhe são atribuídas, deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (Delors et al., 1998).

Também Edgar Morin (1999) apresenta os saberes essenciais que a educação do futuro deveria promover em todas as sociedades e culturas. São eles ensinar: i) o conhecimento do conhecimento; ii) a religar os diferentes conhecimentos; iii) a condição humana; iv) a identidade terrestre; v) a enfrentar as incertezas; vi) a compreensão; vii) a ética do género humano.

Na mesma linha de pensamento, Carneiro (2003) aponta seis tipos de aprendizagens fundamentais. São elas aprender: i) a condição humana; ii) a viver a cidadania; iii) a cultura matricial; iv) a processar informação; v) a gerir uma identidade vocacional; vi) a construir sabedoria.

Se atentarmos no que as propostas destes autores têm em comum, verificamos que todos preconizam uma pluralidade de saberes e aprendizagens que não se esgotam no conhecimento, mas sobretudo valorizam a dimensão relacional que a Educação proporciona. É posto em evidência o papel da Escola na socialização dos indivíduos no sentido da construção de uma cidadania desejável e necessária ao funcionamento das sociedades democráticas e plurais, valorizando aspetos como a ética, a cidadania e a cooperação.

Em sociedades cada vez mais complexas, o papel da escola pública na promoção da coesão social é fundamental (Delors et al, 1998). Contudo, a escola enquanto instituição que faz parte de uma sociedade em constante mudança, com funções de socialização e de transmissão da cultura, está quase sempre desajustada das necessidades sociais do seu tempo (Roldão M. , 1999b). Por esse motivo, é fundamental que, com frequência, também ela questione os seus propósitos, organização e funcionamento.

1.2. A Escola - principal instituição educativa

Já aqui referimos que a educação tem primordialmente uma função social, ou seja, propicia a transmissão de valores e conhecimentos da sociedade em que o indivíduo está integrado, bem como a sua manutenção. Desde logo porque transmite um conjunto de aquisições que constituem um património comum, mas também porque representa uma ação orientada para certos fins definidos pela sociedade.

A educação pode realizar-se dentro de uma instituição social existente, família, escola, por exemplo, ou através da ação de outros agentes sociais mais heterogéneos, onde se destacam os meios de comunicação social, os grupos de amigos e, mais recentemente, as redes sociais, entre outros. Já referimos que a educação pode ser feita de maneira informal, nomeadamente através da família e meios de comunicação social, ou formal, por uma instituição educativa ou alguém devidamente certificado para o fazer. Podemos assim caracterizar a escola como uma instituição educativa específica, que tem na educação a sua atividade primordial, realizando-a através de profissionais especializados e de uma atividade especificamente formalizada, em locais próprios, com horários e programas pré-estabelecidos (Fernandes & Pires, 1991).

Numa perspetiva histórica, foi a Revolução Francesa que deu um novo impulso à educação escolar. A ideia de que à educação competia um papel fundamental no progresso e na harmonia social traduziu-se em medidas políticas que se expressaram de duas formas: na criação de uma rede de

escolas públicas e no controlo do Estado sobre a educação escolar. Assim, no final do século XIX, alguns países europeus mais desenvolvidos (França, Inglaterra, Alemanha) tinham já escolarizado todo o grupo etário correspondente ao ensino primário¹. Contudo, foi só na passagem do século XIX para o XX que se afirmou o direito universal à educação escolar, tendo-se passado, progressivamente, à obrigatoriedade da escolarização. Durante um período de duzentos anos, a escola passou de um meio excepcional de educação de alguns para a situação de instituição educativa universal por onde todos devem passar. O Estado abandonou a sua posição de desinteresse ou alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável (Fernandes & Pires, 1991).

Teodoro (2006), refere que a expansão da escola a todas as camadas sociais conduziu à consolidação de um modelo de organização escolar e pedagógica capaz de abranger um crescente número de alunos, tentando responder ao desafio de ensinar a muitos como se fosse um só. Transformou assim “a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional e, conseqüentemente, de afirmação do Estado-nação” (Teodoro, 2006, p. 14). Este modelo de escola mantém-se, na sua essência, inalterado até aos nossos dias.

Podemos, nas sociedades contemporâneas, atribuir duas funções básicas à educação escolar: de educação e socialização de crescentes grupos de jovens e de certificação de toda a população (Fernandes & Pires, 1991; Teodoro, 2006).

A Escola dos nossos dias, com o enfraquecimento do papel socializador da família, assumiu ainda mais esta função, se tivermos em conta o tempo de permanência das crianças e jovens na instituição escolar, desde a mais tenra idade, ao longo de toda a escolaridade obrigatória. A própria sociedade e opinião pública em geral apontam a escola como local por excelência para a aquisição de valores e competências da mais diversa natureza, com vista à melhoria do exercício da cidadania. Veja-se a título de exemplo a introdução da área curricular não disciplinar de Formação Cívica no currículo, na

¹ Em Portugal, essa situação só se verificou na segunda metade do século XX.

reorganização curricular de 1996/1997. As instâncias superiores assumiram assim a necessidade da constituição na escola de um espaço privilegiado da educação para a cidadania.

Santos Guerra (2000, p. 7) indica como missão fundamental da escola a contribuição para a melhoria da “sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados”. As escolas são estruturas complexas desde logo pela diversidade de atores que nela cohabitam, com diferentes pontos de vista, posições e interesses e cada escola encerra em si própria um conjunto muito particular de características. O autor apresenta algumas das características da idiosincrasia institucional da escola, das quais podemos destacar: a existência de uma cultura própria, que transmite normas, crenças, valores e mitos que regulam o comportamento dos seus membros, que difere de escola para escola; é uma instituição de recrutamento forçado (os alunos não vão à escola porque querem , mas porque têm que cumprir a escolaridade obrigatória); tem sobre ela uma enorme pressão social (famílias, autoridades educativas e população em geral); tem objetivos muito díspares e ambíguos; tem um poderoso currículo oculto e um sistema próprio de rituais, entre outras (Santos Guerra, 2000).

Estas características aliadas à massificação do ensino, às profundas e constantes transformações sociais, explicam parte dos problemas que, no momento presente, se vivem nas escolas.

Nóvoa (1992) refere que a inércia burocrática e administrativa que caracterizou as escolas durante largo tempo, terá de dar lugar a uma maior adaptabilidade e mobilidade. As escolas terão de ser autónomas e responsáveis ao nível pedagógico, curricular e profissional.

Mais do que passar o saber disponível, que, além de muito vasto, está acessível à maioria de múltiplas formas, o que se espera hoje da escola é que “proporcione os referenciais de conhecimento e de competências fundamentais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros níveis e áreas de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional” (Roldão, 1999a, p.36).

Nesta linha Roldão (1999a) indica que a escola, para cumprir a sua função nas sociedades atuais, deve integrar no seu currículo um conjunto de conteúdos de aprendizagem de que destaca:

- o domínio de saberes de referência que permitam o acesso ao conhecimento;
- a ativação e consolidação de processos autónomos de construção de saber
- o domínio de instrumentos que possibilitem o acesso ao conhecimento nas mais diversas formas;
- o desenvolvimento de atitudes e competências sociais;
- o desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida.

Face aos novos e constantes desafios que se colocam à educação e às escolas, que papéis e funções serão atribuídos aos professores?

1.3. O professor - a profissionalidade docente: perspetivas e futuro

Como já referimos, entendemos que qualquer professor que pretenda analisar a sua prática profissional na escola, deverá proceder a uma reflexão sobre a profissão docente, nomeadamente sobre a sua génese e evolução, os seus dilemas atuais e as perspetivas de futuro, mas, sobretudo, o que é afinal ser professor.

As muitas transformações que se têm operado na sociedade, tornaram a escola num espaço profissional de grande exigência e incerteza, pelo que é fundamental que os professores tenham consciência do que “muitos apelidam de novo rumo para a profissionalidade docente” (Queirós, 2012, p.50).

Como refere Roldão (1999a, p. 111), “qualquer reflexão sobre (...) a identidade profissional do professor no tempo atual não pode deixar de considerar o seu passado”, nomeadamente o recente. Começamos assim por uma breve abordagem histórica desta profissão, que nos permita uma melhor compreensão do momento atual.

Segundo Nóvoa (1999) a gênese desta profissão teve lugar no seio de algumas congregações religiosas (jesuítas e oratorianos) que se dedicaram à tarefa de ensinar, sobretudo as classes privilegiadas, ao longo dos séculos XVII e XVIII, tendo definido (idem, p.16) “um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente”. Progressivamente, foram surgindo grupos de indivíduos que se dedicavam ao ensino a tempo inteiro ou como ocupação principal.

A partir do século XVIII o ensino foi progressivamente passando das mãos do Clero para o poder do Estado. “A intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos” (Nóvoa, 1999, p.17). Os professores aparecem, então, como corpo profissional. No final do século foi criada uma licença, que constituiu o primeiro suporte legal para o exercício da atividade docente, sendo que esta autorização do estado era concedida na sequência de um exame requerido pelos indivíduos que reunissem algumas condições necessárias. Este documento facilitaria a definição de um perfil de competências que serviria de base à formação de uma carreira docente (Nóvoa, 1999).

Os professores passam a ser funcionários do estado mas com características muito particulares, uma vez que a sua ação tem “uma forte intencionalidade política devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (Nóvoa, 1999, p. 17).

Mas a etapa decisiva no processo de profissionalização só teria lugar no século XIX com a criação das instituições de formação de professores - escolas normais - que permitiram, “ por um lado, a consolidação do estatuto e da imagem dos professores e, por outro, a organização de um maior controlo do estado” (Nóvoa, 1999, p.18). Progressivamente, com a tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional, surge um movimento associativo com a criação das associações de professores cujas reivindicações se centravam em três aspetos: “melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira” (Nóvoa, 1999, p.19).

Na atualidade, apesar de se terem dado grandes passos, algumas destas questões continuam na agenda dos sindicatos dos professores. O

Estatuto da Carreira Docente aprovado em 1990, apesar de ter trazido melhorias significativas para o exercício da profissão, não foi capaz de conceber uma nova profissionalidade docente, mantendo-se uma forte tutela estatal sobre os professores. O estatuto coloca assim o professor numa *posição híbrida*, entre a do funcionário público e do técnico de educação, sobretudo no plano da formação (Teodoro, 2006).

O que é, então, ser professor hoje?

Num passado relativamente recente a identidade do professor definia-se pelo domínio de um saber disciplinar, do qual ele era o principal detentor, e por um poder socialmente reconhecido. A importância do papel do professor era indiscutível num tempo em que o acesso à escola estava reduzido a um grupo social privilegiado e este era o “detentor exclusivo do saber e do poder” (Roldão, 1999a, p. 111).

Nos nossos dias esta situação alterou-se radicalmente. Desde o final do século passado, as transformações sociais, políticas e económicas alteraram profundamente o trabalho do professor, a sua imagem social e o próprio valor atribuído pela sociedade à educação. Estas mudanças justificaram sucessivas reformas do sistema educativo que, a par da massificação do ensino, muito contribuíram para uma progressiva degradação da imagem social das escolas e dos professores (Esteve, 1999).

A massificação do ensino e o facto de alunos das mais diversas proveniências e origens (económicas, sociais, culturais e étnicas) frequentarem as escolas, trouxe-lhes acrescidos problemas, acrescentando às funções do professor, as de um “trabalhador social” (Teodoro, 2006). “Diversos estudos vêm mostrar que esse alargamento desmesurado de funções e responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afetam os professores” (Teodoro, 2006, p. 19). “Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, (...) tendo de suportar a crítica generalizada, que os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino” (Esteve, 1999, p. 97).

Segundo Esteve (1999, p. 121), “é preciso redefinir o papel do professor, assumindo que o sistema de ensino atual é, neste momento, uma entidade diferente”.

Num tempo de mudança do exercício da função de professor impõe-se proceder a uma nova caracterização da profissionalidade docente. Diversos autores têm estudado esta temática (Nóvoa, 1992, 1999; Roldão, 1999a), reafirmando a importância do professor em todo o processo educativo.

Roldão (1999a) considera que a caracterização da profissionalidade docente passa por quatro aspetos fundamentais: (1) a função específica que exerce; (2) o conjunto de saberes que deve dominar; (3) o poder de decisão que detém sobre o seu trabalho; (4) a possibilidade de refletir sobre a sua ação.

Nóvoa (2009) estabelece cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje: o conhecimento (dos alunos e das matérias de ensino); a cultura profissional (integrar-se na profissão/escola, aprender com os mais experientes); o tato pedagógico (capacidade de relação e de comunicação); o trabalho em equipa e o compromisso social (da transmissão dos princípios e valores sociais). Estes cinco aspetos conjugados definem, segundo o autor o “bom professor”.

Sobre o trabalho em equipa o autor (Nóvoa, 2009, p.12) refere que:

“ Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais”.

O mesmo autor (Nóvoa, 1999) aponta para a necessidade da criação de uma nova cultura profissional, pautada por regras éticas e critérios de grande exigência em relação à carreira docente. Na sua opinião, só desta forma os professores poderão voltar a “*sentir-se bem na sua pele*” (idem, p.29).

De igual modo também Silva (1997), aponta para a necessidade de que a conduta profissional se oriente por uma ética, tendo em conta esta dimensão na atividade docente. Os professores ao agirem junto dos alunos para que estes adquiram hábitos, costumes, valores que os levem a fortalecer o seu caráter e assim se tornarem pessoas de bem estão a contribuir para a formação de uma consciência moral.

Queirós (2012, p. 53), afirma “(...)que ensinar é assumir uma postura ética no mundo, e sugere que esta mesma postura ética seja talvez a única, mas também a melhor satisfação que um professor possa ter”. A autora (2012, p. 64) considera que “ os professores de Educação Física (...) ao clarificarem os seus princípios éticos e não apenas meramente técnicos (ou mesmo científicos), (...) estão também a clarificar as suas incumbências profissionais, ajudando a reconstruir o conceito de profissionalidade docente atual, no qual esteja legitimada a sua área específica.” Finalmente acrescenta que a legitimação de uma profissão se constrói (Queirós, 2012, p. 64) “pela sua importância social, pela incumbência dos seus profissionais e por tudo aquilo para o qual contribui.”

1.4. A Educação Física no currículo escolar

A EF, à escala mundial, está presente nos sistemas educativos da maior parte dos países. Estudos recentes (Hardman & Marshall, 2005; Hardman, 2008) sobre a EF no mundo, indicam que ela se apresenta, enquanto área curricular disciplinar, na escolaridade obrigatória de mais de 80% dos países.

Na Europa, a totalidade dos estados membros integra a EF, no currículo escolar, em pelo menos uma parte do ensino obrigatório. Para isto muito contribuiu a decisão, nos anos 70, do Conselho da Europa e a carta da UNESCO que estabeleceram o princípio do acesso à EF e ao Desporto como um direito básico das populações, acesso esse que deveria ser promovido pelos governos dos diferentes países e apoiado por profissionais qualificados para o efeito (Hardman, 2005).

Legalmente, a EF tem um estatuto semelhante às restantes disciplinas, pode mesmo comparar-se, em termos de permanência ao longo da escolaridade, a disciplinas “fundamentais” como a Língua Materna ou a Matemática. Contudo, verifica-se uma diferença entre o que está legalmente instituído e o que efetivamente acontece nas escolas (Hardman, 2008).

Alguns dos problemas relativos à implementação da EF nas escolas, apontados por Hardman (2008), são: o subfinanciamento da EF/DE que se traduz em instalações e equipamentos desportivos desadequados e insuficientes e, em alguns países, em professores de EF mal remunerados; a insuficiência e inadequação de profissionais devidamente treinados e qualificados e a progressiva redução da carga horária da disciplina no currículo do 1º ciclo e secundário.

Nos nossos dias é um consenso generalizado de organismos e países a importância da prática regular de atividade física na saúde e na qualidade de vida das populações, no que ao seu bem-estar e integração social diz respeito.

Em Portugal, a presença da disciplina no currículo tem sofrido, ao longo dos tempos, sucessivos avanços e recuos. Acrescente-se que, tal como se verifica noutros países europeus, tem existido, desde sempre, uma diferença significativa entre o que está estatuído e o que, de facto, se verifica nas escolas. Veja-se o exemplo do 1º ciclo, em que a obrigatoriedade da EF está consagrada desde 1836 (Franco, 2003), contudo, como se constata, tal não é a realidade das nossas escolas.

É no final dos anos oitenta, a partir da publicação do Decreto Lei 286/89, de 29 de Agosto, que a EF passa a fazer parte do currículo, como componente obrigatória da sua formação geral, do 1º ao 12º ano da escolaridade. Pode-se dizer que esta situação a par da implementação de programas devidamente estruturados e articulados, constituem, na sua história recente, a legitimação social da disciplina e o reconhecimento do seu contributo para o desenvolvimento das crianças e jovens (Neves, 1995).

Os programas nacionais de EF (PNEF), que abrangem todos os anos de escolaridade (do 1º ao 12º ano), tinham como base de compromisso a imposição da existência de três tempos semanais em toda a escolaridade

básica e secundária, a par do apetrechamento das escolas e da formação dos professores como garantia da sua exequibilidade. Esta situação possibilitou um desenvolvimento progressivo das condições de realização e implementação dos programas e da própria disciplina nas escolas portuguesas.

Porém, em Maio de 2012, a EF sofreu um novo revés com a proposta de novas matrizes curriculares dos ensinos básico e secundário a implementar no ano letivo 2012/2013.

Integrada numa lógica de cortes massivos, mas camuflada com a intenção de atribuição de uma maior autonomia às escolas e de reforço das disciplinas ditas “essenciais”, o Ministério da Educação apresentou uma proposta que significava um retrocesso considerável na situação da disciplina.

Assim, as novas matrizes curriculares continham decisões como:

- No 3º ciclo do ensino básico, a agregação de um leque alargado de disciplinas (EF, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação e oferta de escola) numa área intitulada de Expressões e Tecnologias, cujo crédito total atribuído (em minutos) seria gerido no seio de cada escola;
- A proposta de uma redução de 30 minutos na carga horária semanal da disciplina no ensino secundário.

Mais tarde, na publicação do Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho², ainda se acrescentou, o facto de, no ensino secundário, a classificação de EF passar a não entrar no apuramento da média final do secundário e, como tal, ser a única disciplina a não contar para a média de acesso ao ensino superior. Finalmente, constitui motivo de preocupação, o facto de ser, também, a única disciplina para a qual não foram estabelecidas novas Metas Curriculares³, nem haver prazos definidos para a sua posterior implementação.

Apesar de, na publicação do supracitado decreto-lei, ter sido apresentada, a título exemplificativo, uma matriz para referência em que a atribuição da carga letiva semanal à EF, organizada em tempos de 45 minutos, se mantinha inalterada, a margem de autonomia atribuída às escolas para

² Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos do ensino básico e secundário.

³ Despacho nº 15971/2012 - Define o calendário de implementação das Metas Curriculares.

gerirem o seu currículo poderia vir a prejudicar a disciplina, o que se veio a verificar em algumas escolas.

Esta situação gerou uma onda de contestação e indignação por parte das mais diversas instituições e personalidades ligadas ao Desporto e EF. Assim, foram inúmeras as tomadas de posição públicas endereçadas ao Ministro da Educação como forma de protesto, quer das Associações de Professores de EF, quer a um nível mais elevado, dos catedráticos das faculdades de EF e desporto do país. Todas elas mais uma vez se indignaram com o que consideram ser um atentado à disciplina sem qualquer explicação científica ou pedagógica e apresentaram um conjunto de argumentos que justificam e enaltecem a sua importância no currículo.

No momento presente, em Portugal, a EF e o Português continuam a ser as únicas disciplinas que abrangem todos os anos do ensino básico e secundário, como disciplinas obrigatórias. Contudo, esta situação não lhe confere o mesmo estatuto, isto é, de área “nobre” do currículo. O seu estatuto é o de uma área de alta necessidade, mas de baixa exigência, não se comparando às disciplinas teóricas, à língua materna e à matemática, por exemplo, no que diz respeito à atenção, expectativa e exigência de resultados de aprendizagem. Esta situação obriga a disciplina e os seus profissionais a uma permanente necessidade de reafirmação e legitimação do seu lugar no currículo (Graça, 2012).

Pode-se afirmar que o peso da EF “advém grandemente da perceção da importância que lhe é outorgada pelos intervenientes aos mais diversos níveis, as expectativas que lhe devotam e as exigências que lhe colocam” (Graça, 2012, p. 96).

1.4.1 - Legitimidade

Face à necessidade de legitimar a presença da disciplina no currículo escolar, procuraremos, ainda que de forma sucinta, encontrar os argumentos que o podem suportar, socorrendo-nos de alguns autores.

Como refere Bento (1999, p. 62) “ a história da disciplina escolar de EF - uma história de quase dois séculos - é a história da permanente necessidade de fundamentar, legitimar e alicerçar o seu lugar, a sua relevância e presença no seio das disciplinas escolares.”

Também Meineberg (citado por Matos, 2012, p.145), refere que “não pode ser dado um sentido geral, supratemporal e obrigatório à educação e ao desporto, pelo que a procura constante do seu sentido é uma obrigação.”

Desde finais do século passado que se tem verificado, não só na Europa mas a nível mundial, uma tendência para a “queda da EF”. Curiosamente, no nosso país, essa situação ainda não se tinha feito sentir, tendo-se mesmo verificado uma melhoria das condições da prática do desporto nas escolas, nomeadamente ao nível das instalações desportivas, no aumento do número de horas atribuídas no currículo do ensino secundário à disciplina, no aumento do número de grupos equipa no desporto escolar e na melhoria da formação dos seus profissionais.

Contudo, como vimos, atualmente, no nosso país, a necessidade de reafirmar o papel e a importância da EF acentuou-se, na sequência de um conjunto de decisões políticas que conduzem a alterações curriculares, nomeadamente nos tempos letivos, e afetam, sobretudo, disciplinas que não se encontram no leque das ditas estruturantes.

Pelas razões referidas, torna-se assim, mais uma vez, necessário e urgente refletir acerca dos argumentos que legitimam a presença da E F e do desporto no conjunto das aprendizagens escolares.

Bento (1999, p.64) considera que “ a legitimação de uma qualquer área assenta na explicação da sua incumbência educativa”. Trata-se, em primeiro

lugar, de afirmar o valor da EF na educação e no currículo, na mais-valia que esta constitui enquanto contributo para a formação das crianças e jovens.

Desde logo, é a única disciplina que se ocupa da corporalidade, sendo o facto de possibilitar experiências a partir do corpo, justamente o que a distingue de outras áreas. Criando possibilidades de movimento, evita que a escola se torne ainda mais inimiga do corpo (Bento, 1999).

Crum (2012), considera que a legitimação do ensino do movimento e do desporto, não difere da de outras áreas. Tal como no ensino de uma Língua, por exemplo, as crianças e jovens são introduzidas numa determinada cultura, neste caso na do movimento. Deste modo, sintetiza a legitimação da EF em torno de 3 teses fundamentais:

1ª A de que a participação na cultura do movimento contribui, nas sociedades atuais, para a melhoria da qualidade de vida;

2ª Uma participação que seja satisfatória e duradoura e promova a autoconfiança, requer um processo de ensino aprendizagem devidamente organizado;

3ª Sendo que todas as crianças e jovens frequentam a escola ao longo de doze anos, no mínimo, e que estas instituições possuem profissionais devidamente habilitados, são o terreno ideal para a introdução e desenvolvimento das competências do movimento.

Sendo o desporto o meio que a EF utiliza para proporcionar estas experiências, o seu potencial educativo vai muito além da aprendizagem das habilidades desportivas e do desenvolvimento físico, colocando o desenvolvimento pessoal, moral e cívico no centro do processo educativo. Com efeito o desporto encerra valores educativos de cariz humanístico relevantes, quer no que se refere à educação social e cívica, promovendo os valores da fraternidade, da camaradagem, da cooperação, do respeito e da compreensão mútua, quer dum ponto de vista mais individual enfatizando competências fundamentais para a vida como o autoconhecimento, o autocontrolo, a valorização do esforço e da perseverança, entre outras (Rosado, 2011).

Também Matos (2012, p.143), refere que “o desporto oferece desafios que desenvolvem, de forma privilegiada, a capacidade de ação motora do

aluno, a sua competência corporal, o seu desenvolvimento, enquanto Homem do seu tempo”.

Bento (1995) enfatiza o valor pedagógico e educativo do desporto na medida em que proporciona a colocação de obstáculos, tarefas e exigências, em que a exercitação e o treino são uma constante para a obtenção de rendimento na competição, mas também, quando fomenta o cumprimento de regras e o relacionamento com os outros e quando cada um esgota as suas possibilidades de empenho e rendimento.

Nos nossos dias verifica-se uma significativa diminuição das oportunidades de exercitação corporal das crianças e jovens, que se traduz num aumento dos níveis de obesidade, constituindo, mesmo a nível internacional, um problema de saúde pública alvo de preocupação das diversas organizações internacionais como por exemplo a Organização Mundial de Saúde (OMS). A EF e o DE poderão ver reforçado o seu papel, nomeadamente na criação de hábitos de vida saudáveis nas crianças e jovens.

Desta breve análise podemos concluir que a importância da EF reside no seu alcance educativo, não só através da melhoria da condição física do aluno, mas também na formação integral da sua personalidade, especialmente na formação do seu carácter (Matos, 2012). Segundo esta autora (2012, p. 171) a “conceção de EF deve ser integradora, humanista, centrada na formação integral do aluno, com aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento e formação, através da ação corporal competente.”

Como referem Botelho-Gomes et al. (2012, p. 120), “Educar no e pelo desporto é uma das missões da escola, facultando a meninas e meninos cultura desportiva e competência desportivo-corporal, favorecendo o desenvolvimento da personalidade, proporcionando valores, razões, motivos e saberes que ajudarão a nortear as suas vidas”. Esta afirmação encerra algumas das razões que poderão legitimar a presença da EF no currículo escolar.

1.4.2. Objetivos da Educação Física

Conforme mencionado, a legitimação de uma disciplina no currículo é um processo inacabado e necessário para um dado tempo e sociedade.

Numa época tão marcada por profundas transformações sociais, em que as próprias finalidades da educação se questionam, torna-se necessário “redescobrir” os objetivos da EF na escola.

Mais uma vez, socorremo-nos da história para nos ajudar a perceber o seu percurso e as suas finalidades ao longo do tempo.

Em Portugal, foi na transição do século XIX para o século XX que a presença desta disciplina no currículo é justificada como necessidade de corrigir condutas e de conservar a saúde através do corpo e do espírito. Prevalencia então o método oficial português, baseado na ginástica respiratória de Ling. Posteriormente, os militares adquirem uma importância crescente, culminando, com a guerra colonial, na consolidação da perspectiva de uma EF que visa o desenvolvimento da raça e de treino militar. Mais tarde com a revolução surgem novas correntes sobre a própria conceção da disciplina - educação pelo movimento ou educação para o movimento e a psicomotricidade, por exemplo (Nóvoa, 2005).

Matos (2012, p.148) afirma que “a Educação Física pode perder sentido e qualidade se não responder aos desafios da mudança social que chegam à escola sob a forma de novos interesses, atitudes e comportamentos dos alunos e de novos modos de valorização social da disciplina e do que lhe é exigido”. A mesma autora (2012), considera que a EF tem alargados efeitos educativos que vão desde a melhoria da condição física, à formação integral da personalidade do aluno, a que se acrescentam, mais recentemente, preocupações ligadas à saúde e à formação moral, com a introdução de novos valores como a integração, equidade, multiculturalidade e novos valores culturais.

Bento (1999) alerta para o que ele considera uma excessiva pluralidade e abrangência de objetivos constituindo a EF numa espécie de panaceia. Na

sua opinião, face a um quadro de perda de prestígio e vitalidade, a disciplina precisa de repensar os seus pressupostos, de redefinir a sua missão, o autor considera-a mesmo uma tarefa inadiável. Trata-se sobretudo de renovar o seu papel e os objetivos centrais da sua missão.

Nesta linha de pensamento, e socorrendo-se de Meinberg, Bento (1995) apresenta três ideias normativas para a elaboração dos objetivos: a ideia de emancipação, a ideia de capacidade de comunicação e a de capacidade de ação. A estas acrescenta a relação sujeito-objeto e a ideia de educação para a saúde.

A ideia de emancipação tem subjacente uma perspetiva humanista e refere-se à autonomia, maioridade, competência, autodeterminação, autorealização, liberdade, criatividade, formação de atitudes conscientes, capacidade de solução de conflitos, solidariedade, entre outras.

A ideia de capacidade de ação está associada à própria capacidade do homem para existir. Tem inerentes três dimensões: o aspeto motor, tendo em conta que o movimento corporal é a componente central da ação desportiva; o aspeto de interação, na medida em que a ação desportiva resulta da interação com os diferentes atores e a pluridimensionalidade de sentidos da situação desportiva, éticos, estéticos, lúdicos, cognitivos, etc.

A ideia de capacidade de comunicação que decorre do sistema de relações que se estabelece em qualquer processo de ensino - aprendizagem, em que esta capacidade está sempre presente. Neste sentido, a EF e o desporto são meios privilegiados para a aprendizagem social e de melhoria das competências de comunicação.

Quanto à relação sujeito-objeto, a atividade desportivo-motora é uma forma mais particular desta relação, integrando três planos: relação organismo-envolvimento; relação homem-mundo dos objetos e relação personalidade-sociedade.

Finalmente, a educação para a saúde, porquanto a EF e o desporto possuem os ingredientes necessários a uma condução sadia da vida.

Também Matos (2012, p.163) estabelece a capacidade de ação “ (...) como ideia chave fundamental para o estabelecimento dos objetivos da EF na escola.” Considera ainda que, tendo a formação como pressuposto a autode terminação e a aquisição da competência de ação, a EF deve focar-se na formação de capacidades de ação corporal, proporcionando aprendizagens significativas para o desenvolvimento do aluno, através do exercício, do jogo, do desporto e da ação motora (Matos, 2012).

Relativamente à EF escolar, a mesma autora (2012) refere que, de acordo com Meinberg, se devem estabelecer objetivos no âmbito de diferentes domínios: desportivo-motor; afetivo; estético; social; ético e centrado na saúde, fitness e bem-estar.

Outros autores apontam ainda diferentes áreas ou categorias para a realização dos objetivos nas aulas de EF.

Crum (2012) afirma que um programa de EF demonstra qualidade na medida em que contribui para:

- a) O desenvolvimento de uma identidade pessoal do movimento
- b) A aprendizagem afetiva no que concerne ao movimento, exercício, desporto e dança
- c) A aprendizagem técnico-motora
- d) A aprendizagem socio-motora
- e) A aprendizagem cognitivo-reflexiva no que concerne ao movimento, exercício, desporto e dança
- f) O enriquecimento da vida escolar

Vickers (1990), por sua vez, estabelece quatro categorias transdisciplinares que englobam a diversidade de objetivos da EF:

- a) Psicossocial
- b) Habilidades motoras
- c) Condição física
- d) Cultura desportiva

Concluindo, como refere Matos (2012, p. 171): “Os objetivos da EF são plurais mas cumprem-se (ou não) tendo em conta que no topo da hierarquia

estão os objetivos desportivo-motores. É na experiência desportivo-motora que todos os outros são trabalhados.”

1.4.3.Programas

A EF, ao longo de várias décadas, não teve o seu papel devidamente definido no sistema educativo, tendo vivido o que se pode apelidar de “excepcionalidade curricular”, devido à ausência, quase total, de programas devidamente estruturados (Neves, 1995).

Contudo, a partir da publicação do Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, passou a fazer parte da componente de formação geral do 1º ao 12º ano de escolaridade, atravessando todo o currículo do sistema educativo. Viu assim reconhecido o seu contributo para o desenvolvimento das crianças e jovens, mas carecia de programas que dessem corpo e orientação à sua função na escola.

Os PNEF vieram conferir não só maior legitimidade à disciplina, mas também promover o seu desenvolvimento, ao estabelecer uma base de compromisso que passava pela criação, em todas as escolas, de condições materiais e pedagógicas necessárias à sua concretização.

Os programas assentam numa conceção da disciplina que se centra “no valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.” (Ministério da Educação, 2001).

Esta conceção “materializa-se” nas finalidades propostas para o conjunto dos nove anos do ensino básico e tem expressão nas competências específicas que constam no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Como podemos observar no quadro 1, as finalidades da EF estruturam-se em torno de três áreas de extensão – aptidão física; atividades físicas e desportivas e hábitos/conhecimentos/attitudes - tendo como “pano de fundo” a qualidade de vida, da saúde e do bem-estar.

Quadro nº 1 - Finalidades e Áreas de extensão da Educação Física (adaptado de Batista et al., 2012)

Finalidades da EF	Eixos fundamentais/Áreas de extensão da EF
<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhorar a aptidão física. 2. Promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas. 3. Assegurar a aprendizagem de um conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas. 4. Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas. 5. Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais, no seio dos quais se desenvolvem as atividades físicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aptidão Física ➤ Atividades Físicas e Desportivas ➤ Hábitos, atitudes e conhecimentos

No quadro 2 estão representadas as três grandes áreas de extensão da EF, bem como as subáreas que caracterizam os diferentes tipos de atividades físicas e desportivas que integram os programas.

Os programas têm uma visão eclética da EF, pelo que contemplam um leque muito alargado de áreas e matérias. Contudo, por critérios de exequibilidade e desenvolvimento atribuem um maior peso a algumas subáreas [Ginástica, Atletismo e Jogos Desportivos Coletivos (JDC)].

Quadro nº 2 - Extensão da EF (Ministério de Educação, 2001)

1. Atividades Físicas Desportivas							2. Atividades Rítmicas Expressivas	3. Jogos Tradicionais e Populares	4. Atividades Exploração Natureza
Jogos Desportivos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Raquetas	Combate	Patinação	Natação			
Futebol Voleibol Basquetebol Andebol Corfebol Râguebi Hóquei em campo Softebol/ Basebol	Solo Aparelhos Rítmica Acrobática	Corridas Saltos Lançamentos	Badminton Ténis Ténis de Mesa	Luta Judo	Patinação Artística Hóquei em Patins	Natação	Dança Moderna Danças Tradicionais Portuguesas Danças Sociais Aeróbica	Infantis Outros	Orientação Montanhismo Escalada Vela Canoagem Etc.
Desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas									
Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física									
Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extraescolares no seio dos quais se realizam as atividades físicas									

Tendo em conta a diversidade de matérias, e no sentido de garantir a homogeneidade necessária na sua aplicação nas diferentes escolas, a nível nacional, definem uma parte comum e uma parte alternativa, a decidir localmente, em função de características ou condições especiais de cada escola.

Os conteúdos de cada uma das matérias encontram-se especificados em três níveis: Introdução; Elementar e Avançado⁴.

Embora definam as competências para cada um dos ciclos e anos de escolaridade, bem como as orientações metodológicas - princípios e regras - a observar na organização da atividade educativa, os programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor. Deste modo, cabe-lhe a escolha e a aplicação das soluções pedagógicas mais adequadas ao seu contexto educativo para alcançar os objetivos do programa. Deve tomar decisões no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos

⁴ Introdução, onde se incluíram as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base ("fundamentos"); Elementar, nível onde se discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com caráter mais formal, relativamente a modalidade da Cultura Física a que se referem; Avançado, que estabelece os conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de Educação Física (Ministério da Educação, 2001).

formativos; na periodização dos objetivos a desenvolver em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos.

Os programas não preconizam uma distinção na definição de objetivos em domínios (por exemplo: cognitivo; psicomotor e sócio afetivo), estando estes integrados nas diferentes matérias/atividades físicas e desportivas que compõem o quadro de composição curricular.

Relativamente às orientações metodológicas que nele são veiculadas, preconiza uma organização do planeamento por etapas. Ou seja indica que, “(...) a sua aplicação não será uma simples sequência de exercitação de acções indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando em cada bloco, a abordagem de uma modalidade (...)” (Ministério da Educação, 2001). Pretende quebrar com o modelo tradicional de planificação, que, segundo os autores, baseado numa pretensa “igualdade de oportunidades”, não promove a necessária diferenciação de ensino em função das necessidades e aptidões dos alunos.

De acordo com “as orientações estratégicas gerais do grupo, o professor deverá elaborar o plano anual adequado a cada turma, baseando-se nas conclusões da avaliação inicial” (Ministério da Educação, 2001, p. 51). Assim, o modelo de planeamento assenta na elaboração de um “plano da turma”, baseado na avaliação inicial, que constitui o objeto da primeira etapa, e poderá ser reajustado de acordo com os dados que vão sendo fornecidos pela avaliação formativa. Esse plano inclui a realização de tarefas, como, a seleção e operacionalização dos objetivos, das atividades e estratégias de ensino e a avaliação, com a finalidade de aperfeiçoamento efetivo dos alunos. Deste modo aponta para a possibilidade de aplicação de programas de anos letivos anteriores ou seguintes se tal decisão se justificar.

Dentre as principais características deste modelo incluem-se: aulas politemáticas, que exigem espaços polivalentes; aprendizagens no domínio motor, tendencialmente distribuídas; definição de objetivos anuais em função da avaliação inicial; as aquisições de uma etapa são reativadas na etapa seguinte (ciclos de revisão, aperfeiçoamento e consolidação); a avaliação

formativa é formal e realiza-se no final de cada etapa; a avaliação sumativa só tem lugar nos finais dos períodos letivos e das etapas (Rosado, sd).

O modelo de planeamento referido apresenta algumas vantagens, na medida em que ajuda a consolidar e a reter as aprendizagens de forma mais permanente e, também, porque permite uma maior individualização e respeito por diferentes ritmos de aprendizagem. Contudo, há que ter em atenção alguns fatores mais negativos que poderão condicionar a sua aplicação, a saber: a exigência de espaços polivalentes; uma avaliação inicial mais complexa e demorada, porque concentrada no início do ano letivo; duração imprevisível das etapas e unidades de ensino; maior dificuldade no controlo dos alunos, dada a organização mais complexa e mais trabalho em grupo; o desporto não é a referência dominante e aparece algo descaracterizado (Rosado, sd).

Este conjunto de desvantagens, aliado a um maior desconhecimento do seu funcionamento, motivam uma menor adesão a esta metodologia de trabalho e planeamento, sobretudo nas escolas do norte do país.

1.5. Da Gestão/Planificação curricular - do programa ao planeamento

*“O currículo é, (...) principalmente,
aquilo que os professores fizeram dele.”*
(Roldão, 1999a)

Como já referimos, a perda da lógica centralizadora e uniformizante dos sistemas de ensino e a conseqüente atribuição de uma maior autonomia às escolas, nomeadamente quanto às questões curriculares, traduz-se, no que respeita ao professor e às suas funções, numa progressiva passagem do especialista na sua área disciplinar (na perspetiva do detentor do saber absoluto), mero transmissor de conhecimentos, para um decisor e gestor do currículo.

O conceito de currículo pode assumir diversos sentidos e interpretações (Pacheco, 1996; Roldão, 1999a).

Definindo-o como “o conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade” (Roldão, 1999b, p.35), num sistema centralizado, como o nosso, os programas constituíram (em parte ainda constituem) a “face visível do currículo” (Roldão, 1999b, p.35). Por outro lado, dada a responsabilidade da “instituição escola” assegurar a operacionalização do currículo, torna-se necessária a elaboração de planos de ação. Os programas e o planeamento do ensino representam esses planos que serão implementados pelos professores nas escolas.

Na tradição portuguesa os programas constituíam a lei e eram aplicados de forma idêntica em todas as escolas. O “dar o programa” constituía uma das maiores preocupações dos professores, independentemente de os alunos aprenderem ou não. Contudo, com a necessidade de fazer face ao crescente número de problemas que se colocam à escola atual, surge, no final dos anos 90, o movimento de flexibilização curricular. O Ministério da Educação assumiu não “estar a ser capaz de lidar com a complexidade de problemas e com a diversidade de situações que coloca a educação, tendo também reconhecido que a diversidade sociocultural da população escolar constituía um dos grandes problemas com que se confrontavam as escolas. Surge assim o Projeto de Gestão Flexível do Currículo com o objetivo de “contextualizar e gerir a educação e o currículo em termos da sua adequação aos alunos” (Despacho nº9590/99 2ª série de 14 de maio).

Zabalza (1992) e, posteriormente, Bento (2003) consideram os programas documentos com carácter nacional e obrigatório, pelo que devem constituir o ponto de referência para o ensino de qualquer disciplina.

O programa, enquanto “estrutura comum de uma cultura”, traduz os requisitos mínimos comuns a toda uma sociedade, no que se refere a conhecimentos, habilidades, valores e experiências, que todas as crianças e jovens, de um determinado sistema de ensino, devem vivenciar (Zabalza, 1992).

Deve assim representar a orientação norteadora para o planeamento do ensino pelo professor. Com efeito o planeamento não é mais do que “um processo de interpretação do programa” que se traduz num conjunto de

adaptações possíveis e necessárias (Bento, 2003). Através do planeamento territorializam-se e reinterpretam-se os pressupostos gerais do programa, partindo dos parâmetros de uma situação e das condições específicas (Zabalza, 1992).

O planeamento deve ser entendido como o elo de ligação entre os programas definidos a nível central e as condições locais, particulares de uma escola. Só considerando as especificidades de cada contexto a aprendizagem poderá ser significativa e proporcionar o desenvolvimento dos alunos (Bento, 2003).

Em suma, programa e planeamento, embora provenientes de diferentes níveis de decisão (central e dos professores), constituem “um processo unitário, racional e complexo da concretização progressiva de indicações generalizadas, que, considerando as condições locais, desagua na realização do ensino e posteriores análises do produto e processo educativo” (Bento, 2003, p.20).

Reportando-nos ao caso específico da EF, os programas podem constituir um patamar do currículo, a partir do qual os professores tomam decisões (Neves, 1995).

Os próprios autores dos programas de EF referem, no texto de introdução, que “estes programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor, quer no que respeita à seleção, organização e aplicação dos processos formativos, quer na periodização dos objetivos em cada ano e até na definição dos níveis de exigência na realização desses objetivos” (Ministério de Educação, 2001, p. 5). Ou seja, o papel de decisão do professor, ou grupo de professores que integram o grupo de EF da escola, é posto em evidência nos próprios programas, sugerindo que estes, partindo da consideração de vários fatores devem “construir” o projeto de EF da escola.

Este projeto consiste no conjunto de oportunidades de participação em desportos e atividade física que a escola proporciona aos seus alunos. Os professores de EF são os organizadores dessas oportunidades, que devem incluir a aulas de EF; o DE; as atividades desportivas promovidas na escola e outras por forma a constituir um todo global e coerente (Siedentop et al., 1986).

Ao constituírem uma “referência institucional da disciplina”, os programas permitiram harmonizar e dar coerência às tomadas de decisão nos diversos níveis - professor, escola e país (todo nacional), contudo, só por si, como alerta Neves (1995), não podem ser considerados fator de desenvolvimento. É necessário que em cada escola sejam providenciados um conjunto de recursos que tornem possível a sua concretização. Por outro lado, conforme afirmamos previamente, a constante necessidade de legitimação e fundamentação da disciplina, implica um maior cuidado e rigor no planeamento e adaptação à realidade educativa de cada contexto.

O papel do grupo de EF e o seu funcionamento são cruciais em todo este processo. “As decisões relativas à gestão curricular na Escola deverão ser tomadas segundo um encadeamento que permita garantir, simultaneamente, uma unidade básica de orientação para toda a Escola e a diferenciação exigida pela diversidade das turmas e dos alunos e alunas da mesma escola” (Diogo & Vilar, 2000, p.17). No desenvolvimento do programa os professores de EF devem focar-se nos objetivos, comprometer-se com a equidade e qualidade do ensino e das aprendizagens, decidir o que pode ser bem feito com os recursos disponíveis e assegurar que o programa permite a socialização de todos os alunos enquanto participantes.

No presente trabalho interessa-nos sobretudo a gestão curricular ao nível da escola (institucional) que se traduz num conjunto de ideais e opções que esta deve perseguir [Projeto Educativo (PE) e Curricular de Escola/Agrupamento] e ao nível grupal, decisões tomadas pelas estruturas intermédias de orientação educativa, em particular os Departamentos/Grupos disciplinares. Assim sendo estas estruturas devem promover a análise e reflexão sobre a forma como as diferentes disciplinas e áreas que os integram podem contribuir para a consecução dos objetivos definidos pela escola. Assim “estabelecem critérios gerais para a organização e sequenciação de conteúdos e actividades; clarificam os pré-requisitos relativos a cada unidade didáctica; listam as aquisições básicas essenciais e explicitam as condições necessárias à sua concretização” (Diogo & Vilar, 2000, p.18)

Um projeto de EF só poderá ter sucesso se todos os professores se empenharem e trabalharem em conjunto com objetivos semelhantes.

A gestão curricular surge assim como um “processo de tomada de decisões” (Roldão, 1999b) e tem implícita a ideia de que a participação ativa dos “atores educativos locais” possibilita uma melhor adequação do currículo nacional às características das diferentes populações escolares (Leite, 2001). Num tempo de massificação da escola, em que a educação abrange um leque de alunos com grandes diferenças culturais e sociais, o currículo já não pode constituir a lógica do programa rígido e uniforme a nível nacional, deve sobretudo ser entendido como um espaço de decisão da comunidade escolar (a nível de escola) e do professor (a nível da aula) (Zabalza, 1992).

“O desenvolvimento curricular hoje, na sua dimensão de como que está no centro da profissionalidade docente, implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projectos integradores, para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas” (Roldão, 1999a, p.29).

2. Caracterização do contexto da atividade profissional

2.1. A Escola - contexto e caracterização

A Escola Básica 2,3 de Gueifães, a cujo quadro pertencemos desde o ano letivo 1996/1997, localiza-se na freguesia com o mesmo nome, situada na região sul do concelho da Maia. De acordo com o Censos de 2011, é constituída por 11964 habitantes e 3812 núcleos familiares (casais com filhos). Embora, na última década, se tenha verificado um aumento do número de população total⁵, tal como no país em geral, verifica-se uma diminuição da população mais jovem e, inversamente, o crescimento da população mais idosa.

Não sendo considerado puramente rural, o espaço em que a escola está inserida contrasta ainda com o urbanismo crescente e denso das cinturas periurbanas do Porto, essencialmente pelo tipo de paisagem mista denominada de rurbana.

Relativamente ao historial da escola, a então C+S de Gueifães, foi inaugurada em 1986. Posteriormente, a 26 de Junho de 2003, foi constituído o Agrupamento Vertical de Escolas de Gueifães, que integrava quatro unidades educativas: duas escolas básicas com 1.º ciclo e jardim-de-infância, um centro escolar e a Escola Básica com 2.º e 3.º ciclo de Gueifães, Escola-Sede. Já durante a realização do presente trabalho, com a constituição dos Mega agrupamentos, agregou-se à Escola Secundária da Maia e passou a constituir o Agrupamento de Escolas da Maia.

Estas sucessivas alterações, do funcionamento da escola, têm provocado alguma instabilidade, sobretudo ao nível da sua gestão, o que se reflete, necessariamente, no seu funcionamento. Desde a sua inauguração até ao ano 2003 (constituição do 1º Agrupamento) a estrutura executiva da escola manteve-se praticamente inalterada. A escola caracterizava-se então por uma forte liderança e por um grande sentido de pertença e adesão a um projeto comum por parte de toda a comunidade educativa. Contudo, desde então, já

⁵ No Censos de 2001 eram 11532 habitantes.

teve duas comissões administrativas provisórias (uma das quais imposta pela DREN) e um diretor. No último ano letivo, voltou, novamente, a ser dirigida por uma comissão administrativa provisória que procedeu à instalação do mega agrupamento e à preparação da eleição do novo diretor.

Apesar de contarem já com vinte e seis anos de existência, as instalações da escola são aprazíveis, encontram-se razoavelmente equipadas e em bom estado de conservação. Com uma tipologia C+S 24, a escola funcionou sempre em sobrelotação (mais de trinta turmas), tendo que optar por um regime de horário em desdobramento e debatendo-se, praticamente desde a sua origem, com uma permanente falta de espaços. Está considerada, pelos próprios Encarregados de Educação, uma escola de referência no meio e é, por esse motivo, muito procurada pela população da Maia.

A escola é constituída por um bloco administrativo e quatro blocos de salas de aula. As instalações desportivas integram um pavilhão gimnodesportivo e um polidesportivo descoberto.

O pavilhão gimnodesportivo, propriedade da Câmara Municipal da Maia (CMM), tem acesso pelo interior da escola. Possui as marcações oficiais de andebol, basquetebol e voleibol. Possui, também, piso sintético e uma bancada com capacidade para 600 pessoas.

A gestão do equipamento é partilhada (escola/câmara), sendo que a escola ocupa as instalações durante o dia até às 18 horas e 30 minutos, de segunda a sexta-feira. A escola possui ainda balneários próprios com entrada pelo seu interior e uma arrecadação de material.

Quanto ao polidesportivo descoberto com capacidade para dois campos de Andebol/Futsal e dois campos de Basquetebol, embora de dimensões mais reduzidas, encontra-se em uso, mas a necessitar de intervenção ao nível do piso.

Contíguo ao pavilhão, existe ainda um outro de dimensões mais reduzidas que pertence à câmara (utilizado só para Voleibol uma vez que a rede está sempre montada), podendo também, desde que esteja disponível (praticamente todos os dias de 2ª a 6ª até às 17 horas), ser utilizado pela escola.

Os espaços desportivos estão equipados com material fixo (balizas, cestos de basquetebol) e móvel (postes e redes de voleibol), que, no caso do pavilhão pertencem e são da responsabilidade da CMM. A escola está apetrechada com diverso material desportivo (bolas, colchões, aparelhos de ginástica, raquetes, etc) que vai repondo e/ou reparando anualmente, em função do orçamento disponível.

2.2 Alunos

No ano letivo 2012/2013 a população escolar era de 742 alunos, encontrando-se distribuída por trinta e uma turmas: sendo dezoito do 3.º ciclo e treze do 2.º ciclo, como podemos observar no quadro 3.

Embora na freguesia, como referimos, se verifique uma diminuição da população em idade escolar, tal ainda não se fez sentir na escola. Na verdade, dada a grande procura da escola por alunos de outras freguesias do concelho da Maia, essencialmente, tem sido possível manter o número de alunos.

Quadro nº 3 – Nº de alunos e turmas da escola por ciclo, ano e totais.

EB2,3 de Gueifães						
2º ciclo	5º ano	6º ano				Total
	168	135				303
3º ciclo			7º ano	8º ano	9º ano	
			157	158	124	439
Turmas	7	6	7	6	5	31
Total de alunos						742

Do total de alunos matriculados, 36,9% usufruem de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar (17,9% são abrangidos pelo escalão A e 19% pelo escalão B).

De acordo com dados de 2011, conhecem-se as habilitações de 83,4% dos pais e encarregados de educação e, destes, 18,4% têm formação superior (pós-graduação, bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento), 31,9% o ensino secundário, 22,1% o 3.º ciclo, 15% o 2.º ciclo, 12,3% o 1.º ciclo e 0,3% não tem qualquer tipo de habilitação.

No que respeita às profissões, são conhecidas as de 78,7% dos pais e encarregados de educação e, destes, 31,6% trabalham nos serviços e comércio, 24,3% são operários, artífices e trabalhadores da indústria, 19% são quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais, 17,3% são técnicos e profissões de nível intermédio, 7,5% são trabalhadores não qualificados e 0,3% trabalha na agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas.

Relativamente à prática de atividade física e desportiva, e de acordo com o questionamento aos alunos feito pelos professores de EF, no início do ano letivo 2012/2013, cerca de 48% dos alunos refere que o faz de forma regular.

Como podemos observar no gráfico nº1, o número de elementos do sexo masculino é superior ao do sexo feminino, embora não seja uma diferença muito significativa.

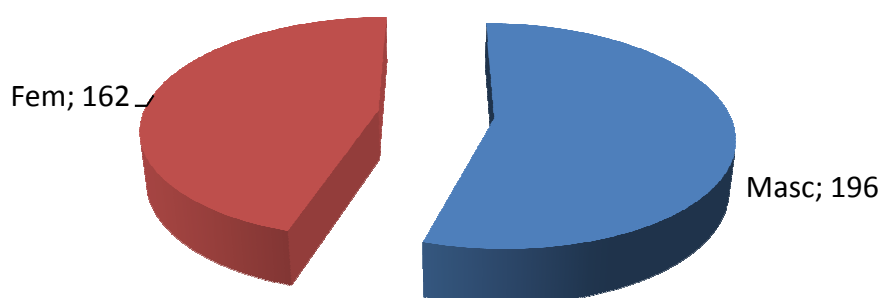


Gráfico nº 1- Total de praticantes do sexo feminino e masculino de atividade física e desportiva

Contudo, se atentarmos no gráfico nº2, verificamos que o número de raparigas que pratica um desporto ao nível federado é bastante inferior ao dos

rapazes e relativamente ao desporto/atividades não federadas passa-se exatamente o contrário.

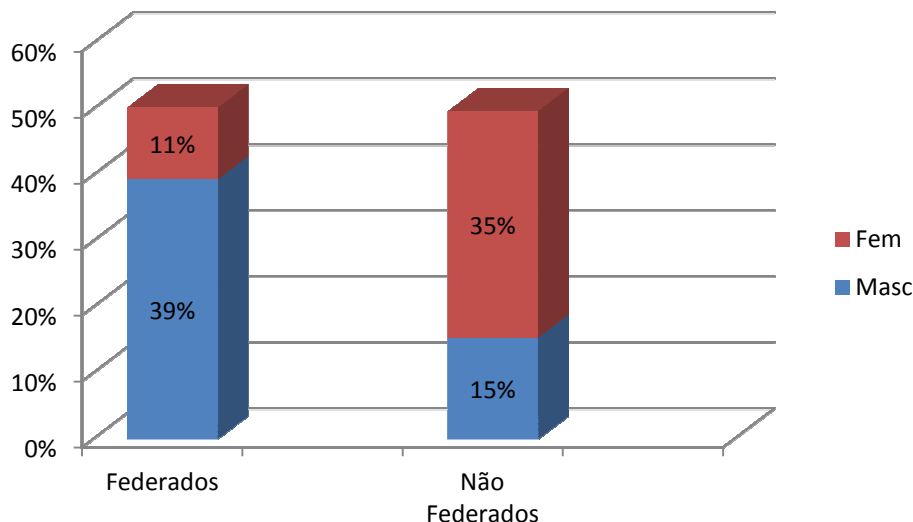


Gráfico nº 2- % de praticantes do sexo feminino (Fem.) e masculino (Masc.) federados e não federados

Relativamente às modalidades / atividades físicas praticadas verifica-se as raparigas optam essencialmente por atividades ou modalidades de caráter individual, enquanto os rapazes praticam sobretudo desportos de equipa.

2.3 Professores

O corpo docente é constituído por setenta e quatro docentes, pertencendo 85,1% ao quadro do Agrupamento, 9,5% ao quadro de zona pedagógica e 5,4% são contratados. A maioria dos docentes (79,7%) tem idade superior a quarenta e cinco anos e 82,4% têm vinte ou mais anos de serviço

O quadro de professores é estável e, na sua maioria, conta com uma larga experiência profissional, uma vez que grande parte dos profissionais docentes, do quadro do agrupamento, conta já com mais de vinte anos de serviço.

A distribuição de serviço obedece a critérios que se prendem com a experiência profissional dos professores e com a continuidade pedagógica,

procurando, sempre que possível, que estes acompanhem os alunos durante todo o ciclo a que pertencem.

Relativamente ao grupo de EF, no ano letivo 2012/2013, era constituído por seis professores, dos quais quatro pertenciam ao quadro do agrupamento, uma encontrava-se destacada do quadro de um outro agrupamento e um do quadro de zona pedagógica. Desses professores uma pertencia ao grupo de recrutamento 260 (2º ciclo) e os restantes ao 620 (3º ciclo e secundário).

Quanto à sua formação inicial, todos os professores do quadro obtiveram a sua licenciatura (um com mestrado) na Universidade do Porto, a maioria no antigo Instituto Superior de Educação Física. Uma professora, destacada na escola, obteve a sua licenciatura no Instituto Superior da Maia.

As professoras do quadro do agrupamento, todas do sexo feminino, lecionam na escola há dezasseis ou mais anos, pelo que o grupo disciplinar tem já instituído um conjunto de dinâmicas e procedimentos que foi desenvolvendo ao longo dos anos. Contudo, este facto potencia também alguma acomodação e resistência quer à inovação, quer a novos desafios. Esta situação tem sido visível sobretudo na adesão ao DE e a outros projetos que nos têm sido propostos por entidades exteriores à escola. Relativamente ao DE, nos últimos anos só professores contratados ou destacados na escola têm constituído grupos-equipa, embora a seleção da(s) modalidade(s) seja alvo de decisão do grupo. Mais recentemente, com a diminuição dos horários disponíveis (devido ao aumento do número de alunos por turma e à constituição do mega agrupamento), existe já uma perspetiva diferente, sendo que, no próximo ano letivo, uma professora do quadro será responsável por dois grupos equipa.

A disciplina faz parte do Departamento de Expressões, que também integra as disciplinas de Educação Visual (2º e 3º ciclo); Educação Tecnológica (2º ciclo) e Educação Musical (2º ciclo) e tem assento no Conselho Pedagógico. A este propósito é de realçar que a sua presença neste órgão tem sido sempre muito forte, na medida em que o coordenador de departamento, primeiro no departamento de EF e Musical e mais recentemente nas Expressões, tem sido um professor de EF.

2.4. Condições para a implementação da EF na escola

Os programas de EF foram elaborados numa lógica não só do desenvolvimento dos alunos, mas também do desenvolvimento da própria disciplina e assentam no pressuposto de que estejam garantidas algumas condições essenciais à realização da EF na escola (Ministério da Educação, 2001).

Algumas dessas condições não dependem das escolas e são, evidentemente, asseguradas pelo Ministério da Educação. Referimo-nos sobretudo às condições materiais e pedagógicas (apetrechamento das escolas com equipamentos desportivos e formação de professores) e à importância atribuída à disciplina no currículo, com a dotação de uma carga horária que permita o desenvolvimento e sucesso do aluno.

Estando estabelecidas as condições que acima referimos, cabe às escolas e ao grupo de EF o desenvolvimento de um trabalho que engloba um conjunto de tomadas de decisão e de compromissos, que envolvem os professores de EF e a escola em geral. Estas decisões têm a ver com o currículo dos alunos (seleção de matérias e sua distribuição ao longo dos diferentes ciclos); organização dos horários (número de aulas semanais, sua distribuição e duração); organização dos espaços de aula (criação de espaços polivalentes) e formação contínua dos professores.

Relativamente ao plano curricular da disciplina, a escola possui, conforme já referido no ponto anterior, as condições necessárias para a implementação do programa em particular do conjunto de matérias nucleares definidas nos programas de EF, a saber, a Ginástica, o Atletismo, o Basquetebol, o Andebol, o Voleibol e o Futebol. Para além destes também são abordados os jogos de raquete. As instalações desportivas da escola são muito boas, sobretudo para a prática de desportos coletivos. Quanto à Ginástica e Atletismo, não é possível cumprir a totalidade do programa. Na Ginástica, não havendo um espaço específico para a modalidade, torna-se necessário proceder à montagem e arrumo do material todas as aulas, por esse facto não

é abordada a trave, nem a barra fixa. Quanto ao Atletismo, não é possível abordar o salto em comprimento e o triplo salto uma vez que a escola dispõe de uma caixa de saltos inapropriada para esse fim.

Contudo, algumas matérias deste dito tronco comum, propostas nos programas com objetivo de ampliar a extensão da EF e os seus benefícios, embora tradicionalmente não fizessem parte dos planos curriculares da maioria das escolas, não são abordadas. As razões que justificam esta decisão são de diversa ordem, nomeadamente, por não serem exequíveis; por não existirem os recursos necessários à sua implementação; pela falta de formação dos professores nestas matérias ou, simplesmente, por falta de tempo disponível. Incluem-se nestas a luta, a patinagem, a orientação, os jogos populares e a dança.

Relativamente à organização dos horários e à carga horária atribuída à disciplina, é, tal como definido nos programas, de três tempos semanais de 45 minutos, perfazendo um total de 135 minutos. No entanto, não sendo possível cumprir o "tempo útil de aula", a escola optou por um bloco de 90 minutos e um tempo de 45 minutos por semana, em dias não consecutivos.

Na elaboração dos horários de Educação Física são tidos em conta os espaços disponíveis, nunca estando mais do que três turmas em simultâneo. Relativamente à organização dos espaços de aula, tendo em conta as instalações desportivas existentes na escola, o grupo de EF foi adquirindo, ao longo dos anos, um conjunto de materiais quer em diversidade quer em número que permitisse a abordagem de diferentes matérias por uma ou mais turmas em simultâneo, nos diferentes espaços disponíveis.

Quanto à formação contínua dos professores, houve a preocupação ao longo dos anos de colmatar a dificuldade de abordagem de algumas matérias, que não estavam incluídas no plano da sua formação inicial. Assim solicitaram formação na área das atividades de exploração da natureza e foram, a título pessoal frequentando ações de Badminton, Ginástica Acrobática, entre outras, e disponibilizando o material fornecido nas ações aos colegas de grupo.

3. A Coordenação do grupo disciplinar de Educação Física

A EF, no nosso agrupamento, como anteriormente referimos, está integrada no Departamento de Expressões, juntamente com as disciplinas de Educação Visual (2º e 3º ciclo); Educação Tecnológica (2º ciclo) e Educação Musical (2º ciclo), tendo o departamento assento no Conselho Pedagógico.

Esta estrutura de coordenação educativa detém, de acordo com a lei e o regulamento interno do agrupamento (RI), um conjunto de competências que se prendem, sobretudo, com a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo e dos programas definidos a nível nacional.

Os conselhos de disciplina, embora neste momento não estejam contemplados na lei, continuam, no nosso regulamento interno, a constituir subestruturas dos departamentos e, tal como estes, asseguram a articulação e a gestão curricular, adequando o currículo às necessidades específicas dos alunos.

As competências dos departamentos curriculares traduzem-se, no nosso caso particular, num plano de trabalho, definido em conjunto pelos diferentes departamentos e aprovado em sede de conselho pedagógico, que deverá ser cumprido ao longo de um ano letivo e que envolve, como é evidente as diferentes disciplinas.

Apesar de a lei não prever a existência destas subestruturas, muito menos do coordenador de disciplina, a verdade é que a nossa escola, à semelhança da maioria das escolas (agora agregadas em agrupamentos e mega agrupamentos), ainda os mantém, atribuindo-lhes, como já referimos, a maior parte do trabalho de articulação e gestão curricular. Esta situação deve-se por um lado ao elevado número de professores que compõem os departamentos, agravado com a constituição dos mega agrupamentos, o que praticamente inviabiliza o seu funcionamento. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho numa lógica disciplinar, ao longo de muitos anos, resulta numa grande resistência em alterar as formas de trabalho e organização.

Deste modo, na prática o departamento assegura a transmissão das informações do conselho pedagógico e procede ao balanço e verificação do cumprimento do plano de trabalho.

De acordo com o RI do nosso agrupamento as competências do conselho de disciplina são as seguintes:

- a) Apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA);
- b) Implementar e avaliar as atividades e projetos previstos no PAA;
- c) Apresentar propostas para o plano de formação de docentes;
- d) Apresentar propostas para a definição de critérios de avaliação de alunos;
- e) Planificar as unidades didáticas e proceder a reajustes sempre que necessário;
- f) Avaliar o grau de cumprimento da planificação didática e do programa;
- g) Analisar e refletir sobre as práticas educativas e o seu contexto;
- h) Coordenar procedimentos e estratégias de atuação no domínio da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica;
- i) Coordenar procedimentos e formas de atuação no domínio da avaliação das aprendizagens;
- j) Analisar resultados escolares dos alunos;
- k) Apresentar propostas para a melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- l) Apresentar propostas de critérios de elaboração e classificação dos exames elaborados a nível de escola;
- m) Colaborar na inventariação do material didático afetado á disciplina e apresentar propostas de material a adquirir;
- n) Analisar manuais escolares e propor qual a adotar.

3.1. Perspetiva/análise do nosso percurso na coordenação

3.1.1. Análise da situação da EF na escola até ao ano letivo 2002/2003 (ano da nossa entrada em funções)

À data da nossa entrada em funções como coordenadora de EF do 3º ciclo, no ano letivo 2002/2003, a disciplina tinha já um projeto em vigor. Esse projeto resultou de um trabalho de análise e discussão dos programas, mas limitou-se à seleção das matérias a abordar na escola e à definição de objetivos (mais tarde competências) por ano/área, que, na maior parte das vezes, reproduziam o proposto nos programas.

O planeamento anual limitava-se a uma distribuição dos conteúdos e tempos letivos pelos diferentes períodos, sendo as preocupações mais de cariz organizacional do que pedagógico. O tempo dedicado à planificação em grupo era escasso, uma vez que as reuniões da disciplina eram quase sempre monopolizadas pela transmissão de uma grande quantidade de informações oriundas do conselho pedagógico (ainda não existiam os departamentos), a maior parte das vezes, pouco relevantes para a disciplina. Essa tarefa ficava assim entregue aos professores que sozinhos elaboravam, ou não, as suas planificações.

No que respeita à avaliação das aprendizagens, embora estivessem definidos critérios de avaliação, eram muito genéricos e nas reuniões não se promoviam acordos com vista à sua uniformização.

Contudo os professores que constituíam o grupo eram, na maioria, profissionais dedicados e dinâmicos, que não só cumpriam, na maior parte dos casos, o planeamento anual definido, como promoviam anualmente um conjunto de atividades na escola muito apreciado pela comunidade educativa. Acresce que os professores dinamizavam diversos grupos equipa, no âmbito do DE, proporcionando uma prática desportiva regular a um grupo muito

alargado de alunos em diferentes modalidades, constituindo algumas vezes alternativas ao currículo da EF,

O reconhecimento do bom trabalho realizado pelos professores de EF da escola, aliado à opção de minorar as aulas de 45 minutos, principalmente no 2º ciclo, terão contribuído para a decisão do conselho pedagógico da atribuição do meio tempo (45 minutos), a decidir pela escola, à EF no 5º e 6º ano de escolaridade.

3.1.2. Análise do nosso percurso na coordenação da disciplina (a partir do ano letivo 2002/2003)

No ano em que iniciámos funções na coordenação da disciplina, vivia-se ainda o final de um período de reorganização curricular que proporcionou um debate interno sobretudo no que se refere à distribuição da carga letiva pelas diferentes disciplinas. Esta discussão, como já referimos, resultou, no que diz respeito à EF, num aumento dos tempos letivos no 2º ciclo. Pelo que, conjugada com o reajustamento do programa do 3º ciclo, implicou uma reformulação do currículo da disciplina na escola.

Assim, nos primeiros anos de coordenação procedeu-se a alterações no projeto curricular de EF tendo em conta a articulação curricular entre os dois ciclos, procedendo-se nos anos seguintes a uma avaliação das mudanças operadas.

Podemos afirmar que, nesse tempo, a disciplina vivia um tempo de valorização na nossa escola. A comunidade educativa, em geral, reconhecia no desporto um papel importante e insubstituível na formação das crianças e jovens. As atividades dinamizadas pelo grupo eram valorizadas e muito participadas por toda a escola, quase sempre constituíam festas do desporto com grande e entusiástica participação de alunos e com a colaboração de professores de outras disciplinas. A interrupção de aulas, sobretudo nos finais de período, para a realização dessas atividades, para que todos pudessem participar, era inquestionável.

No âmbito da coordenação da disciplina foi um tempo de consolidação do currículo de EF, nomeadamente das opções tomadas com o reajustamento do programa do 3º ciclo e, para tal, houve necessidade de se proceder a reuniões periódicas que proporcionavam uma maior troca de experiências e uma reflexão sobre as práticas educativas.

Contudo, havia desde sempre algumas, poucas, vozes discordantes que apontavam as atividades (em particular o torneio interturmas realizado sem interrupção de aulas) como fatores de desestabilização dos alunos, que se refletia no seu comportamento e atenção nas atividades letivas de outras disciplinas. Por outro lado, os professores de Língua Portuguesa nunca se conformaram com a perda de tempos letivos na reorganização curricular e, ciclicamente enviavam reflexões e pedidos ao conselho Pedagógico, no sentido de lhe ser atribuído mais tempo no currículo, alegando não lhes ser possível cumprir o programa. Esta situação acabou por ser parcialmente resolvida com a decisão, pelo conselho pedagógico, da atribuição da Área de Projeto a esta disciplina.

Este cenário favorável foi sendo alterado nos anos que se seguiram, entre 2005 e 2009 - 1ª legislatura do “governo Sócrates”. Este foi um período de grande instabilidade nas escolas, não só pelas alterações profundas no seu funcionamento (essencialmente devido ao novo estatuto da carreira docente), mas também pela implementação de um modelo de avaliação de desempenho docente (ADD) excessivamente burocrático, que afastava os professores da sua tarefa central - a pedagógica. A agenda educativa, nas escolas, passou a centrar-se na ADD, tendo esta absorvido muito do tempo dos professores (em particular dos coordenadores de departamento), que passaram a ocupar-se da elaboração dos descritores, instrumentos de registo e demais procedimentos relativos a esta matéria.

Morgado, já em 2007 (p. 67), alertava para a existência, no estatuto da carreira docente, “de uma certa obsessão avaliativa” e do perigo de a ADD representar mais “um instrumento de seleção e controlo do que um meio de pesquisa e de regulação das práticas curriculares”. Por outro lado alertava para o facto de a diferenciação da carreira em duas categorias (professor /professor

titular) poderia levar “à emergência de uma nova cultura de escola” (idem, p.71) que ao invés de melhorar a partilha e a cooperação entre os professores, tenderia a perpetuar o seu individualismo e isolamento (situação que já caracterizava muitas das escolas do país), estimulando a competição entre eles.

No que diz respeito à nossa escola, a exigência da ADD, que definia entre outros aspetos a avaliação dos professores em função dos resultados escolares dos seus alunos, e o alargamento do tempo de permanência dos professores nas escolas, com a introdução da componente não letiva de prestação de serviço ao nível do estabelecimento, foram alguns dos fatores que, numa fase inicial, contribuíram para um aumento da clivagem entre disciplinas “teóricas” e “práticas”. Com as primeiras a reclamar uma diminuição da sua componente não letiva de estabelecimento, uma vez que necessitavam de mais tempo para preparar as suas atividades letivas, bem como para a elaboração e correção das fichas de avaliação. Na mesma linha, a crescente pressão sobre os resultados escolares e a dificuldade de muitas disciplinas cumprirem os programas foi dificultando a realização de atividades desportivas com uma massiva participação de alunos, pois, quase sempre, implicavam interrupção de atividades.

Apesar de tudo, na nossa escola, constatando-se que a ADD era uma questão fraturante e que a sua implementação poderia afetar irremediavelmente o seu equilíbrio, a opção tomada, sobretudo no âmbito das estruturas intermédias de coordenação educativa (departamentos e grupos disciplinares), foi no sentido de melhorar o trabalho em equipa, uniformizar procedimentos e criar uma cultura de partilha começando pelos próprios coordenadores de departamento.

Assim, aproveitando a ADD e a iminente inspeção de avaliação externa, o Agrupamento procedeu a uma reformulação dos seus documentos orientadores, em particular o seu Projeto Educativo, definido como áreas prioritárias a desenvolver: a articulação curricular vertical; a uniformização de procedimentos (critérios e formas de avaliação, planificações, entre outros) e a cooperação entre docentes.

No âmbito do grupo disciplinar de EF, o trabalho que já vinha sendo feito de reformulação do seu projeto curricular, ao nível da definição de conteúdos e competências por ano de escolaridade, e de uniformização de critérios e procedimentos de avaliação de alunos, foi aprofundado e consolidado. A necessidade de dar resposta às novas exigências do PE do agrupamento e a possibilidade de implementação de um processo de avaliação de desempenho que previa a existência de aulas observadas e de uma avaliação em função dos resultados escolares, motivou os professores para uma dinâmica de maior partilha e trabalho conjunto.

Entre os anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, com o objetivo de verificar a exequibilidade das competências previstas por matéria e ano de escolaridade, foram feitas inúmeras reuniões de grupo que proporcionaram discussões e troca de experiências fundamentais para a tomada de decisões e orientação do currículo. Este trabalho permitiu estabelecer pré-requisitos para cada ano e definir um protocolo de avaliação inicial, constituindo-se como base de um compromisso coletivo.

Assim, este protocolo previa situações de avaliação e procedimentos de observação que deviam ser respeitados por todos os professores e os dados obtidos foram alvo de uma análise muito minuciosa, pelo grupo de EF, o que nos permitiu perceber quais as matérias em que os alunos tinham mais dificuldade e deste modo aferir decisões já tomadas quanto às orientações curriculares, tendo-se procedido a algumas alterações ou reajustes.

Posteriormente procedeu-se a planificações conjuntas entre professores que lecionam o mesmo ano, salvaguardando, contudo, as especificidades de cada turma e a individualidade e estilo pessoal de cada professor.

Todo este trabalho foi essencial para a construção e afirmação do projeto de EF da escola que passaremos a apresentar.

3.2. Projeto de Educação Física da escola

“O projeto de EF da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores (...)” de EF (Ministério de Educação, 2001, p.21). Deve ser elaborado tendo por referência o programa da disciplina e o PE do agrupamento e dele devem constar todas as decisões relativas à EF e ao desporto na escola, desde a composição do currículo da disciplina às atividades de enriquecimento curricular, como por exemplo o Desporto Escolar. Deve refletir as características, interesses e expectativas da comunidade escolar no que à atividade física e desportiva diz respeito. É imprescindível que tenha um alcance plurianual, numa lógica de articulação vertical, de modo a permitir alcançar as competências de final de ciclo.

Como já mencionámos, sendo o programa da disciplina um documento com “caráter de lei” que, por esse motivo, tem a obrigatoriedade de ser cumprido, a planificação pode entender-se como “o processo criativo de interpretação do programa” (Bento, 2003) em que o professor ou professores o adequam às condições locais específicas. Por outro lado, o PE do Agrupamento constitui a referência interna e define as linhas orientadoras para o planeamento da ação educativa e explicita os valores, metas e as estratégias, segundo as quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa, constituindo um documento orientador de todo o trabalho.

Nesta linha de pensamento o programa é o guia para a ação e o projeto o modo de o operacionalizar, num dado contexto com características muito próprias.

Nos itens seguintes abordaremos as diferentes fases de “construção” do projeto de EF da escola. Desde logo, uma primeira fase que passa pela análise exaustiva não só do programa da disciplina, mas das diversas condicionantes específicas (condições locais de educação; características do corpo docente e dos alunos). Em seguida a elaboração do projeto propriamente dito que

envolve um conjunto de decisões que constituem a base para o trabalho dos professores de EF na escola.

Esta separação das fases de elaboração do projeto em fase de análise e de decisões, resulta de uma necessidade de organização do nosso trabalho. Na prática elas estão em constante interligação e constituem um processo inacabado, que se prolonga no tempo e que, frequentemente, tem de ser reajustado ou alterado quer em função de novas diretrizes governamentais, quer devido a alterações ao nível do PE e curricular do agrupamento, quer ainda fruto de decisões dos próprios professores de EF.

3.2.1. Fase de análise

Esta fase, decisiva na elaboração do projeto de EF da escola, irá permitir o ajustamento das orientações centrais à especificidade da escola. Implica um conhecimento profundo das diversas variáveis que concorrem para a aplicação local dos programas.

Dadas as particularidades de que se reveste, esta fase, como já foi referido, não se concentrou num período de tempo limitado, sendo necessário, na medida em que os fatores em questão foram alterando, proceder a novos reajustamentos. Pelas razões apresentadas não se traduz tarefa fácil transpor para o papel um processo que, pela sua complexidade, não obedece propriamente a uma cronologia específica. Contudo, abordaremos alguns dos passos tomados e questões levantadas que nos parecem mais relevantes.

Em consonância com o que já foi dito, a elaboração do projeto deve começar por uma análise exaustiva dos programas de EF. Como é evidente, na nossa escola já foi feita há muitos anos aquando da publicação dos programas atualmente em vigor e, mais tarde, no reajustamento para o 3º ciclo. Contudo esta situação não invalida que, pontualmente, se proceda a uma nova análise de aspetos mais particulares com vista à alteração ou introdução de novas matérias no nosso projeto.

Assim, numa fase inicial procedeu-se à análise das orientações metodológicas, da extensão da EF, das competências gerais e específicas, dos objetivos gerais e dos conteúdos programáticos, bem como das atividades constantes do quadro de composição curricular com vista à seleção daquelas passíveis de serem abordadas na escola tomando em consideração pontos fortes e constrangimentos de diversa ordem, a saber: características da população escolar; instalações e equipamentos desportivos disponíveis; tradições desportivas locais; formação dos professores; entre outras.

Apesar dos programas não o preconizarem, na nossa escola optámos por manter alguma diferenciação de domínios, pelo facto de, em termos de avaliação, se traduzir numa maior facilidade, quer do ponto de vista do aluno (saber o que se espera dele em cada domínio), quer do professor. Por outro lado, com a decisão, ao nível do Conselho Pedagógico da necessidade de uma maior uniformização dos critérios de avaliação, todas as disciplinas integraram um domínio relativo às atitudes e valores, muito valorizadas pelo agrupamento tendo em conta o seu projeto educativo.

Num segundo momento, uma vez que se trata do projeto de uma determinada escola, deve ser contextualizado, ou seja, deve ser adequado à especificidade educativa da escola: ao PE; às condições de aprendizagem; aos alunos, professores, comunidade educativa em geral.

A elaboração do projeto tem que passar necessariamente por uma reflexão sobre a própria disciplina, da sua importância no currículo do Ensino Básico, do seu valor educativo e contributo para a formação integral do aluno. Desta reflexão resulta a adoção de uma conceção de EF que será norteadora de todo o projeto que inclui não só os princípios definidos nas linhas orientadoras da disciplina e do PE da escola, mas também as crenças e convicções dos próprios professores de EF.

Assim, o projeto da nossa escola tem subjacente a conceção de uma EF que seja inclusiva, que contribua para a formação integral do aluno, não só no âmbito desportivo (aquisição de habilidades motoras/cultura desportiva) mas também na formação de cidadãos respeitadores dos valores e regras de

convivência social. Esta concepção reflete-se na seleção dos conteúdos, nas atividades propostas e até nos critérios de avaliação da disciplina.

3.2.2. Fase de decisões

3.2.2.1. Adaptação da composição curricular

Os PNEF, assumindo uma orientação eclética, abrangem um leque muito vasto de áreas e matérias.

Os professores de EF, dada a carga horária disponível para a disciplina, têm que proceder a uma seleção das matérias, em função dos fatores que caracterizam o seu contexto (recursos disponíveis e características dos alunos).

Na nossa escola, o currículo da EF está representado no quadro 4. O referido quadro concretiza a composição curricular adotada e, para a seleção das matérias, teve-se em conta um conjunto de decisões que, tal como já referimos neste trabalho, foram sendo tomadas ao longo de vários anos de implementação da disciplina na escola.

Baseamos a sua elaboração no “Quadro de composição curricular” proposto nos programas de EF, sobretudo na parte indicada como comum (obrigatória) para todas as escolas (programa nuclear). Procurámos abranger um leque alargado de matérias, distribuindo-as de forma equitativa pelos vários anos de escolaridade.

Quadro nº 4 – Adaptação da composição curricular da Escola (adaptado de Ministério de Educação, 2001)

Educação Física 2º e 3º ciclo					
Ano letivo 2012/13					
MODALIDADES	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
	nível	nível	nível	nível	nível
JOGOS PRÉ-DESPORTIVOS	Avançado				
BASQUETEBOL		Introdução	Elementar		Parte do Avançado
VOLEIBOL	Parte da Introdução	Introdução e Parte do elementar	Elementar	Elementar	Parte do Avançado
ANDEBOL		Parte da Introdução	Conclusão da Introdução	Elementar	Elementar
FUTEBOL	Elementar		Parte do Avançado		
ATLETISMO:	Velocidade	Parte de Introdução	Conclusão da Introdução	Elementar	Parte do Avançado
	Corrida de Obstáculos		Introdução		
	Barreiras			Elementar	Parte do Avançado
	Estafetas		Introdução	Elementar	Parte do Avançado
	Salto em Altura	Parte da Introdução	Conclusão da Introdução	Elementar	Parte do Avançado
	Lançamento da bola	Introdução			
	Lançamento do Peso		Parte da Introdução		Parte do Avançado
GINÁSTICA:	Solo	Introdução	Elementar	Elementar	Parte do Avançado
	Aparelhos:	Introdução	Introdução e Parte do elementar	Elementar	Parte do Avançado
	* Plinto				
	* Minitrampolim	Introdução	Introdução e Parte do elementar	Elementar	Parte do Avançado
	Acrobática			Introdução	
RAQUETES	Jogos de Raquetes	Introdução	Elementar		
	Badminton			Introdução	Elementar

Na sua seleção consideramos dois critérios de decisão: a exequibilidade e a possibilidade de desenvolvimento ao longo dos dois ciclos de escolaridade.

Relativamente ao primeiro critério (exequibilidade), optámos por um conjunto de matérias nucleares tradicionais ⁶ (assim apelidadas pelas programas de EF) cuja seleção teve em conta a existência de recursos materiais (sobretudo instalações desportivas) necessários para a sua implementação e as características e formação dos professores. Também pelos motivos apontados e por falta de tempo, optámos por não integrar a Luta, a Patinagem, a Orientação, os Jogos Populares e a Dança.

⁶ Ginástica, Atletismo, Basquetebol, Futebol, Voleibol e Andebol.

Apesar de, na generalidade das matérias, se partir do pressuposto de que os objetivos do 1º ciclo não são cumpridos, o que também pesou em algumas decisões tomadas, procurámos não comprometer a exigência do programa, adotando para o efeito o critério de desenvolvimento que lhe está subjacente, através da especificação das matérias por níveis (introdução, elementar e avançado).

Contudo se estabelecemos uma comparação com o programa, verificamos que existem diferenças nos níveis de algumas matérias, sobretudo no 5º ano, pelas razões referidas. Apesar disso tentámos, até ao final do 3º ciclo, de forma progressiva, alcançar os objetivos propostos no programa.

Há, no entanto, duas exceções, os Jogos pré-desportivos (JPD) e o Futebol. Nestas matérias optou-se por manter os níveis definidos para o 2º ciclo, uma vez que constatámos que os alunos em geral (de forma mais vincada os do sexo masculino), já tinham experiências significativas nestes conteúdos, quer porque, apesar de tudo, foram abordados no 1º ciclo, nas Atividades de Enriquecimento Curricular quer porque naturalmente são mais praticadas pelos alunos (Futebol por exemplo).

A forma de distribuição das diferentes matérias pelos diversos anos de escolaridade, para além de ter em conta as indicações dos programas, obedeceu a alguns critérios, que passamos a explicar.

Os JPD surgem no 5º ano como forma de preparação para os jogos de invasão, sobretudo o Andebol e o Basquetebol, que só são introduzidos no 6º ano. O Andebol continua até ao 9º ano, sem interrupções. Já o Basquetebol sofre uma interrupção no 8º ano. Esta situação decorre por um lado do facto de o Andebol ser o JDC com mais peso no 8º ano (dado ser a modalidade do torneio interturmas), por outro lado, o Basquetebol foi desde sempre uma modalidade pouco do agrado dos alunos da nossa escola. Contudo esta situação tem-se vindo a alterar, pensamos que fruto da metodologia de ensino adotada pelos professores da escola (utilização de formas de jogo reduzido-3x3), pelo que será revista já no próximo ano letivo.

Quanto ao Voleibol, embora os programas recomendem a aquisição das competências básicas no 1º ciclo, como já referimos tal não acontece. Por esse

motivo, dado tratar-se de um desporto que exige uma fase de aprendizagem mais prolongada e complexa, inicia-se no 5º ano e permanece ao longo de todos os anos até ao final do 3º ciclo.

A Ginástica, à semelhança do que propõem os programas, tem uma carga mais significativa até ao 8º ano, por se considerar ser esse o período mais favorável para a aquisição das diferentes habilidades. No 9º ano só é abordado o Mini trampolim.

Contrariamente, o Atletismo tem maior carga horária atribuída a partir do 6º ano, sendo a aprendizagem de técnicas mais complexas remetida para o 8º e 9º ano.

Quanto aos Jogos de raquetes, são iniciados no 5º ano com as raquetes de madeira (mais pequenas e de fácil manuseamento), sendo o Badminton remetido para o 8º e 9º ano, por uma questão de sequencialidade e para facilitar a realização de torneios intraturma de forma mais autónoma.

O currículo de EF, no nosso país, caracteriza-se por uma grande diversidade de ciclos de atividades de curta duração, o que provoca dificuldades no domínio de todos os conteúdos pelos professores (Graça, 1997). Por esse motivo, e também pela brevidade com que são abordadas as diferentes matérias, frequentemente, as aprendizagens não são efetivas, nem significativas para os alunos, penalizando sobretudo os menos dotados (Ennis, 1999).

Apesar de já ter sido feita alguma seleção de matérias, pois não seria possível uma aprendizagem minimamente significativa se se cumprisse escrupulosamente o estipulado nos programas, progressivamente, os professores de EF, em sede de grupo disciplinar, têm referido uma maior dificuldade na abordagem significativa de algumas matérias, sobretudo pela forma superficial e breve com que são tratadas. Algumas das razões que contribuem para estas dificuldades, estão já encontradas e descritas, a saber: a diminuição da carga letiva total, seja, no 2º ciclo, pela perda de 45 minutos no 5º e 6º ano, seja pela realização de testes intermédios, exames e visitas de estudo de outras disciplinas, coincidentes com tempos letivos de EF; o aumento do número de alunos por turma, entre outros. Acrescente-se a

constatação de uma progressiva desmotivação dos alunos, particularmente das raparigas, a partir do 8º ano.

Esta situação justifica que, neste momento, se proceda a uma reflexão sobre o currículo a adotar na escola.

Como refere Brandão (2002), no currículo da EF escolar confrontam-se diferentes orientações curriculares, o que se reflete na forma como são selecionados objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Concretamente nos PNEF é evidente uma linha de orientação que configura a perspetiva de desenvolvimento educacional – um programa de múltiplas atividades onde são assegurados objetivos em diferentes áreas (desenvolvimento de competências, condição física e desenvolvimento social) - na medida em que proporciona uma abordagem das matérias breve, superficial e descontínua (Siedentop et al., 1986; Ennis, 1999; Hastie, 2003). “Um estado de iniciação permanente, uma aprendizagem descontextualizada e inconsequente (...)” e uma segregação dos menos habilitados (incluindo as raparigas, em geral), têm sido alguns dos efeitos desfavoráveis mais apontados (Brandão, 2002, p. 18). Por outro lado, também tem sido acusado de causar grande desmotivação, sobretudo nas raparigas e alunos menos dotados (Ennis, 1999).

Brandão (2002) indica três perspetivas, para fundamentar a renovação curricular. Uma primeira que tem a ver com a ação do professor, uma segunda que reside no poder do aluno e, finalmente, uma terceira que consiste no modelo curricular utilizado.

A ação do professor, na medida em que dele depende, em última análise, a implementação do currículo. Neste sentido, é importante que o grupo de EF procure uma nova orientação para a disciplina, que sejam estabelecidas as prioridades e eventuais formas de as alcançar. É também fundamental que todo este processo decorra de uma ampla discussão e debate e reflita o acordo de todos os professores, por forma a ser estabelecido o necessário compromisso. Temos já a experiência da implementação da Ginástica Acrobática, introduzida no nosso currículo (3º ciclo) mais recentemente, cuja forma de abordagem, organização dos alunos, estratégias e avaliação, foram

delineados e discutidos em grupo. Tendo a sua implementação sido um sucesso junto de alunos e professores.

No que se refere ao poder dos alunos, é importante que sejam ouvidos neste processo, nomeadamente na indicação das modalidades preferidas, aquelas onde sentem mais dificuldades e sugestões de novas atividades e abordagens.

Finalmente, a escolha dos modelos curriculares. Dada a diversidade de modelos que têm surgido, como alternativa aos mais tradicionais, nomeadamente no que respeita ao ensino dos jogos desportivos, pensamos ser sensato não proceder a mudanças radicais, mas procurar nesses modelos solução para alguns dos problemas constatados.

3.2.2.2. Articulação curricular vertical

No ponto anterior expusemos as decisões do grupo de EF relativamente à composição curricular da disciplina do 5º ao 9º ano.

Este processo decorreu de uma adaptação do programa às condições locais específicas, pelo que a seleção das matérias a lecionar foi feita com base nos programas, nas instalações e recursos disponíveis e nas características dos alunos.

Como já referimos, este conjunto de decisões tem implícita uma perspetiva de desenvolvimento da disciplina na escola, quer no que se refere às condições para a sua implementação (recursos materiais e humanos) quer no desenvolvimento curricular (articulação vertical para o conjunto dos anos de escolaridade). Por outro lado permite também a formalização de um compromisso dos professores de EF para com a escola, na medida em que define um conjunto de decisões estratégicas com vista ao seu desenvolvimento.

Tendo como ponto de partida a adaptação do quadro de composição curricular onde distribuímos as matérias e os níveis a trabalhar pelos diferentes

anos de escolaridade, especificámos as competências que os alunos deverão desenvolver em cada uma das matérias e respetivo nível - Introdução, Elementar e Avançado.

Embora tenhamos como referência os programas, nem sempre foi possível cumprir o que neles se encontra estatuído. Os motivos são diversos e decorrem, fundamentalmente, da falta de pré requisitos dos alunos, uma vez que não são abordados no 1º ciclo; do reduzido número de aulas disponíveis para o desenvolvimento de um conjunto tão alargado de conteúdos; da falta de equipamentos na escola. Acresce que, na nossa opinião, nem sempre a metodologia de ensino de algumas modalidades é a mais adequada para uma determinada modalidade.

Passamos em seguida à apresentação de dois exemplos, em que de forma mais pormenorizada explicaremos todo o processo de implementação da modalidade na escola. Na impossibilidade de aqui apresentar um conjunto tão vasto de matérias, seleccionámos duas que nos parecem mais elucidativas de todo o processo - a Ginástica (solo) e o Voleibol. Ambas são modalidades com uma ampla representação no currículo da nossa escola e sendo uma individual e outra coletiva pressupõem diferentes abordagens e problemáticas. Escolhemos a Ginástica de solo porque se trata de um exemplo em que, apesar de tudo, conseguimos cumprir o programa embora com algumas adaptações. Quanto ao Voleibol, dadas as características da modalidade, e porque privilegiamos um outro tipo de abordagem, nem sempre é possível cumprir o estabelecido no programa, nomeadamente quanto ao tipo de situação de jogo indicada (4x4), sobretudo nos anos iniciais do 3º ciclo.

Ginástica (solo)

A introdução da Ginástica nos programas, ainda que numa perspetiva geral, está definida para o 3º ano de escolaridade. No entanto, como já referimos diversas vezes ao longo deste trabalho, a efetiva concretização da Expressão Físico Motora no 1º ciclo não acontece na maioria das escolas públicas do nosso país, pelo que é só no 5º ano que grande parte dos alunos contacta pela primeira vez com a modalidade. Acresce que muitos alunos não

usufruem, durante o período de desenvolvimento motor, de um conjunto de experiências motoras básicas que lhes permitam partir para aprendizagens mais complexas, condição essencial para a introdução da modalidade.

Na nossa escola, a Ginástica (em particular no solo) tem uma forte presença no currículo, sobretudo pelo seu valor educativo, na medida em que proporciona atividades que estimulam a melhoria da condição física e das capacidades volitivas e de superação. Embora o rigor na execução técnica e a disciplina lhe sejam essenciais, a nossa perspectiva é a de, não descurando esses aspetos, favorecer a sua exploração enquanto desafio e superação dos limites.

Com base nesta lógica, optámos por proporcionar, logo nos dois primeiros anos de introdução da Ginástica (2º ciclo), um leque muito variado de experiências. Esta escolha decorre de dois motivos fundamentais: primeiro, como os alunos são mais leves, pequenos e flexíveis torna-se mais fácil a ajuda na execução dos vários elementos gímnicos; em segundo lugar, o final da fase de crescimento (principalmente nas meninas) iria inviabilizar ou dificultar a aquisição de alguns desses elementos.

Baseados nesta análise definimos os objetivos específicos/competências que os alunos devem desenvolver nos diferentes níveis.

No quadro que se segue podemos verificar que objetivos/competências são definidos para cada nível a trabalhar (Introdução, Elementar e Parte do avançado).

Tratando-se de uma atividade individual, o ensino deve proporcionar uma diferenciação pedagógica que privilegie a individualidade do aluno. Por esse motivo é necessário definir para cada aluno (avaliação inicial) um conjunto de elementos gímnicos que este deve ter adquirido no final de cada nível de aprendizagem.

Quadro nº 5 - Competências a desenvolver na Ginástica de Solo nos diferentes níveis (adaptado de Araújo, 2007)

Matéria	Nível	Competências a desenvolver (retiradas dos objetivos específicos)
Ginástica de solo	Introdução	<p><i>O aluno realiza uma sequência que combina as seguintes destrezas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rolamento à frente, terminando a pés juntos 2. Rolamento à retaguarda com saída com as pernas afastadas e em extensão. 3. Rolamento à retaguarda, com saída com os pés juntos na direção do ponto de partida. 4. Pino de cabeça, com alinhamento dos segmentos do corpo. 5. Roda, com apoio alternado das mãos na cabeça do plinto (transversal), passando as pernas o mais alto possível, com recepção equilibrada do outro lado em apoio alternado dos pés. 6. Posições de flexibilidade (ponte, espargata lateral ou rã) 7. Avião com o tronco paralelo ao solo e membros inferiores em extensão. 8. Saltos (tesoura e/ou gato) e ½ volta como elementos de ligação.
	Elementar	<p><i>O aluno elabora e realiza uma sequência que combine as seguintes destrezas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rolamento à frente, terminando em equilíbrio com as pernas estendidas e afastadas. 2. Rolamento à frente saltado terminando em equilíbrio. 3. Rolamento à retaguarda, terminando em equilíbrio, com as pernas unidas e estendidas. 4. Apoio facial invertido terminando em rolamento à frente, com ajuda. 5. Roda e/ou rodada. 6. Posições de flexibilidade (ponte, espargata lateral ou rã) 7. Avião com o tronco paralelo ao solo e membros inferiores em extensão. 8. Saltos (tesoura, gazela e/ou gato), voltas e afundos.
	Parte do avançado	<p><i>O aluno elabora e realiza uma sequência que combine as seguintes destrezas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rolamento à retaguarda com passagem por pino de braços. 2. Apoio facial invertido terminando em rolamento à frente sem ajuda. 3. Rodada. 4. Posições de flexibilidade (ponte, espargata lateral ou rã) 5. Avião com o tronco paralelo ao solo e membros inferiores em extensão ou bandeira. 6. Saltos (tesoura, gazela e/ou gato), voltas e afundos.

Para facilitar este trabalho, e porque os níveis não coincidem com os anos de escolaridade, distribuímos os diferentes conteúdos pelos diferentes anos, como se pode observar no quadro 6.

Quadro nº 6- Articulação dos conteúdos de Ginástica de solo do 5º ao 8º ano de escolaridade (adaptado de Batista et al, 2012)

Conteúdos		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	
Ginástica de solo	Rolamentos à frente	*engrupado	✓	✓		
		*MI estendidos e afastados		✓	✓	
		* saltado		✓	✓	
	Rolamento à retaguarda	* em plano inclinado	✓			
		* engrupado	✓			
		* MI estendidos e afastados		✓	✓	
		* MI estendidos e unidos			✓	✓
		*Com passagem por pino				✓
	Pino de cabeça		✓	✓		
	Apoio facial invertido (AFI)					
		*com saída a uma perna		✓		
		*com rolamento à frente			✓	
	Roda	* sobre o banco sueco		✓		
		*com apoio no solo			✓	
	Rodada					✓
Posições de equilíbrio	Avião	✓	✓	✓	✓	
Posições de flexibilidade	Ponte, espargata lateral, rã	✓	✓	✓	✓	
Elementos de ligação	Saltos, voltas e afundos	✓	✓	✓	✓	

A distribuição dos elementos gímnicos pelos diferentes anos obedece ao critério de dificuldade, tendo implícita uma determinada progressão pedagógica (do mais simples para o mais complexo). Contudo, por vezes verifica-se que alguns alunos, devido às suas características e motivação, conseguem passar logo para uma situação mais complexa, sem precisarem de passar pela mais fácil, o que é permitido pelos professores (Araújo, 2002)

Sobretudo a partir do 7º ano, alguns alunos evidenciam já inúmeras dificuldades, não possuindo os pré-requisitos definidos para o respetivo ano de escolaridade. Torna-se assim necessário promover a organização de grupos de nível para que a aprendizagem seja possível e motivadora para todos os alunos. Contudo, verificamos que os alunos com dificuldades evoluem muito pouco e têm muito pouca autonomia (muitas vezes só executam as habilidades gímnicas com a ajuda do professor). Com o avançar da escolaridade a sua

desmotivação aumenta na mesma proporção das dificuldades, verificando-se pouca ou nenhuma evolução. Esta situação não só penaliza estes alunos, mas a turma em geral na medida em que absorvendo o professor, dificulta a aprendizagem dos restantes alunos e a obtenção de melhores rendimentos da turma.

A Ginástica, tal como outras modalidades desportivas, quando pedagogicamente orientada, “(...)tem potencial educativo, favorecendo a inclusão, o respeito, a individualidade e o potencial de cada aluno”(Aleixo, 2010, p.40), estando o sucesso ao alcance de todos em função das suas possibilidades. A dificuldade de aprendizagem dos elementos gímnicos aliada ao rigor técnico na sua execução e a necessidade de tornar a abordagem da modalidade mais agradável para os alunos, são fatores que, na opinião de Aleixo (2010), evidenciam a pertinência do recurso a diferentes modelos de ensino que se complementem no alcance dos diferentes objetivos, sugerindo a conjugação de três – modelo de instrução direta, modelo de ensino aos pares e modelo de aprendizagem cooperativa⁷.

Estamos convencidos que, na nossa escola, a utilização de metodologias de ensino diversificadas, sobretudo baseadas na aprendizagem cooperativa e em grupo poderá contribuir para uma melhoria do ensino da ginástica. No ensino da ginástica acrobática temos já implementada uma metodologia deste tipo, com excelentes resultados, pelo que a conjugação da abordagem destas duas modalidades em simultâneo poderá constituir uma forma mais motivadora, permitindo igualmente rentabilizar o tempo disponível para ambas.

Voleibol

Enquanto JDC o Voleibol apresenta um conjunto de características que lhe conferem uma identidade muito própria.

⁷ Embora não seja possível, no âmbito deste trabalho aprofundar estes modelos de ensino, o da instrução direta é indicado para a aprendizagem inicial das habilidades gímnicas, o de ensino aos pares ajuda na compreensão e execução das diferentes habilidades e o da aprendizagem cooperativa fomenta a cooperação, a ajuda e o entusiasmo pela prática da modalidade. (Aleixo, 2010)

Segundo Mesquita (1998) estas características justificam a sua introdução no ensino numa fase precoce, tendo em conta quatro aspetos:

- Ausência de contacto direto;
- Impossibilidade de agarrar a bola;
- Queda da bola implica a rutura do jogo;
- Irregularidades técnicas são punidas pelas regras.

De igual forma, os programas propõem a iniciação da modalidade no 1º ciclo, justificando tal decisão com duas ordens de razões:

1ª A necessidade de uma fase prolongada de aprendizagem, dadas as suas características formais e técnicas.

2ª O potencial de desenvolvimento global que a aprendizagem da modalidade proporciona.

Como já é sabido tal não é a realidade do nosso país e, em particular, da nossa escola. De facto a grande maioria dos alunos toma, pela primeira vez, contacto com a modalidade no 5º ano. Esta situação provoca dificuldades acrescidas e a necessidade de uma adaptação dos objetivos definidos no programa. Acresce que este preconiza, na passagem do nível introdução para o elementar (2º para o 3º ciclo), uma evolução demasiado rápida, nomeadamente no que diz respeito ao tipo de situação de jogo. Com efeito, de um modelo de jogo 2+2 com características essencialmente cooperativas, passa para um 4x4, já muito próximo do modelo formal.

Como refere Mesquita (1998, p. 157), “o jogo deve estar presente em todas as etapas de aprendizagem do Voleibol”, contudo, numa fase inicial deve-se optar pelas variantes dos jogos reduzidos, na medida em que possibilitam “um aumento do número de contactos com a bola e do grau de êxito nas tarefas” (idem, p.158). Também, relativamente às habilidades técnicas, estas só devem ser integradas à medida que se tornam necessárias para o jogo.

O quadro 7 representa o conjunto de objetivos/competências definidos, pela nossa escola, para cada nível de aprendizagem, que, embora tendo por base os PNEF, traduzem as reflexões acima descritas, nomeadamente no respeitante ao tipo de situação de jogo definida.

No 2º ciclo, a maioria dos alunos apenas concretizam o nível Introdução. No 5º, os alunos desenvolvem sobretudo exercícios de manipulação da bola, com vista à aquisição dos elementos técnicos básicos, que vão sendo abordados à medida que se tornam necessários para o jogo. Este é introduzido desde as primeiras fases da aprendizagem embora vá assumindo características mais formais à medida que os alunos vão melhorando a execução de habilidades técnicas e a compreensão das componentes táticas. Assim, no 2º ciclo, utilizam-se formas modificadas de jogo (essencialmente cooperativo e/ou formas jogadas), com o propósito de aumentar o tempo de sustentação de bola, possibilitando assim uma maior satisfação dos alunos e um aumento do tempo de exercitação.

No início do 3º ciclo um número significativo de alunos já adquiriu os elementos técnicos necessários à passagem para o nível elementar, o que lhes permite passar para um tipo de jogo mais evoluído. Contudo, esta situação não invalida que alguns alunos se mantenham no nível introdução. Como a evolução dos alunos não se processa da mesma forma e com o mesmo ritmo, com o tempo as diferenças tendem a acentuar-se. Por esta razão os objetivos e conteúdos a abordar pelos diferentes alunos, numa mesma turma podem ser diferentes. Um aluno apesar de se encontrar no 8º ano, por exemplo, pode estar ainda a trabalhar conteúdos e objetivos de um 6º ou 7º ano.

Quadro nº 7 – Competências a desenvolver por nível no Voleibol (adaptado de Araújo, 2007)

Matéria	Nível	Competências a desenvolver (retiradas dos objetivos específicos)
Voleibol	Introdução	<p>- Em situação de exercício , grupos de 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> . cooperar com os companheiros para manter a bola no ar . utilizar, consoante a trajetória da bola, o passe e a manchete, com coordenação global; . posicionar-se correta e oportunamente, colocando a bola em trajetória descendente sobre o colega. <p>- Servir por baixo a uma distância de 3 a 4,5 m da rede:</p> <ul style="list-style-type: none"> . colocar a bola, conforme indicação prévia, na metade esquerda ou direita do meio campo oposto. <p>- receber a bola, a partir da linha de fundo, com as duas mãos, por cima ou em manchete:</p> <ul style="list-style-type: none"> . posicionar-se correta e oportunamente, de modo a imprimir à bola uma trajetória alta, agarrando-a de seguida. <p>- Em situação de concurso, em grupos de 4, num campo de dimensões reduzidas, com 2 jogadores de cada lado da rede (a 2 m de altura):</p> <ul style="list-style-type: none"> . Jogar com os companheiros, efetuando toques por cima com as duas mãos ou manchete, para manter a bola no ar.
	Elementar	<p>- Em situação de jogo 3 x 3 num campo reduzido (4,5 m x 9 m), com a rede aproximadamente a 2,10 m/2,15 m de altura:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Serve por baixo ou por cima (tipo ténis), colocando a bola numa zona de difícil receção ou em profundidade. . Recebe o serviço em manchete ou com as duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola), posicionando-se correta e oportunamente para direcionar a bola para cima e para a frente por forma a dar continuidade às ações da sua equipa. . Na sequência da receção do serviço, posiciona-se correta e oportunamente para passar a bola a um companheiro em condições de este dar continuidade às ações ofensivas (segundo toque), ou receber/ enviar a bola, em passe colocado ou remate (em apoio), para o campo contrário (se tem condições vantajosas). . <i>Na defesa</i>, e se é o jogador mais próximo da zona da queda da bola, posiciona-se para, de acordo com a sua trajetória, executar um passe alto ou manchete, favorecendo a continuidade das ações da sua equipa.
	Parte do avançado	<p>Em exercício critério realizar com oportunidade e correção as ações técnicas abordadas: serviço por cima orientando a superfície de batimento; passe em suspensão; passe de costas; receção do serviço em manchete ou com duas mãos por cima; deslocamentos; posições ofensiva e defensiva básicas.</p> <p>Em situação de jogo 4x4 num campo reduzido (12m x 6m):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Servir por baixo ou por cima * Receber o serviço em manchete ou com duas mãos por cima (de acordo com a trajetória da bola) * Na situação de passador posicionar-se executar um passe alto para um companheiro <p>Em condições favoráveis à finalização executar: remate em suspensão, passe colocado ou amorti</p> <ul style="list-style-type: none"> * Na defesa, avisar os companheiros e posicionar-se para executar um passe ou manchete <p>Conhecer as principais regras e a técnica de execução dos elementos técnicos abordados.</p>

No quadro 8 podemos observar os conteúdos (habilidades técnicas e situação de jogo) definidos para cada ano de escolaridade.

Quadro nº 8- Articulação dos conteúdos de Voleibol do 5º ao 9º ano de escolaridade (adaptado de Batista et al., 2012)

Conteúdos		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9ºano	
Voleibol	Sustentação de bola	X	X				
	Passe	Alto de frente	X	X	X	X	X
		De costas				X	X
		Em suspensão					X
	Manchete		X	X	X	X	
	Serviço	Por baixo	X	X	X	X	X
		Por cima (tipo ténis)				X	X
	Deslocamentos			X	X	X	
	Remate	Remate em apoio				X	
		Remate em suspensão					X
	Bloco					X	
	Posição ofensiva básica			X	X	X	X
	Posição defensiva básica			X	X	X	X
	Situação de jogo	1+1	X				
		2+2	X	X	X		
2x2			X	X			
3x3				X	X		
4x4					X	X	

Como já referimos as habilidades técnicas vão sendo introduzidas na medida em que se tornam necessárias para o jogo, utilizando o princípio de que “o nível de exigência no domínio técnico não deve exceder o conhecimento tático” (Mesquita I. , 2004a, p. 9). Por outro lado está inerente a este processo uma lógica de progressão, do mais fácil para o mais difícil, com o objetivo de controlar a complexidade das tarefas, adaptando-as ao nível de desempenho dos alunos. Este modelo de ensino do jogo de Voleibol, configura uma aproximação à proposta metodológica de ensino em etapas de aprendizagem, proposta por Mesquita (1998), em que o ensino se encontra sistematizado por níveis de jogo de crescente dificuldade.

Contudo, a partir do 7º ano de escolaridade, verificam-se maiores disparidades no nível de desempenho dos alunos. Esta situação é agudizada pelo facto de ser uma modalidade com tradição na localidade em que a nossa escola está implantada, pelo que um número significativo de alunos possui níveis de jogo mais evoluídos. Este facto se, por um lado, traz mais problemas aos professores, em termos de preparação da unidade de Voleibol, por outro lado permite, utilizando métodos diversificados, nomeadamente através de um ensino mais cooperativo, em grupos heterogéneos ou por pares, rentabilizar estes alunos para o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de, na nossa escola, o modelo de ensino do Voleibol assumir a preocupação de se centrar no jogo, com características adaptadas ao nível de desempenho dos alunos, nem todos os professores o fazem. Alguns continuam a adotar um ensino das habilidades motoras de forma isolada e descontextualizada. O jogo é abordado de forma lúdica e os aspetos táticos não são devidamente valorizados e trabalhados. Por outro lado, os aspetos sócio afetivos não são devidamente tidos em conta e os alunos menos dotados vão tendo menos possibilidades de integração, aumentando a sua desmotivação.

Para além destes aspetos, apesar do Voleibol ser uma modalidade abordada em todos os anos de escolaridade, o número de aulas que lhe são dedicadas é relativamente reduzido, sendo a maior parte das vezes insuficiente para uma verdadeira consolidação das aprendizagens.

Este conjunto de dificuldades leva-nos a refletir e a ponderar algumas mudanças.

A necessidade de promover um ensino diferenciado leva-nos a equacionar a utilização de modelos que coloquem o aluno no centro do processo, promovendo o seu envolvimento e participação, uma maior autonomia, responsabilidade e cooperação, contribuindo assim para a aquisição de competências para além do domínio exclusivamente motor (Mesquita, 2006).

Acresce que a especificidade técnico-tática do Voleibol perpetuou a utilização de modelos que atribuem uma prioridade na aprendizagem dos

conteúdos técnicos, tornando-a uma modalidade menos do agrado dos alunos (Mesquita et al, 2005), principalmente dos com mais dificuldades.

Deste modo, Mesquita (2006) preconiza um modelo híbrido, o modelo de abordagem progressiva do jogo, concebido para a abordagem didática do jogo de Voleibol, suportado por três modelos: o modelo de ensino do jogo para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982), o modelo desenvolvimentista (Rink, 1993) e o modelo de educação desportiva (Siedentop, 1994).⁸

A mesma autora refere que (2006, p. 340-341) “(...)o modelo de abordagem progressiva do jogo, no ensino do voleibol, teve por horizonte propiciar o desenvolvimento de competências na prática do jogo e proporcionar a todos os praticantes, sem exceção, oportunidades substantivas de aprendizagem.”

A utilização deste método de ensino na medida em que estimula todos os alunos para a prática, torna-a mais aliciante e permite a obtenção de mais sucesso e prazer (Mesquita, 2006), condições para uma maior eficácia do ensino, constitui uma opção a considerar e a desenvolver na nossa escola.

Apontámos, em ambas as modalidades, a possibilidade de selecionar modelos de ensino alternativos, preferencialmente os mais centrados no aluno, com vista à melhoria da aprendizagem. Contudo, como defende Mesquita (2010) não há nenhum modelo que sirva todos os contextos de aprendizagem. Segunda esta autora, há que encontrar um equilíbrio na sua utilização, optando pelos mais direcionados pelo professor ou mais centrados no aluno, consoante o propósito e as necessidades da situação.

Acrescente-se que, na nossa escola, a utilização de modelos inovadores será de ponderar, após alguma experimentação. A falta de conhecimento destes métodos, pela maior parte dos professores, e até de motivação para alterar as suas práticas, poderá comprometer o sucesso da sua implementação.

⁸ O modelo de ensino do jogo para a compreensão coloca a tónica na compreensão tática do jogo; o modelo desenvolvimentista perspectiva o ensino do jogo numa lógica de progressão de tarefas de crescente complexidade e o modelo de educação desportiva enfatiza a socialização desportiva (Mesquita, 2006).

3.2.2.3. Planificação Anual

Nos pontos anteriores demos conta de um conjunto de decisões curriculares tomadas pelo grupo de EF. Em primeiro lugar a seleção das matérias que integram o quadro de composição curricular a adotar na escola, em segundo lugar, a definição dos objetivos/competências a desenvolver em cada matéria e nível e finalmente a articulação vertical dos conteúdos ao longo dos cinco anos de escolaridade.

Com base nestas decisões, o grupo de EF define a planificação anual para os diferentes anos de escolaridade. Na escola esta planificação inclui alguns documentos que foram sendo elaborados à medida da sua necessidade ou pertinência e constituem, tal como outros já referidos, uma forma de uniformização e de compromisso dos professores de EF para com a disciplina na escola.

Embora, numa lógica de plano anual, tenham como função traçar as linhas gerais e proporcionar uma orientação, a operacionalização destes documentos será concretizada por cada professor na elaboração do plano de trabalho das turmas que lhe foram atribuídas, tendo em conta as especificidades de cada uma.

Na escola existe um conjunto de documentos que traduzem este nível de planeamento, embora com graus de concretização e especificação diferentes: Planificação anual e trimestral.

A Planificação Anual (consultar anexo 1) inclui todos os conteúdos programáticos a abordar ao longo de um ano letivo, por todos os anos de escolaridade, mas limita-se a uma distribuição das diferentes matérias pelos três períodos letivos, bem como da especificação dos tempos letivos atribuídos a cada uma.

Este documento é habitualmente afixado no gabinete dos professores de EF e permite de forma rápida visualizar todos os conteúdos que irão ser abordados em cada período letivo por cada ano.

A distribuição dos conteúdos pelos diferentes períodos tem a ver com critérios como: o equilíbrio entre modalidades individuais e coletivas; a alternância de matérias entre o 2º e 3º ciclo, com vista a uma melhor rentabilização dos espaços; as condições atmosféricas tendo em conta o espaço onde as aulas serão lecionadas e os pontos altos de atividades desportivas constantes do PAA.

Apesar de não haver ainda indicações mais detalhadas, a atribuição de mais ou menos tempos letivos a uma matéria tem a ver com o maior ou menor grau de complexidade da sua aprendizagem.

A planificação trimestral (consultar anexo 2), formatada de acordo com um modelo definido para todas as disciplinas, na escola, contém indicações mais detalhadas no que se refere a conteúdos a abordar em cada matéria; competências a desenvolver; atividades e estratégias selecionadas; materiais e recursos didáticos; modalidades de avaliação e respetivos critérios. Contudo possui ainda um carácter genérico, sendo que cada professor deverá, considerando as características da turma, proceder aos ajustamentos que considerar necessários, em função das dificuldades e/ou potencialidades da turma. Esta diferenciação poder-se-á verificar em aspetos como a formulação de objetivos mais ou menos ambiciosos, para o todo ou um grupo de alunos, e a forma de organização da turma, através da adaptação de atividades e estratégias a desenvolver com os alunos.

Apesar de, como referimos no ponto 1.4.3 deste trabalho, os programas preconizarem um planeamento por etapas, tal metodologia não é adotada na nossa escola. Esta situação decorre não só da pouca familiarização e conhecimento do modelo por parte dos professores, mas também pela constatação de um conjunto de desvantagens (já enunciadas) e constrangimentos na sua operacionalização.

Assim a planificação é feita por ciclos de atividades/unidades didáticas, em que as aprendizagens (técnicas e táticas) são tendencialmente concentradas. Esta situação não invalida que sejam abordadas em simultâneo duas unidades diferentes, em função do tempo de aula (aulas de 45 e 90 minutos).

Embora na nossa escola haja uma preocupação em proporcionar abordagens significativas das diferentes matérias é evidente uma progressiva desmotivação de alguns alunos (particularmente as raparigas) a partir do 8º ano. Por outro lado, estes queixam-se de os conteúdos (em particular os que são menos do seu agrado) serem todos os anos “mais do mesmo”. O planeamento anual estando dependente dos PNEF e das opções curriculares tomadas, reproduz um determinado modelo. Esse modelo, como referimos, ao abranger um leque muito alargado de modalidades, produz aprendizagens superficiais e pouco consistentes, dando a sensação de uma permanente iniciação nas diferentes matérias. Esta poderá constituir uma das razões do aumento da desmotivação das raparigas e alunos com mais dificuldade, sobretudo a partir do 3º ciclo.

Alguns caminhos, já apontados para a resolução deste problema, poderão passar por uma nova reflexão sobre o currículo, unidades mais longas e em determinadas matérias, em que os alunos são mais autónomos poder-se-á adotar metodologias mais holísticas centradas no aluno como o modelo de educação desportiva.

3.2.2.4. Avaliação

Em qualquer processo de ensino, a avaliação constitui o suporte das decisões tomadas no âmbito curricular (Araújo, 2007).

A avaliação, a planificação e a realização do ensino constituem tarefas centrais do professor. Na medida em que são indispensáveis e se complementam, devem ser vistas como um todo que se interrelaciona num processo integrado, contínuo e inacabado (Bento, 2003).

No âmbito do ensino e da aprendizagem a avaliação pode ser vista como um processo de recolha de informação com propósitos muito diversos. Também pode ser de vários tipos ou assumir diferentes formas consoante o momento ou o objetivo da avaliação.

De acordo com a legislação em vigor a avaliação assume uma pluralidade de funções, na medida em que constitui um processo regulador, orientador e certificador. Em consonância com estas funções são estabelecidas três modalidades de avaliação: diagnóstica; formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica realiza -se no início de cada ano letivo ou sempre que se considerar oportuno, tendo como objetivos principais a fundamentação de estratégias de diferenciação pedagógica, a superação de eventuais dificuldades dos alunos, a facilitação da sua integração escolar e o apoio na orientação escolar e vocacional.

A avaliação formativa tem carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo aos diversos atores educativos, obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

A avaliação sumativa ocorre nos finais de período e traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação.

De acordo com os programas a avaliação decorre dos objetivos definidos por ciclo/ano, sendo que estes constituem as referências do processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de atividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades nas diferentes áreas e subáreas. O sucesso é representado pelo domínio de um conjunto de competências expressas nos objetivos. A qualidade apresentada na interpretação prática dessas competências, determina o grau de sucesso alcançado. Cabe ao grupo de EF estabelecer critérios de avaliação que determinem esse grau de sucesso (Ministério da Educação, 2001).

No contexto da EF e reportando-nos à avaliação das aprendizagens, constituem objetos de avaliação a aptidão física, os conhecimentos e as atividades físicas.

Reportando-nos à nossa escola, o grupo de EF tem implementado um sistema de avaliação das aprendizagens, que visa a transparência, a equidade e o rigor em todo este processo. Na prática materializa-se num conjunto de

documentos e procedimentos pré estabelecidos, que foram sendo elaborados longo de vários anos e a sua definição resulta de um debate alargado e contínuo, pelo que, periodicamente, são alvo de uma nova análise e ponderação.

No que diz respeito à avaliação diagnóstica, que se realiza fundamentalmente no início do ano letivo, o grupo estabeleceu um protocolo inicial para as áreas da Aptidão Física e das Atividades Físicas.

Relativamente à Aptidão Física, utilizamos a bateria Fitnessgram, tendo como referência os valores indicados para a “Zona Saudável de Aptidão Física” (ZSAF). Seleccionámos alguns testes que nos permitem traçar o nível inicial de desenvolvimento das seguintes capacidades: resistência; força média; força superior e flexibilidade. É também calculado o Índice de Massa Corporal (IMC), por forma a detetar situações de obesidade e excesso de peso. A recolha destes dados permite ao professor definir para cada turma e aluno o plano de trabalho e treino das capacidades físicas e perceber quais as que estão a necessitar de mais atenção. Ao longo do ano letivo vão sendo trabalhadas de forma mais ou menos integrada nos diferentes desportos, dependendo da capacidade física, e são avaliadas à medida que vão sendo trabalhadas ao longo do ano letivo, no final de cada período.

As atividades físicas também são alvo de uma avaliação inicial, principalmente nos anos de escolaridade de início de ciclo, em turmas que lecionámos pela primeira vez. Para o efeito foram definidos em grupo pré requisitos para cada matéria a abordar (em particular aquelas que pressupõem a existência de aprendizagens prévias), bem como situações de avaliação, procedimentos de observação e recolha de dados, critérios e indicadores de observação (consultar exemplo no anexo 3).

Quanto à avaliação formativa, embora não esteja concretizado nenhum procedimento pelo grupo, é frequentemente reforçada a necessidade de, com alguma frequência, informar quer os alunos, quer os encarregados de educação do estado de evolução das aprendizagens. Assim, o professor, de forma sistemática, deve, através de apreciações e comentários, durante a

realização das atividades, fornecer essa informação aos alunos, e/ou proceder a alguns registos de observações efetuadas durante as aulas que lhe permitam verificar do grau de consecução dos objetivos no sentido de, se necessário, redirecionar a sua atuação.

A avaliação sumativa, uma vez que implica a atribuição de uma classificação aos alunos, reveste-se de particular cuidado por parte do grupo de EF. Desde logo para cada atividade estão definidos os conteúdos que, numa situação normal, deverão constituir a avaliação numa determinada matéria de um determinado ano de escolaridade. Por exemplo, no Basquetebol está definido que será avaliada a execução do lançamento na passada em situação de exercício critério e as ações ofensivas e defensivas em situação de jogo, através da observação dos comportamentos/competências definidas, bem como o peso a atribuir a cada um destes parâmetros.

Esta situação, como é evidente, não invalida que o professor proceda a alterações para o todo da turma ou para alguns alunos em particular, quer por não possuírem no início os pré-requisitos necessários, quer por se encontrarem numa fase mais avançada.

Em algumas modalidades em que se verifica, com alguma frequência, uma maior disparidade inicial nos alunos, o grupo tem já definidos diferentes graus de exigência para a avaliação. Por exemplo, no caso da Ginástica de solo estão definidas duas sequências gímnicas, uma de maior e outra de menor grau de dificuldade, podendo os alunos optar em função dos objetivos definidos à partida em conjunto com o professor.

O grupo também definiu critérios gerais de avaliação para a disciplina, que constituem o documento de referência para todos os professores e que incluem os objetos de avaliação, os critérios, os indicadores e os instrumentos. A sua elaboração teve por base os critérios gerais de avaliação adotados pela escola, e respeita, na generalidade, as indicações contidas nos programas, embora com algumas adaptações.

Como podemos verificar no quadro que se segue, constituem objeto de avaliação as competências de ação, que englobam a aptidão física e as atividades físicas; as competências de conhecimento, que incluem os

conhecimentos adquiridos e as competências de atitude, que dizem respeito a uma série de comportamentos e atitudes que se consideram fundamentais.

Por decisão do grupo a cada um dos critérios corresponde uma determinada ponderação no total da avaliação. As competências de ação são as que, por razões óbvias, têm mais peso na avaliação - 55%.

As competências de conhecimento são as que “contam” menos para a avaliação, uma vez que o grupo optou por não realizar testes escritos. Restringindo a avaliação à observação dos conhecimentos em ação (por exemplo nos JDC, o conhecimento das regras durante os jogos ou na arbitragem) ou através do questionamento direto ao aluno.

Quadro nº 9– Quadro resumo dos critérios de avaliação de EF e respetivas ponderações

Ponderação	Objeto de avaliação	Crítérios
10%	Competências de ação	Fatores de aptidão física
45%		Aquisição de habilidades motoras
5%	Competências de conhecimento	Aquisição de conhecimentos
40%	Competências de atitude	Atitude sócio desportiva

Finalmente as competências de atitude têm um peso considerável na avaliação dos alunos. Embora as indicações do programa vão no sentido de integrar esta avaliação nas diferentes atividades, esta não é a opção do grupo de EF, refletindo a assunção de uma ideia de sucesso em EF, diretamente relacionada com a postura do aluno nas aulas. Por um lado pretende-se evitar situações em que os alunos, dadas as suas características físicas (obesidade, por exemplo), pudessem ver impossibilitada a atribuição do nível três e o sucesso à disciplina. Por outro lado, alunos com grande facilidade na aquisição de competências desportivo-motoras, mas pouco cumpridores das regras, percebem de igual modo a importância da alteração do seu comportamento.

O processo de avaliação das aprendizagens é complexo e, frequentemente, gerador de preocupação e tensão entre professores, alunos e encarregados de educação. No caso das disciplinas práticas a situação agrava-se, dadas as suas características, o tipo de trabalho que é desenvolvido e as formas de avaliação utilizadas. Reportando-nos especificamente à EF, sendo a avaliação, sobretudo nos domínios motores e de atitudes, baseada na observação, não existe fisicamente um instrumento comprovativo que possa sustentar a classificação atribuída ao aluno. Por esse motivo a preparação e planificação de todo o processo de avaliação requer um maior rigor e uma definição do que é crítico e importante e, conseqüentemente, deve ser alvo de avaliação.

Apesar de a avaliação estar sempre imbuída de alguma subjetividade, tal não significa, como refere Carvalho (1994), que se renuncie à objetividade e ao rigor. A mesma autora refere que esta é possível mediante (idem, p.151) “(...) a escolha cuidada e criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e heteroavaliação dos alunos”.

Na nossa escola, têm sido dados alguns passos no sentido de uma uniformização de procedimentos e definição de critérios em grupo, contudo nem sempre estão definidos indicadores de observação (com exceção de algumas modalidades). Acresce que a avaliação de conhecimentos e atitudes carece de melhor estruturação e definição. Também não são estabelecidos critérios para a atribuição dos diferentes níveis no final do período e/ou ano letivo. A este propósito, e uma vez que não adotamos o que está referenciado nos PNEF, será desejável a definição de perfis para a atribuição de pelo menos o nível três e cinco no final de cada ano de escolaridade.

3.2.3. Atividades extracurriculares e Desporto Escolar

Até aqui debruçamo-nos sobre a implementação da EF na escola, enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar. Todavia, a formação desportiva na escola não se esgota na disciplina curricular, mas engloba todas as atividades desportivas que nela se realizam, incluindo o Desporto Escolar (DE).

O Programa do DE (DGIDC, 2009) refere que este deve ser articulado horizontal e verticalmente, ao longo de todos os anos de escolaridade, com todas as atividades curriculares de EF. Efetivamente este não se reduz à constituição de grupos equipa, mas à dinamização de um conjunto de atividades desportivas, em estreita articulação com o grupo de EF, enquadradas no PAA e no PE.

A Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto (Lei nº5/2007, de 16 de janeiro), no seu artigo 28º, enuncia que “ a educação física e o desporto escolar devem ser promovidos no âmbito curricular e de complemento curricular, em todos os níveis de ensino, como componentes essenciais de formação integral dos alunos, visando especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura.”

Na nossa escola, os professores de EF organizam anualmente um conjunto de atividades, enquadradas no planeamento anual da disciplina e com o projeto do DE, que constituem pontos altos de convívio e competição desportiva, em que os alunos aplicam as aprendizagens adquiridas ao longo do ano letivo.

Destas atividades, três destacam-se pela consistência e permanência ao longo de vários anos: o Corta-Mato da escola; o Torneio Interturmas e o Meeting de Atletismo.

Segue-se uma breve descrição do processo organizacional de cada uma delas, bem como do historial de participação de alunos ao longo dos anos.

Corta-Mato da escola

O Corta-mato é a atividade mais antiga na escola. Realiza-se todos os anos no final do 1º período, de forma ininterrupta há mais de quinze anos. O público-alvo são os alunos do 5º ao 9º ano de ambos os sexos e as provas disputam-se por escalão etário/sexo.

Tem como objetivos principais: promover a atividade desportiva dentro da escola e o gosto pela corrida; incentivar o empenho, a perseverança e a superação e finalmente, selecionar os alunos para o Corta-Mato distrital.

Durante muitos anos, na manhã da sua realização havia interrupção das atividades letivas e toda a escola se envolvia, quer na condição de participantes, quer na sua organização, quer como espectadores. Recentemente esta situação foi alterada e só os alunos inscritos estão dispensados das aulas.

Como podemos observar no quadro 10 ao longo dos últimos cinco anos letivos os níveis de participação mantiveram-se relativamente elevados (cerca de 25% dos alunos da escola).

Quadro nº 10– Nº de participações no Corta-Mato da escola nos anos letivos de 2007/2008 a 2011/2012

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Nº alunos inscritos	Não contabilizado	248	258	264	Não contabilizado
Nº de alunos participantes	268	207	199	164	194
Sexo masculino	171	129	113	103	120
Sexo Feminino	97	78	86	61	74

Embora os níveis de participação se mantenham com alguma consistência ao longo dos anos, temos verificado um decréscimo na participação de alunos (em especial do sexo feminino) dos escalões etários mais elevados, principalmente Iniciados, apesar de ser compensada por uma maior adesão dos mais novos. A nossa perceção é de que esta situação se

deve ao facto de o grau de dificuldade das provas aumentar na mesma razão que a idade.

A facilitação do processo de avaliação da atividade, com a introdução das novas tecnologias, irá permitir, já no próximo ano letivo, a consulta dos alunos sobre o seu grau de satisfação relativamente à atividade e eventuais sugestões para a sua dinamização.

Torneio Interturmas

O Torneio Interturmas é uma atividade, também, com grande tradição na escola que todos os anos proporciona momentos únicos de competição desportiva, vividos com grande paixão e entusiasmo por toda a comunidade educativa.

Tem como objetivo principal a promoção do gosto pela prática desportiva, mas também desenvolver nos alunos uma atitude competitiva, respeitadora dos parâmetros sócio desportivos e enquadrada no espírito do fair-play e ainda permite aos alunos aplicarem os conteúdos desenvolvidos ao longo do ano nos jogos desportivos coletivos.

Quanto à forma de organização, o torneio é disputado por sexo/escalão etário, sendo que cada ano de escolaridade tem atribuída uma modalidade com a seguinte distribuição: 5º ano - Futebol; 6º ano – Basquetebol; 7º ano – Futebol; 8º ano – Andebol; 9º ano – Voleibol. A seleção das modalidades reflete o nível de jogo dos alunos, assim o Futebol surge no 5º ano por ser o desporto coletivo mais acessível à maioria dos alunos, já o Voleibol é remetido para o 9º ano pela razão inversa, ou seja só no final do 3º ciclo o nível de jogo da maioria dos alunos é compatível com a realização de um torneio de 4x4.

As turmas são agrupadas em duas séries, apurando-se as primeiras de cada série para as finais.

O calendário dos jogos é elaborado tendo em conta uma análise prévia dos horários das turmas no sentido de o adequar às aulas de EF e tempos livres dos alunos, a fim de evitar inconvenientes para o normal funcionamento das atividades letivas.

As normas de realização do torneio encontram-se definidas num regulamento que inclui os seguintes aspetos: constituição das equipas, definição dos escalões etários; duração dos jogos; formação das equipas; adaptações de regras nas diferentes modalidades, regras de conduta e pontuação, sendo este, anualmente, analisado e revisto pelos professores de EF.

Uma das características do torneio é de que a participação dos alunos é obrigatória, todos os alunos têm que participar no torneio. Para que tal seja exequível, numa mesma turma cada aluno só poderá jogar durante um período de tempo, exceto se a turma não tiver número de alunos suficiente para constituir uma equipa completa.

Apesar de ser muito do agrado da maioria dos alunos, a organização de um torneio com estas características comporta alguns problemas. Desde logo o grande volume de jogos provoca algum prejuízo em aulas de EF, uma vez que, em certas modalidades, é necessária a utilização de todo o pavilhão. O facto de se prolongar ao longo de quase todo o 2º período e de os alunos, em alguns jogos, terem de se deslocar à escola fora do seu horário letivo também é um fator que nem sempre é do agrado de alunos, pais e professores de outras disciplinas. Contudo, a nossa opinião é de que se deve manter, uma vez que o seu valor educativo, de vivência do desporto em contexto competitivo, supera esses constrangimentos. Embora até há algum tempo atrás não considerássemos necessário, no futuro procuraremos, antes da realização do torneio, informar e sensibilizar os encarregados de educação para a importância da participação dos alunos para a sua formação desportiva.

Nos últimos anos, temos verificado uma diminuição do grau de mobilização dos alunos, em torno da atividade (constituição de claques, t-shirts iguais, nomeação de capitão de equipa), o que não proporciona a devida contextualização desportiva. Pensamos ser primordial que estes aspetos sejam trabalhados e incentivados junto dos alunos.

Meeting de Atletismo

O Meeting de Atletismo é também uma atividade com larga tradição na escola, que se realiza todos os anos no final do ano letivo e que, nos anos Olímpicos assume um formato de Torneio Olímpico com todo o cerimonial próprio de uma atividade desta natureza.

Tem como objetivos principais promover o gosto pela prática do Atletismo, proporcionar a competição a alunos com características diversas, fortalecendo a sua autoestima e aplicar os conteúdos desenvolvidos ao longo do ano na modalidade

O torneio tem a forma de uma prova de atletismo englobando as seguintes especialidades: Meio-fundo (1000 m); Velocidade (40m); Estafetas (4x80m); salto em altura e lançamento de peso. O público-alvo são os alunos do 5º ao 8º ano, embora recentemente, com a introdução de exames no 6º ano, estes alunos, tal como os do 9º ano, deixaram de poder participar uma vez que acabam as aulas mais cedo.

As provas são disputadas por escalão etário/sexo e realizam-se em simultâneo de acordo com a ordem definida num regulamento que também define, entre outros aspetos, as provas em que os alunos dos diferentes anos de escolaridade podem participar, o número de alunos, por turma, que pode participar em cada prova e a forma como serão disputadas as diferentes provas.

No quadro 11 podemos observar os níveis de participação nos últimos seis anos. Estes mantiveram-se relativamente elevados (cerca de um terço dos alunos da escola).

Quadro nº 11– Nº de participações no Meeting de Atletismo nos anos letivos de 2007/2008 a 2011/2012

	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012
Nº de inscrições	Não contabilizado	Não contabilizado	369	377	503	314
Nº de participações	243	366	287	291	426	240

O facto de se realizar no final do ano letivo tem inviabilizado a participação dos alunos com exames finais. Embora já tenha sido feita a experiência de passar a atividade para o final do 2º período (no ano letivo 2010/2011) e com isso tenham aumentado consideravelmente o número de participações, outros problemas surgiram, como a falta de tempo para a lecionar todas as matérias do atletismo e as condições atmosféricas que nessa altura do ano não são tão favoráveis a práticas de ar livre.

Desporto Escolar

O Desporto Escolar tem estado sempre presente, na nossa escola, quer na atividade externa, como oferta desportiva complementar, quer na atividade interna, como vimos através da realização de atividades em estreita ligação com o grupo de EF.

Relativamente à atividade externa, a oferta desportiva, foi diversificada ao longo dos anos. No início incidiu sobretudo nos JDC (Andebol, Voleibol e Futebol), mais tarde foi-se diversificando e contemplando áreas não abordadas no currículo da disciplina na escola, como a Ginástica Rítmica, a Dança e as Atividades de ar livre.

Esta alteração decorreu de vários fatores, entre os quais podemos destacar alguns que influenciaram este processo. Nos anos iniciais do DE, obrigatoriamente os treinos dos grupos equipa realizavam-se após o horário letivo (a partir da dezoito horas e trinta minutos), com o passar dos anos a disponibilidade quer de alunos, quer de professores começou a diminuir, pelo que a seleção de alunos dum mesmo escalão sexo começou a tornar-se mais difícil. Por outro lado a seleção das atividades era essencialmente individual, embora sujeita à aprovação do grupo, e passava sobretudo pela maior apetência do professor por uma ou outra modalidade ou atividade.

Progressivamente, passou-se para uma nova fase em que os professores que eram colocados na escola, para completar horário necessitavam de dois grupos equipa, assim começámos a selecionar

atividades em que não houvesse tanto rigor na constituição de grupos equipa (todos os escalões sexo) como é o caso do Badminton e da Natação.

A Natação acabou por ser a modalidade que ainda hoje se mantém com uma grande adesão de alunos, potenciada pela atual crise económica, uma vez que através de um protocolo estabelecido com a Câmara Municipal da Maia a escola utiliza de forma gratuita as instalações da piscina de Gueifães, localizada em frente à escola.

Relativamente à atividade interna, o programa do DE define que esta deve decorrer da dinâmica interna do grupo de EF, nomeadamente do conjunto de atividades por ele promovidas e enquadradas no PAA da escola. Para tal aponta que esta deve ter um caráter regular e sistemático, devendo, para o efeito, ser atribuído aos professores de EF horário da sua componente não letiva.

Na nossa escola essa não tem sido uma realidade. Desde sempre, como já aqui focámos, é uma escola que trabalha em sobrelotação de alunos, pelo que não há espaços disponíveis para a organização de atividades com essa regularidade. Por outro lado a componente não letiva dos professores de EF está frequentemente desviada para outras tarefas a desenvolver na escola e consideradas pela direção prioritárias.

Assim sendo a atividade interna na nossa escola é pontual, ocorre fundamentalmente nos finais de período, onde o prejuízo de aulas não é tão significativo. Exceção feita ao torneio interturmas que, no entanto, só poderá coincidir com aulas de EF, ou tempos livres dos alunos.

Enquanto profissionais de EF e do desporto, sempre entendemos que o nosso papel não se restringia às aulas de EF. Esta postura está patente no conjunto de atividades anualmente realizadas na nossa escola, no âmbito do DE (atividade interna).

Na nossa opinião, a vertente competitiva, de superação, dinamismo, desafio e elevação do desporto deve ser promovida e proporcionada aos alunos.

Como refere Mesquita (2004b, p.147), “os propósitos da Educação Física e do Desporto Escolar não se podem esgotar no desenvolvimento de competências motoras e no fomento de valores e atitudes. Compete-lhes ainda, (...) a função de promover nas crianças o gosto e o entusiasmo pela prática desportiva” e a criação de estilos de vida ativos.

A mesma autora (2004b, p.146) afirma que, as atividades desenvolvidas devem ir “ ao encontro das necessidades e motivações de todos os jovens e não apenas os mais dotados.”

Esta tem sido uma preocupação do grupo de EF, que é visível no modelo organizativo do torneio interturmas, com características inclusivas e no meeting de atletismo, que possibilita a participação de alunos com características muito diversas. Contudo consideramos oportuno, num momento em que o número de atividades extracurriculares na escola tem diminuído consideravelmente, consultar os alunos acerca do seu grau de satisfação relativamente às atividades anualmente proporcionadas, bem como de outras que sejam do seu agrado.

3.2.4. Parcerias e ligação com a comunidade

A escola estando inserida numa determinada comunidade é normal e desejável que com ela estabeleça relações de partilha e colaboração.

Ao longo dos anos têm sido inúmeras as colaborações e parcerias estabelecidas com diversas instituições no âmbito desportivo.

Assim, desde logo com a Câmara Municipal da Maia, com a qual a escola mantém um protocolo, celebrado no âmbito da gestão partilhada do pavilhão gimnodesportivo. O bom relacionamento com esta entidade também tem possibilitado o acesso a outros equipamentos desportivos localizados na proximidade da escola. Sempre que solicitada para participar em atividades, promovidas pelo seu departamento de desporto, a escola tem-no feito, sendo de destacar: o Challenge Escolar do Concelho da Maia, com desportos radicais, os Jogos do Ambiente, entre outros.

Relativamente às relações com clubes desportivos tem sido frequente a solicitação de atividades promotoras ou de divulgação de modalidades junto dos alunos, quase sempre com o objetivo de dar a conhecer os clubes e as modalidades que lá se praticam, quer através de panfletos e outras informações fornecidas aos professores de EF, quer através de atividades com os alunos, em aulas disponibilizadas por estes professores.

Nestes últimos anos têm-se intensificado esses contactos, quer de clubes localizados na freguesia de Gueifães, quer de freguesias vizinhas, por exemplo: Grupo Desportivo e Cultural de Gueifães (Voleibol); Inter de Milheirós Futebol Clube (Futebol); Maia Basket Club (Basquetebol); Maiastars – Clube de Desporto, Cultura, Ambiente e Solidariedade (Andebol); Centro Desportivo e Cultural de Santana (Andebol). Alguns destes clubes realizam os seus treinos no mesmo pavilhão que a escola, ao final da tarde, o que facilita a participação dos alunos (Grupo Desportivo e Cultural de Gueifães e Centro Desportivo e Cultural de Santana).

Neste momento está em estudo um protocolo com o Centro Desportivo e Cultural de Santana, no âmbito da modalidade Andebol, que pretende, num trabalho de estreita colaboração entre a escola e o clube, promover atividades, dinamizar torneios e outras iniciativas de interesse para ambos. Este protocolo poderá integrar a Associação de Andebol do Porto e a Federação da modalidade pelo que se perspetiva como uma boa iniciativa que pode beneficiar ambas as partes mas sobretudo promover o desporto e a sua prática para além da escola.

Como refere Mesquita (2004b, p.147) “a cooperação entre instituições na promoção do desporto que assente numa estrutura sólida de apoio à prática desportiva organizada para crianças e jovens, parece ser uma questão não mais adiável em Portugal.” Nesta cooperação todos sairão beneficiados, os clubes porque terão a possibilidade de alargar o âmbito da captação de jovens para as suas equipas e a escola porque promovendo a prática desportiva extra-escolar, persegue os objetivos de criação de hábitos de prática desportiva duradouros.

3.3. Proposta de intervenção na escola como possível estratégia de apoio a alunos com dificuldades

Conforme já mencionado, sendo a escola frequentada por quase todas as crianças e adolescentes, é “a instituição com maiores responsabilidades na promoção de hábitos de AF” (Mota & Sallis, 2002, p. 61). Assim sendo, é importante que nela sejam disponibilizados recursos materiais e humanos que assegurem o desenvolvimento motor das crianças e adolescentes, com vista à melhoria “da sua aptidão física e do reforço de uma consciência e responsabilidade individual de assumir uma prática de vida ativa” (Mota & Sallis, 2002, p. 66) Este papel assume particular relevância em crianças cuja estimulação extraescolar para a AF é praticamente nula.

O aumento da obesidade infantil, em diversos países incluindo o nosso, tem sido amplamente divulgado e documentado e constitui preocupação de organismos internacionais (OMS) e nacionais.

Embora os índices de obesidade e excesso de peso não sejam, ainda, preocupantes na nossa escola, verifica-se uma tendência para uma diminuição das oportunidades de prática de AF, quer na escola, quer em casa.

O aumento do tempo de permanência na escola ou em ateliês de tempos livres e uma maior proteção dos pais tem dificultado o desenvolvimento de competências motoras básicas. A ocupação de tempos livres é preenchida, essencialmente, com atividades de carácter sedentário, tais como, jogos de computador, consolas e televisão.

As aulas de EF decorrem num tempo limitado e destinam-se a grupos mais ou menos heterogêneos de alunos. Revela-se assim muito difícil motivar e proporcionar um apoio individualizado a alunos que apresentam dificuldades e grande desmotivação para a disciplina e para a AF em geral. Estes alunos revelam também, com alguma frequência, problemas de autoestima, necessitando de um contacto mais próximo com o professor.

Estas constatações, a par da necessidade de dar resposta aos alunos com dificuldades, motivaram a criação de um projeto de promoção da atividade física a desenvolver na escola, por professores de EF, nos tempos livres dos alunos.

No ano letivo 2005/2006 foi introduzida nos horários dos professores em geral, uma componente não letiva de trabalho a desenvolver na escola. Não sendo a EF, uma disciplina habitualmente abrangida pelos apoios educativos, o grupo disciplinar decidiu proceder à criação de um clube que, simultaneamente, servisse o propósito de apoio aos alunos e de ocupação dos professores, numa atividade dentro da sua área de ação.

Apesar de, na época, ter sido um dos clubes, em funcionamento na escola, com maior adesão de alunos, acabou por ser extinto uma vez que os professores que o dinamizavam foram direcionados para outras tarefas, nomeadamente as aulas de substituição.

Recentemente, um conjunto de circunstâncias vieram, mais uma vez, relançar a pertinência e importância de uma reativação deste projeto. A diminuição da carga horária da disciplina no 2º ciclo e o aumento do número de alunos por turma, são alguns dos fatores que agravaram a situação. Por outro lado, a extinção das aulas de substituição veio proporcionar mais tempo disponível no horário dos professores.

O projeto inicial, com o nome de “Clube Em Forma”, apesar de ter tido algum sucesso, evidenciava alguns problemas. Enumeramos alguns que nos parecem mais pertinentes:

- i. Pouco envolvimento das famílias, os encarregados de educação limitavam-se a dar autorização para a frequência da atividade;
- ii. Pouco ou nenhum envolvimento de outras instituições (associação de pais; centro de saúde e técnicos de saúde locais; faculdades de nutrição e desporto);
- iii. Pouca articulação dos professores envolvidos no projeto, grande disparidade de atividades e conteúdos desenvolvidos;
- iv. Pouca visibilidade do projeto, em ações desenvolvidas para a comunidade escolar, por exemplo;
- v. Avaliações do projeto insipientes, não avaliavam o impacto das atividades na melhoria da aptidão física e da saúde em geral dos alunos, nomeadamente através da adoção de estilos de vida saudáveis e mais ativos.

Assim sendo, relativamente ao novo projeto a implementar, somos de opinião de que deve designar-se “Em Forma” Gueifães. É retirada a denominação de clube e acrescentado Gueifães, para lhe proporcionar uma maior abrangência enquanto projeto que possa vir a integrar outras parcerias e até disciplinas, que complementem a AF.

O objetivo geral do projeto será proporcionar um espaço, complementar das aulas de EF, de promoção da AF e de hábitos de vida saudáveis, com vista à prevenção do excesso de peso e obesidade.

Os objetivos específicos são:

- i. Proporcionar um aumento dos níveis de AF, sobretudo aos alunos com excesso de peso;
- ii. Promover a identificação e adoção dos fatores associados a um estilo de vida saudável;
- iii. Promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação (EE) visando a aquisição de informação e conhecimento no âmbito da AF e alimentação.

Quanto à população alvo, embora se destine preferencialmente a alunos com excesso de peso, podem participar todos os que manifestem interesse e vontade em integrar o projeto, salvaguardando um número razoável por sessão. Numa fase mais avançada do projeto poder-se-á estender, proporcionando sessões e ou atividades para adultos (encarregados de educação, professores e assistentes operacionais).

Tendo em conta os objetivos serão desenvolvidas as seguintes atividades:

- i. Avaliação inicial e final - utilização de uma seleção de testes da bateria fitnessgram; medição do peso e altura (cálculo do IMC); medição do perímetro abdominal; percentagem de massa gorda (Tanita);
- ii. Aplicação de um inquérito a alunos e pais/EE sobre saúde, hábitos de AF e alimentares;

- iii. Sessões semanais de atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa, tendo em conta os interesses dos alunos, por forma a garantir o prazer e o divertimento;
- iv. Palestras e sessões de esclarecimento para alunos/pais/EE sobre AF e alimentação saudável;
- v. Avaliação periódica dos alunos e informação aos respetivos encarregados de educação.

4. Considerações finais

A validade de um trabalho desta natureza assenta, sobretudo, na possibilidade que nos dá de refletir sobre o nosso percurso profissional e as nossas práticas educativas e organizacionais, numa perspetiva crítica e construtiva.

O problema da legitimação e da justificação da EF na escola tem acompanhado a disciplina ao longo da sua história. Ciclicamente, os seus profissionais são chamados a renovar as suas finalidades, por forma a corresponder às expectativas e exigências de uma sociedade em constante transformação. No momento presente assistimos a algumas ameaças que podem configurar uma desvalorização da disciplina na escola.

Os argumentos que suportam a sua presença no currículo, assim como o seu valor educativo mantêm-se atuais e válidos, contudo, diversos autores apontam alguns problemas, nomeadamente no que se refere à qualidade do seu ensino e a um aumento da desmotivação dos alunos ao longo da escolaridade.

Tendo presente estas considerações, procedemos a uma análise crítica da implementação da disciplina na escola, conscientes de que esta tarefa constitui um processo complexo e inacabado, na medida em que pressupõe reflexões e tomadas de decisão sobre um conjunto muito vasto de aspetos.

Dados estes constrangimentos, não temos a pretensão de produzir conclusões generalizadas, mas retomar algumas ilações produzidas ao longo deste trabalho, que possibilitem uma renovação da nossa prática no âmbito da coordenação.

Em linha com estas considerações, a nossa análise centrou-se em torno dos seguintes aspetos, relativos à implementação da disciplina na escola:

- Composição curricular/currículo da EF;
- Articulação curricular vertical e planeamento;
- Avaliação;
- Atividades extra curriculares, DE e parcerias/envolvimento com a comunidade local.

No que se refere à composição curricular da EF na escola, face ao conjunto de dificuldades referidas, nomeadamente no que se refere a uma abordagem pouco significativa das matérias de ensino, constatou-se da necessidade de se proceder a uma renovação do currículo da EF na escola.

Esta tarefa tem inerente uma ampla discussão e debate, no âmbito do grupo de EF, que possibilite o estabelecimento de prioridades e objetivos, devendo refletir o acordo de todos os professores.

Também a opinião dos alunos deverá ser tida em conta neste processo, pelo que deverá ser auscultada relativamente aos seus interesses, gostos e dificuldades.

Finalmente deverá ser ponderada a adoção de modelos curriculares alternativos que tornem as aprendizagens mais significativas e correspondam às necessidades e expectativas dos alunos.

Em relação à articulação curricular vertical, tomamos o exemplo de duas modalidades, Ginástica (solo) e Voleibol, tendo referido que, face a alguns obstáculos que se colocam na sua abordagem, consideramos que a utilização de modelos de ensino que coloquem o aluno no centro do processo, tendo em conta as suas características e necessidades, possibilitará experiências de aprendizagem mais significativas que contribuam para um maior empenho e motivação. Contudo, é de salientar, que nenhum modelo constitui, por si só, a resolução de todos os problemas. Com efeito, o recurso a modelos de ensino diferenciados, que proporcionem aprendizagens ora mais direcionadas pelo professor, ora mais abertas incentivando a descoberta, poderá contribuir para um equilíbrio favorável ao processo.

Por consequência, a planificação do ensino, ao refletir não só as orientações dos programas nacionais, mas também as opções curriculares tomadas, deverá convergir no sentido de aumentar o tempo dedicado a algumas matérias, não só para possibilitar a adoção de métodos mais holísticos, mas também para possibilitar aprendizagens mais significativas e consistentes.

Relativamente á avaliação, atentou-se na sua importância e complexidade, tendo em conta a pluralidade de funções que assume. Dadas as

características da avaliação na EF, essencialmente baseada na observação, a sua preparação deverá revestir-se do máximo rigor. Assim sendo, a seleção de situações e a definição de critérios e indicadores deverá ser cuidada e devidamente planificada e discutida em grupo.

Quanto às atividades extracurriculares, porque a missão da EF não se esgota nas aulas, reforçamos a sua importância e pertinência na promoção do gosto pela prática desportiva e na criação de estilos de vida ativos. Consideramos, no entanto, que estas devem ir ao encontro dos interesses e motivações de todos os alunos, mesmo os menos dotados. Para que tal seja possível, dever-se-á proceder ao questionamento dos alunos com o objetivo de perceber o seu grau de satisfação relativamente às atividades que, habitualmente, se realizam na escola e considerar a realização de outras mais do seu agrado. Também se deve promover a participação de alunos nas tarefas de organização destas atividades, por forma a promover a sua integração, mesmo os menos dotados.

Finalmente, porquanto a escola se encontra inserida numa comunidade, constituem uma mais-valia, para ambas as partes, as relações de cooperação que se possam estabelecer com clubes e outras entidades que ajudem no contributo para esse objetivo fundamental de apoio das crianças e jovens na escolha de um estilo de vida ativo e saudável que se mantenha ao longo da vida.

Concluindo, o grupo de EF deve constituir uma unidade com vista à mudança, agindo em relação aos aspetos que influenciam negativamente o desenvolvimento da disciplina na escola. Para que tal aconteça, é fundamental o trabalho colaborativo e reflexivo de análise das práticas e de procura das melhores soluções e caminhos. Só desta forma será possível que os seus profissionais estabeleçam compromissos sólidos que facilitem uma orientação partilhada e consistente.

A EF tem de estar viva, e a sua ação tem que se traduzir numa grande visibilidade e dinamismo na comunidade escolar. A estratégia de valorização da disciplina passa pelo trabalho e intervenção dos seus profissionais na

escola, na preparação das atividades escolares, na dinamização do desporto na escola e nas relações que consegue estabelecer com a comunidade.

5. Bibliografia

- Aleixo, I. (2010). *O Ensino da Ginástica Artística no Treino de Crianças e Jovens: Estudo Quasi-Experimental Aplicado em Jovens Praticantes Brasileiros*. Porto: I. Aleixo. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto .
- Araújo, C. (2002). *Manual de ajudas em ginástica*. Porto: C. Araújo.
- Araújo, F. (2007). *A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física: Um Olhar Integrado*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) , nº32, pp. 121-132.
- Batista, P., Rêgo, L., & Azevedo, A. (2012). *Guia do Professor: Em Movimento 7/8/9*. Porto: Edições ASA.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. O. (1999). *Contextos e Perspectivas*. In J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça, *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 45 - 72). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. O., & Bento, H. C. (2010). *Desporto e Educação Física: acerca do ideal pedagógico*. In J. Bento, G. Tani & A. Prista (Org.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 13-35). Porto: CIFI2D - Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção - FADEUP.
- Botelho - Gomes, P., Queirós, P., & Silva, P. (2012). *Género, Educação Física e Desporto: a quadratura do círculo?* In I. Mesquita, & J. Bento (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 119 - 141). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education* , 18,1, pp. 5-8.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física*. *Boletim SPEF, nº 10/11* , pp. 135-151.
- Crum, B. (2012). *How to pave the road to a better future for physical education*. *Journal of Physical Education & Health, vol. 2 (3)* , pp. 53-64.

- Direção Geral Desenvolvimento e Inovação Curricular (DGIDC) (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar.DGIDC
- Delors, J. e. (1998). *Educação um tesouro a descobrir:Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o seculo XXI*. Consult. 20 Abril 2012, disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>
- Diogo, F., & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2001). *Programas 3º ciclo Educação Física - Programa de Educação Física (reajustamento)*. Consult. 20 Abril 2013, disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54>
- Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society* , 4, pp. 31-49.
- Esteve, J. M. (1999). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 93 - 124). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. S., & Pires, E. L. (1991). Génese e Institucionalização da Educação Escolar. In E. L. Pires, A. S. Fernandes, & J. Formosinho, A *Construção Social da Educação Escolar* (p. 63 a 101). Rio Tinto: Edições ASA.
- Franco, A. (2003). *Os programas de Educação Física no ensino primário em Portugal nas décadas de 60, 70 e 80 do sec. XX: contextos, conteúdos e modelos de implementação*. Lisboa:A. Franco. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Graça, A. (1997). *O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no Ensino do Basquetebol*. Porto: A. Graça. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade do Porto.
- Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita, & J. Bento (Ed), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93 - 117). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Hardman, K. (2005). Rhetoric and Reality School Physical Education in Europe: The Evidence of Research. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes, &

- M. G. Valeiro (Ed.), *The Art and Science Of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 63 - 87). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hardman, K. (2008). The situation of Physical Education in schools: a european perspective. *Human Movement*, vol.9(1) , pp. 5-18.
- Hastie, P. (2003). Teaching Sport Within Physical Education. In C. Ennis, & S. Silverman (Ed.), *Student Learning in Physical Education* (pp. 227-240). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico: problemas, oportunidades e desafios. In J. Matias Alves(Ed), *A reorganização curricular do Ensino Básico Fundamentos, fragilidades e perspectivas* (pp. 29-37). Porto: ASA Editores.
- Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objectivos e conteúdos formativos. In J. Bento, & I. Mesquita (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143 - 175). Belo Horizonte: Instituto Casa de Educação Física.
- Mesquita, I. (1998). O ensino do Voleibol: proposta metodológica. In A. Graça, & J. E. Oliveira, *O Ensino dos Jogos Desportivos* (3ª ed.), (pp. 153-199). Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto.
- Mesquita, I. (2004a). Refundar concepções, estratégias e metodologias no ensino e treino dos jogos desportivos. *Horizonte* , 20, nº116, Dossier I-XII.
- Mesquita, I. (2004b). Refundar a Cooperação Escola-Clube no Desporto de Crianças e Jovens. In A. Gaya, A. Marques, & G. Tani (Org.), *Desporto para Crianças e Jovens - razões e finalidades* (pp. 143-169). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar Bem para Aprender melhor o Jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Demétrio (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 327-344). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. (2010). *Desafios da Educação Física no Novo Século: entre a pedagogia do ensino e a pedagogia da aprendizagem*. Consult. 28 Agosto 2013, disponível em <http://www.ub.edu/Vcongresinternacionaleducacionfisica/userfiles/file/MesasRedondas/MR3IsabelMesquita.pdf>

- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A., & Cruz, C. (2005). Examining the Impact of Step Game Approach to Teaching Volleyball on Student Tactical Decision Making and Skill Execution During Game Play. *Journal of Human Movement Studies*, 48, pp. 469-492.
- Morgado, J. (2007). Novo estatuto da carreira docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41, 1, pp. 55-75.
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, J., & Sallis, J. (2002). *Actividade Física e Saúde: Factores de Influência da Actividade Física nas Crianças e Jovens*. Porto: Campo das Letras.
- Neves, A. R. (1995). *Os professores e os programas de Educação Física*. Porto: A.R.Neves. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma Análise das Instituições Escolares. In A. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 13 - 34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Queirós, P. (2012). Profissionalidade docente: importância das questões deontológicas na formação inicial de profissionais (de Educação Física e Desporto). In I. Mesquita, & J. Bento (Ed.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 49-66). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for learning* (2nd ed.). St. Louis: Mosby.
- Roldão, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo - perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999b). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rosado, A. (2011). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. Rosado, & I. Mesquita (Ed.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 9 - 20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

- Rosado, A. (sd). *Planeamento em Educação Física: Modelos de Leccionação*. Consult. 2 Agosto 2013, disponível em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021.PPT>
- Santos Guerra, M. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar (2ªed.)*. Lisboa: Dom Quixote.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical Education - Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5 - 12*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, M. d. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (Org.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 161-190). Porto: Porto Editora.
- Tedesco, J. C. (2008). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições, Lda / Jornal a Página.
- Vickers, J. (1990). *Instructional Design for Teaching Physical Activities*. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Legislação

Lei nº 5/2007, de 16 de janeiro – Lei de Bases da Atividade Física e Desporto.

Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto - Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Série I - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensino básico e secundário.

Despacho nº 9590/99 2ªsérie de 14 de maio – Define os princípios orientadores dos projetos de Gestão Flexível do Currículo nas escolas do Ensino Básico.

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, Série II - Define o calendário de implementação das Metas Curriculares.

6. Anexos

Anexo 2– Exemplo de planificação trimestral (7º ano 1º período)

Departamento de expressões - EDUCAÇÃO FÍSICA 2º e 3º CICLOS			Escola E.B. 2,3 de Gueifães			
Planificação Trimestral		1º Período				
Tempos lectivos	Conteúdos	Competências a desenvolver	Actividades e estratégias seleccionadas	Materiais curriculares/ recursos didácticos	Modalidades de avaliação	Critérios de avaliação
14	Ginástica de solo: * rolamento à frente: - engrupado ou com saída de pernas estendidas e afastadas * rolamento à frente saltado * rolamento à retaguarda: - com pernas estendidas afastadas ou unidas * apoio facial invertido: - saída a uma perna ou em rolamento à frente * Roda * Posição de equilíbrio (avião) * Posição de flexibilidade: ponte, espargata ou rã * elementos de ligação: 1/2 pirueta, salto tesoura ou de gato, voltas e afundos	Realizar uma sequência gímica no solo combinando as destrezas abordadas. * Identificar o vocabulário relativo à modalidade e descrever a técnica de execução dos principais elementos técnicos abordados	Exercícios individuais (com ajuda, em percurso e em circuito) Sequências de habilidades e coreografias	Colchões destrezas Bancos suecos Steps Plinto Trampolim Reuther	Avaliação diagnóstica. Observação sistemática do trabalho individual dos alunos. Avaliação formativa. Avaliação contínua do processo. Auto e hetero-avaliação. Avaliação sumativa.	Grau de evidência de aquisição das habilidades motoras, valores de aptidão física e conhecimentos. Grau de evidência do cumprimento das regras da aula e de desempenho sócio-desportivo.
10	Futebol: * Recepção e controle de bola * remate * condução de bola * drible * finta * passe * desmarcação e marcação	Em situação de jogo e em exercício critério realiza com oportunidade e correcção as técnicas abordadas. Em situação de jogo 5x5: * receber a bola e enquadrar-se ofensivamente optando por: rematar; passar a um companheiro em desmarcação; conduzir a bola para rematar ou passar. * desmarcar-se para oferecer linhas de passe na direcção da baliza e/ou de apoio * aclarar o espaço de penetração do jogador com bola	Exercícios individuais Exercícios em grupo Formas jogadas Situações de jogo: * simplificado, reduzido e formal	Campo de jogo Bolas de futebol Sinalizadores Coletes		
4	Atletismo: Estafetas: - técnica de transmissão e recepção do testemunho	* realizar uma corrida de estafetas 4x60 metros * entregar o testemunho correctamente * receber o testemunho em aceleração		Testemunhos		
Tempos lectivos	Conteúdos	Competências a desenvolver	Actividades e estratégias seleccionadas	Materiais curriculares/ recursos didácticos	Modalidades de avaliação	Critérios de avaliação
9	Aptidão Física Resistência aeróbia: * corrida contínua * percursos de habilidades ou acções motoras globais de longa duração * controlo da frequência cardíaca Flexibilidade: * acções motoras com grande amplitude: - mobilidade articular - elasticidade muscular	* Realizar uma corrida contínua de 1600 metros (milha) no menor tempo possível, sem diminuição nítida de eficácia, controlando o esforço, resistindo à fadiga e recuperando com relativa rapidez após o esforço * Realizar acções motoras com grande amplitude, à custa de elevada mobilidade articular e elasticidade muscular * Relacionar aptidão física e saúde * Entender os princípios fundamentais do treino do esforço * Identificar sinais de fadiga ou inadaptação ao exercício	Exercícios individuais Exercícios em grupo Formas jogadas	Campo de jogos Recintos da escola Colchões destrezas		
Competências de atitude						
No desenvolvimento dos diferentes conteúdos o aluno deve:						
* Cooperar com os companheiros						
- em exercício-critério						
- em situação de jogo						
- nas ajudas e correcções						
- Garantir as condições de segurança pessoal e dos colegas						
- Colaborar na preparação, arrumação e preservação do material						
* Aceitar as decisões da arbitragem, as indicações dadas pelos colegas e pelo professor						

Anexo 3 – Exemplo de Grelha de Avaliação Diagnóstica – 7º ano

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA		Parâmetros referência:		JDC de Invasão - Ação ofensiva:		Andebol		Basquetebol		Voleibol					
		1 - Não Executa	2 - Executa com dificuldade	3 - Executa com facilidade	JDC de Invasão - Ação ofensiva: - Observar antes de agir - Desmarcação - Rematar/lançar com oportunidade	Jogo	Téc. em salto	Jogo	Téc. Ação defensiva	Jogo	Téc. Ação ofensiva	Jogo	Téc. Situação 1x1		
Nº	NOME	Ginástica de Solo		Ginástica de Aparelhos		Futebol		Andebol		Basquetebol		Voleibol			
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	3	
1		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
2		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
3		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
4		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
5		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
6		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
7		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
8		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
9		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
10		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
11		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
12		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
13		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
14		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
15		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
16		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
17		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
18		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
19		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
20		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
21		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
22		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
23		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
24		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
25		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
26		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
27		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
28		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
29		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
30		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
														Nível turma	0,0