

RM

Relatório da Experiência Profissional no Ensino da Educação Física

RELATÓRIO DE MESTRADO

André Azevedo Reis

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

março | 2017

Relatório da Experiência Profissional no Ensino da Educação Física

RELATÓRIO DE MESTRADO

André Azevedo Reis

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTADOR

Élvio Rúbio Quintal Gouveia

“A educação e o ensino são as armas mais poderosas que podes usar para mudar o mundo”.

(Mandela)

Agradecimentos

Aos meus pais e em especial à minha namorada Patrícia Petiz pelo amor, dedicação, carinho e preocupação constante para que este momento fosse concluído com o sucesso desejado.

Ao meu orientador, o Professor Doutor Élvio Rúbio Gouveia pela disponibilidade, sugestões, apoio constante, dedicação, paciência e companheirismo.

Ao Professor Doutor Hélder Manuel Arsénio Lopes pela disponibilidade sempre demonstrada, respeito e humildade com que sempre me tratou.

Aos restantes docentes das cadeiras do Mestrado, em especial à Professora Doutora Ana Luísa Correia pela forma meiga, mas dedicada com que sempre geriu o processo de ensino e me fez ver a «Dança» de outra perspetiva.

Aos meus colegas de curso pela amizade e apoio.

Resumo

O presente Relatório da Experiência Profissional constitui-se como um requisito obrigatório para a obtenção do grau de mestre no curso do Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira. Este é um passo determinante para alcançar uma maior polivalência no processo de formação, olhando para a carreira profissional de uma forma mais assertiva e confiante, face aos novos desafios que o quadro atual coloca.

Neste relatório, procuraremos efetuar uma análise sumária, descritiva e reflexiva, acerca das metodologias desenvolvidas no âmbito da prática docente da Expressão Físico-Motora nas escolas do Primeiro Ciclo da Região Autónoma da Madeira.

Este trabalho encontra-se dividido da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Enquadramento teórico da atividade profissional; (3) Contextualização da atividade profissional; (4) Prática letiva; (5) Gestão do processo ensino-aprendizagem; (6) Reflexão crítica; (7) Desporto Escolar; (8) Reflexão crítica; e (9) Síntese e perspetivas futuras. Esta estrutura, permite-nos expor o nosso trajeto curricular, assim como refletir e justificar as nossas intervenções nas atividades desenvolvidas ao nível da Escola e do Desporto Escolar.

A passagem por este processo de formação permite-nos, agora, justificar melhor as opções metodológicas mais eficientes no processo de Ensino-Aprendizagem. Um dos maiores desafios da atualidade na Educação Física escolar é desenvolver um currículo com qualidade e em função das necessidades do aluno.

Palavras chave: Escola; Expressão Físico-Motora; Desporto Escolar; Experiência profissional.

Abstract

This Professional Experience Report was established as a mandatory requirement for the degree of master in the course of Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, of the University of Madeira. This is a decisive step to achieve greater multifunctionality in the training process, looking at the professional career in a more assertive and confident way, regarding the new challenges that the current framework places.

In this report, we will make a brief, descriptive and reflective analysis about the methodologies developed in the context of the practice of Physical and Motor Expression teaching in the First Cycle schools of Madeira Autonomous Region.

This work is divided as follows: (1) Introduction; (2) Theoretical background of professional activity; (3) Professional activity contextualization; (4) Teaching practice; (5) Teaching-learning process management; (6) Critical thinking; (7) School Sports; (8) Critical thinking; And (9) Synthesis and future perspectives. This structure allows us to present our curricular path, as well as reflect and justify our interventions in the activities developed at School and School Sport level.

The transition through this training process allows us, at this moment, to better justify the most efficient methodological options in the Teaching-Learning process. Nowadays, one of the biggest challenges in Physical Education is developing a curriculum with quality that is tailored to the student's needs.

Keywords: School; Physical-Motor Expression; School Sports; Professional experience.

Résumé

Le présent Rapport d'Expérience Professionnelle a été créé comme une exigence obligatoire pour le degré de maîtrise en cours de l'enseignement de l'Éducation Physique dans l'Enseignement Fondamental et Secondaire, l'Université de Madère. Ceci est une étape décisive pour atteindre une plus grande polyvalence dans le processus de formation, à la recherche à la carrière d'une façon plus affirmée et confiant, relever les nouveaux défis que la situation actuelle pose.

Dans ce rapport, nous allons essayer faire une brève analyse descriptive et de réflexion sur les méthodologies développées dans le cadre de la pratique de l'enseignement de l'Expression Physique et Moteur dans les écoles du Premier Cycle de la Région Autonome de Madère.

Ce travail est divisé comme suit: (1) Introduction; (2) Contexte théorique de l'activité professionnelle; (3) Contexte de l'occupation; (4) Pratique de l'enseignement; (5) Gestion du processus d'enseignement-apprentissage; (6) Réflexion critique; (7) Sports scolaires; (8) Réflexion critique; et (9) Synthèse et les perspectives futures. Cette structure nous permet d'exposer notre chemin programme d'études, ainsi que réfléchir et justifier notre intervention dans les activités au niveau de l'école et du sport scolaire.

Le passage dans ce processus de formation nous permet de mieux maintenant justifier les options méthodologiques les plus efficaces dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'un des plus grands défis de l'éducation physique d'aujourd'hui développe un programme de qualité et en fonction des besoins de l'élève.

Mots-clés: École; Expression Physique et Moteur; Sport scolaire; Expérience professionnelle.

Resumen

El presente Informe de la Experiencia Profesional se constituye como un requisito obligatorio para la obtención del grado de maestro en el curso de la Enseñanza de la Educación Física en las Enseñanzas Básicas y Secundarias de la Universidad de Madeira. Este es un paso determinante para lograr una mayor polivalencia en el proceso de formación, mirando hacia la carrera profesional de una forma más asertiva y confiada, frente a los nuevos desafíos que el cuadro actual plantea.

Trataremos de efectuar un análisis sumario, descriptivo y reflexivo, acerca de las metodologías desarrolladas en el ámbito de la práctica docente de la Expresión Físico-Motora en las escuelas del Primer Ciclo de la Región Autónoma de Madeira.

Este trabajo se divide de la siguiente manera: (1) Introducción; (2) Marco teórico de la actividad profesional; (3) Contextualización de la actividad profesional; (4) Práctica lectiva; (5) Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje; (6) Reflexión crítica; (7) Deporte Escolar; (8) Reflexión crítica; (9) Síntesis y perspectivas futuras. Esta estructura, nos permite exponer nuestro recorrido curricular, así como reflejar y justificar nuestras intervenciones en las actividades desarrolladas a nivel de la Escuela y del Deporte Escolar.

El paso por este proceso de formación nos permite ahora justificar mejor las opciones metodológicas más eficientes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Uno de los mayores desafíos de la actualidad en la Educación Física escolar es desarrollar un currículo con calidad y en función de las necesidades del alumno.

Palabras clave: Escuela; Expresión Físico-Motora; Educación Escolar; Experiencia profesional.

Índice

| | |
|--|----|
| 1. Introdução | 1 |
| 1.1. Âmbito do relatório..... | 4 |
| 1.2. Justificação e pertinência | 7 |
| 1.3. Enquadramento biográfico e profissional | 10 |
| 2. Enquadramento teórico da atividade profissional | 14 |
| 2.1 O Ensino da Educação Física no 1º Ciclo..... | 14 |
| 3. Contextualização da atividade profissional | 20 |
| 4. Prática letiva | 23 |
| 4.1 Enquadramento da Ação no âmbito da Educação Física no Pré-Escolar | 23 |
| 4.2 Enquadramento da Ação no âmbito da Educação Física no 1º Ciclo | 24 |
| 5. Gestão do processo ensino-aprendizagem | 31 |
| 5.1 Planeamento..... | 31 |
| 5.2 Realização | 36 |
| 5.3. Controlo e Avaliação | 39 |
| 5.4. Reflexão crítica sobre a gestão do processo ensino-aprendizagem | 41 |
| 6. Desporto Escolar | 44 |
| 6.1. Enquadramento das atividades no seio do Desporto Escolar..... | 44 |
| 6.2. Reflexão crítica sobre a atividade docente no âmbito do Desporto Escolar..... | 46 |
| 7. Síntese e perspetivas futuras..... | 48 |
| 8. Bibliografia..... | 50 |

| | |
|--------------------------------|----|
| 9. Referências Normativas..... | 55 |
| 10. Anexos..... | 56 |

Índice de Anexos

| | | |
|-------|--|-----|
| I. | Certificados de formação contínua | 57 |
| II. | Planificação anual | 72 |
| III. | Documento Orientador | 116 |
| IV. | Projeto Educativo de uma escola | 134 |
| V. | Unidade didática, plano de aula e registo de avaliação | 170 |
| VI. | Tabela de registo do teste fitnessgram | 177 |
| VII. | Registo avaliação sumativa trimestral | 179 |
| VIII. | Curriculum Vitae | 182 |

Lista de Siglas

AD – Avaliação Diagnóstica

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

AF – Atividade Física

AVM – Associação de Voleibol da Madeira

CAB – Clube Amigos do Basquete

DE – Desporto Escolar

DO – Documento Orientador

DRE – Direção Regional de Educação

DSDE – Direção de Serviços do Desporto Escolar

E-A – Ensino-Aprendizagem

EE – Encarregado de Educação

EF – Educação Física

EFM – Expressão Físico-Motora

FDE – Festa do Desporto Escolar

GCDE – Gabinete Coordenador do Desporto Escolar

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAF – Programa de Apoio à Família

PCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

RAM – Região Autónoma da Madeira

UD – Unidade Didática

1. Introdução

A candidatura ao Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, objetivou um maior alargamento do campo de intervenção dentro do Sistema Educativo Português. Esta maior polivalência no processo de formação permite, fundamentalmente, olhar para a carreira profissional de uma forma mais assertiva e confiante, face aos novos desafios que o quadro atual coloca.

Neste relatório procuraremos efetuar uma análise sumária, descritiva e reflexiva, sobre as metodologias desenvolvidas na prática docente relativa aos anos letivos 2009/2010 a 2014/2015. Durante este processo, focalizaremos a nossa análise sobretudo na nossa intervenção pedagógica, acompanhando sempre com uma reflexão baseada nos conhecimentos que, entretanto, fomos adquirindo, no curso do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Entendemos que este exercício é complexo, contudo, é a base para uma Educação mais culta, assertiva e congruente com os valores da Educação Física (EF) e do Desporto Escolar (DE).

Com o objetivo de alicerçar a nossa intervenção em princípios ideológicos é de interesse citar o decreto-lei 240/2001 de 30 de agosto, e publicado no DR nº. 201 serie I-A, cujo qual apresenta a competência do docente nas diferentes dimensões, bem como o dever de valorizar a escola enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projetos, bem como, o dever de cooperar na elaboração de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto. A necessidade de apresentar estes princípios advém do facto de os mesmos estarem sempre na base daquela que foi a nossa atitude nas diferentes escolas que fomos passando (Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar do Lombo Segundo, Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar da Marinheira, Jardim de Infância «O Pião» e, Escola Básica do Primeiro Ciclo com Pré-Escolar do Garachico). Entendemos que é determinante envolvermo-nos no apoio ao desenvolvimento de novas atividades e projetos no contexto escolar. Esta perspetiva de estar na escola é fundamental para que os discentes obtenham melhores resultados escolares e sejam melhores pessoas no futuro.

Vários estudos têm demonstrado que a EF continua a ser uma das disciplinas mais preferidas pelos alunos no quadro das matérias curriculares (Lopes, et al., 2016).

Contudo, as metodologias frequentemente utilizadas constituem-se numa ameaça a este quadro de resultados. Em adição, as oportunidades para se tornar cada vez mais sedentário são enormes, se tivermos em linha de conta a explosão tecnológica de que os alunos são alvo. Perante este cenário, torna-se evidente o desafio a que todos os professores de EF estão sujeitos, na medida em que devem unir esforços para conseguirem encaminhar os alunos por trilhos que lhes permitam rejeitar o sedentarismo e, em oposição, procurarem um estilo de vida fisicamente mais ativo e saudável.

O trabalho e o investimento do professor na condução do processo é, neste momento determinante para a projeção futura dos alunos. Em concordância com Alves (2009), perspetivamos o processo Ensino-Aprendizagem (E-A) como o produto de um conjunto de ações que se interrelacionam, ou seja, “Ensinar” não é só “dar matéria”, “cumprir o programa”, “sumariar os conteúdos previstos e planificados”. O “Ensinar” é, como nos refere a autora, “acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro”. No nosso entendimento, a intervenção do professor de EF será de sucesso, se este conseguir gerar aprendizagens nos alunos, adaptando continuamente a sua intervenção às necessidades/desafios que naturalmente surjam.

O presente relatório, está estruturado da seguinte forma: numa primeira fase apresentámos a nossa trajetória profissional desde a chegada à Região Autónoma da Madeira (RAM) até ao presente, justificando depois as opções tomadas ao longo do processo de E-A. Depois, faremos uma retrospectiva desde a infância, passando pelos momentos mais marcantes até chegar ao culminar do processo académico de formação, passado desportivo enquanto atleta federado, motivações para a realização do curso de treinador de Futebol e, entrada no mercado de trabalho. Seguidamente, iremos realizar uma revisão da literatura sobre o “Ensino da Educação Física no Primeiro Ciclo”, refletindo todo o processo; depois faremos uma contextualização da atividade profissional, onde abordamos as atividades realizadas desde os anos em que ainda nos encontrávamos a realizar a Licenciatura até ao presente.

A partir deste ponto, centramos a nossa intervenção na Prática Letiva e na gestão do Processo de Ensino, concretamente no planeamento, na realização, no controlo e na avaliação, focando também as nossas opções e metodologias de ensino, realizando uma reflexão sobre os temas no final. Para além disto, apresentámos a forma como o DE está organizado para os alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (PCEB) da RAM e,

concluiremos este ponto também com uma reflexão sobre o modo como o mesmo enriquece as experiências motoras das crianças e, ao mesmo tempo, potencia as suas motivações para a prática desportiva.

Por último, refletimos sobre todo este processo, experiências tidas e modo como vemos o ensino da EF no PCEB e, concluímos com uma síntese e perspetivas futuras sobre o modo como abordaremos a nossa intervenção no futuro, tendo em conta os ensinamentos obtidos ao longo deste processo do curso do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário.

Para além do exposto anteriormente, paralelamente ao explanar do que realizávamos na nossa prática letiva, abordaremos também a forma como planificávamos as aulas/atividades, as dinâmicas introduzidas nas mesmas e a sua organização, bem como a forma como nos apresentávamos perante as atividades organizadas pela Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE).

Abordaremos também os efeitos que as formações contínuas produziram na nossa intervenção, uma vez que pudemos vivenciar um conjunto de novas experiências práticas, acompanhadas por formadores especializados nas diferentes matérias de ensino, desde o judo à ginástica, passando pelo ténis e pelo pentatlo moderno, pela orientação e terminando nas tradicionais modalidades coletivas (Anexo I).

1.1. Âmbito do relatório

O presente relatório da experiência profissional decorre no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário realizado na Universidade da Madeira. Este Mestrado, constitui-se como um requisito, em termos de formação académica, para a habilitação profissional para a docência na Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Ao longo deste relatório, pretendemos fundamentar cientificamente a nossa intervenção pedagógica no ensino da Expressão Físico-Motora (EFM) no PCEB e, também, sobre as experiências tidas com as participações no DE na RAM. Tentaremos ao longo deste documento, descrever e justificar as opções tomadas no decurso dos processos e habilidades de ensino de forma crítica e reflexiva, ocorridos no período correspondentes aos anos letivos 2009/2010 a 2014/2015.

O percurso profissional enquanto docente iniciou-se na RAM, a 20 de janeiro de 2010, com a colocação na Escola Básica com Pré-Escolar do Lombo Segundo, em São Roque, no concelho do Funchal. Esta colocação foi obtida através de uma candidatura aberta ao concurso de contratação inicial desse ano, da anterior Direção Regional dos Recursos Humanos e Administração Educativa, tendo ficado com um contrato a termo certo, válido até 31 de agosto do ano civil de 2010. Atualmente, este organismo denomina-se por Direção Regional de Inovação e Gestão. Tendo em conta o grupo disciplinar em questão, o grupo 160, automaticamente, todos os docentes deste grupo de recrutamento, eram encaminhados para o anterior Gabinete Coordenador do Desporto Escolar (GCDE), atual Direção de Serviços do Desporto Escolar (DSDE). Toda a coordenação do trabalho docente, informações acerca do funcionamento do projeto do DE para o PCEB, bem como os aspetos legais da contratação, para apresentar nas respetivas escolas, aconteciam neste momento.

Num segundo momento, na chegada à escola, o contacto com um novo contexto e, que muitas vezes não vai ao encontro das expectativas, gera alguma complexidade, na medida em que, nestes contextos as características dos alunos são muito diversificadas, sobretudo ao nível das idades (2 aos 12 anos) e das capacidades de aprendizagem. Sobre a aprendizagem e desenvolvimento de capacidades de adaptação a diferentes contextos onde decorrem a ação, aproveitamos para sublinhar a importância da formação base em Educação Física (EF), quer na licenciatura, assim como no Mestrado em ensino.

No ano letivo seguinte, a colocação ocorreu na EB1/PE da Marinheira, na freguesia do Estreito de Câmara de Lobos. Contudo, e como complemento do horário, funções pedagógicas foram também exercidas no Infantário «O Pião», na vila de Câmara de Lobos (leccionado às crianças com idades dos 2 aos 5 anos) e, nos anos subsequentes, na EB1/PE do Garachico, na freguesia do Estreito de Câmara de Lobos (anos letivos 2012/2013 a 2014/2015).

Em todas estas escolas, o trabalho desenvolvido teve por base o modelo preconizado com as diretrizes da atual DSDE. Segundo a portaria nº 82/2012, publicada no JORAM a 22 de junho de 2012, nos seus artigos 1 e 2, refere que a DSDE é a unidade orgânica de coordenação e apoio à Direção Regional de Educação nas áreas da Expressão e Educação Física e Motora e do Desporto Escolar. São atribuições da DSDE, designadamente: a) coordenar a área de Expressão e Educação Física e Motora e do Desporto Escolar em todos os níveis de ensino; b) planear, orientar e avaliar os programas, projetos e atividades do Desporto Escolar desenvolvidas no âmbito da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; c) emitir parecer no âmbito da acreditação e validação da formação do Desporto Escolar orientada para o pessoal docente; d) promover e organizar o quadro competitivo do Desporto Escolar nos Ensinos Básico e Secundário; e) assegurar a organização de competições e outras atividades desportivas escolares, tendo em vista a participação dos alunos da RAM a nível nacional e internacional; f) providenciar o suporte e dinamizar as modalidades desportivas específicas para pessoas com deficiência; g) assegurar a participação das pessoas com deficiência em eventos desportivos; h) articular com os docentes de Educação Física e ou outros técnicos responsáveis pela atividade motora e desporto a formação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Para além de seguirmos as diretrizes da entidade atrás referida, tínhamos também em atenção as diretrizes da Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo, (2004) (ver exemplo de um plano anual no Anexo II).

Além das atividades letivas preconizadas na planificação anual tínhamos, em momentos específicos e previamente marcados, as atividades realizadas no âmbito do DE. Estas atividades tinham em conta o Decreto Legislativo Regional nº 4/2007/M, de 11 de janeiro de 2007, onde é referido no artigo 16º que “o Desporto Escolar, entendido como a expressão da atividade desportiva não curricular realizada nos estabelecimentos de ensino da Região, constitui um meio de formação integral dos jovens”.

No nosso entendimento, as atividades organizadas pela DSDE para o DE, são de uma importância extrema para a formação escolar dos alunos. Os encontros competitivos decorrentes da ação da DSDE permitem que os professores consigam premiar os alunos que apresentam não só melhores desempenhos, mas sobretudo, níveis superiores de empenhamento, esforço, dedicação na realização das aulas e demais atividades. Estes momentos, para além de permitirem que os alunos coloquem à prova os seus conhecimentos, ajudam-nos, enquanto docentes e agentes formadores do processo de E-A, a perceber em que aspetos devemos melhorar o nosso processo de ensino, para fazer com que os nossos alunos sejam mais capazes e autónomos, potencializando as suas capacidades e inculcando-lhes deste modo o gosto pela prática regular de atividade física (AF).

1.2. Justificação e pertinência

Face ao paradigma atual em que se encontra a Educação, os docentes devem ter a consciência de que não podem continuar a ser meros transmissores e executores das decisões do Estado central. Devem os docentes ter consciência de que têm de ser mais autónomos, refletirem sobre as suas práticas e tomar decisões assertivas em prol de uma população escolar (alunos) cujo saber coletivo lhes compete organizar e construir (Martins, 2011).

Face a esta situação, urge que os docentes sejam cada vez mais reflexivos face ao seu trabalho, questionando-se sobre a sua prática, aprofundando os seus conhecimentos, colocando-os posteriormente à disposição dos alunos. Contudo, segundo Perrenoud, (2002) “a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade”. Professores que pensam e repensam sobre a sua prática, estarão mais próximos de resolverem os problemas que surgem no processo E-A. Tal como refere Alarcão (2001), os docentes devem refletir sobre o trabalho que desenvolvem para não comprometerem a compreensão do presente e a preparação do futuro dos seus alunos. Para além disto, compete igualmente aos docentes saber interpretar os sinais emergentes da sociedade atual, preparando assim melhor a formação integral das crianças e jovens.

Onofre (1996) refere numa das suas publicações, que o bom professor de EF deve possuir um conhecimento científico e pedagógico profundo, articulado a uma boa capacidade reflexiva da sua atividade, que permita desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho, em prol dos seus alunos. Fruto das suas ações e domínios, as crianças terão ou não, um maior gosto pela prática desportiva, influenciando assim positiva ou negativamente todo o seu percurso.

Teques (2012) refere que um mau delineamento dos desígnios pedagógicos e didáticos pode causar graves danos no futuro das crianças e jovens. Para além do saber ensinar, o professor tem de ser carinhoso, paciente, metódico e reflexivo, uma vez que estamos a falar de alunos com idades entre os 2 e os 10 anos. Ao nível do PCEB, a disciplina de EFM visa desenvolver as qualidades físicas e psicomotoras fundamentais das crianças (OCPEB, 2004). Condessa (2009) refere que no PCEB, o ambiente de prática é mais “estruturado”, ou seja, está mais confinado ao exercício físico propriamente dito, uma vez que as ações são realizadas em situações mais regradas, sistematizadas e orientadas para a eficácia do movimento, mais comuns às atividades pré-desportivas. Para

além das atividades atrás referidas, podem-se trabalhar, educar e aperfeiçoar movimentos, assim como desenvolver o bem-estar físico, psíquico e social dos discentes (Ferreira, 2006). Cabe-nos, enquanto professores da disciplina de EFM, a tarefa de proporcionar às crianças um enriquecimento do seu património motor e cultural, nunca descorando o desenvolvimento individual e coletivo (Condessa, 2009).

Segundo o OCEPE (1997), através do movimento, a criança toma consciência do seu próprio esquema corporal e explora as potencialidades e limitações do seu corpo, desenvolvendo para além do domínio motor os domínios cognitivos, afetivos e sociais, originando muitas vezes com isso, a produção de alterações químicas que permitem fortalecer o cérebro, tornando-o mais saudável. Ainda de acordo com Condessa (2009), a EFM assume-se muitas vezes como um conjunto de práticas que permitem uma estruturação progressiva e sustentada da motricidade da criança. No que diz respeito à metodologia empregue na condução do ensino, tentámos sempre seguir as premissas atrás descritas, nunca abdicando das regras da boa educação e respeito entre professor/aluno e demais pessoas da comunidade escolar. Para além disto, houve sempre uma preocupação em manter uma postura de elevação e conduta positiva, para que o clima das aulas fosse o mais alegre possível. Contudo, convém realçar que, o rigor e a seriedade empregue nos processos foram sempre respeitados, uma vez que, a principal função do professor é a de ensinar, promover a aprendizagem dos alunos e gerir conflitos que, por vezes, vão surgindo. A capacidade de refletir sobre as ações ocorridas, tentando corrigi-las, é determinante para o crescimento de um professor. Tal como refere Perrenoud (2002), durante a ação torna-se difícil refletir, pois não há muito tempo e nem todos os professores têm o à vontade para o fazer. Apesar disto, há determinados momentos em que o docente tem de ter a lucidez necessária para conseguir tomar uma decisão imediata, como por exemplo, modificar as estratégias pedagógicas. Nem sempre é fácil chegar à melhor solução, ou seja, encontrar a situação certa que vá ao encontro das capacidades do aluno.

Ao nível das atividades do DE, procurámos sempre que o maior número de alunos possível participasse num ou mais momentos, dando-lhes a oportunidade de contactar e interagir com alunos de outras escolas, num local e contexto diferentes do habitual espaço escolar. Nestes locais, o cultivo dos valores da amizade e do companheirismo, quer entre alunos, quer entre professores, nas mais diversas situações, foi algo que nos guiou durante este processo.

Ao longo do Mestrado em Ensino, concretamente, nas unidades curriculares das Didáticas da Educação Física (III, IV), foram debatidas várias estratégias para fazer face às dificuldades que, muitas vezes, enfrentámos ao longo da nossa prática docente. Referimo-nos, por exemplo, às dificuldades sentidas em conseguir adaptar-nos rapidamente a situações adversas e que não estavam previstas e em motivar os alunos para a prática de algumas modalidades (principalmente, a dança e o judo/luta, devido ao facto de haver contacto físico entre os alunos). Face a estas fragilidades, foi-nos transmitido novos ensinamentos sobre a utilização de novas estratégias de ensino e de materiais diferenciados para despertar um maior entusiasmo dos alunos para a prática de uma determinada modalidade; e sobre a tomada de decisão constante e o aumento da responsabilidade do docente face a uma determinada atividade realizada fora do espaço escolar, obrigando-o a adaptar-se continuamente. Neste sentido, face a estas aprendizagens, sentimo-nos muito melhor preparados para conseguir solucionar os problemas do que estávamos anteriormente.

Para finalizar, e no que diz respeito à justificação e pertinência da nossa intervenção, é importante sublinhar que o desenvolvimento humano é complexo, uma vez que, é influenciado por uma vasta diversidade de fatores que o professor nem sempre consegue controlar. A disciplina de EFM é, por excelência, uma área nobre e de grande responsabilidade no desenvolvimento global do aluno. Cabe ao docente, desenvolver e aplicar os conhecimentos nos domínios motor, cognitivo e afetivo que melhor se adaptem às diferentes atividades e às necessidades e particularidades dos seus alunos.

1.3. Enquadramento biográfico e profissional

Natural da freguesia de Cesar, nasci a 30 de outubro de 1986, no concelho de Oliveira de Azeméis. Ao longo do meu percurso académico obrigatório, nunca soube muito bem qual seria a escolha a efetuar para o seguimento dos meus estudos, porque o facto de viver afastado de um grande centro, limitou-me no número de opções possíveis. Contudo, sempre concluí com aproveitamento todos os anos letivos e, chegado ao final do 3º ciclo de escolaridade, resolvi enveredar por um curso de formação tecnológica, mais concretamente “Programação de máquinas CNC”, ligado à indústria dos moldes metalomecânicos. Todavia, finalizado este percurso e com ideias mais amadurecidas, decidi voltar novamente ao ensino regular, ingressando no ensino secundário, uma vez que tinha percebido que o caminho que tinha seguido não me satisfazia.

Ao longo dos 3 anos de ensino secundário, fui amadurecendo a ideia de um dia vir a seguir a carreira de docente na área da EF, não só pelo gosto e curiosidade que a mesma me suscitava (uma vez que estava ligado ao desporto enquanto praticante de Futebol), mas também pelo entusiasmo que sentia quando observava a forma como a grande maioria dos meus professores da disciplina (ao longo de todos os anos letivos) ministravam a mesma. Para além disto, penso que o facto de no meu tempo de infância ter brincado na rua, feito diversas atividades ao ar livre e, para além disso, ter estado sempre em grande movimento e interação com os meus amigos de infância, ajudou-me a amadurecer esta ideia. Devido ao facto de ter optado, no final do 3º ciclo do ensino básico, por enveredar para um curso profissional, quando pretendi voltar ao ensino secundário, foi-me negado o acesso pela opção de Desporto. Enveredei pela área de Administração e Contabilidade. Após a conclusão do ensino secundário, candidatei-me ao curso de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico – variante de Educação Física, do Instituto Piaget, em Vila Nova de Gaia. Como estava ligado ao desporto, fiquei extremamente contente por poder formar-me nesta área e, para além disso, ser professor.

Conforme já referido, estive ligado ao desporto durante 10 anos. Iniciei o meu percurso desportivo na época 1997/1998, com 11 anos de idade, no escalão de infantis do Grupo Desportivo Milheiroense, na freguesia de Milheirós de Poiares. Neste clube, efetuei toda a minha formação até chegar aos juniores, sendo inclusive capitão de equipa desde os juvenis. Concluídos a formação na época 2004/2005 e sem possibilidade de ingresso na equipa sénior do clube (à época disputava a III divisão nacional), na época

seguinte aceitei o convite do Grupo Desportivo Fajões (na altura disputava a 1ª divisão distrital de Aveiro). Neste clube, pude jogar com muita regularidade e, na época seguinte, ingressei no Futebol Clube Cesarense, onde tínhamos como objetivo subir da 1ª divisão distrital de Aveiro à III divisão Nacional, hoje campeonato Prio de Portugal. Contudo, face ao poderio do grande rival o Futebol Clube de Arouca, não conseguimos atingir os objetivos.

Em 2006 e, tendo em conta que já me encontrava no segundo ano do curso superior, achei por bem colocar um término ao meu percurso futebolístico como praticante. Porém, após algum tempo, surgiu um convite do clube onde efetuei a minha formação desportiva, para ser treinador de uma equipa de futebol do escalão de «Escolas» (hoje denominado Petizes), com idades compreendidas entre os 8/9 anos. Tendo em conta que se tratava de uma atividade que conjugava diversos fatores dos quais eu gostava (crianças, treino e futebol), aceitei o convite com muito agrado. Visto que era necessário ser portador de cédula de treinador para poder exercer o cargo, fiz curso de Treinadores de Futebol – Grau I, à Associação Nacional de Treinadores de Futebol, concluindo o mesmo com aproveitamento de «APTO/BOM». Paralelamente com a atividade de treinador, pertencia a uma associação de cultura e desporto local, onde colaborava na organização de atividades desportivas e tempos livres para crianças. Tínhamos como missão, oferecer uma alternativa aos pais e Encarregados de Educação (EE) que não tinham com quem deixar os seus educandos nas épocas de interrupção letiva das crianças com idades entre os 6 e os 15 anos. Nestes períodos (interrupção letiva) planeávamos e organizávamos um conjunto de atividades didáticas e desportivas, aliando diferentes áreas do saber (desporto, informática, teatro, pintura, fotografia, artes plásticas, visitas, etc.) para que as crianças pudessem estar o máximo de tempo empenhadas na realização de uma tarefa e, ao mesmo tempo, dá-lhes ferramentas para elas próprias pudessem desenvolver determinadas competências.

Como referido anteriormente, o meu percurso académico ao nível superior, iniciou-se com o ingresso no curso de Professores do 2º ciclo, variante de Educação Física (EF), no Instituto Piaget – Vila Nova de Gaia. Ao longo dos 4 anos de formação superior, passei por diversos estágios curriculares, desde pesquisas antropológicas a estágios nos Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico de escolaridade, na área da Educação Física. Em todos os momentos conseguia identificar pontos de convergência com as minhas pretensões para o futuro. Contudo, os que mais me marcaram foram os anos de prática

pedagógica no Primeiro Ciclo, devido ao gosto, interesse, enorme vontade e disponibilidade que as crianças apresentam para a realização da prática de todas as atividades desportivas.

Este é, e certamente sempre será, o meu Ciclo de escolaridade favorito porque é aqui que os alunos começam a dar os primeiros passos nas aprendizagens e onde se sente o maior sentimento/gosto pelo que lhes é ensinado. A este nível tudo é novidade e temos de ser muito concretos com a forma como pretendemos expor o nosso método de ensino, para que as crianças não percam o entusiasmo nem se sintam defraudadas. Deste modo, cabe ao docente a responsabilidade de conseguir montar um conjunto de estratégias, capazes de manter os alunos sempre motivados, “sedentos” de conhecimento, interessados e participativos, uma vez que, no entender de muitos autores estes aspetos constituem-se como fatores essenciais para o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo, preparando-o para agir de forma assertiva, perante situações de insegurança e de imprevisibilidade da vida (Simões, 2014).

Terminada a minha licenciatura, adquiri experiências em várias áreas relacionadas com o ensino. Estive associado a diferentes projetos ligados essencialmente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), desenvolvidas pelas Câmaras Municipais nas escolas de Portugal Continental. É do conhecimento de todos, que em determinados locais as AEC estão entregues à gestão das autarquias, cabendo a estas entidades não só a colocação dos docentes, como também a supervisão e organização das atividades e gestão das mesmas, de acordo com o Decreto-Lei n.º 144/2008, de 28 de julho, onde se pode ler que o diploma “desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação, de acordo com o regime previsto na Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, dando execução à autorização legislativa constante das alíneas a) a e) e h) do n.º 1 do artigo 2.º do Orçamento do Estado para 2008, aprovado pela Lei n.º 67-A/2007, de 31 de Dezembro”.

Em setembro de 2009, como qualquer estudante recém-licenciado, tinha como aspiração a integração no sistema de ensino. Comecei por lecionar as disciplinas de Robótica e de TIC (estávamos na altura do «Magalhães»), em algumas escolas dos Concelhos do Porto, Ovar e Santa Maria da Feira. Estas atividades estavam integradas no âmbito das atividades oferecidas pelas autarquias dos municípios atrás descritos, ao abrigo do programa das AEC. Para além disso, efetuava o Programa de Apoio à Família (PAF), na EB1 de Manhouce, concelho de Santa Maria da Feira. Este projeto tinha como

objetivo prolongar os horários de escola, quer na parte da manhã (7h30-9h) quer na parte da tarde (17h30-19), conjugando-se com o período antes do início e após o término das atividades letivas. Nestes períodos, os alunos faziam as tarefas da escola (trabalhos de casa ou outros), desenvolvíamos jogos e atividades lúdicas e efetuávamos atividades relacionadas com épocas festivas. Em todos os momentos tínhamos a supervisão da entidade empregadora (privada, mas associada à câmara municipal) e dos serviços da divisão educativa da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira.

A 20 de janeiro de 2010, fui colocado na RAM através do concurso externo de contratação inicial, onde permaneço até ao presente. Pude, nesta Região Autónoma, cumprir o sonho de poder lecionar e exercer a profissão que durante tantos anos sonhei fazer. Fui, conforme já referido, inicialmente colocado na EB1/PE do Lombo Segundo, na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal, iniciando assim o meu percurso profissional na região. No ano letivo seguinte, fui colocado na EB1/PE da Marinheira, onde permaneci até ao ano letivo 2014/2015. Durante os dois primeiros anos letivos completava vínculo com o Infantário «O Pião» e, depois, passei a fazê-lo com a EB1/PE do Garachico. No ano letivo de 2015/2016, fiquei sem colocação e, face a esta situação, decidi aprofundar os meus conhecimentos e a minha formação académica, frequentando o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensino Básico e Secundário, na Universidade da Madeira, cujo relatório que aqui apresento será o seu culminar. De todo o meu percurso profissional até ao momento, devo referir que o período inicial imediatamente após a conclusão da licenciatura foi muito conturbado. Tinha de efetuar muitos quilómetros para lecionar apenas 2 horas por dia e, muitas das vezes, sem quaisquer condições materiais para o fazer, uma vez que não tínhamos muito apoio por parte das escolas onde lecionava.

Depois de ter chegado à região, pude contactar com uma realidade completamente diferente daquela que tinha experienciado anteriormente e, apesar de achar que seria importante nos primeiros anos de serviço sermos auxiliados por alguém mais experiente, penso que me adaptei bem ao processo de E-A e gestão de uma turma e, com maior ou menor dificuldade, consegui suplantando os desafios que foram surgindo.

2. Enquadramento teórico da atividade profissional

2.1 O Ensino da Educação Física no 1º Ciclo

Segundo o artigo 3º do Decreto Legislativo Regional nº 4/2007/M, de 11 de janeiro de 2007 “todos têm direito ao desporto, enquanto fator indispensável à formação e bem-estar integral da pessoa humana.

Ao longo dos últimos tempos é cada vez mais frequente ouvirmos que tanto a escola como a disciplina de EFM (ao nível do PCEB) são fatores primordiais na promoção da saúde e definição de estilos de vida ativos das crianças e jovens. Onofre (1996) refere que o professor de EF deve possuir um conhecimento científico e pedagógico profundo e ter uma capacidade reflexiva da sua atividade, de modo a desenvolver e melhorar a eficácia do seu trabalho. A nível mundial têm-se tentado encontrar soluções para orientar o ensino de crianças e adolescentes, de forma a conseguir consciencializar (crianças de hoje e adultos de amanhã) acerca da importância de uma prática de AF regular, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde. De forma sucinta, podemos dizer que na interação do homem com o contexto, estabelecem-se permanentemente fenómenos de adaptação mútua, sendo fundamental estarmos perante uma atividade desportiva, para que a mesma nos influencie positivamente (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008).

Kirk (2005) refere que a qualidade das primeiras experiências de aprendizagem, para a maioria dos jovens são de fundamental importância para uma contínua participação em AF. Ao analisarmos o Programa Nacional de Educação Física, facilmente verificamos que o mesmo identifica a “Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e da manutenção física” como sendo fundamentais para o desenvolvimento físico e mental dos alunos. Lopes et al. (2014) citam um relatório do CDC “promovendo a participação ao longo da vida em atividades físicas” (USDHHS, 2000), onde se refere que a percentagem da população jovem que tinha excesso de peso quase que duplicou nos últimos 20 anos, sendo a inatividade física e a dieta, as principais causas de aproximadamente 300 000 mortes por ano nos EUA. Pesquisas mais recentes corroboram os resultados deste relatório, constatando que os adultos que eram menos ativos apresentavam maior risco de morrer de doença do coração e desenvolver diabetes, cancro do cólon e pressão arterial

elevada, comparativamente aos mais ativos (Warburton, Katzmarzyk, Rhodes & Shephard, 2007; Bauman, Lewicka & Schöppe, 2005; Paterson, Jones & Rice, 2007).

Face a esta problemática e a outras que surgem na atualidade e que levam crianças e jovens à tendência de serem cada vez mais sedentários na prática de uma qualquer modalidade ou simplesmente de uma AF não orientada, cabe à escola inverter esta situação e fazer com que os alunos entendam que a AF não só determina benefícios individuais de saúde significativos, mas também, do ponto de vista coletivo, uma população fisicamente ativa obtém benefícios sociais, por exemplo, maior produtividade (Gouveia et al., 2014). Existe também algum consenso de que uma pessoa saudável é mais feliz e mais produtiva. Na Escola é importante que os alunos saibam os riscos que correm em adotar um estilo de vida sedentário. Este poderá ser um aspeto crucial, para que eles conheçam os benefícios de manter níveis elevados de AF, permanecendo assim ativos ao longo da vida. Contudo, para que isto seja uma realidade, devem os professores incentivar os seus alunos para que estes estejam motivados e comprometidos na realização das atividades desportivas.

A motivação dos jovens para a prática e a consciencialização de que a EF tem um valor incalculável para a manutenção de um estilo de vida ativo e saudável, tem de ser tida em conta como o incentivo fundamental para a prática de atividades desportivas como uma determinante de bem-estar social e de saúde, de modo a que, chegados à idade adulta, tenham uma vida consideravelmente melhor e mais saudável. No entanto, para que isto seja possível, devemos enquanto docentes, perceber que atualmente, as tradicionais modalidades coletivas e individuais, já não estão adequadas totalmente às pretensões dos nossos jovens, pelo menos na forma como estávamos habituados a transmiti-las.

Por outro lado, Lopes et al. (2014), citam um estudo da Organização Mundial da Saúde (2011) onde se verifica que “crianças e jovens com idades entre os 5-17 anos devem acumular no mínimo 60 minutos de AF diária moderada a vigorosa”, mas também que quantidades de AF superiores a 60 minutos trazem benefícios adicionais para a saúde e que a maioria da AF diária deve ser aeróbia. Deste modo, cabe à escola constituir um lugar privilegiado para a promoção de estilos de vida ativos nos jovens, possibilitando a todos um desenvolvimento harmonioso de todas as suas capacidades e habilidades. É neste espaço que se centra a intervenção docente, no que respeita a prática desportiva, na medida em que, dever-se-á demonstrar e fazer com que as crianças e jovens acreditem que essa prática é fundamental para que se proporcione uma melhoria no seu estilo de

vida. A nível internacional, vários estudos realçam a importância da escola e da EF na promoção e na educação da saúde através da valorização quer do plano curricular, quer de programas no sentido de promover a saúde ou, ainda e principalmente, através de iniciativas relacionadas com a prática regular de atividades físicas e desportivas (Fernandes, 2012). De acordo com o mesmo autor, é fundamental conhecer e compreender o conceito de AF, sendo que esta consiste no conjunto de movimentos que apresentam dispêndio energético, desde a forma como nos deslocamos até às tarefas que realizamos. Parece-nos, pois, face aos estilos de vida atuais, perpetrados pela evolução e constante crescimento do mundo da tecnologia, que a realização de uma prática regular de AF com a qualidade que esta merece, torna-se cada vez mais crucial para os alunos das nossas escolas.

Rodrigues (2014), cita um estudo do Instituto do Desporto de Portugal (2011) onde este refere que os problemas de saúde relacionados com a falta dessa AF, tais como obesidade, hipertensão, colesterol e diabetes tipo II, que só surgiam em adultos após os 40/50 anos de idade, começam a aparecer nos jovens em idade escolar. Como não podia deixar de ser, estão associados também aos maus hábitos alimentares devido ao alto valor calórico e baixo valor nutricional dos alimentos. Devem-se criar mecanismos de atuação que façam com que os aspetos relacionados com o crescimento e desenvolvimento saudável, bem-estar físico e psicológico, interação social e diminuição de alguns fatores de risco, bem como desenvolvimento da autoestima e da motivação dos alunos, sejam fortalecidos. Estes fatores, irão depois proporcionar o desenvolvimento de outros elementos, quer sejam eles sociais, culturais ou simplesmente de prazer/lúdicos. Neste sentido, cabe aos agentes educativos a escolha de medidas concretas e específicas para que haja uma criação de hábitos de vida coincidentes com uma vida ativa e saudável e que estructurem mentalmente o indivíduo relativamente à utilização do tempo e gestão de horários.

Segundo Porfírio (2009) as atitudes e perceções do controlo comportamental poderão prognosticar a intenção dos jovens para a prática de AF, devido aos fatores que atualmente contribuem para a sedentarização, concretamente a redução do esforço físico, por exemplo, na deslocação para a escola ou no tipo de passatempos escolhidos (Martins, 2011). Para além dos aspetos da prática desportiva, Porfírio (2009) cita estudos de Mota e Sallis (2002), VanReusel et al. (1997), Telama et al. (1998), Blair (2005) e Raitakari et al. (1994) onde se refere que a AF tem meios para influenciar a saúde através do

incremento de comportamentos adequados, sendo que estes se desenvolvem e ganham estabilidade durante a prática continuada no quotidiano da população. Ao analisarem-se os resultados, observou-se que as crianças mais jovens tendem a prolongar o envolvimento em qualquer tipo de AF durante a vida, evidenciando assim, a presença de comportamentos ativos no seu estilo de vida enquanto adultos. Constatou-se também que a participação desportiva, durante o período da infância e adolescência, estimula a participação desportiva nos anos seguintes. Assim, crianças e jovens com altos índices de AF podem revelar, quando adultos, índices semelhantes de participação, mantendo um estilo de vida constante. Para tal, torna-se crucial estabelecer um compromisso entre professores sobre o que é importante ensinar e como o organizar, bem como considerar o impacto das decisões de planeamento na aprendizagem.

Tendo em conta o que atrás foi mencionado, devemos também referir que as crianças em idade do PCEB, carecem de muita orientação para todas ou praticamente todas as tarefas que realizam. De uma maneira geral, as crianças aprendem mais facilmente através de jogos, mesmo aquelas que apresentam algum atraso aos níveis do desenvolvimento motor e/ou cognitivo. Segundo Duarte (2009), os jogos estimulam os processos cognitivos, promovem a socialização e inclusivamente, através do jogo, desenvolvem-se as capacidades físicas e preceativas, enriquecendo o imaginário da criança, sendo, simultaneamente, uma fonte de prazer e motivação. Atualmente, os alunos passam muito do seu tempo na escola. Por este motivo, no que concerne às aulas de EF, torna-se fundamental que o tempo efetivo de empenhamento motor dos alunos seja de qualidade. Cabe aos docentes a correta organização e orientação, tanto dos conteúdos como das capacidades motoras, proporcionando assim um desenvolvimento eclético e harmonioso aos alunos.

Gallahuen e Ozmun (2003) referem que nestas idades, cada criança é genuína, apesar de cada uma apresentar o seu próprio ritmo. Porém, será necessário estimulá-las através de tarefas motoras que, posteriormente, lhe trarão benefícios progressistas na obtenção de habilidades motoras iniciais. Os jogos representam atividades livres que levam o aluno à ação, livre de qualquer contingência (Duarte, 2009). Por seu lado, Neto (2003) refere que o jogo, enquanto atividade, é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância. É essencial para a criança a prática de atividades lúdicas (jogos), para a criação de um estilo de vida ativo e, acima de tudo, para o seu divertimento e desenvolvimento. O jogo é, para a criança, um desafio que tem regras. Não

é um simples divertimento, mas acaba por ser muito mais do que isso. A criança, que brinca ao médico, leva a coisa tão a sério, que não admite que façam troça (Duarte, 2009). Mais do que o brincar, o jogo promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos: descoberta, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação (Neto, 2003). É o movimento que permite à criança encontrar um conjunto de relações (sujeito, coisas, espaço) necessárias ao seu desenvolvimento motor, aprendendo a perceber e a interrelacionar com o vivido, o operatório e o mental (Matos et al., 2000).

Neto (2001) refere que os anos críticos para as aprendizagens das habilidades motoras situam-se entre os 3 e os 10 anos, sendo que, é entre os 6 e os 10 anos, a altura em que o crescimento ocorre de forma mais lenta (altura e peso). Porém, este “estagnar” permite que as crianças aprendam a utilizar o seu corpo, favorecendo-as na importância da melhoria na coordenação e no controlo dos movimentos (Gallahue & Ozmun, 1997).

Segundo Piaget (1978) citado por Duarte (2009), não se pode negar a importância psicopedagógica dos jogos, segundo as formas de exercício, símbolo e regra. Este autor afirma que estas três formas encontrarão sempre espaço na escola, em todos os níveis de ensino, desde que eficientemente trabalhados. Tendo em conta todos os aspetos relacionados com o desenvolvimento harmonioso da criança nas idades referidas, devemos referir que os docentes têm um papel fulcral neste processo. Neto (1998) começa por referir que os professores deveriam obter uma formação inicial, contínua e pós-graduada mais consistente e adequada sobre os fundamentos pedagógicos e científicos do jogo no desenvolvimento da criança”. Altet (1997) considera que a função do professor, enquanto profissional da aprendizagem, não é apenas a de transmitir conhecimentos, mas a de agir para que os alunos aprendam. Duarte (2009) refere que o professor, através de uma correta organização do seu ensino, que respeite as fases e a lógica da aprendizagem das crianças, deverá levar os alunos à construção dos seus processos de aprendizagem, posicionando-se entre o saber e o aluno, facilitando a sua aprendizagem.

Na prática pedagógica desenvolvida ao nível da EFM no PCEB, tivemos por base todas estas premissas. Ao nível dos meios de ensino procurámos, sempre que possível, recorrer a situações jogadas como instrumento pedagógico. As potencialidades dos jogos centram-se sobretudo na riqueza e diversidade de situações motoras, bem como no seu grande poder motivacional. Para além de tudo o que foi expresso anteriormente, sentimos que parte do sucesso da implementação da EFM ao nível do PCEB, depende da habilidade

que o professor tem para se organizar e comunicar adequadamente. Nestas idades, a informação tem de ser transmitida de forma curta e concisa, com o recurso a demonstrações objetivas, de forma a ilustrar visualmente a tarefa. Sobre a importância vital das atividades desportivas no desenvolvimento global da criança, além da informação dada nas sessões diretamente às crianças, tentámos sempre que possível, alertar os EE para a problemática associada à adoção dos estilos de vida sedentários. Esta era uma forma concreta de também instruir os mesmos sobre a maneira como deveriam proceder para fazer face às necessidades motoras da criança.

3. Contextualização da atividade profissional

Após a conclusão da formação académica, em julho de 2009, a atividade profissional como docente iniciou-se no PAF, na EB1/PE de Manhouce, freguesia de Arrifana, concelho de Santa Maria da Feira, em setembro de 2009. Neste programa, permitíamos aos pais e Encarregados de Educação (EE) que pudessem deixar os seus educandos mais cedo na escola e viessem buscá-los mais tarde, tendo assim a certeza de que estes estariam num local seguro e acompanhados por pessoas com formação adequada, ajudando-os na realização dos trabalhos de casa e/ou tirando dúvidas sobre algumas matérias abordadas nas aulas. Para além do acompanhamento ao estudo, desenvolvíamos também atividades relacionadas com as épocas festivas, projetos para exposições, visitas e atividades culturais a instituições de proximidade, entre outras.

Neste programa, podiam participar todas as crianças da escola, mediante o pagamento de uma mensalidade. Paralelamente a esta função, desempenhamos também a função de docente nas chamadas AEC, em algumas escolas do Continente, mais concretamente nos concelhos de Ovar, Porto e Santa Maria da Feira, lecionando “Robótica” e Tecnologias de Informação e Comunicação, uma vez que estávamos na época do “Magalhães”.

Referindo-nos em concreto à “Robótica”, desenvolvíamos esta atividade pedagógica com as crianças do PCEB, recorrendo a uma caixa de legos pedagógicos para o estímulo da disciplina de Matemática. Nesta, os alunos eram desafiados a construir figuras, seguindo algumas pistas ligadas à área curricular de Matemática, ou seja, procurávamos através de material didático e de forma apelativa, desenvolver competências matemáticas nos alunos. Contudo, devido ao elevado valor monetário de cada caixa, o trabalho desenvolvido era quase em vão, visto que não conseguíamos proporcionar a experiência a todas as crianças, tendo de trabalhar em grupos, gerindo dessa forma a escassez de material. Ainda dentro deste ponto, devo referir que o nosso primeiro impacto na leção desta atividade foi numa escola com turmas de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente ao nível da audição e fala (surdo/mudos), locomoção bem como outras deficiências associadas. Foi uma experiência extremamente enriquecedora e deveras desafiante. Como estávamos na era do “Magalhães”, paralelamente à “Robótica”, mas em dias/horas diferentes, lecionávamos também atividades ligadas às Tecnologias de Informação e Comunicação.

É importante referir que, de todas as atividades lecionadas e já referidas anteriormente, esta foi a menos prazerosa, na medida em que, os alunos não tinham computadores ou, para sermos mais precisos, uma grande maioria já não o tinha, ou porque já se encontrava degradado ou por outros fatores. Para além disto, havia situações em que não havia autorização dos EE para o trazerem para a Escola, mesmo sabendo que havia uma atividade onde os seus educandos iriam desenvolver competências com a utilização e manuseio do mesmo.

No início de janeiro de 2010, com a colocação na EB1/PE do Lombo Segundo, escola pública da RAM, iniciámos as funções de docente/coordenador da disciplina de EFM, lecionando a mesma à totalidade dos alunos da escola, ou seja, desde o Pré-Escolar (PE) ao PCEB. Nos anos letivos seguintes e até ao ano letivo 2014/2015, fomos colocados na EB1/PE da Marinheira, desempenhando as mesmas funções atrás descritas. Nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, completamos vínculo com o Infantário «O Pião», em Câmara de Lobos. Neste, lecionávamos aulas de EFM a crianças dos 2 aos 5 anos, duas vezes por semana, em períodos de 30 min e 45 min, dependendo da idade das crianças. Nos anos letivos 2012/2013, 2013/2014 e 2014/2015, completávamos vínculo com a EB1/PE do Garachico, exercendo as mesmas funções que exercíamos na escola de colocação.

Nos anos letivos 2013/2014 e 2014/2015, para além das funções atrás descritas, acumulamos o cargo de Delegado de Segurança em ambas as escolas. Este projeto, implementado em todas as escolas da RAM, tem como finalidade dotar toda a comunidade educativa com ferramentas teóricas e práticas (através de transmissão de conteúdos teóricos e também com a realização de simulacros) para prevenir possíveis riscos que possam surgir no nosso dia-a-dia, nomeadamente, incêndios, tempestades, acidentes, entre outros. Face ao exposto, podemos referir que o início da atividade profissional não foi diretamente o que pretendíamos, fundamentalmente devido a 3 fatores: (1) a elevada distância a percorrer para lecionar apenas 2 horas por dia desde a área de residência; (2) dificuldades em implementar o trabalho que se pretendia, pelos mais diversos fatores; e (3) os conteúdos a lecionar afastavam-se da área da EF. Contudo, depois da chegada à RAM, pudemos contactar com uma realidade completamente diferente, outro tipo de oportunidades e que, em última análise, seria muito benéfico para todas as crianças que este modelo fosse aplicado em todo o país. A forma como encontrámos a escola organizada e a oferta desportiva que esta proporciona às crianças,

através das atividades organizadas pela DSDE, ajuda-nos a melhorar a cada dia a nossa intervenção. O facto de conseguirmos ensinar os conteúdos aos nossos alunos e, posteriormente, conseguirmos verificar a sua aplicação prática em contexto de competição com crianças de outras escolas faz com que consigamos identificar algumas fragilidades que os nossos alunos apresentam nesse contexto. Para além destes aspetos, a própria competição é deveras saudável para o crescimento desportivo e mental das crianças e fomenta o espírito de equipa, de cooperação e de entreajuda entre os alunos. Este facto, permite-lhes entender que devem continuar a esforçar-se nas aulas para conseguirem superar-se e, consequentemente, atingirem os seus objetivos e serem bem-sucedidos individual e coletivamente.

A DSDE, supervisionada pela Direção Regional de Educação (DRE), define no seu Documento Orientador (DO) (Anexo III), que o docente terá como funções/competências, implementar e coordenar a área disciplinar de EFM no PCEB. A sua regulamentação consta da portaria n.º 56/2009, de 08 de junho. Os cargos de docente de EFM do PCEB devem ser desempenhados por professores licenciados em Educação Física e Desporto, podendo também ser desempenhados por professores habilitados para o respetivo grau de ensino. Segundo o referido decreto, compete ao docente as seguintes responsabilidades: a) fazer cumprir junto das Escolas toda a orientação superiormente definida; b) apoiar os docentes nas atividades curriculares; c) dinamizar e coordenar as atividades no âmbito do DE a nível da Escola e do Concelho; d) colaborar nas experiências pedagógicas que se realizem nas Escolas da sua zona; e) participar em todo o quadro regional de atividades para este nível de ensino. Todas as ações anteriormente descritas, são da responsabilidade do docente de cada escola ou conjunto de escolas que tem ao seu encargo. Posto isto, o facto de termos um organismo que nos apoia, supervisiona e auxilia na organização de atividades, faz com que a nossa motivação seja constante, focando-nos essencialmente no trabalho que temos de desenvolver junto dos alunos para que estas possam ser melhores e mais capazes na realização das suas tarefas. Entendemos que este é um ponto de sucesso do projeto da DSDE. Por um lado, ajuda a definir e clarificar a intervenção de cada professor e, por outro, auxilia os docentes da área, que em muitos casos, estão a dar os primeiros passos na vida docente.

4. Prática letiva

4.1 Enquadramento da Ação no âmbito da Educação Física no

Pré-Escolar

Quando iniciei a minha lecionação às crianças em idade de PE, tive muitas dificuldades em organizar-me e adaptar-me à realidade específica que esta população apresenta. Para além destes aspetos, há que ter em conta que não existem orientações programáticas que permitam fazer com que os docentes organizem o seu planeamento seguindo essas mesmas orientações.

Porém, num curto espaço de tempo, apercebi-me que a melhor maneira de conseguir transmitir algum ensinamento seria através da interação/empatia estabelecida com os alunos. Perante isto, iniciava as aulas com um determinado jogo lúdico, concretamente, o jogo dos «caçadores» (entre outros), onde muitas vezes eu próprio era o caçador. Este tipo de interação fazia com que fosse ganhando a confiança dos alunos para depois introduzir novos ensinamentos. Em seguida, distribui-a o material disponível por um determinado espaço delimitado previamente e deixava que os alunos andassem, divertidamente, pelo espaço a explorar os recursos disponíveis. Com os alunos mais velhos ou mais evoluídos, tentava introduzir outros ensinamentos (por exemplo, lançamento da bola a um determinado alvo fixo, aumentando o grau de dificuldade do lançamento ou saltar à corda com mais do que um salto seguido), aumentando assim o seu entusiasmo pelas atividades. É importante referir os alunos em idade de PE, carecem de muita orientação e supervisão constante do professor.

4.2 Enquadramento da Ação no âmbito da Educação Física no 1º

Ciclo

As funções enquanto docente de EFM foram iniciadas na EB1/PE do Lombo Segundo, no Funchal. Foi nesta escola que começamos a construir um trajeto na carreira docente, lecionando a disciplina à totalidade das turmas da referida escola (8 turmas do PCEB e 3 turmas do PE), com idades compreendidas entre os 2 e os 12 anos. Para além das aulas propriamente ditas, desenvolvemos também algumas atividades ligadas a diferentes projetos, nomeadamente o da “Prevenção Rodoviária” e o do DE, mais propriamente as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo coordenadas pela DSDE. Além dessas, tínhamos também as atividades relacionadas com a Festa do Desporto Escolar (FDE) e a cerimónia de abertura da mesma. Nestas, a EB1/PE do Lombo Segundo, fez-se representar com uma classe de ginástica no evento e, nas atividades desenvolvidas nos dias seguintes.

Concluída esta fase, nos anos letivos 2010/2011 e 2011/2012, lecionamos na EB1/PE da Marinheira, no Estreito de Câmara de Lobos e no Infantário “O Pião”, na vila de Câmara de Lobos. As atividades desenvolvidas nestes estabelecimentos de ensino, assemelharam-se ao que atrás foi proferido relativamente à escola anterior, por se tratar do mesmo ciclo de ensino. Para além disto, seguíamos as diretrizes não só da OCPEB (2004), como também, as definidas pela DSDE, através do seu DO.

De 2012/2013 até 2014/2015, a nossa atividade letiva distribuiu-se pela EB1/PE da Marinheira e, simultaneamente, por uma questão de complemento de vínculo, pela EB1/PE do Garachico. De um modo geral, as aulas de EFM eram acolhidas por todos com enorme entusiasmo, devido à forma como tentávamos dinamizar e ensinar os conteúdos. Todas as escolas atrás mencionadas, são estabelecimentos de Ensino que se encontram situados em meios sociais desfavorecidos, onde as famílias têm não só dificuldades em organizar a sua estrutura familiar, como também de conseguirem projetar um futuro mais promissor para aos seus educandos. Este facto, prejudica o bom rendimento e aproveitamento escolar das crianças, porque parece não existir um incentivo familiar, como aliás, podemos comprovar através do projeto educativo de uma das Escolas (Anexo IV), onde facilmente percebemos aquilo que atrás descrevemos. Citando alguns pontos, podemos verificar:

- a) Pais com poucas ou nenhuma habilitações literárias, o que leva a um fraco acompanhamento nas atividades escolares dos filhos, bem como a falta de preparação para a percepção dos seus problemas quer a nível escolar, quer a nível de saúde, e até das diferentes etapas de crescimento e suas características;
- b) É notória, também, a dificuldade em gerir os recursos existentes quer a nível da alimentação, bem como de outros bens essenciais;
- c) Famílias sem organização e sem perspectivas de futuro, transmitindo aos seus filhos pouca motivação pelo estudo;
- d) Há um grande número de crianças cujos pais trabalham durante todo o dia e que ficam entregues à escola ou, em muitos casos, a si próprios, ou aos avós. Devido à pouca disponibilidade dos pais, e não só, não há um acompanhamento adequado dos educandos – não se dão conta das dificuldades dos filhos, do que fazem dentro e fora da escola, como andam ou com quem andam;
- e) Denota-se que muitas famílias se demitem do seu papel de educadores, transferindo para a escola essa missão;
- f) Através do contacto diário com os alunos e da observação direta, constatámos que os alunos não dormem o número de horas recomendado, tão importantes para garantir o seu desenvolvimento saudável e um bom rendimento escolar;
- g) O fraco rendimento escolar é também um dos problemas verificados, como consequência da falta de empenho.

Para além destes, destacamos outros de potencial interesse, concretamente:

- a) Fracos resultados escolares;
- b) Ausência de responsabilidade, por parte de alunos e EE, no cumprimento das normas da escola;
- c) Higiene;
- d) Comportamento.

Apesar de não haver, nos pontos atrás mencionados, alusões diretas à nossa disciplina, tinha de haver um esforço muito grande da nossa parte para conseguirmos

abordar os conteúdos propostos, manter os alunos motivados e fazer com que eles conseguissem aprender/desenvolver capacidades em todas as matérias ensinadas. Para muitos dos nossos alunos, mais do que ensinar-lhes as determinantes técnicas de uma determinada modalidade ou dotá-los das melhores capacidades coordenativas e condicionais, importava fortalecer as variáveis associadas ao domínio sócio afetivo. Este aspeto, tornar-se-á determinante na vida futura destas crianças porque poderá ajudá-los a desempenharem papéis importantes na sociedade, quer seja através da obtenção de um melhor posto de trabalho, quer seja na realização de alguma atividade de maior responsabilidade. O papel do professor, tem forçosamente que passar por estes domínios, indo ao encontro daquilo que fará desenvolver a criança como um ser completo.

Assim sendo, segundo Fernandes (2012), o processo de E-A caracteriza-se pela existência de uma relação pedagógica de interdependência e influência recíproca e define-se como sendo a interação que se estabelece entre o professor e o aluno. O primeiro assume a responsabilidade de direção, da sistematização e da estruturação dos conteúdos e das estratégias de ensino a utilizar. Ao segundo, cabe a tarefa de se apropriar dos conteúdos de forma ativa e criadora (participativa e empenhada), sob a concretização de experiências de aprendizagem, que vividas e conceptualizadas, operarão as necessárias e desejáveis modificações comportamentais. Estas, de acordo com Rios (2001) não se podem dissociar de uma dimensão teórica, isto é, do domínio dos conhecimentos (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção na respetiva área, de maneira a construí-los e reconstruí-los com os alunos; deve haver uma dimensão estética, ou seja, a sensibilidade na relação pedagógica, de modo a que seja orientada numa perspetiva criadora; e, deve existir uma dimensão política, motivando à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres. Estas dimensões indissociáveis, regulam a ação docente de acordo com uma intenção formativa no desenvolvimento geral e harmonioso dos alunos (Bento, 1987).

Entendemos que estes são pilares basilares da intervenção do professor na escola. No nosso dia-a-dia, tentamos em todos os contextos, desenvolver estas competências. Dada a diversidade de alunos, principalmente ao nível das capacidades psicomotoras, as nossas unidades de ensino eram organizadas segundo o modelo “Modelo de Estruturas do Conhecimento”, (Vickers,1990). Este modelo organiza e prevê um ensino centrado nas capacidades dos alunos, naquilo que eles são capazes de executar, mas sobretudo, ajuda-nos a melhor estruturar o processo de E-A. Deste modo, após a realização das aulas

de avaliação diagnóstica e avaliadas as capacidades e necessidades dos alunos, organizávamos as nossas unidades didáticas segundo o modelo atrás referido, as diretrizes da DSDE bem como, OCPEB, (2004). De forma a conseguir desenvolver mais e melhor as capacidades dos alunos, tentávamos abordar em todos os períodos o máximo de modalidades, procurando assim manter os alunos constantemente motivados, dando-lhes estímulos diferentes e sistemáticos, com aulas atrativas e dinâmicas. Procurávamos também, através de feedbacks corretivos e de reforço do comportamento (promovendo um apoio carinhoso e muitas vezes paternal), manter as crianças focadas e motivadas na tarefa. Deste modo, para que o processo de E-A fosse o mais eficaz possível, colocávamos em prática as três etapas do modelo anteriormente referido.

Assim, iniciávamos pela análise da situação, ou seja, baseado na análise das matérias de ensino (contempladas no OCPEB, e propostas pelo gabinete), do contexto (os espaços e o material disponível) e dos próprios alunos (avaliação diagnóstica às competências). Depois desta fase de caracterização, passávamos à fase das decisões. Na tomada de decisão, tínhamos em conta a determinação da extensão e a sequência da(s) matéria(s), definição dos objetivos, elaboração dos elementos da avaliação e estabelecimento das progressões no processo de ensino. Por último, a etapa que diz respeito à aplicação, concretamente as unidades didáticas, o plano de aula e a avaliação (Anexo V).

No caso dos alunos com NEE, apesar de estarem integrados nas turmas, passavam a maior parte do seu tempo na Unidade Especializada. No entanto, nos dias de aula dos colegas, também realizavam as aulas de EFM. Porém, estas coincidiam com a visita de um docente especializado dos serviços da Educação Especial da DRE que, fazia o acompanhamento dos alunos à aula e adaptava os exercícios do plano de aula aos seus alunos, fazendo com que os mesmos interagissem com os demais. Pensávamos que este tipo de abordagem era a melhor forma de ajudar a integração destas crianças, uma vez que, era-lhes dada a oportunidade de realizar ou tentar realizar praticamente o mesmo tipo de atividades que os restantes. Deste modo, tentávamos transformar as suas fragilidades em capacidades e até, muitas vezes, conseguíamos potencializar aquelas que já tinham. Andrade, Pestana, Lopes e Lopes (2013), referem que “a heterogeneidade deve ser perspectivada, nas aulas de EF, como uma fonte de riqueza para que se possa produzir resultados em termos da evolução de todos os alunos, onde os “proficientes e não proficientes” atuam como parceiros uns dos outros (companheiros de formação), ou como

adversários (competição formativa), em que cada um contribui para levar o outro a atuar nos seus limites”.

Face a um problema que nos deparávamos (o insucesso e pouca ligação dos alunos face às atividades letivas), o método de ensino adotado ajudávamo-nos também, enquanto docentes, a cumprir com as funções de análise, registo e seleção dos elementos que interferiam no processo de E-A. Deste modo conseguíamos desenvolver um maior controlo na atuação e sobretudo, nos comportamentos/prestações dos alunos, comparando através dos resultados obtidos, o que se pretendia alcançar, face àqueles que efetivamente foram alcançados. No que concerne à realização propriamente dita, esta ocorria após a intervenção pedagógica e a delimitação de estratégias, da planificação antecedente. Finalmente, o controlo e a avaliação, partia sempre de uma reflexão/controlo pós aula de todo o processo. Entendemos estes como um passo fundamental na melhoria da intervenção do professor, bem como na melhoria do nível de prestação dos alunos. Na realização propriamente dita, recorríamos a diferentes estratégias para apresentar os conteúdos, procurando sempre criar diferentes desafios para os alunos, aumentando o seu gosto/entusiasmo pela disciplina. As mais utilizadas foram as seguintes: (1) os jogos tradicionais; (2) modalidades coletivas e individuais; (3) atividades alternativas com materiais alternativos; (4) jogos e desafios de grupo; (5) jogos de pesquisas de objetos (a pares ou em pequenos grupos) de forma cronometrada ou livre; (6) realização de trabalhos de pesquisa sobre as matérias abordadas para posteriormente serem expostos para a comunidade.

Outra preocupação paralela, em que dedicamos muito do nosso trabalho, foi ao desenvolvimento da aptidão física. Segundo a OCPEB (2004), cabe à EFM elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas dos alunos, quer ao nível da resistência geral, da velocidade de reação simples e complexa de execução de ações motoras básicas e de deslocamento; da flexibilidade; do controlo de postura; do equilíbrio dinâmico em situações de «voo», de aceleração e de apoio instável e/ou limitado; do controlo da orientação espacial; do ritmo; e da agilidade. Também segundo a mesma Organização, devem os alunos cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor e, participar, com

empenho, no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de atividades, procurando realizar as ações adequadas com correção e oportunidade (OCPEB, 2004). Deste modo e, seguindo estas diretrizes, procurávamos enriquecer o repertório motor das crianças com as atividades relacionadas com Atividades Rítmicas e Expressivas e os Percursos na Natureza. Com estes conteúdos, pretendíamos fazer com que a nossa prática letiva potencializasse diferentes estímulos nos alunos, uma vez que, segundo Almada et al., (2008), é cada vez mais importante formar um Homem com espírito crítico, pró-ativo e produtor. Segundo os mesmos autores, pretendemos pessoas não apenas preparadas para ocupar um local de trabalho, mas também para o criar e recriar em função ou antecipando as alterações do contexto envolvente.

Assim, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, pretende-se um Homem que seja capaz de dominar uma série de metodologias, que lhe permita identificar e resolver os problemas com que se depara, procurando soluções eficientes. Dentro deste ponto, devemos destacar que ao longo das nossas aulas, muitos foram os casos onde percebemos que os alunos estavam com alguns problemas, quer ao nível familiar, quer da sua própria prestação escolar. Face a isto, tentámos sempre encontrar uma solução para a resolução dos seus problemas. Quando os mesmos tinham a ver com as tarefas escolares, procurávamos encontrar uma solução interna (entre docentes). Quando a situação tinha que ver com problemas familiares, qualquer que elas fossem, procurávamos explicações junto dos EE e, em conjunto, tentávamos fazer com que o aluno ficasse mais feliz.

No que se refere à prática letiva, tentámos sempre utilizar estratégias que nos permitissem fazer com que os alunos desenvolvessem um conjunto de comportamentos, tendo em conta o Homem que se pretende formar. Lopes (2007), refere que é dever de todos os formadores de crianças e jovens, facultar uma educação no sentido de formar futuros adultos autónomos, com sentido de responsabilidade, com espírito de iniciativa, criativos, com sentido crítico e reflexivo e, fundamentalmente, com capacidade de adaptação a diferentes contextos, ou seja, com uma formação integral, pois são estes jovens que serão o futuro do nosso país. Assim, relativamente ao ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), a título de exemplo, optámos por adotar o Modelo de Ensino do Jogo pela Compreensão (TGfU) de Bunker & Thorpe (1982). Segundo estes autores, este tipo de ensino privilegia a estimulação da capacidade de interpretar as situações, de perceber possibilidades de ação e de agir com intencionalidade tendo em

vista os objetivos do jogo. Para além disso, através deste modelo estimula-se uma maior criatividade e o desenvolvimento das habilidades técnicas em contexto de jogo, promovendo uma maior motivação, empenhamento e competência dos alunos. No que se refere à forma como aplicávamos os exercícios para a resolução de problemas táticos, utilizávamos os jogos pré-desportivos e os jogos reduzidos em campo reduzido com ou sem condicionalismos. Com este tipo de abordagem, pretendíamos que o jogo assumisse um papel fundamental, proporcionando um espaço importante para a tomada de decisão, o que conduzia à necessidade do desenvolvimento das habilidades técnicas. Para além de tudo o que atrás foi descrito, houve sempre da nossa parte uma grande ligação humana e afetuosa aos alunos, porque muitas vezes estes vivam situações familiares difíceis e encontravam no professor de EF e na aula propriamente dita, dada a sua especificidade, o momento de desabafo e de partilha de sentimentos.

5. Gestão do processo ensino-aprendizagem

5.1 Planeamento

O planeamento, segundo Bento (1987), é o elo de ligação entre pretensões iminentes ao sistema de ensino e aos programas das respetivas disciplinas e, à sua realização prática. Aranha (2004), refere que a conceção, a aplicação, o controlo e avaliação são as três fases fundamentais do planeamento. Isto porque se inicialmente a conceção estabelece os objetivos e de uma forma estruturada e lógica as estratégias, consequentemente seguir-se-á a aplicação, ou seja, o momento em que se idealiza o que foi anteriormente criado e planeado. Finalmente, na última fase, temos o controlo e avaliação, que abrangem as duas fases anteriores, ou seja, realiza-se uma avaliação das possibilidades que foram expostas, aferindo a execução do planeamento.

Neste sentido, conforme referimos anteriormente, iniciamos o processo de planeamento das situações de E-A com uma análise aos conteúdos de ensino e aos conhecimentos dos alunos e, finalmente, aos materiais didáticos disponíveis e ao meio envolvente (Vickers, 1990). Após esta ação, organizávamos o nosso planeamento anual de forma a abordarmos o maior número de “Blocos” de atividades possível em cada período, porque desta forma manteríamos os alunos mais motivados e empenhados, dando-lhes constantemente novos estímulos. Acontecia também, (e tínhamos isso em atenção) a preocupação de organizar as atividades ao longo do planeamento de acordo com os encontros relativos às atividades do DE, para que os alunos que participavam nesses mesmos encontros, tivessem uma maior e melhor perceção do que lhes estava a ser ensinado nas aulas. Esta metodologia, acabava por dar mais significado à aprendizagem e conhecimento sobre as modalidades. Ainda de acordo com as matérias de ensino, seguíamos o preconizado pela DSDE, nunca descorando tudo o que é referido na OCPEB, (2004). Este, está dividido por blocos temáticos a desenvolver em cada um dos anos de escolaridade, nomeadamente, Deslocamentos e Equilíbrios e Perícia e Manipulação, (destinados a uma abordagem mais específica para os dois primeiros anos do 1º ciclo). Quanto à Ginástica e à Patinagem, são modalidades que se encontram destinados a uma abordagem nos dois últimos anos do 1º Ciclo. Os restantes, Jogos, Percursos na Natureza e Atividades Rítmicas e Expressivas, são transversais e devem ser abordados em todos os anos. Em cada bloco, verificamos um conjunto de ações que os

alunos devem ser capazes de realizar, embora em alguns deles, face à sua complexidade ou especificidade do material exigido, não sejam passíveis de realização.

Para este nível de ensino, o Ministério da Educação (2004), organiza o currículo escolar em 8 blocos de matéria. Para cada bloco de matéria definem-se competências básicas que devem ser atingidas pelos alunos. Assim, no bloco 1 – Perícias e Manipulações, os alunos deverão realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho. No bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios é pretendido que o aluno realize ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento, ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação. No caso do bloco 3 – Ginástica, este engloba a realização de habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimento. No que respeita ao bloco 4 – Jogos, este prevê a participação em jogos ajustando a iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação, às possibilidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objetivo, realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais, com oportunidade e correção de movimentos. No bloco 5 – Patinagem, o aluno deverá ser capaz de patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas ações para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados. Quanto ao bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas, os alunos devem combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor, de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições musicais. No bloco 7 – Percursos na Natureza, o aluno deverá ser capaz de escolher e realizar habilidades apropriadas em Percursos na Natureza, de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação, colaborando com os colegas e respeitando as regras de segurança e preservação do ambiente. Finalmente no bloco 8 – Natação, que é opcional sendo que este não é garantido em todas as escolas tendo como motivo principal a falta de infraestruturas para tal.

Quanto ao contexto da RAM, a DRE e mais concretamente da DSDE, dá liberdade às escolas e aos docentes para que sejam abordadas o maior número de modalidades possíveis de serem abordadas nas escolas, com o recurso ao material físico e didático

disponível para tal. Porém, é solicitado sempre pela DSDE aos docentes, no início de cada ano escolar, as planificações anuais e, mensalmente, são recolhidos os registos escritos «sumários» dos docentes. Para além disto, há a liberdade para que as escolas desenvolvam parceiras com associações/clubes, para que estes possam desenvolver novas atividades nas escolas e proporcionar novas experiências aos alunos. Ainda dentro deste ponto é importante focar que a DSDE envia anualmente um DO (Anexo III) onde refere, em traços gerais, as competências/obrigações do docente perante as atividades escolares, as regras das modalidades coletivas que deverão ser ensinadas aos alunos, uma vez que são adaptadas das regras oficiais e ainda, o calendário das atividades do DE.

Apesar de estarmos num nível elementar, face à idade dos alunos, consideramos que os aspetos primordiais nestas idades são aqueles que se relacionam com os deslocamentos, equilíbrios, perícias e manipulações e os jogos pré-desportivos, na medida em que, são determinantes para que as crianças consigam posteriormente adaptar-se aos restantes conteúdos.

Relativamente à avaliação inicial da performance dos alunos, no início de cada ano letivo, as primeiras aulas (aproximadamente 2/3 aulas) destinavam-se quase em exclusivo à análise das diferentes capacidades dos alunos, em situação de prática. Definíamos, para cada uma delas, um conjunto de diferentes exercícios relacionados com o que os blocos preconizam, procurando assim que os alunos tivessem contacto com o maior número de experiências (modalidades). Ainda dentro destas aulas de diagnóstico, aplicávamos também a bateria de testes Fitnessgram (Anexo VI) (para os alunos dos terceiro e quartos anos) e, de acordo com todos os dados recolhidos, elaborávamos o planeamento para o ano letivo. Esta bateria de testes era também aplicada no início de cada um dos outros períodos e, os resultados, eram afixados posteriormente para que os alunos tivessem uma noção da sua performance ao longo do ano letivo. Contudo, depois de algumas leituras sobre a avaliação da aptidão física, estimuladas em algumas unidades curriculares no Mestrado em Ensino da Educação Física, concluímos que a exposição dos resultados dos alunos para comparação não é o mais indicado. Segundo Welk and Meredith (2010), um dos usos inadequados da bateria é quando os scores dos alunos são comparados, sobretudo nas aulas de EF. Antes sim, estes resultados devem ser usados em termos individuais para: (1) ajudar os alunos a avaliar o seu nível de aptidão relacionado com a saúde; (2) ensinar aos alunos a enquadrar os seus resultados e determinar que tipo

de atividades são necessárias introduzir para melhorar; e (3) ajudar os alunos a acompanhar os seus resultados de aptidão ao longo do tempo.

O facto de termos lecionado em contextos economicamente desfavorecidos, onde a maioria dos pais “depositavam” os seus educandos na escola para que esta servisse quase como um “abrigo” onde os alunos estavam em segurança e, para além disso, efetuavam as refeições, criava muitos entraves à construção eficaz do processo E-A. Associado a isto, havia muitas vezes que gerir um conjunto de emoções e revolta que, por vezes, as crianças traziam para a escola, por diversas situações que tinham ocorrido nas famílias, que as perturbavam e causavam mal estar. Apesar de tudo, conseguíamos, quase sempre, gerir as situações da melhor forma possível e com a maior das imparcialidades, porque o nosso foco era o ensino e o bem-estar das crianças. Para conseguirmos suplantar estes pensamentos menos positivos, procurávamos planificar as nossas aulas utilizando o maior e mais diversificado número possível de material didático, oferecendo assim diferentes estímulos aos discentes. Contudo, deparávamo-nos com um problema, que tinha que ver com a quantidade de material didático disponível nas escolas. Nas escolas por onde passamos, havia escassez de material quer em termos de qualidade, quer de quantidade. Contudo, noutras escolas que por vezes visitávamos nos momentos dos encontros de atividades relacionadas com o DE, verificávamos que havia material didático em abundância e de qualidade, ou seja, o mesmo estava mal distribuído. Reportando-nos às nossas vivências, pudemos constatar que as escolas inseridas nos meios mais favorecidos, tinham maior abundância de material, bem como, melhores condições físicas e materiais para poder ser desenvolvida a prática da disciplina. Apesar de tudo, temos de referir que os nossos alunos nunca ficaram privados da realização de qualquer tipo de modalidade pela falta do material específico para a realização da mesma, uma vez que, usávamos material alternativo (mais específico doutra modalidade), aproveitando o facto para desenvolver outras capacidades nas crianças. No entanto, deixámos aqui a ressalva de que deveria haver partilha de materiais entre as escolas, facilitando assim o processo de E-A. Outra sugestão, prende-se com a abertura que deveria haver dos clubes e associações desportivas da RAM. Estas, têm nos seus quadros docentes que desenvolvem um conjunto de atividades para os seus praticantes. Todavia, pensamos que estes professores poderiam dar a conhecer as suas atividades junto das escolas, facto que faria com que os alunos com menores capacidades para a prática de qualquer atividade física fora do horário escolar, pudessem vivenciar e experienciar outro tipo de atividade

que a escolar, por dificuldades ao nível do tipo de material mais específico, não o pode fazer. Ainda dentro deste campo, pensamos que os clubes deveriam estabelecer parcerias com as escolas, desenvolvendo atividades numa determinada escola mais central, mobilizando as restantes a reunirem-se nessa mesma escola, proporcionando momentos de maior atividade física e desportiva aos alunos. Da nossa experiência, estabelecemos parcerias com o Clube Amigos do Basquete (CAB) e com a Associação de Voleibol da Madeira (AVM). Através destas duas entidades, conseguimos proporcionar aos alunos novos desafios que, certamente, foram momentos marcantes para a sua vida escolar.

5.2 Realização

Para a realização das nossas aulas, procurávamos organizá-las de acordo com o nível de proficiência dos alunos, enquadrando as atividades que pretendíamos realizar com o que os mesmos eram capazes de desenvolver. Deste modo, ao tentarmos destinar diferentes tipos de tarefas, conseguíamos que houvesse sempre um elevado empenho na sua realização. Para além disto, conseguíamos manter um bom clima e disciplina nas aulas, uma vez que, era acordado, com os alunos, no início de cada aula, as regras para a realização da mesma, concretamente, a título de exemplo, levantar o braço com a mão fechada os alunos sabiam que era para parar o exercício e reunir junto do docente ou, levantar o braço com a mão aberta, os alunos já sabiam que era para iniciar qualquer exercício. Para além das dimensões atrás referidas, pensámos que para este nível de ensino, a instrução e a gestão do processo de E-A, são também fatores muito importantes, nomeadamente, a forma como demonstramos um determinado exercícios e o modo como temos a sensibilidade para o transmitir aos nossos alunos. Procurávamos assim que, os alunos estivessem sempre mais motivados e despertos para a realização das tarefas.

Bento, (1998) refere que estes fatores determinantes para se conseguir ter a aula controlada e com um bom ambiente, facilitando assim a aprendizagem dos alunos. Em termos de gestão da aula, este tipo de organização exigia um controlo muito rigoroso da parte do docente. No entanto, conforme foi atrás referido, eram definidas as regras logo no início da aula e, colocando-nos num local estratégico, conseguíamos ajudar os alunos a suplantarem as suas dificuldades e, acima de tudo, controlar as emoções que resultam da conjugação dos fatores que advêm da realização deste tipo de atividades. Foi sempre nossa preocupação, dar o máximo de autonomia aos alunos na realização das tarefas, de modo a que os mesmos percebessem que o sucesso ou insucesso nas suas ações dependia do seu esforço e empenho. No entanto, procurávamos sempre dar feedbacks corretivos e de incentivo, para premiar o seu esforço ou, em sentido contrário, corrigir algum movimento efetuado. Cabe ao professor dominar um conjunto de competências que o levem a manter um clima de aprendizagem conciliador e prospetivo, permitindo a que os alunos aumentem o tempo que dedicam às atividades de aprendizagem. A articulação destas competências exigidas ao professor é concretizada, na prática, no contacto com os alunos e com o contexto, e traduzem o maior desafio no desempenho docente (Medley, 1977). Neste sentido, podemos afirmar que esta foi a fase interativa da ação pedagógica

onde sentimos mais dificuldades. Isto porque a intervenção do professor com os alunos, bem como a gestão do conjunto diversificado de variáveis adjacentes à mesma, requer um enorme esforço, empenho e dedicação para a superação das constantes dificuldades impostas e que, muitas vezes, nos podem deixar desamparados, face à impotência que podemos sentir para conseguirmos acudir à totalidade das solicitações.

Da nossa experiência, perante a realidade que dispúnhamos, podemos afirmar que a grande maioria dos alunos, conseguiu obter níveis de desempenho adequados, uma vez que estavam, na sua maioria, constantemente motivados para a realização das aulas/atividades. Pensámos que o facto de lecionarmos as matérias de ensino recorrendo sobretudo a formas lúdicas, ou seja, sedimentada nos aspetos mais lúdicos e de contacto constante com o objeto de jogo ou, por outro lado, com estímulos que facilitassem a obtenção de pontuações em todos os alunos, fazia com que houvesse uma motivação sempre presente. Obviamente que nem sempre corria como o pretendido. Contudo, nunca deixávamos transparecer que algo não estava bem, tentando corrigir a situação no momento ou então, avaliando à posteriori, corrigindo no dia seguinte. Damião (1996), realça que “o planeamento é um processo flexível, uma vez que deve ser adaptado às necessidades dos alunos”. Posto isto, devemos também realçar que de uma aula para a outra, havia muitas vezes a necessidade de efetuar reajustes no plano de aula, na medida em que, havia que ajustar o mesmo ao realizado no dia anterior.

Segundo Sisto & Greco, (1995) todas as ações dos JDC são determinadas do ponto de vista tático. Ainda de acordo com os autores, a tática dos JDC envolve processos cognitivos e exige uma capacidade de raciocínio muito apurada por parte dos alunos, uma vez que, a qualquer momento, durante o jogo, surgem momentos e situações de reflexão, avaliação e tomada de decisão, onde a componente tática é imprescindível. Neste sentido, procurámos que o ensino das matérias coletivas, tivesse em atenção os conteúdos tático-técnicos, abordando-os de forma progressiva, sempre em contexto lúdico, apelando à capacidade global dos alunos, conferindo-lhes estímulos diferenciados aula após aula. Segundo Garganta, (2000) o ensino dos JDC assentam na inteligência e na capacidade de decisão tática dos jogadores e das equipas. Um bom executante é, antes de mais, aquele que é capaz de selecionar as técnicas mais adequadas para responder às sucessivas configurações do jogo. Deste modo, a forma como conduzíamos as aulas, tinha que ver com a maneira como pretendíamos que os alunos assimilassem corretamente os conteúdos transmitidos e percebessem qual a sua aplicabilidade em contexto de jogo,

sobretudo em jogo reduzido. Contudo, devido ao facto de estarmos a lecionar a crianças do PCEB, onde as situações de contacto físico entre os pares podem ser vistas, em alguns casos, como inibidoras, face às ações motoras que se pretendem, iniciávamos as modalidades pelos exercícios que mais facilitavam a relação dos alunos com o objeto de jogo, passando-lhes, desta forma, a confiança necessária para iniciar a prática da modalidade. Ultrapassada esta fase e, estando os alunos mais à vontade com as situações, passávamos para ações motoras menos complexas e de fácil compreensão/assimilação, partindo depois para situações mais formais do jogo. Contudo, fazíamos-lo sempre através de formas jogadas, transmitindo desta forma, maior motivação aos alunos para a prática das atividades. Para Garganta (2000), os JDC são atividades ricas em situações imprevistas às quais o indivíduo que joga tem que responder, uma vez que, o comportamento dos jogadores é determinado pela interligação complexa de vários fatores.

No caso das matérias individuais, normalmente recorriamos a trabalho por estações. Procurávamos ficar sempre colocados na estação (principal) onde pretendíamos que estivesse o objetivo da aula e/ou na estação mais perigosa e de frente para a turma. Desta forma, controlávamos aquilo que pretendíamos trabalhar naquela aula e, ao mesmo tempo, tínhamos os restantes alunos em constante atividade motora, sempre supervisionados (devido à nossa colocação estratégica), podendo assim dar-lhes feedback constantes sobre a sua prestação nas demais estações. Ao nível da planificação dos conteúdos propriamente ditos, optámos por progressões que achamos serem as mais adequadas face ao nível dos alunos, nunca descorando as regras de segurança, salvaguardando a integridade física dos discentes. No que respeita à Ginástica, e citando um dos maiores especialistas em Portugal desta área, Araújo (2004), as questões ligadas à segurança dos praticantes são, sem dúvida, importantes para quem ensina. Por este motivo, o ajudante deve ter sempre em consideração que, se não for possível ajudar o aluno a fazer bem o exercício, o mais importante é impedir que se lesione ao fazê-lo. Isto significa que, segundo este autor, a integridade física e psíquica das crianças e jovens deve ser uma preocupação constante.

5.3. Controle e Avaliação

Segundo o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro - “a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno”. Aranha (2005) acrescenta que a avaliação “é um regulador por excelência de todo o processo de E-A. É a consciência do próprio sistema educativo”.

Deste modo, parece-nos que será fácil entender que a avaliação é um processo de recolha sistemática de informação. Este, assenta num conjunto de referenciais estabelecidos, permitindo formular um conjunto de ideias, com vista a uma tomada de decisão final. Conforme já referimos anteriormente, entendemos que o processo de avaliação deve comportar um carácter não só avaliativo como também formativo (através da regulação da atividade do professor e do aluno), possibilitando, desta forma, efetuar reajustes dos conteúdos para que os alunos consigam acompanhar as matérias, contribuindo para o êxito do processo de E-A. Ainda dentro destes aspetos da avaliação, Bento (1998) refere que a avaliação em EF desenvolve-se em três domínios: cognitivo, socioafetivo e psicomotor. O domínio cognitivo recai sobre o domínio e a aplicação de conhecimentos teóricos, que foram alvo de avaliação em todas as aulas, através da mobilização do questionamento sobre os conteúdos abordados no decorrer das Unidades Didáticas (UD). O domínio socioafetivo (valores e atitudes) também alvo de avaliação no decorrer de todas as aulas, integra os componentes descritos nos critérios de avaliação (equipamento, pontualidade/assiduidade, comportamento desportivo/respeito pelos colegas e professor, participação e empenho). O domínio psicomotor (aquisição e aplicação de conhecimentos práticos) avalia, ao longo das UD, em função do desempenho motor dos alunos.

A nossa intervenção baseava-se nestes pilares, na medida em que, iniciávamos as UD através da realização de uma avaliação diagnóstica (AD) de forma a aferir quais as capacidades e/ou dificuldades dos alunos naquela modalidade. Seguiam-se as aulas teórico/práticas sobre as diversas modalidades que nos permitiam avaliar se os alunos conseguiam aplicar corretamente os conhecimentos ensinados. Simultaneamente, colhíamos informações fundamentais que nos conduziam ao ajuste dos exercícios de umas aulas para as outras, de modo a que os alunos melhorassem as suas prestações. No final das aulas da UD, fazíamos a avaliação sumativa, obtendo uma informação mais

aprofundada sobre as capacidades de cada um dos alunos (Anexo V). No final de cada período, efetuávamos um registo avaliativo num formulário próprio disponibilizado pela delegação escolar (Anexo VII). Esta forma de avaliação foi adotada pela escola, tendo sido seguidos os critérios nela inscritos. Neste sentido, era atribuída uma nota a cada um dos domínios e, no final, obtínhamos a média e respetiva nota qualitativa do aluno à disciplina. Não obstante isto, era redigida uma síntese descritiva através da qual informávamos o que os alunos tinham aprendido e aferido sobre as suas aprendizagens, potencialidades e dificuldades. Para além disto, eram também transmitidas as informações relativas às atitudes e valores, que englobavam o comportamento desportivo/respeito pelos colegas e professor, o empenho, a assiduidade/pontualidade, o equipamento e a participação dos alunos. Mais do que avaliar, pretendíamos identificar as dificuldades dos alunos e as fragilidades existentes ao longo de todo o processo de E-A. Assim, permitia-nos repensar a nossa prática letiva e reformular/delinear novas estratégias que permitissem a evolução da aprendizagem dos alunos.

Na nossa opinião, existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação único e perfeito e que enquadre todos os processos avaliativos da disciplina de EF. Dada a sua especificidade, os docentes não podem ter em conta apenas a proficiência dos alunos na execução de um determinado conteúdo referente a uma determinada matéria de ensino. Uma má avaliação pode determinar negativamente o futuro de um aluno. Esta deve determinar a evolução do aluno desde o início do ano letivo e o seu nível de competência, permitindo ao docente aplicar um apoio pedagógico mais ajustado às necessidades e às aprendizagens dos discentes. Mais do que rotular um aluno com uma nota qualitativa ou quantitativa, a avaliação deve ser vista como um instrumento para identificar o que o aluno já aprendeu, o que precisa de aprender e quais as suas dificuldades. Deste modo, tal como defende Xavier & Fernandes (2011), consideramos que a avaliação deve apresentar um carácter identificador das falhas no processo de E-A, possibilitando a delineação, reflexão e reformulação de estratégias que permitam a evolução e aprendizagem dos alunos, não devendo ser realizada num momento isolado sem continuidade.

5.4. Reflexão crítica sobre a gestão do processo ensino-aprendizagem

Já há muitos anos atrás, Siedentop (1983), referia que a gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados níveis de envolvimento dos alunos nas tarefas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula. Piéron (1996), já defendia que os professores gastam 1/3 da aula em organização e 1/3 em informação. Neste sentido, e de acordo com as afirmações destes autores (que apesar de longínquas no tempo ainda hoje se mantêm atuais), o tempo pode (e deve) ser utilizado na exercitação e, conseqüentemente, na aprendizagem da matéria.

Ao longo do que atrás já foi descrito, já fomos focando alguns aspetos que condicionavam, de certa forma, a nossa intervenção com os alunos. Desde os espaços para a realização das aulas, às constantes dependências das condições climatéricas, passando pelo escasso material para uma melhor explanação dos conteúdos, poderíamos referir que estavam reunidas um conjunto de situações que facilmente podiam levar à desmotivação de alunos e do docente. No entanto, a nossa tarefa de ensino não se pode centrar apenas nas condições para a prática. Há que ter em conta que o desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos alunos se devem à maior ou menor qualidade na nossa intervenção e, fundamentalmente, desenvolvem-se através da nossa capacidade de interagirmos positivamente com eles. Temos, enquanto responsáveis pelo processo de ensino, de perceber que o futuro dos nossos alunos depende dos valores e do tipo de prática que desenvolvemos com eles. Assim, apesar da nossa intervenção ter sido realizada em contextos economicamente desfavorecidos, tivemos sempre a preocupação de não olhar para esse aspeto como um entrave.

É verdade, e não o escondemos, que o primeiro impacto foi difícil. Não só pelas condições encontradas, mas também porque havia registos informais de algumas dificuldades por parte dos docentes anteriores, dadas as limitações básicas (ao nível do andar ou a correr) que alguns alunos apresentavam. Outro aspeto importante, predem-se com a ausência de informação relativa às capacidades/dificuldades dos alunos. Isto significa, que tivemos de iniciar o nosso trabalho com as tarefas mais elementares e generalistas para conseguirmos elaborar o nosso planeamento, e ir percebendo o nível inicial destes alunos. Procurámos, através da avaliação diagnóstica, identificar as lacunas

e incidir o nosso foco nos aspetos que nos pareciam mais importantes a desenvolver, concretamente, os deslocamentos em diferentes sentidos, apoios e formas, identificação e memorização dos conceitos de lateralidade, saltos e perícias com ambos os membros e percepção dos segmentos, entre outros. Naturalmente que este tipo de trabalho foi desenvolvido ao longo de várias semanas, mas, orgulhamo-nos de poder afirmar que conseguimos obter frutos, face aos resultados que observávamos da prestação que os alunos iam tendo ao longo das aulas.

Outro aspeto que tivemos de saber gerir, prendeu-se com o tempo efetivo de empenhamento na tarefa. Os alunos desta faixa etária têm tempos de concentração muito curtos, o que fazia com que a explicação tivesse de ser clara, concisa e objetiva, para que os mesmos não se dispersassem e retivessem o máximo daquilo que pretendíamos que eles realizassem. Contudo, nem sempre isto era possível, o que levava a que posteriormente, houvesse necessidade de repetir, muitas vezes individualmente, tudo aquilo que já tinha sido proferido. Para além dos alunos ditos normais, havia os alunos com NEE. Para os alunos com NEE, conforme já proferido, procurávamos que eles cumprissem as mesmas atividades que os restantes colegas da turma, apesar de haver em muitas ocasiões, a necessidade de adaptar os exercícios às suas capacidades físicas e intelectuais. Embora muitas das vezes não se conseguissem cumprir com aquilo que previamente definíamos, houve sempre uma preocupação de o fazermos da forma mais séria possível, para que os alunos percebessem a importância e o impacto que a prática dos exercícios da disciplina tem para a sua vida futura.

No início de cada ano letivo, eram definidas um conjunto de regras e normas de funcionamento das aulas, que permitiam gerir e rentabilizar melhor o tempo de empenhamento motor, fundamental para o controlo e manutenção da disciplina. Definíamos também um conjunto de sinais e rotinas (de reunião, de advertência, entre outros) de forma a permitir a fluidez de transições entre tarefas. Porém, tivemos também em consideração a planificação prévia das aulas, o material necessário e o cumprimento das regras de segurança, de forma a não condicionar o normal funcionamento das mesmas e, consequentemente, não colocar em risco a integridade física dos alunos.

Os alunos que por motivo de doença ou por esquecimento do material indispensável para a realização das atividades da disciplina (apesar de serem crianças com algumas dificuldades económicas, incutíamos-lhes a responsabilidade de terem de trazer para a aula pelo menos os ténis), não realizavam a aula, tinham como missão a ajuda aos

colegas que tinham maiores dificuldades ou, noutro sentido, ajudavam-nos na colocação do material e/ou na troca do mesmo para alteração do tipo de exercício. Consideramos que tentámos sempre realizar um tipo de trabalho que fosse ao encontro das necessidades motoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver as suas capacidades e potencialidades, fazendo com que as aulas fossem sempre realizadas num clima de respeito e competitividade. Este tipo de gestão aplicada facilitou, em grande parte, as condições de E-A, tornando-se indispensável ao sucesso pedagógico, uma vez que, permitiu potenciar as aprendizagens dos alunos.

6. Desporto Escolar

6.1. Enquadramento das atividades no seio do Desporto Escolar

Relativamente às atividades do DE para o PCEB, tal como já referido anteriormente, estas são definidas e organizadas pela DSDE, através da divisão para o respetivo ciclo de ensino. No início de cada ano letivo, é enviado às escolas uma calendarização das atividades a desenvolver em determinados períodos, ao longo do ano. Assim, ao longo do ano letivo, (ao contrário daquilo que acontece nos outros ciclos de ensino onde há horas para o desenvolvimento das atividades nos núcleos do desporto escolar para o efeito) e mediante o planeamento elaborado, as escolas têm encontros onde os seus alunos competem contra os das outras escolas, nas diferentes modalidades coletivas. Nestas, participam os alunos dos 3º e 4º anos, dentro de um padrão de idade definido previamente pelo DO. Para além destas, existem atividades onde podem participar os alunos que, por motivos de idade mais avançada, não o podem fazer nas demais (partimos do pressuposto que estes alunos já participaram nos anos em que a sua idade lhes permitia). Para os alunos dos 1º e 2º ano, existem dois momentos relativos ao DE (Circuito lúdico e Circuito de Ginástica). Como são apenas dois momentos e não há possibilidade de levar todos os alunos a terem contacto com este tipo de atividades, podemos dizer que estes servem como prémio para os alunos que, ao longo do ano letivo, obtiveram maiores e melhores resultados. Não nos referimos apenas aos alunos que são os mais proficientes. Referimo-nos também e em especial àqueles que conseguiram obteres maiores progressos face às suas dificuldades apresentadas no início do ano letivo e que, pelo menos até à data da realização destas atividades, tinham conseguido superar as suas dificuldades. Estes tipos de concentrações realizam-se em 3 fases distintas. Inicialmente, procurámos que na escola já sejam efetuados alguns momentos de competição, nomeadamente através da dinamização dos intervalos. Neste, e isto era uma prática que realizávamos nas nossas escolas, os alunos organizavam-se em diferentes equipas e faziam-se torneios interturmas onde os alunos podiam aplicar os conteúdos aprendidos nas aulas e desafiar as suas competências num momento mais competitivo. Estes encontros permitiam que os intervalos fossem mais interativos, houvesse menos momentos de conflitos e ajudavam a que houvesse uma dinâmica à volta da disciplina que beneficiava os próprios alunos na melhoria das suas qualidades físicas. Para além do momento atrás referido, havia a fase concelhia e a fase Festa do Desporto Escolar (FDE).

Na fase concelhia, os alunos competiam contra os colegas das outras escolas do concelho, apurando-se neste momento o vencedor de cada modalidade coletiva de cada concelho, para a participação na fase da FDE. Nesta fase, para além das escolas apuradas nas concentrações das fases concelhias, também se juntam escolas convidadas pela DSDE para competirem neste grandioso momento festivo que encerra as atividades desportivas organizadas pela DSDE para o ano escolar.

6.2. Reflexão crítica sobre a atividade docente no âmbito do Desporto Escolar

No que respeita à nossa intervenção relativamente a estas atividades e aos encontros que elas proporcionam, devemos referir que nunca foi a nossa maior preocupação trabalhar em função das mesmas. No nosso planeamento anual, a distribuição das aulas, conforme já referido anteriormente, nunca se prendeu com as datas das atividades do DE, embora tivéssemos em atenção estes momentos e trabalhássemos com os alunos as matérias correspondentes para que houvesse uma melhor interpretação relativamente ao que lhes estava a ser ensinado. Enquanto responsáveis pela área desportiva da escola, pretendemos sempre que estes encontros proporcionassem, ao maior número de alunos possível, mediante as regras da competição, um conjunto de estímulos, sensações e emoções, que os fizessem crescer. Conforme fomos referindo ao longo deste relatório, tendo em conta o facto de lecionarmos em escolas cujos meio socioeconómicos eram mais desfavorecidos, para muitos dos nossos alunos, as atividades do DE eram das poucas (únicas) oportunidades que tinham para conhecerem outros locais, conhecerem outros espaços para além daqueles onde normalmente passavam os seus dias. Face a esta situação e tendo em conta que estamos num processo pedagógico, devemos referir que não havia da nossa parte nenhuma preocupação com a competição propriamente dita, muito menos com os resultados obtidos. No entanto, exigíamos que os nossos alunos fossem responsáveis, dinâmicos e pró-ativos, aplicando os conhecimentos aprendidos ao longo das aulas e, perante as adversidades proporcionadas pelo contacto com os adversários, tentassem reagir e atuar em prol da equipa/situação de jogo. Para além disto, pretendíamos que eles acreditassem que o trabalho desenvolvido ao longo das aulas ajudava-os a serem melhores, quer em situação de confrontação com outras crianças, quer para o seu desenvolvimento pessoal. Apesar de procurarmos proporcionar a participação nas atividades do DE ao maior número de alunos possível, não queremos dizer que não éramos rigorosos na escolha dos alunos. Assim, logo no início do ano letivo, discutíamos com os alunos quais os critérios de seleção que seriam implementados para a escolha dos mesmos para a representação da escola nas atividades do DE. Deste modo, os alunos ficavam a conhecer o porquê de serem ou não seleccionados para a participação nas mesmas e sabiam perfeitamente em quais poderiam participar e o que fazer para poderem ser seleccionados. Com este método, pretendíamos que as nossas escolhas não fossem alvo

de injustiças, mantínhamos os níveis de empenho nas aulas elevados e, responsabilizávamos os alunos a esforçarem-se para verem o seu esforço recompensado. Sendo as atividades do DE um momento único para muitas das crianças, a cerimónia de abertura da FDE ainda é mais marcante. Apesar de ser difícil manter os alunos concentrados e empenhados nos momentos da realização dos ensaios de preparação para a FDE, quando a mesma acontece os alunos ficavam muito orgulhosos da sua prestação e extremamente emocionados. No que diz respeito à prestação dos alunos nas diferentes atividades, nunca valorizávamos em demasia o facto de ganhar ou perder, porque entendemos que faz parte do processo de E-A. Contudo, procurávamos que os alunos pusessem em prática os ensinamentos adquiridos e lutassem para atingir os seus objetivos. Quando os resultados eram menos positivos e a desilusão era mais visível, cabia-nos o papel de fazer com que os alunos voltassem a acreditar nas suas capacidades e, mais do que isso, tivessem gosto/prazer em desenvolver uma AF orientada. O DE deve, na nossa opinião, ser visto como uma alternativa às disciplinas/blocos trabalhados nas aulas, valorizando também o aspeto da transdisciplinaridade das aprendizagens dos alunos. Para além disto, estando o DE integrado no Sistema Educativo, tem de cumprir com a função social, cultural e educativa. Estes fatores são essenciais para compreendermos depois o impacto que as mesmas irão produzir nos jovens que delas usufruem (Sousa, 2004). Em suma, efetuando uma retrospectiva dos anos de prática e desafios superados, podemos afirmar que os momentos positivos superaram em larga margem os momentos menos positivos. A escola possui bons profissionais que devem trabalhar em prol dos alunos, focando a sua atenção no sucesso dos mesmos, fazendo com que as crianças de hoje sejam os bons adultos de amanhã, promovendo assim uma sociedade mais culta e respeitadora. Ao nível da disciplina de EFM, dever-se-á continuar a incutir um espírito de vida saudável, promovendo o culto do físico, bem como uma ligação sadia a uma prática regular de AF.

7. Síntese e perspectivas futuras

Concluída esta etapa formativa, pensamos ser pertinente tecer um comentário sobre todo este processo formativo (englobando as metodologias e os conhecimentos científicos adquiridos) que culmina com a realização deste relatório. Olhando para os diversos ensinamentos que foram sendo transmitidos ao longo das aulas, tanto ao nível das perspectivas que modelam as diferentes taxonomias, como também ao nível da exigência e do rigor que o profissional de EF deve colocar à frente do processo de E-A, podemos agora afirmar que a nossa prática profissional deverá ser melhor administrada. Apesar de termos consciência que a nossa prática docente já preconizava momentos de diferenciação pedagógica e um ensino centrado nas capacidades dos alunos e no melhoramento das suas competências, após esta etapa formativa, foi-nos possível entender melhor determinados aspetos sobre o ensino de algumas modalidades. Referimo-nos, por exemplo, ao ensino da dança, da ginástica e até do judo/luta, na escola. Qualquer uma das modalidades atrás referidas preconiza o ensinamento de conteúdos sérios e específicos que, por vezes, levam à desmotivação das crianças. Na nossa opinião, estes ensinamentos podem ser transmitidos de uma forma mais concreta e objetiva, de modo a que os alunos entendam o propósito que cada uma delas preconiza, a sua utilização prática e a importância que, cada uma em particular, tem no seu processo de aprendizagem. Se no caso da ginástica, os processos de ensino tendem a ser mais rígidos e inflexíveis dado a especificidade dos conteúdos a abordar, nas outras modalidades o docente pode aplicar, nas suas aulas, elementos que possam aumentar a motivação dos alunos para a realização das mesmas, concretamente, o uso de balões/lenços/coletes nas atividades de judo e, no caso da dança, recorrer a músicas contemporâneas para despertar os seus interesses. Ainda de acordo com o ensinamento da modalidade de judo/luta, podemos ainda aplicar diferentes formas de abordarmos os conteúdos, complexificando-os progressivamente, com momentos de competitividade sempre presentes.

Nos últimos tempos, temos verificado que, devido a múltiplos fatores sociais, as crianças e jovens têm adotado um comportamento cada vez mais passivo e sedentário, passando o seu tempo rodeados por quatro paredes, sentados a ver televisão, a jogar e/ou a navegar nas redes sociais, no computador/táblete/telemóvel. Dada a sua idade, deveriam estar ocupadas com atividades físicas para desenvolverem as suas capacidades motoras e intelectuais. Este facto, para além de ser prejudicial para o seu desenvolvimento integral, está a conduzi-los a uma anarquia motora que, mais tarde, irá produzir efeitos nefastos

para a sua saúde e que, segundo os relatórios constantes da Organização Mundial da Saúde, caso este processo não se altere, os efeitos nefastos surgirão num curto espaço de tempo. De acordo com esta realidade, sentimo-nos responsáveis por mudar mentalidades através da disciplina de EFM e, deste modo, contribuir para que as crianças tenham melhores hábitos de vida. Para tal, devemos ter em atenção os tempos de empenhamento motor efetivo, que as crianças devem estar sujeitas, aquando da realização dos exercícios nas aulas. Para além disto, tal como nos foi transmitido por todos os docentes, ao longo deste mestrado, devemos também ter em consideração a quantidade e a qualidade das aulas que os mesmos devem ter.

Em suma, olhando para todo este processo, consideramos possuir mais e melhores ferramentas para conseguirmos transmitir os conhecimentos de uma forma mais eficaz. Consideramos estar agora melhor preparados para proporcionar aos nossos alunos novos ensinamentos que os conduzirão a um melhor desenvolvimento das suas capacidades.

8. Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas. Torres Vedras: Vamos Mais Longe.
- Altet, M. (1997) As Pedagogias da Aprendizagem, Lisboa, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget
- Andrade, P., Pestana, L., Lopes Â., Lopes, H. (2013). Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? – Análise ao nível dos Desportos Coletivos.
- Aranha, A. (2004). Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física. Vila Real: UTAD.
- Aranha, A. (2005). Pedagogia da Educação Física e do Desporto I: Processo ensino-aprendizagem, Organização de ensino, Estilos de Ensino. Vila Real: UTAD.
- Araújo, C. (2004). Manual de ajudas em ginástica, 2.^a Edição. Porto Editora. Porto.
- Alves, J. M. (pref.). (2009). Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia – Portugal. Fundação Manuel Leão
- Bento, J. O. (1987). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Lisboa: Coleção Horizonte de Cultura Física.
- Bento, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. 2^a Edição, Lisboa, Livros Horizonte.

- Bunker D, Thorpe R (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools.
In: Bulletin of Physical Education.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a brincar e a praticar. In
I. Condessa (Org.). (Re)aprender a brincar – Da especificidade à diversidade (pp.
37-49). Ponta Delgada. Nova Gráfica.
- Damião, M. (1996). Pré, inter e pós acção. Planificação e avaliação em pedagogia.
Coimbra. Minerva.
- Duarte, J. (2009). O Jogo e a Criança. Relatório apresentado à Escola Superior de
Educação João de Deus, com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica. Acedido em 2/01/2017,
disponível em
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>
- Fernandes, P. (2012). Estilos de vida, atitude face à disciplina de Educação Física,
percepção de competência, Clima motivacional e orientação de objetivos em alunos
do 3º ciclo e secundário. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias.
- Fernandes, S. (2012). Relatório final de percurso académico e profissional. Dissertação
de Mestrado em Educação Física e Desporto – especialização em
desenvolvimento da criança. Vila Real. UTAD.
- Ferreira, V. (2006). Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão. Rio de Janeiro.
Sprint.
- Garganta, J. (2000) - Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos, Centro de
Estudos dos Jogos Desportivos, Porto. FCDEF – UP.

- Gallahue, D. & Ozmun, J. (2003). Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebês, crianças, adolescentes e adultos (2a ed. Brasileira). São Paulo: Phorte.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*.
- Lopes, H. (2007). *Pedagógica do Ensino*. Universidade da Madeira.
- Lopes, H.; Gouveia ÉR.; Correia AL.; Alves RJ., (Eds.). (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN: 978-989-8805-00-3.
- Lopes, H., Gouveia, ÉR., Rodrigues, A., Correia, A., Simões, J. & Alves, R., (Eds.). (2016). *Problemáticas da Educação Física II*. Funchal: Universidade da Madeira. ISBN 978-989-8805-10-2.
- Martins, A. (2011). A importância da atividade física desportiva no cumprimento das metas de Aprendizagem no final do 1º ciclo do ensino Básico. Tese/Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física e Desporto no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Martins, M. (2011). O currículo nacional de Geografia do ensino básico. Da concepção e do prescrito à configuração do vivido. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da U.P., Porto
- Matos, M., Simões, C., Canha, L., & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa. FMH.

- Medley, D. (1977). Teacher Competence and Teacher Effectiveness. American Association for Colleges of Teacher Education, Washington D.C. Acedido junho 16, 2016, em <http://jte.sagepub.com/content/30/2/52.extract>.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997), Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (2004), Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Neto, C. (2003). Jogo & Desenvolvimento da Criança. Lisboa. FMH Edições.
- Onofre, M. (1996). Educação Física sem avaliação: Uma perversão consciente? Boletim SPEF, 13. 51–59.
- Piéron, M. (1996). Analyser l'Enseignement pour mieux Enseigner. Dossiers EPS, Revue EPS, Paris.
- Perrenoud, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Porfírio, M. (2009). Desporto Escolar e Estilo de Vida. Comparação de estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes em atividades do Desporto Escolar. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana-Universidade Técnica de Lisboa.
- Rios, A. (2001). Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez Edições.

- Siedentop, D. (1983). Development teaching skills in Physical Education, Second edition. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Simões, J. (2014). A Educação como Fator de Produção. Estudo Exploratório ao Nível da Educação Física e Desporto Escolar na RAM. Análise da necessidade / possibilidade de uma rotura. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira.
- Sisto, F.F. & Greco, P., (1995) – Comportamento tático nos esportes coletivos, Revista Paulista de Educação Física, n.º 9.
- Sousa, A. Oliveira, M. (2004). Desporto Escolar no Concelho de Viseu: que realidade, que motivação dos jovens para a sua prática? Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Acedido dezembro 12, 2016, em https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9763/5/5202_TM_01_P.pdf.
- Teques, P. (2012). Ser um Treinador de Sucesso com Crianças. Associação Portuguesa de Escolas de Futebol – APEF. Acedido janeiro 19, 2016, em <http://www.omeuclube.org/ramalhal/documentos/ramalhal1753221964187.pdf>.
- Vickers, J. (1990). Instructional Design for Teaching Physical Activities. A Knowledge Structures Approach. Human Kinetics Books.
- Welk, G. J. & Meredith, M.D. (2008). Fitnessgram Activitygram Reference Guide. Dallas, TX: The Cooper Institute.

9. Referências Normativas

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2007/M de 11 de janeiro de 2007, estabelece as bases do sistema desportivo da Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, Princípios orientadores da gestão e organização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto de 2001, aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 144/2008 de 28 de julho de 2008, desenvolve o quadro de transferência de competências para os municípios em matéria de educação.

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Portaria n.º 56/2009, de 8 de junho de 2009, define os grupos de recrutamento e respetivas habilitações profissionais.

Portaria n.º 82/2012, de 22 de junho de 2012, determina a estrutura nuclear dos serviços e as competências das respetivas unidades orgânicas.

10. Anexos