

**Relatório Sobre a Atividade Profissional
Desenvolvida no Âmbito
dos Ensinos Básico e Secundário**
Uma reflexão contextualizada

RELATÓRIO DE MESTRADO

Bruno José Lourenço da Cruz

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt



junho | 2015

**Relatório Sobre a Atividade Profissional
Desenvolvida no Âmbito
dos Ensinos Básico e Secundário**
Uma reflexão contextualizada

RELATÓRIO DE MESTRADO

Bruno José Lourenço da Cruz

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

ORIENTAÇÃO
Helder Manuel Arsénio Lopes

RESUMO

Este relatório de mestrado foi elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Através deste, tentamos demonstrar todo o nosso percurso profissional, com o intuito de refletir acerca de todo o processo, facultando informações importantes das práticas exercidas, os seus contextos, as metodologias e estratégias seguidas e adotadas. Neste trabalho, procuramos não nos limitar à reprodução de vivências relativas à prática profissional, tendo optado por salientar também aspetos importantes da pedagogia e metodologia do ensino da Educação Física e da sua didática. O presente relatório está organizado em três capítulos: 1. Revisão bibliográfica, onde foi feito um enquadramento do ensino em Portugal e onde foram expostos aspetos de natureza concetual a ter em conta na atividade profissional do professor de Educação Física, contexto legal, contexto institucional e do contexto de natureza funcional; 2. Experiência profissional, capítulo onde foram expostas as práticas desenvolvidas como professor e os seus contextos, as conceções do professor, planeamento, as atividades desenvolvidas, as dificuldades, as estratégias e controlo do trabalho desenvolvido, bem como a formação contínua frequentada e, por último, a Reflexão Final, onde é realizada uma síntese reflexiva sobre as temáticas abordadas.

Palavras-chave: Professor de Educação Física; Modelos de Ensino; Planeamento, Estratégias; Formação Contínua; Reflexão.

ABSTRACT

This Master's report was prepared in order to obtain a Master's degree in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education. Through this, we try to show all our career, in order to reflect on the whole process by providing important information in the practices exercised, their contexts, methodologies and strategies followed and adopted. In this work, we try not to limit ourselves to the play experiences of professional practice, choosing to also point out important aspects of pedagogy and teaching methodology of physical education and its teaching. This report is organized into three chapters: 1. Literature review, which was done a framework of teaching in Portugal and which exposed aspects of Conceptual nature to take into account the occupation of the physical education teacher, legal framework, institutional and the functional nature of context; 2. Work experience, chapter where the practices developed as a teacher and their contexts were exposed, the teacher conceptions, planning focuses on the activities, difficulties, strategies and monitoring the work, and the training continues attended and, Finally, the reflection Final, where a reflective overview of the issues addressed is performed.

Keywords: Physical Education Teacher; Teaching models; Planning, Strategies; Continuing Education; Reflection.

RÉSUMÉ

Le rapport de cette maîtrise a été préparé en vue d'obtenir le degré de maîtrise en éducation physique pédagogie en enseignement primaire et secondaire. Grâce à cela, nous essayons de montrer toute notre carrière, afin de réfléchir sur l'ensemble du processus, fournissant des informations importantes sur les pratiques mises en œuvre, leurs contextes, les méthodes et les stratégies suivies et adopté cet article, nous essayons de ne pas nous limiter à jouer expériences de la pratique professionnelle, en choisissant aussi souligner des aspects importants de la pédagogie et de méthodologie de l'enseignement de l'éducation physique et de sa didactique. Ce rapport est divisé en trois chapitres: 1. Revue de la littérature, qui a été fait d'un cadre de l'enseignement au Portugal et où ils ont été exposé aspects de la nature conceptuelle de prendre en compte l'occupation du professeur d'éducation physique, le cadre juridique, institutionnel et nature fonctionnelle du contexte; 2. section de l'expérience professionnelle où les pratiques développées en tant que professeur et de leurs contextes ont été exposés, les conceptions des enseignants, la planification des activités, les difficultés, les stratégies et le contrôle des travaux, ainsi que la formation continue bondé et, Enfin, la finale de réflexion, où un aperçu représentatif des questions traitées est effectuée.

Mots-clés: professeur d'éducation physique; Enseignement modèles; Stratégies de planification; Éducation permanente; Réflexion.

RESUMEN

El informe de este Maestro fue preparado con el fin de obtener el grado de Maestro de Educación Física Enseñanza en la Educación Básica y Secundaria. A través de esto, tratamos de mostrar toda nuestra carrera, con el fin de reflexionar sobre todo el proceso, proporcionando información importante sobre las prácticas llevadas a cabo, sus contextos, metodologías y estrategias seguidas y adoptaron este trabajo, tratamos de no limitarnos a jugar experiencias de la práctica profesional, la elección de señalar también aspectos importantes de la pedagogía y la enseñanza metodología de la educación física y su didáctica. Este informe está organizado en tres capítulos: 1. Revisión de la literatura, que se hizo un marco de la enseñanza en Portugal y donde fueron expuestos los aspectos de carácter conceptual que tener en cuenta la ocupación del profesor de educación física, marco legal, marco institucional y naturaleza funcional del contexto; 2. sección de experiencia profesional donde se expusieron las prácticas desarrolladas como maestro y sus contextos, las concepciones de maestros, la planificación de las actividades, las dificultades, las estrategias y el control de la obra, así como la formación continua lleno de gente y, Finalmente, se realiza el final reflexión, donde una visión general reflectante de los temas abordados.

Palabras clave: Profesor de Educación **Física** ; La enseñanza de los modelos; Planificación de estrategias; Educación Continua; Reflexión;

AGRADECIMENTOS:

Ao Professor Hélder Lopes, pelo seu
profissionalismo e dedicação exemplares.

À minha namorada, pelo apoio, paciência
e companheirismo incessantes.

O meu muito OBRIGADO!

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	1
ABSTRACT	2
RÉSUMÉ.....	3
RESUMEN	4
AGRADECIMENTOS:	5
ÍNDICE GERAL	6
ÍNDICE DE QUADROS	8
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	9
INTRODUÇÃO	10
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA	12
1. O ENSINO EM PORTUGAL – PERSPETIVA HISTÓRICA.....	12
2. A ATUAL LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO	16
3. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA	19
4. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	23
5. MODELOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	29
5.1- Modelo por Etapas	29
5.2- Modelo por Blocos	31
5.3- Modelo da Educação Desportiva Siedentop (1994)	31
6. PLANEAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA	34
7. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA	41
PARTE II –EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....	45
8. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLA	45
9. CARACTERIZAÇÃO DAS FUNÇÕES DESEMPENHADAS	70
10. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	78
10.1- Planeamento	78

10.2 – Organização e funcionamento das aulas.....	80
10.3 – Clima de Aula / Disciplina	86
11. DIREÇÃO DE TURMA	87
12. DESPORTO ESCOLAR	90
13. FORMAÇÃO CONTINUA.....	92
REFLEXÃO FINAL.....	95
BIBLIOGRAFIA	102

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da Escolaridade Obrigatória segundo Cardim	15
---	-----------

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Escola Básica de Vila Pouca de Aguiar	48
Ilustração 2 - Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar	48
Ilustração 3 - Pavilhão e Piscinas Municipais de Vila Pouca de Aguiar	48
Ilustração 4 - Escola Primária de Casa dos Montes.....	52
Ilustração 5 - Escola Básica José dos Anjos	56
Ilustração 6 - Escola Primária da Estação.....	58
Ilustração 7 - Escola Primária de Vilarelho da Raia	59
Ilustração 8 - Polivalente de Vilarelho da Raia.....	59
Ilustração 9 - Escola Vasco da Gama	63
Ilustração 10 - Praia Vasco da Gama.....	63
Ilustração 11 - Parque de Campismo de Sines	63
Ilustração 12 - Centro Escolar de Chaves	66
Ilustração 13 - Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves	69
Ilustração 14 – Aula de surf.....	100
Ilustração 15 – Aula de surf.....	100
Ilustração 16 – Aula no exterior	101
Ilustração 17 – Aula de patins	101

INTRODUÇÃO

“A educação deve possibilitar ao corpo e à alma toda a perfeição e a beleza que podem ter”

Platão

A escola dos nossos dias enfrenta múltiplos desafios, no entanto é inegável que, tal como noutros tempos, a meta a alcançar continua a ser a construção de “Uma escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade, uma escola com mais qualidade, em que as aprendizagens formais sejam aprendizagens reais, uma escola com identidade em que todos gostem de trabalhar” (Benavente, 2001: 9).

De facto, a escola é um lugar privilegiado para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e, sobretudo, formação de convicções e hábitos a respeito da atividade física e da sua relação com a saúde (Mota, 1992). Neste âmbito, o papel da disciplina de Educação Física não poderá ser descurado, pois permite inculcar nos jovens hábitos de vida saudáveis que farão toda a diferença ao longo das suas vidas.

Desta forma, a disciplina de Educação Física tem um papel crucial na preparação dos futuros cidadãos, oferecendo aos alunos experiências concretas, necessárias às abstrações e operações cognitivas, inscritas nos programas de outras áreas, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação (Rocha & Guimarães, 2010).

É com base nestes pressupostos que o presente relatório visa refletir, incorporando experiências profissionais decorrentes do desempenho da função de professor de Educação Física. Nesse sentido, entendemos ser pertinente conhecer a realidade do ensino em Portugal, dando especial atenção aos autores e literatura publicada referente à disciplina de Educação Física.

Assim, pretendemos fazer uma ligação entre uma seleção de bibliografia específica da área, aspetos de natureza concetual a ter em conta na atividade profissional do professor de Educação Física, e o balanço da experiência profissional relativa à disciplina em análise.

Numa primeira parte apresenta-se o enquadramento teórico, dividindo-se esta apresentação em sete pontos. No primeiro ponto, efetua-se uma breve resenha histórica sobre o Ensino em Portugal, segue-se uma abordagem à Lei de Bases do Sistema Educativo e ao Programa Nacional de Educação Física. Seguidamente, foca-se o papel da Educação Física na sociedade e na escola e expõem-se os modelos de ensino em Educação Física, mencionando-se o modelo por Etapas, o modelo por Blocos e o modelo de Educação Desportiva Siedentop. O planeamento em Educação Física também é abordado e culmina-se este enquadramento com a referência ao conceito de Território Educativo de Intervenção Prioritária.

Quanto à segunda parte, esta foca a nossa experiência empírica e divide-se em seis pontos. No primeiro ponto apresentam-se as escolas onde trabalhamos fazendo-se uma breve caracterização das mesmas. De seguida, definem-se as funções desempenhadas ao longo do percurso profissional e é efetuada uma abordagem ao desempenho como professor de Educação Física, na qual são focadas as questões de planeamento, de organização/funcionamento das aulas e de clima de aula/disciplina. Seguidamente, é feita uma reflexão sobre o cargo de direção de turma e sobre as funções desempenhadas no âmbito do Desporto Escolar. Para finalizar a abordagem à experiência profissional, é ainda efetuada uma discriminação da formação contínua frequentada e da sua importância.

Culmina-se o presente relatório tecendo-se algumas considerações finais a seu respeito e apresentando-se a respetiva bibliografia.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

No presente enquadramento teórico realizaremos a apresentação da fundamentação do relatório. Inicialmente, efetuamos uma breve abordagem histórica sobre o Ensino em Portugal, seguida da referência à Lei de Bases do Sistema Educativo e do Programa Nacional de Educação Física. O papel da Educação Física na sociedade e na escola também é analisado e expõem-se alguns dos modelos de ensino em Educação Física. O planeamento em Educação Física também é focado posteriormente e, por último, é feita a referência ao conceito de Território Educativo de Intervenção Prioritária.

A seleção das temáticas apresentadas teve como intuito a constituição de uma base teórica que irá fundamentar as experiências profissionais vivenciadas e apresentadas numa segunda parte do relatório.

1. O ENSINO EM PORTUGAL – PERSPETIVA HISTÓRICA

Ao longo da nossa história nem sempre o ensino foi encarado como um direito ou mesmo uma mais-valia. Segundo Carvalho (1986), durante o Cristianismo apenas os indivíduos ligados à Igreja se interessavam pela instrução e pelo seu desenvolvimento, limitando-se o ensino a mosteiros ou escassas escolas e baseando-se na aprendizagem da leitura, da escrita e dos princípios da contagem.

De acordo com o autor citado, no século XIII, em 1288, é criada a primeira universidade portuguesa, localizada em Lisboa, e designada como Estudo Geral. Posteriormente, esta universidade foi transferida para Coimbra e de lá novamente para Lisboa, até se fixar definitivamente em Coimbra, em 1537. Em termos de conteúdos abordados, as matérias ensinadas no Estudo Geral eram quatro: Teologia, Medicina, Direito e Artes.

Ao nível da língua materna, a primeira gramática portuguesa escrita (*Grammatica da linguagem portuguesa*), de que há registo, é datada do século

XVI, foi publicada em Lisboa, em 1536, por ordem de D. Fernando de Almada e o seu autor foi Fernão de Oliveira, professor de retórica em Coimbra. Quatro anos depois, em 1540, surge uma nova gramática escrita por João de Barros (Carvalho, 1986).

Segundo Carvalho (1986), uma nova fase no ensino surge com a proclamação da República, a 5 de outubro de 1910. Nesta altura, as taxas de analfabetismo no país eram muito elevadas e muito superiores às da maioria dos países europeus. Em 1911 dá-se a reforma do ensino primário, este torna-se obrigatório e tem a duração de três anos. Esta reforma no ensino ficou marcada pela “cartilha maternal” que se tratava de uma obra de natureza pedagógica e que acabou por difundir o método de ensino criado por João de Deus. Outra das novidades neste ano é a criação das Universidades de Lisboa e do Porto.

O autor referenciado salienta ainda que a República promoveu também um aumento da escolaridade obrigatória que passou dos três para os cinco anos em 1919. No entanto, com o período da ditadura, em 1926, há novas alterações no ensino, tendo sido criada a “escola nacionalista”. Neste modelo de escola há um carácter moral de base e os programas limitam-se à aprendizagem escolar de base. Em 1927, com o DL n.º 13 619 de 17 de maio, a escolaridade obrigatória passa para quatro anos e o combate ao analfabetismo é abandonado, pois a ignorância é vista como uma forma de evitar o contágio de outras ideias que poderiam vir a destabilizar o regime em vigor. Este desinvestimento no ensino prolonga-se e em 1930 há uma nova redução da escolaridade que passa para três anos. Posteriormente, com a Organização Nacional Mocidade Portuguesa, criada pelo Decreto-Lei n.º 26 611, de 19 de maio de 1936, em cumprimento do disposto na Base XI da Lei n.º 1941, de 19 de abril de 1936, Salazar:

obrigou toda a juventude do país à disciplina de uma farda e ao compasso de um hino, na imitação embevecida do fascismo italiano e do nazismo alemão... Teve sempre como objectivo a moldagem das crianças e dos adolescentes ao modelo nacionalista que defendia e isso obrigou a concertar todas as atenções nos ensinos primário e liceal. O ensino universitário não lhe interessava, como é óbvio e, em pleno

século XX e numa “hora alta” de ressurgimento nacional, não deu a mínima atenção ao ensino técnico (Carvalho, 1986: 778).

Nos anos 50, de acordo com o autor supracitado, especificamente em 1952, implementa-se o Plano de Educação Popular que tinha como objetivo combater o analfabetismo, passando a escolaridade obrigatória, em 1956, a ser de quatro anos para os rapazes e de três anos para as raparigas. Mais tarde há uma uniformização e em 1960 são estabelecidos os quatro anos para todos. Somente em 1964 é que a escolaridade obrigatória passa para os seis anos, tendo sido publicado em 1979 o DL nº 538/79 de 31 de dezembro que estipulou as condições que assegurem uma efetiva escolaridade de 6 anos.

Carvalho (1986) salienta ainda que a revolução de abril de 1974 trouxe bastantes mudanças ao nível do ensino, nomeadamente no que concerne aos currículos escolares, pois eliminam-se os conteúdos e temáticas relativas ao anterior regime.

Na década de 70 vão sendo efetuadas outras reformas que posteriormente deram origem à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86 de 14 de outubro, que veio prolongar a escolaridade obrigatória para os nove anos. Esta lei vem estabelecer o quadro geral do sistema educativo e afirma que este se trata “do conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

Evolução da Escolaridade Obrigatória		
Ano	Duração da escolaridade obrigatória	Legislação
1911	3 anos	DL de 29.3.1911
1919	5 anos	DL de 10.5.1919
1927	4 anos	DL 13 619 de 17.5.1927

1930	3 anos	DL 18 140 de 3.1930
1956	4 anos para rapazes 3 anos para raparigas	DL 40 964 de 12.1956
1960	4 anos	DL 42 994 de 5.1960
1964	6 anos	DL 45 810 de 7.1964
1974	Condições que assegurem uma efetiva escolaridade de 6 anos	DL 538/79 de 31.12
1986	9 anos	Lei 46/86 de 14.10

Quadro 1 - Evolução da Escolaridade Obrigatória segundo Cardim
(*O Sistema de Formação Profissional em Portugal*, 1999: 34)

Seguidamente, será efetuada uma apresentação sucinta da atual Lei de Bases do Sistema Educativo, que, no presente, regulamenta o ensino em Portugal e que define a escolaridade obrigatória em vigor.

2. A ATUAL LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A criação da Lei de Bases do Sistema Educativo foi um marco importante na educação, Paiva Campos no prefácio do Livro Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários de Pires, (1999), referindo-se a importância da criação da Lei de Bases do Sistema Educativo diz que

a subida do nível educativo geral de toda a população, enquanto crianças e jovens ou já na idade adulta, ou seja, a democratização do acesso e sucesso da educação fundamental, focalizada cada vez menos no saber disciplinarmente organizado mas antes na capacidade de projectos de resolução solidária dos complexos problemas da vida moderna, ainda é, entre nós, condição de desenvolvimento económico, social e cultural (Pires, 1999: 12).

Paiva Campos refere ainda que a Lei é “uma resposta às legítimas expectativas da nossa juventude quanto ao desenvolvimento da sua independência, identidade e possibilidade de relacionamento adulto” (Pires, 1999: 12).

Rosa, (2013) citando Fernandes (2008) diz

que a Lei de Bases do Sistema Educativo foi baseada em dois princípios essenciais, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades. Esta tinha como principal objetivo a construção de uma base de conhecimento sólido e o desenvolvimento das aquisições básicas em toda a população portuguesa (Rosa, 2013: 10)

Fernandes, (2008) citado por Rosa, (2013) referia que a Lei de bases do sistema educativo tinha como principal objetivo “*assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses*” e “*criar condições de sucesso escolar e educativo a todos os alunos*”. (Rosa, 2013: 10)

Atualmente, em Portugal, encontra-se em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo, atualizada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que consagra a

universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade e estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar, ou seja, entre os 6 e os 18 anos. Até 2009, o Ensino Secundário era facultativo. A partir de então, na sequência da referida lei, tornou-se universal, gratuito e obrigatório. A escolaridade obrigatória cessa “Com a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário da educação, ou independentemente da obtenção do diploma de qualquer ciclo ou nível de ensino, no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos” (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto).

No concreto, esta legislação estabelece como meta o 12º ano, sendo que o Ensino Secundário constitui o estágio seguinte ao ensino básico, no âmbito da educação escolar. Este nível de ensino organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando tanto cursos orientados para a vida ativa, como cursos orientados para o prosseguimento de estudos. Os cursos têm a duração de três anos, compreendendo o 10.º, o 11.º e o 12.º anos de escolaridade.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, constituem objetivos genéricos do Ensino Secundário:

- a)** Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica;
- b)** Facultar conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da expressão artística;
- c)** Fomentar a aquisição e a aplicação de um saber cada vez mais aprofundado;
- d)** Formar jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- e)** Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho;
- f)** Favorecer a orientação e formação profissional;
- g)** Criar hábitos de trabalho individual e em grupo.

No nosso entender, a questão do alargamento da escolaridade obrigatória trará algumas implicações para a sociedade portuguesa, pois o aumento em dois anos de idade e em três de estudos vai fazer com que a integração dos

jovens aconteça mais tarde no mercado de trabalho o que, por sua vez, impedirá que estes alcancem a sua autonomia mais cedo. No entanto, com esta alteração, os jovens poderão ficar melhor preparados para a sua vida futura, o que é bastante positivo.

De uma forma concreta, e focando as implicações que esta alteração traz para o sistema de ensino, importa salientar que as escolas terão de se adaptar as novas necessidades, bem como dar resposta às solicitações que um aumento de número de alunos acarreta. As escolas terão de, gradualmente, dar respostas educativas para os alunos que tencionam cumprir com a escolaridade obrigatória, no entanto não pretendem prosseguir para estudos superiores, mas sim ingressar no mercado de trabalho. Por sua vez, também os professores deverão adequar as suas práticas letivas de forma a motivarem estes alunos para a aprendizagem.

No caso particular da disciplina de Educação Física, o aumento da escolaridade obrigatória trará novos desafios, pois esta disciplina deverá assumir o seu papel nas respostas educativas e a sua importância não deverá ser relegada para segundo plano, visto que é nesta disciplina, que assume um carácter mais prático, que os alunos acabam por se motivar para o processo educativo. Para além disso, há também a possibilidade de se consolidarem aprendizagens relacionadas com as vantagens da atividade física, bem como com a adoção de hábitos de vida saudáveis. De facto, com o aumento do ensino obrigatório, vamos ter uma maior faixa de alunos no ensino secundário, que podem sair melhor preparados para o mercado de trabalho e a Educação Física deve e pode ter um importante papel nessa matéria, pois desenvolve competências sociais de trabalho em grupo e em prol do cumprimento de metas e objetivos individuais e coletivos. Estas competências são fundamentais para que os alunos, aquando da entrada no mercado de trabalho, possam alcançar o sucesso sendo profissionais competentes e produtivos.

3. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) define que há

a necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios de Educação Física, exige a definição de uma proposta que adote uma perspectiva de desenvolvimento. Os programas de Educação Física procuram satisfazer essa exigência (Ministério da Educação, 2001: 5).

Para criar uma maior igualdade e balizar ou nivelar a liberdade dos professores e as suas concepções, definiram-se parâmetros para a Educação Física, o que ensinar e como ensinar.

O currículo nacional é o resultado de algumas teorias e da forma como estas devem ser operacionalizadas. A concepção de Educação Física, presente nos programas, está orientada para o valor pedagógico e educativo da atividade física e para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos. Procura a elevação das capacidades dos discentes, das suas aptidões técnicas e conhecimentos, atitudes e valores.

O documento, estruturado pelo Ministério da Educação, foi elaborado por João Jacinto (Coordenador), Lídia Carvalho, João Comédias, Jorge Mira, sendo homologado a 05/02/2001, este está dividido em programas, por cada nível de ensino. É um documento orientador para o professor, com indicadores para guiar a sua prática através de objetivos e normas para a definição do que fazer e como fazer em Educação Física. Trata-se pois de um documento que orienta o planeamento do ensino da Educação Física em Portugal.

Nas palavras de Bento,

todo o projeto de planeamento deve encontrar o seu ponto de partida na concepção e conteúdo dos programas ou normas programáticas de ensino, nomeadamente na concepção de formação geral, de desenvolvimento multilateral da personalidade e no grau de cientificidade e relevância prático-social do ensino (Bento, 2003: 7).

Martins, Carvalho e Alves referem que

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) pretende ser um guia de ação, tanto das práticas coletivas como individuais, objetivando o desenvolvimento do aluno, através de uma transformação positiva do mesmo e o desenvolvimento da Educação Física (EF) na Escola, através da criação de condições (recursos) para a sua realização (Martins *et al*, 2014: 122).

De facto, “o PNEF apresenta uma conceção da EF, sustentada no valor educativo da atividade física, pedagogicamente orientada, para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” (Martins *et al*, 2014: 122).

De acordo com os autores supracitados, a sua estrutura compõe-se de: Introdução - na qual são apresentadas as finalidades, objetivos gerais, orientações metodológicas e as normas de referência para a avaliação; Áreas e matérias nucleares - onde se apresentam um conjunto de matérias que têm a pretensão de assegurar a homogeneidade do currículo e a atribuição a todas as escolas dos meios necessários à sua operacionalização; Áreas e matérias alternativas – que apresentam um conjunto de matérias que pretende garantir a parte “alternativa”, a adotar localmente, aproveitando as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola e ainda possibilitar os alunos a alcançar aptidões mais elevadas, em determinadas matérias (Martins *et al*, 2014).

No que diz respeito à metodologia, o PNEF diz que

A organização dos horários é uma condição de garantia de qualidade da EF que não pode ser descurada, sob pena de coarctar o desenvolvimento dos alunos, designadamente ao nível das possibilidades de desenvolvimento da Aptidão Física e do seu efeito sobre a Saúde.” Este documento refere ainda que “certas instalações deverão oferecer melhores condições para o tratamento de determinadas matérias, o que deve ser considerado ao nível do Grupo de Professores de E.F. no sistema de rotação das instalações (“roulement”), aplicando-se os critérios mais convenientes de circulação das turmas pelos espaços (Ministério da Educação, 2001: 21).

No que concerne a formação contínua, O PNEF refere que “A realização de processos coerentes de formação contínua de professores é outro dos factores de desenvolvimento da EF” (Ministério da Educação, 2001: 24).

O documento citado aconselha o uso de um modelo de ensino por etapas, que iremos descrever posteriormente, referindo que

Ao especificar/preparar cada uma das etapas, considerando as suas características genéricas (revisão/consolidação, prioritariamente novas aprendizagens, etc), a definição das prioridades e a formação de grupos deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, dedicando-se mais tempo de prática (qualitativamente) apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades (Ministério da Educação, 2001: 33).

Quanto à avaliação, o PNEF diz que

No que se refere à especificidade da disciplina, a avaliação decorre dos objectivos de ciclo e de ano os quais explicitam os aspectos em que deve incidir a observação dos alunos nas situações apropriadas. Os objectivos enunciam também, genericamente, as qualidades que permitem ao professor interpretar os resultados da observação e elaborar uma apreciação representativa das características evidenciadas pelos alunos. Assim, os objectivos de ciclo constituem as principais referências no processo de avaliação dos alunos, incluindo o tipo de actividade em que devem ser desenvolvidas e demonstradas atitudes, conhecimentos e capacidades, comuns às áreas e subáreas da EF e as que caracterizam cada uma delas (Ministério da Educação, 2001:34).

Em suma,

O PNEF define os campos ou áreas que integram a Educação Física, organizando os seus conteúdos em objetivos de ciclo (plurianuais) e em objetivos anuais. E alerta, nas recomendações de organização curricular, para a importância de manter grau de homogeneidade na aplicação currículo (Martins *et al*, 2014: 122).

Consideramos que, este programa é de extrema importância, permitindo aos professores terem ao seu dispor uma ferramenta que os vai ajudar na planificação das suas atividades enquanto docentes de Educação Física, balizando os conteúdos que estes podem lecionar por ano letivo. Para além disso, o PNEF também dá alguma liberdade ao professor na organização e na seleção das matérias a abordar. No entanto, há que ter em conta que este documento também poderá ser encarado como uma espécie de espartilho que limita as escolhas dos docentes pelo facto de dar mais relevo a umas modalidades em detrimento de outras.

4. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

A escola e a Educação Física devem integrar-se completamente nas dinâmicas da sociedade do seu tempo e devem refletir as necessidades do ser humano na procura da melhor adaptação das suas capacidades motoras, psíquicas e sociais às exigências das condições de vida (Nóbrega, 2005, citado por Soares, 2012).

Esta temática tem sido debatida ao longo dos anos, já Martin (2001) referia que no período da infância e nos primeiros anos da adolescência é importante adquirir hábitos saudáveis e compreender os pontos importantes e necessários à manutenção de um estilo de vida saudável. Esta é uma temática que está devidamente comprovada, pois vários estudos, segundo Martin (2001), atestam que as ações para a promoção de um estilo de vida saudável se devem centrar sobretudo em crianças de um leque de idades compreendido entre os 0 e os 12 anos, sendo estas eficazes na mudança de comportamentos, a longo prazo.

Mais recentemente, o Ministério da Educação publicou que é de realçar também os benefícios que a prática do desporto, e principalmente do Desporto Escolar, tem para com os seus praticantes, tais como: o desenvolvimento de ossos e músculos saudáveis; a melhoria do aproveitamento escolar em geral; a melhoria da saúde; o aumento da capacidade de concentração; a prevenção do excesso de peso e da obesidade; o controlo da agressividade; o aumento da autoestima e a promoção da autoconfiança; o aumento da coesão e cooperação; a redução da ansiedade, do stresse e a da depressão; a melhoria das competências e da eficiência; a melhoria da saúde psicológica; a formação de valores e atitude; a melhoria da tolerância pelas regras e pelos outros; o desenvolvimento da personalidade e melhoria do humor (Ministério da Educação, 2009).

Desta forma, é crucial para além das matérias do Programa de Educação Física, abordar temáticas como a nutrição, a educação para a saúde e a atividade física, atendendo aos temas prioritários do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013), (Comissão das Comunidades Europeias, 2007).

Neste sentido, a escola pode ser vista como um lugar excepcional para as aprendizagens dos alunos, para o aumento das suas capacidades e hábitos de prática de atividade física e desportiva, bem como da sua relação com a saúde.

Existe um variado leque de autores que referem que os praticantes de atividade física beneficiam de múltiplos ganhos ao nível da sua saúde, entre os quais redução no risco de doenças cardíacas e cardiovasculares, tendo uma redução do risco de ter pressão alta e colesterol alto; prevenção e tratamento da diabetes nos indivíduos não insulino-dependentes; redução do risco de desenvolver e de morrer em consequência de alguns tipos de cancro; prevenção da obesidade e controlo do peso; diminuição da gordura corporal; aumento da musculatura magra, força muscular e densidade óssea; redução do risco das doenças crónicas; melhoria da qualidade de vida e saúde a longo prazo; aptidão melhorada e resistência; sistema imunológico mais forte; aumento da energia e melhoria no sono (Batch, 2005; Carless & Douglas, 2008; Janssen & LeBlanc, citados por Mendes, 2012).

Outros autores referem ainda existirem benefícios para a saúde mental, um aumento da autoestima; redução dos índices de stresse, da ansiedade e da depressão; havendo uma melhoria no humor e na sensação de bem-estar; melhoria da concentração, existindo um aumento da memória e da capacidade de aprendizagem, ajudando a um melhor desempenho escolar; redução da sensação de fadiga e contribuindo para uma melhoria significativa na sua qualidade de vida (Turner, Rejeski, & Brawley, citados por Mendes, 2012).

Por sua vez, a atividade física também traz benefícios sociais, aumentando a união da comunidade, a estabilidade da família, bem como a redução da sensação de isolamento e de solidão. Além da participação, a atividade física proporciona todos esses benefícios tanto nas crianças como nos adultos e nos idosos (Silvestri, 1997, citado por Mendes, 2012).

Varela (2010) refere que num estudo realizado por Byrd (2007), se verificou que existe uma relação positiva entre o exercício físico e o sucesso escolar. Os alunos que estavam melhor fisicamente tiveram melhores resultados, tendo sido verificado que a atividade física melhora o rendimento académico dos alunos.

Mendes (2012) refere que em 2011, Singh, Uijtdewilligen, Twisk, Mechelen, & Chinapaw constataram que a prática de exercício físico melhora o rendimento e as notas escolares dos alunos. Especialistas da Universidade Livre de Amsterdão comprovaram que, realmente, as notas dos alunos sofreram melhorias com a prática da atividade física, confrontando as duas realidades. A prática regular de exercício físico potencia a capacidade respiratória e cardíaca, permitindo chegar mais oxigênio ao cérebro (Mendes, 2012).

Outra das hipóteses é o aumento do nível das endorfinas e da noradrenalina através da prática de exercício físico, provocando a melhoria do rendimento escolar, pois estas fazem baixar o nível de stresse e melhorar o humor, como referem os autores Cotman & Berchtold, citados por Mendes (2012). Estes autores referem ainda que a prática de exercício físico favorece os fatores de crescimento e a melhoria do comportamento dos alunos em sala de aula, aumentando a sua capacidade de concentração para as matérias programáticas.

Ainda em relação a este tema, Mendes (2012) refere a existência de uma relação positiva entre atividade física e o rendimento escolar. Nessa medida, os alunos que conservaram um nível mais alto de atividade física adquiriram uma maior tendência para obterem sucesso escolar, ao contrário dos que eram menos ativos fisicamente.

Hoje em dia, temos vindo a sentir que a sociedade espera mais da escola pública, espera que esta seja capaz de assegurar a igualdade de oportunidades e a qualidade das suas aprendizagens. Por isso, os desafios que se impõem aos professores, no exercício da sua atividade profissional, são cada vez maiores.

Quando lamentamos o estado do nosso sistema de educação, não nos serve de muito apelar a "uma escola de excelência" se não fizermos algum esforço para pormenorizar no que ela consiste. Torna-se importante entender como as escolas de excelência trabalham (Roldão, 2007).

Na escola, a Educação Física é uma disciplina importantíssima para o desenvolvimento escolar, pois uma mente sã e um corpo saudável são condições essenciais do equilíbrio da personalidade e imprescindíveis ao pleno

desenvolvimento e manifestação do potencial criativo e construtivo de cada indivíduo (Cunha & Brás, 1998).

Já Bento, em 1999, afirmava que "A educação assume-se, pois, como um esforço de posicionar o homem no seu cosmos, no seu tempo, nos seus problemas e necessidades" (Bento, 1999: 7).

A Educação Física jamais foi uma prática politicamente neutra. Pelo contrário, tem sido utilizada, em maior ou menor escala, como elemento contributivo da perpetuação das relações sociais, em diferentes épocas e sociedades. Por isso mesmo, pode ser um elemento no processo de transformação da sociedade (Filho, 2008).

De facto, a disciplina de Educação Física é parte da educação e os seus conteúdos, métodos e objetivos, contribuem para a formação dos alunos e da sociedade em geral, não só na sua dimensão individual, mas também na sua dimensão social. Pensamos que a Educação Física pode fazer mais do que tem feito e dar uma contribuição mais efetiva no processo de transformação da nossa sociedade, alterando a sua maneira de ver a atividade física, criando uma sociedade mais ativa e menos sedentária, uma sociedade que se movimenta mais sem recurso a transportes, diminuindo a utilização dos elevadores, permitindo com isso também melhorias individuais e coletivas.

Nestes tempos de rápidas e profundas transformações sociais que se repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e os seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer e, ao estreitar as relações entre a teoria e a prática pedagógica, inovar, ou seja, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (Betti & Zuliani, 2002, citado por Soares, 2012).

Segundo Rocha (1996), é inegável a importância do papel que a Educação Física pode desempenhar na escola na promoção de experiências que encorajem

escolhas ponderadas, convicções mais esclarecidas de gostos e preferências e a integração mais congruente de valores na vida de todos os dias. Esta perspectiva continua atual e, tal como o autor reforça, devemos claramente determinar quais as competências, conhecimentos e atitudes básicas que cada aluno deve adquirir com vista à sua futura atuação numa sociedade cada vez com mais preocupações e em constante evolução.

É também reconhecida, pelo autor supracitado, a importância da Educação Física na aprendizagem de habilidades motoras fundamentais que permitirão à criança mover-se com prazer, eficiência e controlo da sua vida futura, em que todas as crianças deverão ter a possibilidade de usufruir de experiências formativas de atividade física que lhes possibilitem o seu desenvolvimento harmonioso e completo.

Gaya, citado por Soares (2012), entende a Educação Física como disciplina curricular na medida que, ao configurar-se numa ação formativa de valores, atitudes, habilidades e condutas humanas, expressa-se num ato pedagógico, que a partir dos elementos da cultura física impõe uma intencionalidade que se torna imprescindível na formação de crianças e jovens.

Tal como afirma Mota (1998), a evolução da sociedade tem sido a tentativa do aumento da qualidade de vida dos sujeitos que a compõem. De facto, esta afirmação continua atual pois a existência de uma vivência ativa, como modelo de organização de um estilo de vida, sugere que a saúde seja um fenómeno educacional. Como tal, o autor destaca o papel fundamental que a escola assume na sociedade.

Em síntese, consideramos que a disciplina de Educação Física assume grande importância na consecução da evolução da sociedade, sendo uma disciplina mais prática com um carácter que não é tão formal como outras disciplinas do currículo, e onde a relação aluno-aluno e professor-aluno é importante na execução das suas matérias, podendo e devendo criar laços fundamentais sobre a forma como estar em sociedade e como conviver com os outros, aceitando as nossas diferenças, defeitos e virtudes. Esta disciplina, tal como já foi referido anteriormente, é importantíssima para criar uma sociedade

mais saudável e com hábitos saudáveis, melhorando significativamente a qualidade de vida das pessoas.

Desta forma, a Educação Física e o Desporto Escolar contribuem com inúmeros benefícios no percurso escolar dos alunos, dos quais destacamos a prevenção e combate ao insucesso e abandono escolar, a promoção da inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar e de cidadãos futuros com melhores valores e integrados na sociedade em que vivem. Destacamos, ainda, excertos da mensagem do Sr. Secretário de Estado da Educação (Valter Lemos), publicada no portal do desporto,

Considero que o Desporto Escolar, ao constituir-se como uma das vertentes de actuação pedagógica do Ministério da Educação com maior transversalidade no sistema educativo, contribui de forma clara para a qualidade da escola pública e para a igualdade de oportunidades no acesso á prática desportiva. A actividade física e desportiva possibilita ao aluno o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (Lemos, 2009).

Em suma, consideramos que as escolas devem constituir-se como polos dinamizadores da comunidade escolar e da própria comunidade envolvente. A escola tem que trazer até si a comunidade e, ao mesmo tempo, tentar moldá-la e deixar-se moldar, num processo contínuo. A sociedade está em constante mudança, o estilo de vida, as condições socioeconómicas, a informatização e automatização do trabalho, contribuem para essa mudança, por isso as estratégias aplicadas pelos professores têm de ter isso em conta. O sedentarismo, a alimentação inadequada, o stresse, o elevado número de horas em frente à televisão, em especial por parte das crianças e adolescentes, diminuem a atividade física, isso são fatores que a escola, e em especial a Educação Física, tem de ter em conta e arranjar estratégias para tentar colmatar estas realidades.

5. MODELOS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Os modelos de ensino em Educação Física procuram ser uma fonte de orientação educativa que veicula princípios teóricos de atuação pedagógica.

Na disciplina de Educação Física são considerados vários modelos de ensino que podem ser utilizados, como, por exemplo, o *Modelo por Blocos (Aprendizagem Concentrada)*, *Modelo por Etapas (Aprendizagem Distribuída)* e o *Modelo de Educação Desportiva – Siedentop (Aprendizagem Desportiva)* (Gonçalves, 2013).

5.1- Modelo por Etapas

O Modelo por etapas é o modelo que tem referência nos PNEF, os seus conteúdos têm uma maior distribuição temporal, exigindo defesa de espaços polivalentes e da prioridade do plano de turma.

Neste caso, e tal como refere Gonçalves (2013), as aprendizagens no domínio motor (técnicas e táticas) são tendencialmente distribuídas. Este tipo de modelo ajusta-se a aprendizagens que necessitam de alguma distribuição temporal, a consolidar e a reter de forma relativamente permanente. Sendo, por sua vez, a avaliação inicial realizada sobre todas as matérias desportivas (definidas pelo Grupo) e condição física (protocolos de avaliação inicial), o que facilita a individualização de um plano de turma e a sequência de etapas e unidades de ensino, que são definidas internamente, tendo como referência o plano de turma. Estas etapas são estruturas intermédias entre os planos anuais e as unidades de ensino ou didáticas.

Este autor refere ainda que as etapas e unidades de ensino têm duração variável em função do nível dos alunos e atendendo à hierarquização dos objetivos, havendo uma maior continuidade na formação. Porém, existe um controlo mais difícil da turma: aulas politemáticas, exigindo estações e circuitos

com grande diversidade de atividades. Sendo, por sua vez, a distribuição das matérias ao longo do ano sempre realizada de acordo com as características e necessidades dos alunos e não pela obrigação de abordagem, de tal matéria durante um conjunto pré-determinado de aulas, sendo as suas aprendizagens motoras tendencialmente distribuídas e orientadas para um leque de objetivos considerados essenciais, havendo uma maior continuidade na formação.

Em termos gerais, o modelo por etapas possui uma organização mais complexa, exige espaços desportivos polivalentes, o que, muitas vezes, é difícil de se conseguir concretizar (Gonçalves, 2013).

Como tal, “As etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor” (Ministério da Educação, 2001: 25).

O PNEF refere ainda que as unidades de ensino, por sua vez, fazem parte de uma etapa como um “conjunto de aulas com objectivos e estrutura organizativa idênticos” (Ministério da Educação, 2001: 26).

A calendarização deste modelo faz-se através das seguintes etapas: Avaliação Inicial - 1ª Etapa; Aprendizagem Inicial - 2ª Etapa; Desenvolvimento - 3ª Etapa; Consolidação - 4ª Etapa; Avaliação Final - 5ª Etapa (Ministério da Educação, 2001).

Por sua vez, Lopes alerta ainda para o facto de que

não se pode é, tal como alerta o PNEF, continuar na lógica da “ditadura das matérias e das instalações” onde, independentemente das necessidades dos alunos, se utiliza uma “simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas (Lopes, 2014: 108).

5.2- Modelo por Blocos

Neste modelo os Blocos são definidos como sendo um conjunto de aulas sobre a mesma matéria, sendo este o modelo mais usado nas escolas e considerado o modelo tradicional em Educação Física, apesar de não ter referências nos programas nacionais, permite maiores possibilidades de ajustamento às condições climáticas e, por sua vez, possibilita uma maior autonomia dos docentes (Gonçalves, 2013).

O autor supracitado refere ainda que os objetivos são definidos por blocos de matérias a alcançar no final do bloco, sendo a avaliação inicial feita no interior de cada bloco de matéria. No decorrer das aulas é feita uma avaliação formativa e no final da aplicação do Bloco é realizada uma avaliação sumativa, tendo as unidades didáticas uma duração pré-definida e estruturalmente igual para todas as matérias.

Em termos gerais, e tal como Gonçalves (2013) refere, o modelo por blocos possui uma organização mais fácil para os professores, sendo também mais acessível o tratamento dos conteúdos de cada matéria.

Rosado (2015) aponta como aspeto menos positivo este modelo ter uma menor referência nos Programas Nacionais de Educação Física.

5.3- Modelo da Educação Desportiva Siedentop (1994)

Este modelo foi desenvolvido nos Estados Unidos da América, por Daryi Siedentop, devido à sua visão crítica relativamente à forma como se estava a ensinar o desporto nas aulas de Educação Física, apenas focado em habilidades descontextualizadas, longe do seu enquadramento autêntico, o jogo (Siedentop, 1994). Tendo isto em conta, Siedentop procurou criar um modelo dentro do paradigma construtivista, por forma a tornar os alunos mais competentes, cultos e entusiastas e, simultaneamente, impulsionadores e corresponsáveis pelas suas

próprias experiências desportivas e aprendizagens (Siedentop, 1998, citado por Coelho, 2011).

A consolidação das bases deste modelo é concretizada com o lançamento, em 1994, do seu livro "Sport Education: Quality P.E. through positive sport experience".

Este modelo realça a função socializadora do desporto, através de um papel ativo do praticante na organização e gestão de todas as matérias que envolvem determinada modalidade. Os seus objetivos passam por promover aprendizagens contextualizadas, proporcionando experiências educacionais ricas e autênticas na aula de Educação Física, alunos desportivamente competentes e entusiastas com determinada modalidade (Siedentop, 1994).

Segundo o autor supracitado, o modelo em análise procura criar pessoas capazes de identificar características da modalidade, identificar as suas regras, tradições e rituais da mesma. Procura, ainda, que os alunos se tornem consumidores desportivos, como participantes, espetadores e fãs, contribuindo, desta forma, para uma cultura desportiva mais segura e sã.

O aluno, no modelo Siedentop, participa e comporta-se de forma a proteger e realçar uma cultura desportiva, numa comunidade local ou nacional. Procura-se que continue a participar ativamente no desporto pelas experiências desportivas que vive durante a participação neste modelo, tornando-se praticante da modalidade ou agente ativo ligado à mesma.

Segundo Siendentop, com este modelo procura-se que o aluno tenha competências para participar no jogo e esteja confortável e confiante nas suas fases de aprendizagem da modalidade.

Os objetivos específicos de suporte do modelo são a competência, o entusiasmo e a literacia, por isso procura desenvolver as habilidades e a condição física específicas da modalidade, participar a um nível apropriado, trabalhar em grupo para atingir objetivos comuns, partilhar responsabilidades no planeamento e gestão desportiva, assumir uma liderança responsável no contexto desportivo, trabalhar eficazmente dentro da equipa/turma para atingir objetivos comuns,

conhecimento sobre a função a desempenhar, apreciar os rituais que dão um significado singular a cada desporto, desenvolver a capacidade de tomar decisões racionais acerca dos problemas desportivos e o envolvimento voluntário no desporto fora da escola (Siedentop, 1994).

Deste modo, no modelo Siedentop, através da competição, é promovida a rivalidade, a competência e a festividade, procura também a inclusão, reduzindo as barreiras no envolvimento desportivo, para que o desporto seja para todos e com todos, humanizando e democratizando a sua prática.

Uma das desvantagens deste modelo pode ser a dificuldade por parte dos alunos em exercerem alguns papéis, pois existe uma necessidade de conhecimento acrescido sobre as regras de jogo o que, por sua vez, dificulta o desempenho de papéis que requerem este tipo de conhecimento (Lopes, 2012).

6. PLANEAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

De facto, “A planificação é o elo de ligação entre as pretensões, imanentes ao sistema de ensino e aos programas das respectivas disciplinas, e a sua realização prática” (Bento, 1995: 15). Segundo Januário (1984), é a arte do possível, planear não significa predizer o futuro, nem adivinhar o que irá acontecer no processo ensino/aprendizagem, ou no minuto tal de uma aula, mas sim tomar condicional o futuro face às condições do presente. Assim, em primeiro lugar o ato de planear significa interrogar o futuro, possibilitando a sua viabilidade de acordo com a realidade presente.

Como tal,

O professor não está nem pode ser dispensado da planificação do ensino. (...) o ciclo de ação do professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas; deverá sim assumir as tarefas de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, isto é, as tarefas componentes da sua ação como num ciclo contínuo (Bento, 2003: 25).

Desta forma, planificar “É a atividade prospetiva, diretamente situada e empenhada na realização do ensino, que se consoma na sequência: elaboração, realização, controlo, confirmação e alteração do plano”, (Bento, 1987: 15-16). O planeamento realizado pelo professor é estruturado em três níveis, sendo eles, o Plano Anual, a Unidade Didática e o Plano de Aula.

No entanto, planear continua a ser uma grande dificuldade na disciplina de Educação Física, visto que se verificam perspetivas bastante díspares sobre a temática. Contudo, é unânime a importância do Plano Anual de Turma para a fase de planeamento.

Segundo Mascarenhas (1995), o professor deve organizar o percurso de desenvolvimento dos alunos e, como tal, deve selecionar os objetivos que ambiciona para os seus alunos alcançarem no final do ano letivo, em cada matéria e atribuir diferentes “pesos” às matérias. Para além disso, consoante as necessidades dos alunos, deve estabelecer metas, ao longo do ano letivo, para

cada matéria e calendarizar as atividades próprias de cada uma, tendo em conta os recursos disponíveis.

A planificação da disciplina de Educação Física é um documento que contém informação sobre os conteúdos a ensinar, os objetivos de aprendizagem, estratégias, tempo e avaliação para cada modalidade. Representa uma orientação para todos os professores da disciplina sobre o ensino da Educação Física, segundo a especificidade de cada escola. Pretende ainda a equidade do processo de ensino, precavendo possíveis discrepâncias no método de ensino adotado por professores do mesmo ano letivo.

Gallahue refere que

o currículo de educação física do ensino básico é uma parte integrante do programa total da escola. Como tal, incorpora um amplo conjunto de experiências de movimento que ajudam as crianças a adquirir habilidades de movimento e a melhorar a aptidão, juntamente com a promoção de seu crescimento cognitivo e afetivo (Gallahue, 1996: 125).

Quanto ao Plano Anual, e segundo Bento (1987), este é um documento que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Contém os objetivos para cada ano, mas sem pormenores de atuação ao longo do mesmo, é o primeiro documento realizado no planeamento e contém informações gerais sobre a estruturação do ensino ao longo do ano.

O Plano Anual está organizado de forma a abarcar os três períodos letivos, contendo informações sobre a distribuição de aulas por cada um dos conteúdos, o *roulement* dos espaços disponíveis, os conteúdos a abordar, bem como os eventos a promover ao longo do ano letivo. A justificação para as decisões tomadas deve ir ao encontro das indicações sobre os conteúdos, os objetivos do ano, o volume de horas, as matérias a abordar, e em que período o fazer, e a análise e interpretação do contexto em que se insere o processo ensino/aprendizagem que assume uma importância primordial para a determinação de objetivos coerentes, pertinentes e adequados aos alunos (Bento, 1987).

Neste sentido, e de acordo com o autor supracitado, considera-se imprescindível realizar uma caracterização/avaliação detalhada da população-alvo e do meio, no âmbito dos trabalhos preparatórios do planeamento, tendo também em conta as diretrizes da tutela. Assim, é importante proceder à análise dos programas e das competências a atingir no fim do ciclo (Currículo Nacional do Ensino Básico e Programa Nacional de Educação Física), tendo em atenção os normativos da escola (Projeto Educativo de Agrupamento, Projeto Curricular de Agrupamento, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Turma). Também os recursos humanos, materiais e temporais disponíveis, os interesses e necessidades dos alunos, as características pessoais, sociais, culturais e desportivas dos mesmos, as decisões e implicações decorrentes do grupo/departamento ao nível da gestão de espaços, tempo, a definição de matérias, a configuração da avaliação e a avaliação dos níveis de desempenho inicial nas diferentes matérias e aptidão física, são elementos que devem ser tidos em conta aquando da elaboração da planificação.

O planeamento anual permite a definição e estruturação de um conjunto de objetivos gerais e específicos integrados no contexto escolar e na disciplina de Educação Física. Desta forma, os objetivos gerais permitem que a médio e a curto prazo seja possível um controlo mais eficaz de toda a planificação, contendo as modalidades desportivas a lecionar e definindo as estratégias de organização e gestão da turma. Para além disso, permite ainda reagir às dificuldades já detetadas na avaliação inicial e a implementação de atividades que mais se aproximam dos gostos da turma, de modo a motivá-los para a prática desportiva. Por sua vez, os objetivos específicos contêm uma distribuição periódica das matérias, potenciando os recursos disponíveis, a definição e estruturação das atividades e as respetivas avaliações, estipulando o número de aulas disponíveis para cada modalidade e definindo as competências essenciais e transversais (Bento, 1987).

A planificação tem um papel importante na condução do processo de ensino, conferindo coerência e articulação a todo este processo. Por isso, há que proceder à configuração da avaliação, definindo os momentos e procedimentos de avaliação inicial, processual e final. Mas é preciso, sobretudo, que os

processos de ensino e aprendizagem tenham efeitos educativos e a este respeito, os procedimentos, os conteúdos da avaliação, assim como a interpretação e utilização que se faz dos resultados, constituem fatores determinantes para a obtenção de indicadores precisos e esclarecedores do que realmente se ensina e se aprende (Mendez, 2000).

Depois de analisado o Programa de Educação Física, as diretrizes do grupo de Educação Física, juntamente com o mapa de rotações, no modelo por Blocos realiza-se a periodização das Unidades Didáticas em função dos anos/turmas. Bento (1998) define planeamento como uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina.

Relativamente às Unidades Didáticas, Piéron (1992) refere que estas correspondem aos períodos durante os quais a atividade se concentra numa modalidade desportiva determinada, pois

é bastante comum vermos professores ministrando hoje uma aula de basquetebol, amanhã uma de voleibol, a seguir uma de futebol e assim sucessivamente e, entretanto, desejando com isso obter o aprendizado de um desporto em uma ou duas aulas. A aprendizagem é um processo complexo e lento de assimilação, não sendo possível, assim, do “nada saber” aos domínios das habilidades desejadas com uma aula, por mais “magistral” que esta tenha sido (Faria Junior, 1969: 206).

Assim, poder-se-ia definir unidade didática como sendo “um conjunto organizado de conteúdos, experiências e atividades, relacionado com um tema ou propósito central desenvolvido cooperativamente por um grupo de alunos, sob a orientação do professor, objetivando modificações de determinados comportamentos” (Faria Junior, 1977: 47).

Na elaboração de uma unidade didática são vários os critérios a ter em conta, nomeadamente: o Programa de Educação Física; o número de horas previstas para a modalidade/matéria; as instalações e material existente; a população alvo; a sequencialização dos conteúdos; a avaliação; o controlo do processo ensino-aprendizagem; a classificação. Tendo a sua elaboração como

objetivo melhorar o nível do processo ensino-aprendizagem e o seu controlo, através de uma programação sequencializada das tarefas a realizar dentro da Unidade Didática. No entanto, poderão surgir alterações de acordo com o nível da turma e com os possíveis imprevistos ao longo do ano letivo.

Relativamente aos objetivos, Lopes (2014: 109) refere que “O Professor e o aluno têm de ter a perceção dos objetivos a atingir para poderem definir o caminho a seguir”.

O autor citado salienta ainda que

Neste momento não há falta de recursos humanos qualificados nas escolas, antes pelo contrário. Temos, pois, obrigação de criar as condições para que cada aluno se transforme e disso tenha consciência“, como tal “devemos buscar “aproximação aos limites” através de um rigoroso e permanente processo de diagnóstico-prescrição-controlo, numa lógica de estímulos-adaptações-transformações, onde atuamos permanentemente ao nível das entradas sensoriais-tratamento central- saídas motoras (Lopes, 2014:109).

Bento (1987) refere que as tarefas centrais do professor são a planificação e realização do ensino, bem como a análise e avaliação. O autor salienta ainda que o processo de avaliação é constituído por três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Além do carácter avaliativo do processo de avaliação, este terá também a função de regular a atividade dos alunos e do professor. Assim, o processo de avaliação permitirá identificar o nível e capacidade de desempenho motor dos alunos, bem como as condições reais de ensino (instalações, material didático e pedagógico), ajustando a todo o momento os conteúdos das aulas, no sentido de proporcionar aos alunos tarefas adequadas ao seu nível e que concorram para o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Ribeiro (1991) refere que a principal função da avaliação é contribuir para o sucesso do processo educativo e verificar em que medida é que este foi atingido,

de forma a aprimorar a atividade educativa, regulando e norteando o processo de ensino-aprendizagem.

Rodrigues refere que

até cerca de 10 anos atrás a educação física escolar tinha como principal enfoque de avaliação o desenvolvimento motor e melhora de performance, o que era mensurado por meio de métodos de avaliações quantitativas. Já nos dias de hoje, a educação física escolar objetiva englobar, além do desenvolvimento motor, também o desenvolvimento social, afetivo e psicomotor. Surge então um novo instrumento de inferência da relação ensino-aprendizagem, a avaliação qualitativa (Rodrigues, 2008: 1).

Na Educação Física, assim como em contextos de treino desportivo, a observação assume-se como uma capacidade essencial para o uso, sendo fulcral na análise e avaliação das prestações dos alunos ou atletas, e como tal, na própria atividade do docente (Aranha, 2007).

A avaliação diagnóstica é realizada na primeira aula ou nas primeiras aulas da Unidade Didática. Esta tem como finalidade obter uma noção geral e específica do desempenho da turma (domínio psicomotor), bem como das condições reais de ensino (instalações, material, etc.), para podermos ajustar os objetivos, as competências, as estratégias, as dificuldades que os alunos possam ter e constituir uma base para prognosticar a evolução dos alunos até ao final da Unidade Didática. Esta avaliação tem como intenção avaliar a posição dos alunos face às aprendizagens, que lhes vão ser apresentadas e às aprendizagens anteriores (Ribeiro, 1999).

Ferreira refere que:

o professor recolhe os dados que lhe permitem decidir sobre o modo mais eficaz de organizar a sua intervenção e a atividade dos alunos. Identifica os alunos que vão precisar de maior acompanhamento, que apresentam mais dificuldades; as matérias em que os alunos se encontram mais distantes no nível de objectivos do programa, e que deverão merecer mais atenção (no tempo e tratamento a disponibilizar);

as capacidades motoras que merecem uma atenção especial (em alunos ou grupo de alunos); os aspectos críticos no tratamento das matérias e na organização da turma (Ferreira, 2005: 33).

Desta forma, a relevância da recolha de dados não poderá ser descurada, uma vez que constitui uma base de apoio que sustenta a elaboração da planificação.

7. TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

O Despacho nº 147-B/ME/1996, de 1 de agosto, serviu de suporte legal à criação do *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (Programa TEIP). Este programa privilegia a diferenciação curricular e surgiu como resposta à necessidade de serem criadas as condições de promoção do sucesso escolar dos alunos integrados em comunidades educativas com problemas sociais e económicos, para além de assumir o desafio de tornar mais adequadas as práticas de avaliação das aprendizagens, principalmente quando estas estão associadas a fatores de estigmatização e exclusão social. Conclui-se, portanto, que este programa visa

criar condições que permitam garantir a universalizar a educação básica de qualidade e promover o sucesso educativo de todos os alunos e, muito particularmente, das crianças e dos jovens que hoje se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar (Ministério da Educação, 1996).

A diversidade que povoa a escola dos nossos dias é, sem dúvida alguma, um grande desafio para a educação na atualidade,

os contextos sociais em que as escolas se inserem condicionam a atitude dos alunos face ao processo educativo institucional e formal, verificando-se que em áreas social e economicamente carenciadas ou integradas em processos de transformação sócio-económica o sucesso educativo é muitas vezes reduzido, situação igualmente constatável em zonas com número significativo de alunos de diferentes etnias, filhos de migrantes ou filhos de populações itinerantes (Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996).

Desta forma, de acordo com Pacheco (2008), torna-se premente a diversificação curricular e a conseqüente reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos.

O Programa TEIP procurou atingir “o objectivo primordial de promover a igualdade do acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico” (Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996). Como tal, compreende-se a necessidade da criação de percursos curriculares alternativos para que todos os alunos possam atingir o sucesso educativo.

O programa em análise incluiu, numa primeira fase, 35 agrupamentos, e face aos resultados alcançados, foi alargado a mais 24 agrupamentos, numa segunda fase, e a 45, na terceira fase, perfazendo um total de 104 agrupamentos e tendo sido ultrapassada a meta inicialmente anunciada pelo Ministério da Educação que se fixava nos 100 agrupamentos. Estas escolas usufruem de meios adicionais, estruturais e pedagógicos, para desenvolver os seus projetos educativos.

De acordo com o Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto de 1996,

a experiência pedagógica a desenvolver ... visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objectivos centrais:

- 1.º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
- 2.º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;
- 3.º A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;
- 4.º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se ingerem.

Conclui-se, portanto, que o Programa TEIP procura criar as condições necessárias para que o diálogo família - escola se torne uma mais-valia, promovendo, desta forma, uma articulação real entre todos os intervenientes no processo educativo, e canalizando esforços comuns para que todos os alunos possam encontrar na escola um espaço motivador. A irradicação do abandono

escolar, bem como a diminuição do insucesso são as grandes metas subjacentes ao programa.

Do Programa TEIP 2, e tendo por base o documento *Relatório do Projeto Efeitos TEIP: Avaliação de impactos escolares e sociais em sete territórios educativos de intervenção prioritária* (2011), resultante da avaliação externa solicitada pela Direção-Geral da Educação, foram enumeradas algumas boas práticas de planeamento e monitorização observadas em alguns dos Agrupamentos TEIP, destacando-se o facto de ser possível a sua generalização a outros agrupamentos:

- Envolvimento do consultor externo no apoio à criação de dispositivos de monitorização;
- Avaliação de cada ação à luz de indicadores e instrumentos específicos;
- Resultados da avaliação discutidos nos conselhos geral e pedagógico, bem como divulgados à comunidade educativa na plataforma *moodle*;
- Criação de um observatório da qualidade, que articula auto-avaliação do agrupamento e avaliação de projetos, como o TEIP;
- Inclusão de um trabalho de diagnóstico das condições e necessidades dos alunos do agrupamento;
- Inclusão da associação de pais e dos parceiros nos processos de avaliação;
- Formas inovadoras de organização dos conselhos de turma, mobilizando o secretário para a recolha e sistematização de dados que alimentem a monitorização e libertando o diretor de turma para o planeamento e avaliação (Direção-Geral da Educação, 2011).

No entanto, o relatório citado também aponta algumas fragilidades, resultantes, sobretudo, da falta de envolvimento da comunidade escolar nas várias etapas de planeamento, monitorização e avaliação, o que acaba por condicionar os resultados obtidos.

O Programa atualmente em vigor, TEIP 3, foi criado pelo Despacho Normativo nº 20/2012 de 03 de outubro, surgindo na sequência do Programa

TEIP 2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. O despacho define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa a outorgar entre os estabelecimentos de educação e o Ministério da Educação para a promoção e apoio ao desenvolvimento de projetos educativos que, neste contexto, visem a melhoria da qualidade educativa, a promoção do sucesso escolar, da transição para a vida ativa, bem como a integração comunitária. De acordo com as orientações emanadas pelo Programa TEIP 3, constituem objetivos centrais, aferidos após as avaliações dos dois programas anteriores,

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos;
- Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo;
- Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa;
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo; (Ministério da Educação, 2012)

É um facto que a massificação do ensino trouxe uma nova realidade para o contexto educativo o que, conseqüentemente, implicou criação de respostas educativas para os diferentes desafios e necessidades. As escolas procuram continuamente respostas adequadas e inovadoras pois, tal como refere Matos (2000: 95) "A escola para todos não pode continuar a desperdiçar as possibilidades intelectuais e as funções cognitivas dos mais fracos(...) é preciso modificá-la libertando as inteligências dos que mais precisam potenciá-las".

Desta forma, podemos constatar que o Programa TEIP, que tem vindo a ser aperfeiçoado nas suas diferentes fases, evidencia de forma clara que, apesar do insucesso continuar a ser uma questão problemática, se registam melhorias significativas quando são aplicadas estratégias de diferenciação e quando há a participação de toda a comunidade envolvente.

PARTE II –EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E AGRUPAMENTOS DE ESCOLA

Neste capítulo será feita uma caracterização das escolas onde foi realizada a experiência profissional, bem como dos contextos em que esta decorreu.

No ano de 2007/2008, iniciou-se a experiência profissional, em estágio pedagógico no grupo 620, no Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar e, ao mesmo tempo, como professor de Atividade Física e Desportiva na Escola Primária de Casa dos Montes.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar é um Agrupamento que está situado na vila de Vila Pouca de Aguiar, que é uma vila portuguesa no Distrito de Vila Real, Região Norte e sub-região do Alto Trás-os-Montes, com cerca de 3 300 habitantes, é sede de um município com 437,07 km² de área e 13 187 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

Conhecidas nos primórdios da nacionalidade como as terras de Aguiar de Pena, nome tirado do velho castelo roqueiro com a mesma designação, ou seja da Pena, assente num penedo colossal que seria uma das referências da região, com o nome de Aguiar advinha-lhe do facto de ser um povoado de águias. Delimitada a norte pela terra de Chaves e Montenegro, a leste e sul pela terra de Panóias e a ocidente pelas terras de Bastos. A ocupação humana deste território, remonta à época megalítica, muito anterior à ocupação romana, como testemunham as várias antas, mamoadas, sepulturas e o espólio arqueológico encontrado em vários locais, principalmente na serra do Alvão. Nos finais do século III a.C. começa a colonização romana do território atualmente português. Posteriormente, e até à fundação do reino de Portugal, este território foi sucessivamente ocupado por Suevos, Visigodos e Muçulmanos. Após a criação do Reino, é atribuído o primeiro foral à Terra de Aguiar de Pena pelo Rei D. Sancho I, em 1206 (Câmara Municipal de Vila Pouca de Aguiar, 2015).

Este agrupamento, nos últimos tempos, sofreu uma configuração que levou a uma profunda estruturação do mesmo.

Com a actual configuração, o agrupamento de escolas de Vila Pouca de Aguiar - Sul, doravante designado agrupamento, foi criado em julho de 2007. Abrange a área sul do concelho, propícia à agricultura, à pecuária e à exploração e transformação do granito. É formado por nove jardins-de-infância, duas escolas básicas do 1.º ciclo e a escola básica e secundária, a funcionar em dois edifícios separados, distando cerca de 500 metros um do outro. O edifício do centro escolar, recentemente inaugurado, está construído no recinto da escola-sede, a ex- escola básica do 2.º e 3.º ciclo. Coexistem instalações de muito boa qualidade com outras a carecer de requalificação, essencialmente na escola-sede, onde o isolamento térmico é deficitário, sendo porém, globalmente ajustadas para o desenvolvimento das actividades (Inspeção-Geral da Educação, 2010: 2).

A população deste agrupamento de escolas é díspar e distribuída por vários anos escolares

por 71 grupos/turma, é composta por 1215 crianças/alunos, assim distribuídos: 133 da educação pré-escolar; 279 do 1.º ciclo do ensino básico, 199 do 2.º ciclo, sendo que 14 frequentam o programa integrado de educação e formação e 21 o curso de educação e formação de adultos; 285 do 3.º ciclo, dos quais 12 frequentam um curso de educação e formação e 24 o curso de educação e formação de adultos, e 319 do ensino secundário, sendo 87 de quatro cursos profissionais e 29 do curso de educação e formação de adultos. (Inspeção-Geral da Educação, 2010: 2).

Sendo esta uma zona interior do país, onde existem algumas necessidades económicas que, de algum modo, têm que ser minimizadas para que os alunos consigam alcançar o sucesso educativo. Desta forma, os alunos com estas necessidades “Beneficiam de auxílios económicos, no âmbito da acção social escolar, 54,1% dos discentes, sendo 38,1% do escalão a e 16% do b” (Inspeção-Geral da Educação, 2010:2)

Para podermos prestar um melhor papel, é importante entendermos as realidades destes alunos, termos um conhecimento mais alargado sobre os mesmos e sobre os seus contextos familiares. Como tal, neste agrupamento

Possuem computador em casa com ligação à internet 43,7% dos alunos e 20,7% têm computador mas não têm internet. Constituído por 159 educadores/professores, 68,8% do corpo docente pertence ao quadro de agrupamento, 21,7% ao de zona pedagógica, 9,5% é contratado a termo resolutivo certo, 53,5% tem mais de 20 anos de serviço e 69,2% mais de 40 anos de idade. O pessoal não docente é formado por 56 trabalhadores, 90,9% pessoal têm contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado e 9,1% contrato a termo resolutivo certo, 64,3% têm mais de 40 anos de idade e 21,4% mais de 20 anos de serviço. Desconhecem-se as profissões de 40,2% dos pais. As conhecidas distribuem-se pelas seguintes categorias: 36,1% operários, artífices e trabalhadores da indústria; 26,5% serviços e comércio; 12,6% técnicos e profissões de nível intermédio; 12,4% quadros superiores, dirigentes e profissões intelectuais; 8,3% agricultura e trabalho qualificado da agricultura e pescas e 4,1% trabalhadores não qualificados. Por outro lado, conhecem-se as habilitações académicas de 81,1% dos pais. Destes, 32,7% têm o 1º ciclo, 28,2% o 2.º ciclo, 15,1% o 3.º ciclo, 12,5% o ensino secundário, 10,8% o ensino superior e 0,7% não tem qualquer tipo de habilitação (Inspeção-Geral da Educação, 2010:2).

Os espaços destinados à prática desportiva deste agrupamento são, na Escola Básica de Vila Pouca de Aguiar, um campo de alcatrão com marcações para Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol, mais uma caixa de areia (ilustração nº 1). Na Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar, dois campos de alcatrão com marcações para Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol, uma pista para Atletismo e uma caixa de areia (ilustração nº 2). Para além das instalações das escolas, os professores têm à sua disposição o Pavilhão Municipal e as Piscinas Municipais (ilustração nº 3).



Ilustração 1 - Escola Básica de Vila Pouca de Aguiar

Um campo de alcatrão, com marcações para Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol, e uma caixa de areia, localizados na Escola Básica de Vila Pouca de Aguiar.



Ilustração 2 - Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar

Dois campos de alcatrão, com marcações para Futebol, Andebol, Basquetebol e Voleibol, uma pista para atletismo e uma caixa de areia, localizados na Escola Secundária de Vila Pouca de Aguiar.



Ilustração 3 - Pavilhão e Piscinas Municipais de Vila Pouca de Aguiar

A Escola Primária de Casa dos Montes é uma Escola que esta situada em Chaves que é uma cidade portuguesa do Distrito de Vila Real, Região Norte, sub-região do Alto Tâmega, com cerca de 18 500 habitantes no seu perímetro urbano, sendo por isso a segunda maior cidade do Distrito de Vila Real. É sede de um município com 591,23 km² de área e 41 243 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

São numerosos os vestígios aqui presentes, legados por civilizações pré-históricas que levam a admitir mesmo a existência de povoamentos no longínquo período Paleolítico. É considerado deste período um instrumento de pedra encontrado na encosta da serra do Brunheiro. Porém, são abundantes os achados procedentes do Neolítico, do Calcolítico de Mairós, Pastoria, S.Lourenço, etc. e das civilizações proto-históricas, nomeadamente nos múltiplos Castros situados no alto dos montes que envolvem toda a região do Alto Tâmega (Câmara Municipal de Chaves, 2015).

O povo romano é aquele que mais marca deixou nesta região, quer em termos de estruturas físicas quer da grande importância para o nascimento da cidade.

Foram as legiões romanas que há dois milénios dominaram esses homens, que até aí tinham vivido, como deuses, alcandorados no cimo das montanhas e se instalaram de modo especial no vale, fertilíssimo do Tâmega. Fixaram-se onde hoje é a cidade e distribuíram pequenas fortificações pelas alturas circundantes, aproveitando, para tais guardas-avançadas, alguns dos castros conquistados. Edificaram, presumivelmente, a primeira muralha que envolveu o aglomerado populacional; construíram a imponente ponte de Trajano, sobre a via Bracara-Asturica; tiraram proveito das águas quentes mínero-medicinais, implantando balneários termais; exploraram filões auríferos e outros recursos do solo e subsolo. Tanta importância adquiriu este núcleo urbano, nessa época, que foi elevado à categoria de Município, quando no ano 79 dominava Vespasiano, primeiro César da Família Flavia. Será esta a origem de Aquae Flaviae, designação antiga da atual cidade de Chaves. Situar-se-ia o imponente núcleo monumental e centro cívico da cidade no cerro envolvente da área hoje ocupada pela Igreja Matriz. O seu actual recorte lembra ainda o traçado de um acampamento romano, com o Fórum, o Capitólio e a Decumana que seria a rua Direita. De facto, neste perímetro foram encontrados os mais relevantes vestígios arqueológicos a testemunhá-lo, expostos no Museu da Região Flaviense, sendo mesmo de evidenciar uma lápide alusiva a um combate de gladiadores (Câmara Municipal de Chaves, 2015).

A colonização romana foi-se apagando depois do início das invasões dos Suevos, Visigodos e Alanos, provenientes do Leste da Europa.

As guerras entre Remismundo e Frumário que disputavam o direito ao trono, tiveram como consequência uma quase total destruição da cidade, a vitória de Frumário e a prisão do Idácio, notável Bispo de Chaves. O período de dominação bárbara durou até que os mouros, povos do Norte de África, invadiram a região e venceram Rodrigo, o último monarca visigodo, no início do século VIII. Com a invasão dos árabes, também o islamismo invadiu o espaço ocupado pelo cristianismo o que determinou uma azeda querela religiosa e provocou a fuga das populações residentes para as montanhas noroestinas com as inevitáveis destruições. As escaramuças entre mouros e cristãos duraram até ao século XI (Câmara Municipal de Chaves, 2015).

A cidade de Chaves passaria a ser cristã depois da reconquista por parte dos cristãos.

A cidade começou por ser reconquistada aos mouros no século IX, por D. Afonso, rei de Leão que a reconstruiu parcialmente. Porém, logo depois, no primeiro quartel do século X, voltou a cair no poder dos mouros, até que no século XI, D. Afonso III, rei de Leão, a resgatou, mandou reconstruir, povoar e cercar de muralhas. Da presença islâmica remanesce, quase tão somente na cultura popular, uma grande variedade de lendas interligando castros, tesouros fabulosos e mouras encantadas (Câmara Municipal de Chaves, 2015).

Chaves passou a ser território português por volta de 1160 até à atualidade, pois

foi integrada no país que já era então Portugal, com a relevante intervenção dos lendários Ruy e Garcia Lopes tão intimamente ligados à história desta terra. Pela sua situação fronteiriça, Chaves era vulnerável ao ataque dos invasores. D. Dinis, como medida de protecção, mandou levantar o Castelo e a fortificação muralhada que ainda hoje dominam o burgo citadino e a sua periferia, num grande raio. Em 1253 realizou-se em Chaves. o casamento de D. Afonso III com a sua sobrinha D. Beatriz, filha de Afonso X, o Sábio; foi o Bolonhês quem concedeu à

povoação o seu 1º foral, a 15 de Maio de 1258; D. Manuel I outorgaria novo foral em 1514. Aquando da Guerra da Independência, D. João I montou em redor de Chaves um cerco que durou 4 meses, tendo-se-lhe rendido a praça. O senhorio da vila foi então dado a D. Nuno Alvares Pereira, que o viria a ceder a D. Afonso, seu genro, fundador da Casa de Bragança, na qual Chaves, se conservou durante vários séculos. A Cidade foi cenário de diversos episódios bélicos no século XIX, nela se tendo celebrado, a 20 de Setembro de 1837, a designada Convenção de Chaves, após o combate de Ruivães, pondo termo à revolta cartista de 1837, conhecida pela revolta dos marechais. Em Chaves travou-se a 8 de Julho de 1912, o combate entre as forças realistas de Paiva Couceiro e as do governo republicano, chefiadas pelo coronel Ribeiro de Carvalho, de que resultou o fim da 1ª incursão monárquica. A 12 de Março de 1929 Chaves foi elevada à categoria de cidade (Câmara Municipal de Chaves, 2015).

Na Escola Primária de Casa dos Montes, Pertencente ao Agrupamento de Escolas Doutor António Granjo, estão representados os quatro anos letivos do Primeiro ciclo do Ensino Básico. A escola tinha uma média de 200 alunos divididos pelos quatro anos de escolaridade.

Nesta Escola, os alunos tinham características socioeconómicas médias/baixas. Aliás, esta situação no presente mantém-se, conforme consta do Projeto Educativo do Agrupamento "No que respeita ao contexto socioeconómico, é de referir que 46% das crianças e alunos são abrangidos pelos escalões da ação social escolar" (Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Doutor António Granjo, 2014).

Os espaços destinados para a prática desportiva eram um polivalente de 20x40m, um salão de festas com 10x20m e o espaço exterior envolvente à escola em terra batida (ilustração nº 4).



Ilustração 4 - Escola Primária de Casa dos Montes

Um polivalente de 20x40m e o espaço exterior envolvente em terra batida, localizados na Escola Primária de Casa dos Montes em Chaves.

Os alunos de ambas escolas eram alunos de meios socialmente desfavorecidos, apesar de não serem alunos com uma grande falta de educação pois não havia faltas de respeito na interação com o professor, apresentavam algumas carências no cumprimento das regras de funcionamento das aulas. De facto, verificava-se alguma relutância no cumprimento de regras, bem como na sua aceitação. Denotamos também que, em ambas as escolas, os alunos eram muito carentes e procuravam colmatar essas carências aproximando-se do professor, solicitando atenção e elogios quanto ao seu desempenho.

No cumprimento das matérias, os dois grupos demonstraram ter fortes apetências e destrezas físicas para os desportos, alcançando bons resultados na disciplina e realizando as atividades propostas com grande intensidade sucesso. Em ambas as escolas, os alunos mostraram-se entusiastas com as aulas de Educação Física e as suas atividades, chegando sempre atempadamente e perguntando o que iríamos fazer. No final da aula, mostravam-se tristes pela aula já ter acabado, notando-se também que realizavam as atividades com uma alegria de quem gosta do que esta a fazer.

Os dois grupos, de certa maneira, implicaram um aumento da preocupação do professor no campo sócio afetivo, pois eram miúdos com os quais muitas vezes se tornava difícil organizar o início das atividades. Foram várias as situações em que os alunos, no início das aulas, procuravam atenção, questionando o professor sobre coisas que não estavam relacionadas com a aula

e com conversas paralelas entre eles, mas depois de chamados à atenção a aula acabava por fluir com normalidade, de acordo com a planificação efetuada.

No agrupamento Vertical de Vila Pouca de Aguiar tivemos de ter uma maior preocupação com o vestuário dos alunos, posteriormente, com a ajuda dos funcionários e os professores, conseguimos arranjar roupas e equipamentos para os alunos mais necessitados.

No ano letivo seguinte 2008/2009 continuou-se a experiência profissional no Agrupamento vertical de Escolas de Carrazedo de Montenegro, Escola Primária da Estação e Escola Primária de Vilarelho da Raia, ambas pertencentes ao Agrupamento de Escolas Nadir Afonso em Chaves.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Carrazedo de Montenegro está situado na Vila de Carrazedo. Esta vila

fica situada na serra de Vidueiro (Padrela) a 800 m de altitude, localizando-se na chamada zona de terra fria (devido ao seu clima) a sudoeste do concelho de Valpaços, a meio da ligação entre Valpaços e Vila Pouca, isto é, a 20 quilómetros/ 25 minutos da cidade sede de concelho. A agricultura é a principal actividade económica da população da freguesia de Carrazedo de Montenegro, sendo a castanha o produto de excelência da economia local (Inspeção-Geral da Educação, 2008:2).

O Agrupamento de escolas de Carrazedo de Montenegro que agrupou as escolas da Vila de Carrazedo de Montenegro foi

criado no ano lectivo de 2003/2004, é constituído pela escola sede (E B 2, 3 José dos Anjos), situada na Vila de Carrazedo de Montenegro que é a mais importante freguesia do concelho de Valpaços e, ainda, por 6 escolas do 1º ciclo do ensino básico (CEB) que se distribuem por : Carrazedo de Montenegro, Silva, Santiago, S. João de Corveira, Santa Maria de Émeres, Tázem e três Jardins de Infância (J.I) em Carrazedo de Montenegro, Santa Maria de Émeres e Tázem (Inspeção-Geral da Educação, 2008:2).

A população deste agrupamento de escolas é díspar e distribuída por vários anos escolares,

comporta 28 crianças da educação pré-escolar, 154 alunos do 1º CEB, 71 alunos do 2º CEB e 173 do 3º CEB, num total de 426 crianças/alunos. Também funciona o curso de educação e formação de adultos (EFA, de tipo 5), em regime nocturno, frequentado por 27 alunos (Inspeção-Geral da Educação, 2008:2).

Esta também é uma zona interior do país onde existem algumas necessidades económicas, por isso " O serviço de acção social escolar (SASE) presta apoio a 61% do total de alunos que frequentam o agrupamento, sendo, 56% subsidiados pelo escalão a e 5% pelo escalão b" (Inspeção-Geral da Educação, 2008:2).

Quanto aos contextos em que os alunos se inserem, importa ainda destacar que neste agrupamento

Somente 12% dos alunos do agrupamento possuem computador em casa e apenas 4% têm ligação à internet em casa. O nível de escolarização da quase totalidade dos pais não ultrapassa o 3.º CEB (94%), sendo que, destes uma franja muito significativa possui apenas o 1º CEB (52%). É o sector primário (agricultura) que prevalece como actividade profissional exercida pelos pais dos alunos do AECM, seguido do sector secundário (operários) e, finalmente, do terciário (comércio e serviços) (Inspeção-Geral da Educação, 2008:2).

As instalações deste Agrupamento de Escola situado na Vila de Carrazedo de Montenegro são compostas

por cinco pavilhões, sendo que um é o pavilhão gimnodesportivo. Os restantes quatro pavilhões apresentam problemas de degradação, essencialmente devido aos 25 anos da sua existência, sem manutenção nem melhoria por parte da Direção Regional de Educação do Norte, necessitando de obras de conservação, quer ao nível externo quer em alguns espaços interiores. Distribuem-se numa área não completamente edificada, usufruindo de um significativo espaço verde, bem ajardinado e percursos de circulação abertos, com passadiços algo degradados e coberturas de amianto. No pavilhão central, situam-se os serviços de administração escolar, o gabinete do conselho executivo, a sala de

professores, uma sala de reuniões, biblioteca, sala de directores de turma, sala de música, sala de pessoal não docente, papelaria, reprografia, bufete, cozinha e refeitório. Nos outros três pavilhões distribuem-se as salas de aula não específicas; um laboratório; uma sala de educação visual e tecnológica; uma sala de recursos; uma sala de educação visual; uma sala de educação tecnológica e uma sala de tecnologias da informação e comunicação. Num dos pavilhões funciona, desde o início do presente ano lectivo, uma sala de jardim-de-infância. A escola está ainda dotada de um campo exterior de jogos. As actuais instalações das escolas associadas visitadas (Carrzedo de Montenegro e Tázem, para além do JI que funciona na escola sede) revelam-se, na sua generalidade, satisfatórias, para responder às necessidades educativas da comunidade que servem. No entanto, todas, mas com principal incidência nas que se localizam fora da vila, apresentam algum défice de equipamentos, de materiais e recursos educativos e de espaços exteriores adequados ao lazer das crianças (Inspeção-Geral da Educação, 2008:2).

Os professores são agentes importantes no processo de ensino, relativamente ao corpo docente deste agrupamento, este é

constituído por 70 professores, integra 36 docentes do quadro de escola e 29 do quadro de zona pedagógica, perfazendo 93%, e 5 docentes contratados (7%). A faixa etária dos professores cifra-se maioritariamente entre os 30 e os 40 anos (46%), e 38 docentes (54%) possuem apenas até 4 anos de experiência profissional. O corpo não docente engloba 6 assistentes de administração, 18 auxiliares de acção educativa e 4 cozinheiras, num total de 28 funcionários. Destes, 24 pertencem ao quadro do agrupamento (86%) e 4 (14%) são contratados (Inspeção-Geral da Educação, 2008: 3)

Na sede deste agrupamento, a Escola Básica José dos Anjos, os espaços destinados à prática desportiva eram um Pavilhão Desportivo com marcações para várias modalidades e com postes para montagem de redes de voleibol, dois campos exteriores com o piso em alcatrão e com balizas, tabelas de basquetebol, marcações para Futebol, Basquetebol e Andebol (Ilustração nº 5).



Ilustração 5 - Escola Básica José dos Anjos

Um Pavilhão Desportivo, dois campos exteriores com o piso em alcatrão e com balizas, tabelas de Basquetebol, marcações para Futebol, Basquetebol e Andebol, localizados na Escola Básica José dos Anjos em Carragedo de Montenegro.

Os alunos que encontramos no Agrupamento de escolas de Carragedo de Monte Negro eram alunos extremamente educados e cumpridores das regras de funcionamento das aulas, tal como consta do relatório de avaliação externa, que refere que “Um dos aspetos mais fortes do Agrupamento é, sem duvida, o clima de bem estar e segurança que se vive e que decorre da assimilação e interiorização pelos alunos das regras de conduta” (Inspeção-Geral da Educação, 2008: 7).

Estes alunos demonstraram ter fortes apetências e destrezas físicas para os desportos, mostrando-se entusiastas com todas as atividades propostas nas aulas, fossem elas de carácter competitivo ou não, sempre se empenhando no máximo das suas capacidades, denotando-se que davam o seu melhor em cada momento. Pelas suas expressões faciais víamos que realizavam as tarefas com satisfação e, como tal, obtendo com isso bons resultados e sucesso nas suas ações.

Eram alunos que apresentavam algumas carências, daí o facto de 61% serem apoiados pela Ação Social. Os alunos muitas vezes tinham dificuldades em reunir o equipamento necessário para a realização das aulas de Educação Física, mas nesta escola já existia no pavilhão uma arrecadação com roupa e calçado, anteriormente angariado para colmatar as necessidades dos alunos mais necessitados. Até ao momento, foi a escola onde encontramos os alunos mais

educados e com melhor caráter, a maior parte filhos de agricultores da região, pois é “o setor primário (agricultura) que prevalece como atividade profissional exercida pelos pais dos alunos” (Inspeção-Geral da Educação, 2008: 3)

O Agrupamento de Escolas Nadir Afonso, em Chaves, tem um variado conjunto de unidades educativas e

integra 31 unidades educativas: a EB 2, 3, sede do Agrupamento, 14 jardins-de-infância e 16 escolas do 1.º ciclo, servindo uma população dispersa por 27 freguesias da parte norte do concelho. A educação pré-escolar abrange 144 crianças, distribuídas por 14 grupos. Em 10 dos jardins-de-infância é prestado o serviço de refeição e em três deles é facultada a componente de apoio à família. O 1.º ciclo é frequentado por 633 alunos, distribuídos por 43 turmas. A autarquia garante o serviço de transporte aos 114 alunos deslocados para escolas integradoras e o serviço de refeição para 400 alunos. Nas actividades de enriquecimento curricular desenvolvem-se as áreas do ensino do Inglês, da Actividade Física e Desportiva e da Música. A Escola sede, funcionando das 8h e 20 min. às 23h, é frequentada por 611 alunos: 426 do 2.º ciclo, 130 do 3.º ciclo, 25 dos cursos de educação e formação, 18 dos cursos educação e formação de adultos e 12 do curso educação e formação de adultos B1, ligado aos Serviços Prisionais. Com uma construção pouco adequada às condições climáticas da região, o Agrupamento, apesar dos gastos, não consegue oferecer boas condições de aquecimento. (Inspeção-Geral da Educação, 2009: 3).

Tratando-se de uma zona interior do país onde existem algumas necessidades económicas, importa destacar que “Do total de alunos do ensino básico, 59,5% beneficiam de auxílios da Acção Social Escolar (43,5% com escalão A e 16% com escalão B) (Inspeção-Geral da Educação, 2009: 3).

Quanto à caracterização dos contextos familiares em que se inserem estes alunos, os dados apresentados pela Inspeção-Geral da Educação referem que

28,4% têm computador em casa e destes, 48,7% têm ligação à *Internet*. São conhecidas as habilitações de 62,3% dos pais e destes,

1,3% não têm qualquer tipo de habilitação, 32,7% têm o 1.º ciclo, 30,5% o 2.º ciclo, 13,5% o 3.º ciclo e 10,4% o ensino secundário. Os restantes 11,6% têm uma formação superior (pós-graduação, bacharelato, licenciatura e mestrado). Conhecem-se as profissões exercidas por 45,7% dos pais e destes, 19% são quadros superiores, dirigentes e profissionais intelectuais, 8,2% técnicos e profissionais de nível intermédio, 20,7% trabalhadores dos serviços e comércio, 8,5% trabalhadores da agricultura e pescas, 27,6% operários, artífices e trabalhadores da indústria e 16% enquadram-se nos trabalhadores não qualificados (Inspeção-Geral da Educação, 2009: 3).

Os professores e os assistentes operacionais são agentes importantes no processo de ensino. Como tal, o agrupamento é constituído por um

corpo docente estável e com muitos anos de permanência no Agrupamento, é constituído, segundo dados do perfil, por 181 docentes, 93,4% pertencem ao quadro e destes, 31% são titulares. A maioria tem mais de 20 anos de serviço. O quadro de pessoal não docente integra 75 funcionários, dos quais 10 enquadram-se na carreira de assistentes técnicos, 51 são assistentes operacionais e 14 trabalham à tarefa (Inspeção-Geral da Educação, 2009: 3).

Na Escola Primária da Estação os espaços destinados para a prática desportiva são um campo de cimento de 20x40m, com balizas e tabelas de basquetebol, e o espaço exterior envolvente da escola (ilustração nº 6).



Ilustração 6 - Escola Primária da Estação

Um campo de cimento de 20x40m, com balizas e tabelas de Basquetebol, e o espaço exterior envolvente, localizados na Escola Primária da Estação em Chaves.

Na Escola Primária de Vilarelho da Raia os espaços disponíveis para a atividade física e desportiva da escola cingiam-se a um espaço coberto de 3x10m e ao espaço exterior envolvente em terra batida (ilustração nº 7). Para além disso, nesta aldeia, a poucos metros da escola, existe um polivalente (ilustração nº 8), que pode ser também aproveitado, para a Prática Desportiva da Escola. Este polivalente tem balizas, tabelas de Basquetebol e marcações para as modalidades de Basquetebol, Futebol, Andebol e Ténis.



Ilustração 7 - Escola Primária de Vilarelho da Raia

Espaço exterior envolvente em terra batida, localizado na Escola Primária de Vilarelho da Raia.



Ilustração 8 - Polivalente de Vilarelho da Raia

Um polivalente com balizas, tabelas de Basquetebol e marcações para as modalidades de Basquetebol, Futebol, Andebol e Ténis, localizado na aldeia de Vilarelho da Raia

Neste Agrupamento, “Salvo situações pontuais, os alunos têm um comportamento disciplinado. As situações de comportamento perturbador em contexto de sala de aula são, frequentemente, resolvidas através do diálogo” (Inspeção-Geral da Educação 2009:7) Estes alunos apresentavam também algumas carências económicas, pelo que 59,5% beneficiavam de auxílios da Ação Social Escolar” (Inspeção-Geral da Educação, 2009).

É de referir que estes alunos eram extremamente educados e que tinham um grande respeito pela figura do professor, o que contribuía para que o agrupamento tivesse um ambiente acolhedor e convivência pacífica (Inspeção-Geral da Educação, 2009). Eram também alunos entusiastas em todas as atividades físicas e desportivas, em qualquer uma das modalidades abordadas demonstravam motivação e interesse nas suas aprendizagens. Estas características facilitaram o funcionamento das aulas, podendo o professor estar mais focado nas aprendizagens desportivas.

No ano letivo 2009/2010, 2010/2011 e 2011/2012, fui colocado na Escola Básica Vasco da Gama de Sines pertencente ao Agrupamento de Escolas Vasco da Gama de Sines. Este agrupamento fica em Sines que é uma cidade portuguesa do distrito de Setúbal, região do Alentejo e sub-região do Alentejo Litoral, com cerca de 14 038 habitantes, é sede de um município com 203,30 km² de área e 14 238 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

O Agrupamento de Escolas de Sines, criado em 2004, situa-se no concelho de Sines, distrito de Setúbal, e abrange as freguesias de Sines e de Porto Covo. Integrou o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de 2.^a geração (TEIP2), em 2009. Atualmente, é constituído por quatro escolas básicas com jardim de infância, três em Sines e uma em Porto Covo, e pela Escola Básica dos 2.^o e 3.^o Ciclos Vasco da Gama, em Sines (escola-sede), onde se encontra instalada uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e o centro de recursos tecnologias de informação e comunicação para a educação especial (CRTIC) (Inspeção-Geral da Educação, 2013: 2).

A população deste agrupamento de escolas é díspar e distribuída por vários anos escolares, sendo que no ano de 2012

a população escolar totaliza 1379 crianças e alunos. Destes, 221 são da educação pré-escolar (10 grupos), 650 do 1.^o ciclo (39 turmas), 331 do 2.^o ciclo (14 turmas) e 177 do 3.^o ciclo (oito turmas). O Agrupamento é

frequentado por 90 alunos de outras nacionalidades (Inspeção-Geral da Educação, 2013: 2).

Ao nível das carências económicas, neste agrupamento “verifica-se que 57,9% não beneficiam de auxílios económicos (Inspeção-Geral da Educação, 2013: 2).

É importante entendermos melhor as realidades destes alunos, ou seja, termos um conhecimento mais alargado sobre os mesmos e sobre os seus contextos familiares. Assim,

No que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 86% possuem computador e internet em casa.

Os indicadores relativos às habilitações académicas e às profissões dos pais/mães permitem verificar que 50% possuem uma formação ao nível do ensino secundário ou superior e 22% exercem atividades de tipo superior e intermédio.

No ano letivo de 2010-2011, ano para o qual existem referentes nacionais calculados, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, comparados com os de outras escolas com características semelhantes, apresentam variações significativas. A idade média dos alunos dos 4.º e 6.º anos situa-se acima da mediana e a dos do 9.º ano muito acima. A percentagem de alunos do 6.º ano sem auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar, fica abaixo da mediana e a dos do 9.º ano muito abaixo. O número médio de anos de escolaridade dos pais e das mães e a percentagem de docentes do quadro (2.º e 3.º ciclos) também são inferiores aos do grupo de referência. Estes dados apontam para um contexto sociocultural desfavorável (Inspeção-Geral da Educação, 2013: 2).

Relativamente ao corpo docente e não docente do Agrupamento de Escolas de Sines, este é composto por

132 docentes, 80% pertencentes aos quadros. A sua experiência profissional é considerável, pois 73% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é formado por 33 elementos (26 assistentes operacionais, 5 assistentes técnicos, um coordenador e um técnico

superior – psicólogo), dos quais 50% têm 10 ou mais anos de serviço. (Inspeção-Geral da Educação, 2013: 2).

O Agrupamento de escolas Vasco da Gama de Sines pertencente ao programa TEIP e

tendo em consideração as variáveis de contexto, social, económico e cultural, em que se insere o Agrupamento, os resultados, no ano letivo de 2010-2011, situaram-se aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo, no que se refere às taxas de conclusão dos 4.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade e às percentagens de classificações positivas nas provas nacionais de Língua Portuguesa, no 4.º ano, e de Matemática, no 6.º e no 9.º ano. Pelo contrário, nas provas de Matemática do 4.º ano e nas de Língua Portuguesa do 6.º e do 9.º ano, as percentagens de positivas estão acima dos valores esperados. Quando comparados estes resultados com os de outras escolas do mesmo grupo de referência, conclui-se que, na globalidade, estão abaixo dos valores medianos. O contexto socioeconómico e cultural do Agrupamento é genericamente desfavorável, dado que os valores das respetivas variáveis se situam abaixo da mediana. Na globalidade, os resultados observados também se situam aquém dos valores esperados para escolas de contexto análogo e do mesmo grupo de referência, determinados para o ano letivo 2010-2011, o que demonstra pouca consistência e eficácia nas ações de melhoria implementadas no Agrupamento (Inspeção-Geral da Educação, 2013: 3).

Os espaços destinados à prática desportiva eram um Pavilhão Desportivo com marcações para várias modalidades, um ginásio, um campo de alcatrão com marcações para várias modalidades e com pista para atletismo e uma caixa de areia, um ringue de hóquei e o espaço envolvente (ilustração nº 9). A Escola estava situada a 10 minutos da praia (ilustração nº 10) e a 5 minutos do parque de Campismo de Sines, onde está montado um Skate Parque (ilustração nº 11).



Ilustração 9 - Escola Vasco da Gama

Um Pavilhão Desportivo, um ginásio, um campo de alcatrão com marcações para várias modalidades, com pista para atletismo, uma caixa de areia, um ringue de hóquei e o espaço envolvente, localizado na Escola Vasco da Gama em Sines

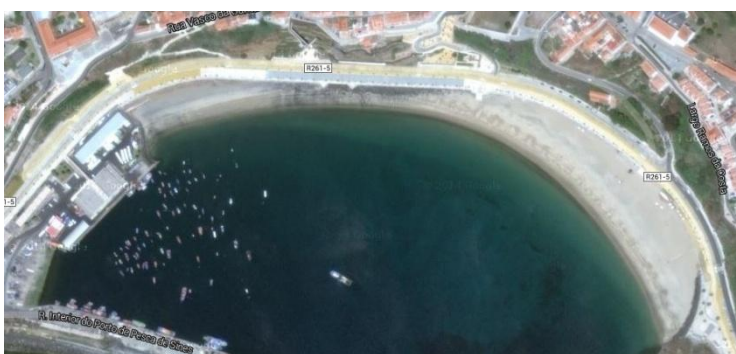


Ilustração 10 - Praia Vasco da Gama

Praia situada a 10 minutos da Escola Vasco da Gama em Sines.



Ilustração 11 - Parque de Campismo de Sines

Parque de Campismo de Sines, onde está montado um Skate Parque.

Na Escola Básica Vasco da Gama de Sines, a população era muito heterogénea e multicultural (Brasileiros, Moldavos, Ucrrianos, Chineses, Cabo Verdeanos, Moçambicanos, etnia Cigana, entre outras). O nível socioeconómico da população era muito díspar, bem como o nível de escolaridade dos pais e encarregados de educação que ia desde o analfabetismo ao ensino superior, verificando-se assim muitas assimetrias.

Os alunos eram provenientes de várias zonas residenciais, desde os montes agrícolas, bairros sociais, zonas modestas ou mais favorecidas com unidades unifamiliares. Verificavam-se também significativas alterações ao nível da dinâmica familiar, com consequências no saber estar dos alunos, existindo um número significativo de alunos do Agrupamento que eram acompanhados pela equipa de menores em risco do Instituto de Segurança Social, pelo Instituto de Reinserção Social (Ministério da Justiça) e pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Sines (Inspeção-Geral da Educação, 2013).

O grande desafio que enfrentámos no exercício de funções neste agrupamento foi a falta de motivação dos alunos, bem como a falta de respeito pelas regras estabelecidas, de forma a que fosse possível que as aulas de Educação Física se tornassem um espaço de partilha cordial entre os alunos. De facto, a heterogeneidade, as assimetrias sociais, bem como as diferenças socioeconómicas constituíam uma fonte inesgotável de conflitos entre os alunos que acabavam por ser transportados para as aulas. Desta forma, inicialmente foi necessária, da minha parte, uma gestão rigorosa das regras e disciplina para que pudesse propiciar o convívio saudável entre os alunos nas aulas de Educação Física e canalizar as suas energias para a prática desportiva.

Pelo facto de termos permanecido três anos letivos nesta escola, tivemos a oportunidade de acompanhar a evolução de algumas turmas e os alunos. Deste modo, também foram conhecendo a forma como as aulas eram geridas e, por isso, as dificuldades iniciais, relacionadas com o cumprimento de regras, deixaram de existir. De facto, a desmotivação e os interesses divergentes dos escolares eram flagrantes, por isso foi necessário recorrer a estratégias variadas para que os alunos se interessassem pelas atividades desenvolvidas e, desta

forma pudessem construir o seu próprio conhecimento dos conteúdos abordados. Algumas das estratégias a que recorremos tiveram como fundamento a necessidade de ir ao encontro dos interesses dos alunos, por isso foram planificadas aulas em espaços fora do contexto escolar, nomeadamente na Praia Vasco da Gama e no Parque de Campismo de Sines. Estas aulas agradaram bastante aos alunos, pelo que, face a experiência positiva, foram repetidas não só no mesmo ano letivo, mas também ao longo dos anos letivos de permanência no agrupamento. Pudemos constatar que, num ambiente menos formal e sem as pressões inerentes ao contexto escolar, foi possível estabelecer uma relação de maior proximidade com os alunos, que em muito beneficiou o decorrer das restantes aulas.

Como tal, o balanço final que faço da experiência de trabalho nesta escola é bastante positivo, pois ainda que os desafios tenham sido muitos, consegui que os alunos se motivassem para a prática desportiva e, conseqüentemente, também melhorassem um pouco a sua postura face à escola.

No ano letivo de 2012/2013, não estive no ensino, optando por estar unicamente ligado ao Futebol.

No ano letivo 2013/2014 deu-se continuidade a experiência profissional no Centro Escolar de Chaves que pertence ao Agrupamento de Escolas Júlio Martins em Chaves.

O Centro escolar fica situado

na Rua Joaquim Mazarém nº25, na Freguesia de Santa Cruz/Trindade. Está inserida numa zona periférica do centro urbano. Funciona com vinte turmas do 1º ciclo e cinco grupos do Pré-escolar. É um edifício de construção moderna, tendo sido inaugurado, no dia 5 de Outubro de 2010. O piso 0 tem dez salas de aula do 1º Ciclo e cinco de jardim-de-infância, com W.C., sala de apoio educativo, sala de informática, biblioteca, polivalente, cozinha com refeitório e um amplo átrio com bufete e reprografia. A zona de serviços tem a sala de assistentes operacionais, sala de professores, sala de atendimento aos encarregados de educação, gabinete de psicologia/ primeiros socorros,

gabinete da coordenação e W.C.. O piso 1 possui dez salas de aula do 1º Ciclo, com W.C., sala de apoio educativo e sala de expressões. No piso -1 funcionam os balneários e o W.C. O recreio possui campos de basquetebol e campo de futebol, parque infantil, horta escolar e uma vasta área pavimentada rodeada de canteiros ajardinados (Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, 2013: 7)

Neste centro escolar estão presentes alunos da pré-primária e dos quatro anos do 1º Ciclo, sendo na pré-primária 158 alunos e no 1º Ciclo 566 alunos, Entre educadores do pré-escolar e professores do 1º Ciclo o agrupamento tem 72 professores (Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, 2013).

O Centro dispõe de um anfiteatro e dois campos com marcações para várias modalidades e pode ainda ser usado todo o espaço envolvente para a prática desportiva (Ilustração nº 12).



Ilustração 12 - Centro Escolar de Chaves

Dois campos com marcações para várias modalidades e o espaço envolvente para a prática desportiva no Centro Escolar de Chaves.

Os alunos deste centro escolar apresentavam dificuldades em cumprir as regras e prestar atenção àquilo que lhes era dito. Como tal, e numa fase inicial foi necessário trabalhar com eles as regras e o seu cumprimento, pois só desta forma se tornou exequível avançar para as aprendizagens desportivas. Posteriormente, e resolvidos os problemas iniciais, foi possível dinamizar as atividades de forma proveitosa.

No presente ano letivo 2014/2015, estamos a desenvolver a atividade profissional na Escola Secundária Azevedo Neves, pertencente ao Agrupamento de Escolas Azevedo Neves na Damaia, Amadora.

A Damaia foi uma freguesia portuguesa do concelho da Amadora, com 1,41 km² de área e 20 894 habitantes (2011). Densidade: 14 818,4 hab/km². Foi extinta em 2013, no âmbito de uma reforma administrativa nacional, tendo o seu território passado para a nova freguesia de Águas Livres (Instituto Nacional de Estatística, 2012).

O Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves, formado em 2006, serve as freguesias da Damaia e da Reboleira, no concelho da Amadora. É constituído pela Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves (Escola-Sede) e pelas escolas básicas do 1.º ciclo com jardim-de-infância (EB1/JI) de Condes da Lousã e José Ruy. O Agrupamento integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2 (TEIP2) e, desde 2008, criou um Centro Novas Oportunidades. No ano lectivo de 2009-2010, a oferta educativa/formativa, para além da educação pré-escolar e do ensino básico, abrange o ensino secundário, com cursos científico-humanísticos (Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades) e profissionais (Técnico de Multimédia, Animador Sociocultural, Técnico de Apoio à Infância, e Técnico de Restauração), os cursos de educação e formação para jovens, de nível básico - tipo 3 (Empregado de Mesa) e para adultos, de nível secundário tipo A (Técnico de Acção Educativa, Técnico Administrativo e Técnico Informático), as Unidades de Formação de Curta Duração para adultos (Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação), os cursos de educação extra-escolar de Português para estrangeiros, o curso de Alfabetização e o reconhecimento, validação e certificação de competências. De acordo com o Perfil de Agrupamento, a população escolar é constituída por 1411 discentes, dos quais 109 crianças frequentam a educação pré-escolar, 947 alunos o ensino básico (412 o 1.º ciclo, 254 o 2º e 281 o 3.º), 249 alunos o ensino secundário (109 os cursos científico-humanísticos e 140 os profissionais), 31 formandos Os cursos de educação e formação de jovens e 75 formandos os Cursos de

educação e formação de adultos (Inspeção-Geral da Educação, 2010:3).

Também neste Agrupamento de Escolas as carências económicas são visíveis e os dados apresentados pela Inspeção-Geral da Educação (2010: 3) revelam que “No âmbito da Acção Social Escolar, há 612 alunos (49,9%) que beneficiam de auxílios económicos, dos quais 458 (37,3%) estão integrados no escalão A e 154 (12,6%) no escalão B”.

Consideramos que é importante se entender as realidades sociais destes alunos. Como tal, verificamos que

Os alunos estrangeiros representam 35,1% do total da população escolar e são naturais de 21 países, predominando os dos países africanos de língua oficial portuguesa (28,1%), do Brasil (3,4%) e da Roménia (1,2%). Dispõem de computador em casa 9,4% dos alunos, sendo que 6,4 têm ligação à Internet. Quanto à actividade profissional dos encarregados de educação, as áreas que registam uma maior percentagem de activos são: trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio (16,7%); operários, artífices e trabalhadores similares das indústrias extractivas e da construção civil (13,4%); pessoal dos serviços directos e particulares, de protecção e segurança (7,7%); empregados de escritório (1,6%); e condutores de veículos e embarcações e operadores de equipamentos pesados móveis (1,5%). Já relativamente à sua formação académica, 19,9% possuem o 1.º ciclo, 12,9% o 2.º, 14,1% o 3.º, 9,0% o ensino secundário e 3,1% possuem formação pós-secundária. Desconhece-se a formação, ou não têm habilitações 41% dos encarregados de educação (Inspeção-Geral da Educação, 2010:3).

Os professores e os assistentes operacionais que laboram no Agrupamento encontram-se distribuídos da seguinte forma:

um total de 161 educadores e professores, dos quais 95 (59%) pertencem aos quadros de Agrupamento ou de zona pedagógica e 66 (41%) são contratados. Do pessoal não docente fazem parte 42

profissionais: uma chefe de serviços de administração escolar, seis assistentes técnicos, 31 assistentes operacionais e quatro técnicos superiores. O Agrupamento conta ainda com dois elementos do Gabinete Coordenador da Segurança Escolar (Inspeção-Geral da Educação, 2010:3).

Na escola secundária Azevedo Neves, onde de momento estamos a lecionar, os espaços destinados à prática desportiva são um pavilhão desportivo com marcações para as várias modalidades, um ginásio, um campo de futebol de 7 com o piso sintético e com marcações e balizas para dois campos de futebol de 5 (ilustração nº 13). Possui ainda um campo exterior de basquetebol com o piso em alcatrão, um campo de ténis, uma caixa de areia e uma pista de salto, para além destes espaços pode ser usado o espaço envolvente.

Ilustração 13 - Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves



Um pavilhão desportivo e um campo de Futebol de 7, com o piso sintético, com marcações e balizas para dois campos de futebol de 5, localizados na Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves na Damaia.

9. CARACTERIZAÇÃO DAS FUNÇÕES DESEMPENHADAS

Ao longo da nossa experiência profissional, procuramos que os alunos pudessem beneficiar plenamente das aulas de Educação Física, pois tal como refere no PNEF há “... a necessidade de se criar, em todas as escolas, as condições materiais e pedagógicas para que cada aluno possa usufruir dos benefícios de Educação Física” (Ministério da Educação, 2001: 5).

No entanto, o facto de termos acompanhado alunos de faixas etárias muito diferentes (desde a pré-primária até ao secundário) e em contextos díspares, constituiu um grande desafio. De facto motivar para a atividade física desde idades muito jovens é crucial, pois “No período da infância e nos primeiros anos da adolescência é importante adquirir hábitos saudáveis e compreender os pontos importantes e necessários à manutenção de um estilo de vida saudável (Martin, 2001).

Mas, o desafio de motivar adolescentes que, ao longo do seu percurso escolar, foram perdendo o interesse pela atividade física, também é grande. Nas diversas turmas em que ministramos aulas, pudemos verificar que nem sempre os alunos estão predispostos para a atividade física, no entanto enquanto profissionais da área, procuramos ter em conta o facto de que

a escola e a Educação Física devem integrar-se completamente nas dinâmicas da sociedade do seu tempo e devem refletir as necessidades do ser humano na procura da melhor adaptação das suas capacidades motoras, psíquicas e sociais às exigências das condições de vida (Nóbrega, 2005, citado por Soares, 2012).

Desta forma, ao longo da prática profissional, procuramos motivar os alunos para a prática desportiva, salientando e destacando os seus benefícios físicos, mas também psicológicos, através do recurso a exemplos concretos de atletas que fizeram carreira no desporto, mas que, ao mesmo tempo, também foram bem sucedidos no seu percurso escolar, como por exemplo alguns atletas

de alta competição que conseguiram acabar as suas licenciaturas em várias áreas.

De facto, existem benefícios para a saúde mental, nomeadamente: um aumento da autoestima; redução dos índices de stresse, da ansiedade e da depressão; havendo uma melhoria no humor e na sensação de bem-estar; melhoria da concentração, existindo um aumento da memória e da capacidade de aprendizagem, ajudando a um melhor desempenho escolar; redução da sensação de fadiga e contribuindo para uma melhoria significativa na sua qualidade de vida (Turner, Rejeski, & Brawley, citados por Mendes 2012).

Aquando da planificação de cada uma das aulas, tivemos sempre presente o facto de que “é crucial para além das matérias do Programa de Educação Física, abordar temáticas como a nutrição, a educação para a saúde e a atividade física, atendendo aos temas prioritários do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013) (Comissão das Comunidades Europeias, 2007: 8). Para além disso, em termos sociais, pudemos verificar que “a atividade física também traz benefícios sociais, aumentando a união da comunidade, a estabilidade da família, bem como a redução da sensação de isolamento e de solidão” (Silvestri, 1997, citado por Mendes, 2012).

Tal como foi referido, ao longo deste relatório a experiência é bastante díspar tendo em conta os vários contextos, de seguida apresentaremos as atividades e cargos ocupados nestes anos, como orientação usaremos os anos letivos a que se referem.

Assim, no ano letivo 2007/2008, no Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar, foram desempenhadas funções como professor Estagiário de Educação Física em turmas do 3º ciclo e Ensino Secundário. Ainda durante o mesmo ano letivo, na Escola Primária de Casa dos Montes, foram exercidas funções como professor de Atividade Física e Desportiva no 1º ciclo.

Estas foram as primeiras experiências no papel de professor de Educação Física e, como é natural, fruto da inexperiência, deparamo-nos com algumas inseguranças pelo facto de não conhecermos os alunos nem o funcionamento das

escolas, o que implicou um esforço de adaptação para que pudéssemos cumprir com profissionalismo as funções.

Inicialmente, foram enfrentados alguns desafios relacionados com a gestão da aula, com a adaptação das atividades planificadas aos interesses do público-alvo, bem como com a gestão dos recursos físicos e materiais, por vezes escassos, para as diferentes matérias.

Nesta fase inicial, importa ainda salientar que no Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Pouca de Aguiar estávamos sujeitos à condicionante de estarmos ainda sobre a supervisão do orientador, o que por vezes não nos deu confiança para intervir de uma forma mais segura na gestão da aula, pois o medo de errar, e com isso termos uma avaliação negativa por parte do orientador, fazia com que muitas vezes deixássemos passar algumas situações sem intervir, como por exemplo conversas paralelas entre alunos, dúvidas técnicas sobre alguma das matérias, entre outras.

Ainda neste ano letivo, tivemos que nos adaptar a uma nova realidade, sendo esta a de trabalhar com crianças do primeiro ciclo, a sua energia e a sua dificuldade em estarem concentradas durante um curto período de tempo, fez com que tivéssemos que realizar introduções e instruções mais breves. Para além disso, foi adaptada a linguagem ao nível destas crianças e evitadas paragens prolongadas entre atividades, aumentando, assim, o tempo efetivo de prática desportiva. É de realçar também que as atividades para este grupo de alunos apresentavam uma componente mais lúdica. Alguns dos jogos utilizados foram: Rabinho da Raposa, Jogo do Gelo, Cola e Descola, Polícias e Ladrões, Salvar a Princesa, Jogo do Peixinho, Jogo do Lencinho, Jogo do Rexe, Jogo das Compras, entre outros.

No Ano letivo de 2008/2009, foram desempenhadas funções como professor de Educação Física no 3º ciclo e como coordenador de um grupo de equipa do Desporto Escolar, na modalidade de Voleibol, no Agrupamento de Escolas de Carracedo de Montenegro. Ainda durante este ano letivo, foram exercidas funções como professor de Atividade Física e Desportiva, no 1º ciclo,

na Escola Primária da Estação e Escola Primária de Vilarelho da Raia, pertencentes ao Agrupamento de Escolas Nadir Afonso em Chaves.

Neste ano letivo, trabalhamos com turmas do 7º ano, 8º ano e 9º ano. Nestas turmas, as atividades correram muito bem, graças ao empenho dos alunos e do professor. Os alunos destas turmas eram muito educados e cumpridores, ajudando o professor na organização das atividades e os colegas de turma na execução das mesmas. Podemos dizer que foi o agrupamento de escolas onde menos vezes tivemos que intervir no campo disciplinar, o que fez aumentar o tempo efetivo de prática desportiva e que, por sua vez, permitiu criar um ambiente agradável e adequado às aprendizagens. Como exemplo, podemos citar um torneio de Badminton inter-turma, onde os alunos, trataram de toda a organização, desde as montagens dos campos, calendário, qualificações, arbitragens e, no final, fizeram uma tabela qualificativa por aluno, isto tudo com a ajuda e supervisão do professor.

Como coordenadores do grupo de equipa de Voleibol do Desporto Escolar, deste agrupamento, conseguimos ser campeões distritais, no distrito de Vila Real. Esta conquista deveu-se ao empenho dos alunos nos treinos do Desporto Escolar, sendo estes assíduos, pontuais e empenhados nas atividades propostas, estes alunos trabalhavam sempre no máximo das suas capacidades. Para ajudar a este resultado, foi também importante o aumento de horas de treino disponibilizadas pelo professor fora do seu horário, aproveitando os intervalos de almoço entre as manchas horárias dos alunos. Este resultado levou-nos, neste ano, com trabalho e dedicação a alcançar os objetivos propostos para este grupo de equipa de Voleibol.

Como professor de Atividade Física e Desportiva neste ano letivo foram desempenhadas funções em duas escolas de 1º ciclo, esta atividade é mais desgastante para o professor, pois a energia destas crianças e a sua falta de concentração exige um esforço acrescido por parte do professor na gestão da aula e da disciplina. Os exercícios têm uma componente mais lúdica e o tempo dos mesmos teve de ser reduzido, aumentando o número de atividades por aula de forma a manter os alunos motivados durante toda a sua duração.

Este foi um ano trabalhoso, no entanto muito gratificante, existindo uma excelente relação com os alunos, colegas de escola, funcionários e direção de ambos os agrupamentos, havendo um clima afável o que contribuiu para um bom ambiente laboral.

No ano letivo seguinte, 2009/2010, no Agrupamento de Escolas Vasco da Gama de Sines, foram desempenhadas funções como professor das disciplinas de Educação Física, Área Projeto e Formação Cívica, em turmas do 3º ciclo, desempenhando ainda o cargo de Diretor de Turma.

Ainda no mesmo agrupamento, no ano letivo de 2010/2011, desempenhamos funções na lecionação da disciplina de Educação Física e Formação Cívica, em turmas do 3º ciclo, desempenhando ainda o cargo de Diretor de Turma.

Quanto ao ano letivo 2011/2012, também no Agrupamento de Escolas Vasco da Gama de Sines, foram desempenhadas funções como professor das disciplinas de Educação Física e Formação Cívica, em turmas do 3º ciclo, desempenhando ainda o cargo de Diretor de Turma e coordenador de um grupo de equipa de Surf do Desporto Escolar.

Depois da permanência de três anos letivos neste agrupamento, e visto que esta foi uma experiência ímpar no percurso profissional, dado que a conjuntura atual do ensino implica uma mudança constante de escola em cada curso, pudemos experienciar a continuidade pedagógica. De facto, a oportunidade de acompanhar a evolução dos alunos, à medida que vão consolidando as suas aprendizagens, é uma mais-valia para o processo ensino-aprendizagem. Esta continuidade ajudou-nos no dia-a-dia, uma vez que conhecendo as rotinas da escola e estando familiarizado com o perfil dos alunos, bem como com aquilo que os motivava para a aprendizagem, pudemos investir todo o nosso esforço na preparação das aprendizagens desportivas.

Na disciplina de Área Projeto, neste agrupamento, optamos por converter esta aula no mais prática possível, possibilitando aos alunos experienciar e vivenciarem a criação de vários projetos. Desta forma, foi possível juntamente

com os alunos desenvolver vários projetos tendo em conta as suas características e as suas aptidões para diversas áreas. É de salientar que os alunos se sentiam motivados para esta disciplina onde podiam desenvolver trabalhos que iam ao encontro dos seus gostos pessoais e aptidões. Foram desenvolvidos projetos musicais, desportivos e de organização de eventos de moda, nomeadamente desfiles. É de referir que todos estes projetos foram elaborados com grande empenho por parte dos alunos e sendo sempre supervisionados pelo professor. Estes projetos permitiram ainda dinamizar a escola, contribuindo desta forma para o Plano de Atividades.

Ao nível da disciplina de Formação Cívica, neste agrupamento, foram compridas e abordadas as matérias previstas pelos coordenadores de disciplina e, para além destas, foram tratados todos os assuntos inerentes à Direção de Turma.

No âmbito da coordenação do grupo de equipa de Surf do Desporto Escolar, tivemos a oportunidade de trabalhar num ambiente menos formal como é a praia, as sessões decorreram na praia de S. Torpes que tem umas excelentes condições para a prática desta modalidade. Foi uma experiência nova e enriquecedora, sendo preciso para abordar esta modalidade, para além dos conhecimentos técnicos, ter um conhecimento alargado dos ventos, correntes e marés, pois esta modalidade necessita de condições climatéricas favoráveis para a sua prática. Estas sessões tiveram uma forte adesão por parte dos alunos que assim tiveram a possibilidade de praticar um desporto que não é habitual como oferta educativa nas nossas escolas.

No ano letivo de 2012/2013, não estivemos no ensino, optando por desempenhar funções ligadas ao Futebol.

Já no ano letivo de 2013/2014, desempenhamos funções, no 1º ciclo, no Centro Escolar de Chaves, pertencente ao Agrupamento de Escolas Doutor Júlio Martins, na área da Atividade Física e Desportiva,

No exercício de funções na qualidade de professor de Atividade Física e Desportiva neste centro escolar, tivemos que nos adaptar ao espaço interior

reduzido que tínhamos disponível, mesmo nos dias de chuva e de mais frio, pois tínhamos que dividir o espaço existente por quatro turmas de 25 alunos cada, ficando com um espaço útil de 12x12 metros, o que fez com que as atividades tivessem que ser planeadas tendo em conta essa forte condicionante. No entanto, esta situação não foi impeditiva da realização de aulas diversificadas, lúdicas e do agrado dos alunos.

Quanto ao ano letivo atual, 2014/2015, estão a ser desempenhadas funções na Escola Básica e Secundária Dr. Azevedo Neves como professor de Educação Física e Componente Social, ocupando ainda o cargo de Diretor de Turma e Coordenador de um grupo de equipa de Voleibol do Desporto Escolar.

Neste agrupamento, e no corrente ano letivo, encontramos desafios acrescidos pelo facto de lecionarmos, na mesma escola, a níveis de ensino e faixas etárias muito diferentes, que vão desde o segundo ciclo, que integra alunos a partir dos nove anos, até ao secundário, em que alguns dos alunos mais velhos têm mais de 20 anos. Como é óbvio, esta situação obriga que o professor se tenha de adaptar constantemente ao público-alvo, tendo em conta a linguagem, a postura, bem como as estratégias de motivação para as aprendizagens.

No âmbito da disciplina de Componente Social, abordamos várias questões com os alunos e que são parte integrante do projeto educativo desta escola TEIP. As questões disciplinares são um dos pontos em destaque, pois esta problemática é frequente e condiciona o processo de aprendizagem. Os alunos provêm, maioritariamente, de meios socialmente desfavorecidos, famílias desestruturadas e com carências económicas graves. Estas dificuldades, inevitavelmente, fazem parte do contexto escolar e são trabalhadas nesta disciplina para que, no futuro, eles possam lidar da melhor forma com a situação e dando-lhes as ferramentas para que possam quebrar o ciclo destas carências sociais.

Quanto ao Desporto Escolar, nesta escola, ainda que os alunos não se mostrem muito motivados para os conteúdos escolares e apresentem problemas disciplinares, há uma forte adesão para a prática desportiva e verifica-se uma apetência natural para o desporto. Em particular na modalidade de Voleibol, os

alunos são muito interessados e participativos demonstrando interesse nas competições.

Tendo em conta que duas das escolas referidas, nas quais trabalhamos um total de quatro anos letivos, são escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), importa salientar que nos deparamos com alunos que implicaram que tivéssemos de alterar um pouco o nosso perfil de liderança. De facto, fomos obrigados a alterar a nossa postura perante os alunos, tendo esta ficado mais dura e intransigente. Neste tipo de escolas, somos postos à prova todos os dias, pois os interesses divergentes dos escolares, a falta de objetivos e a falta de acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação fazem com que estes alunos tenham uma postura menos apropriada face à escola.

No entanto, segundo Rocha (1996), é inegável a importância do papel que a Educação Física pode desempenhar na escola na promoção de experiências que encorajem escolhas ponderadas, convicções mais esclarecidas de gostos e preferências e a integração mais congruente de valores na vida de todos os dias. Segundo este autor, devemos claramente determinar quais as competências, conhecimentos e atitudes básicas que cada aluno deve adquirir com vista à sua futura atuação numa sociedade cada vez com mais preocupações e em constante evolução.

10. PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O modelo adotado, ao longo da experiência profissional nas aulas de Educação Física, tem sido o modelo por blocos, ainda que o PNEF aconselhe o uso de um modelo de ensino por etapas, pois

Ao especificar/preparar cada uma das etapas, considerando as suas características genéricas (revisão/consolidação, prioritariamente novas aprendizagens, etc.), a definição das prioridades e a formação de grupos deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso, dedicando-se mais tempo de prática (qualitativamente) apropriada nas matérias em que o aluno revela mais dificuldades (Ministério da Educação, 2001: 5).

10.1- Planeamento

Bento (1998) define planeamento como uma reflexão pormenorizada acerca da direção e do controlo do processo de ensino numa determinada disciplina. Desta forma, as minhas planificações anuais são feitas tendo em conta os espaços disponíveis na escola e as modalidades a abordar em cada ciclo de ensino, bem como as orientações veiculadas pelo PNEF.

Nas escolas por onde temos passado, as modalidades a abordar em cada ano de escolaridade já estão escolhidas pelo grupo de Educação Física ou, no caso do 1º ciclo, pelo coordenador da disciplina. No entanto, temos dado o nosso contributo na elaboração das planificações. De facto,

O professor não está nem pode ser dispensado da planificação do ensino. (...) o ciclo de ação do professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas; deverá sim assumir as tarefas de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, isto é, as tarefas componentes da sua ação como num ciclo contínuo (Bento, 2003: 25).

Desta forma, procuramos um envolvimento ativo em todos os processos da planificação, dando um contributo positivo para que esta disciplina, tal como afirma Gallahue, fosse

uma parte integrante do programa total da escola” incorporando “um amplo conjunto de experiências de movimento que ajudam as crianças a adquirir habilidades de movimento e a melhorar a aptidão, juntamente com a promoção de seu crescimento cognitivo e afetivo (Gallahue, 1996: 125).

O recurso ao modelo por blocos tem sido uma opção tomada pelos grupos de Educação Física das Escolas, onde teve lugar a experiência profissional, com o objetivo de facilitar e rentabilizar a ocupação dos espaços desportivos, através de uma programação sequencializada dos espaços e das tarefas a realizar. No entanto, neste modelo poderão surgir alterações de acordo com o nível da turma e com imprevistos que podem aparecer ao longo das Unidades Didáticas.

Para preparar as Unidades Didáticas de Educação Física, é feita uma avaliação dos recursos, instalações e material existente (os espaços disponíveis para as aulas de Educação Física, o seu mapa de rotações e os materiais desportivos), bem como a população alvo (nível dos alunos e turmas). Para a construção de uma Unidade Didática, há ainda outros critérios em ter em conta, nomeadamente: o programa de Educação Física; o número de horas previstas para a modalidade; a sequencialização dos conteúdos; a avaliação; o controlo do processo ensino aprendizagem e a sua classificação.

Relativamente ao processo de avaliação, Lopes refere que “O Professor e o aluno têm de ter a perceção dos objetivos a atingir para poderem definir o caminho a seguir”, desta forma

a avaliação é uma ferramenta estruturante do processo pedagógico (pela positiva ou pela negativa), sendo necessário não esquecer que tem um custo e que esse custo tem de ser compensado pelos benefícios. Não podemos dizer que avaliamos mas depois não usamos essa avaliação (Lopes, 2014: 109).

Como tal, no nosso desempenho profissional procuramos que o processo de avaliação fosse transparente e bastante claro para os alunos, de forma a que estes tivessem noção daquilo que lhes era exigido para alcançarem as respetivas classificações. Desta forma, no início do ano letivo, mais propriamente na primeira aula, o professor apresenta aos alunos os critérios de avaliação e as suas respetivas percentagens por domínios, como por exemplo numa das escolas onde lecionamos e onde o domínio psicomotor tinha o peso atribuído de 50%, o domínio cognitivo 30% e o domínio socioafetivo 20%. Desta forma, os alunos ficam, desde logo, conscientes dos critérios através dos quais estão a ser avaliados.

De facto,

A Avaliação tem de ser feita em relação aos objetivos e, estes, deverão ser bem definidos e estar adequados à situação e contexto em causa”, pois “Não vemos grande problema em Avaliar com objetividade, rigor, mas pouca precisão (escalas e instrumentos), desde que isso seja assumido e a avaliação seja utilizada de forma adequada e não como simples instrumento de seriação (Lopes, 2014: 111).

10.2 – Organização e funcionamento das aulas

Os conteúdos, numa fase inicial, foram abordados de uma maneira estruturalmente simplificada e numa forma mais analítica, passando depois, na fase seguinte, para uma forma global e complexa. Este procedimento é usado para todas as matérias e mesmo para os desportos coletivos, quando os alunos apresentam dificuldades que não permitem, logo de início, realizar jogo formal. Deste modo, na primeira aula da Unidade Didática são avaliados os níveis e desempenho dos alunos e, perante os resultados obtidos, a turma é dividida, ou não, em grupos heterogéneos (grupos onde existe maior desnível nas capacidades dos alunos) e/ou homogéneos (grupo onde existe menor desnível nas capacidades dos alunos). Com os grupos homogéneos, pretendemos que o

tempo de atividade motora seja igual para todos os alunos, pois os alunos têm o mesmo tempo de solicitação nas atividades. Com os grupos heterogêneos pretendemos promover a cooperação entre os alunos, de modo a que os alunos com mais dificuldades sejam ajudados pelos colegas com menos dificuldades. Mesmo nas situações de grupos heterogêneos existirão sempre variantes de facilidade e dificuldade para promover a evolução de todos os alunos, ou seja, os mais evoluídos com variantes de dificuldade e os menos evoluídos com variantes de facilidade.

Para melhorar a comunicação entre professor / alunos e também para minimizar a perda de tempo em organizações, transições e instruções é estabelecida uma sinalética própria, como por exemplo contar de cinco até zero para os alunos se deslocarem rápido para perto do professor para este fazer uma instrução ou dar um *feedback*. As primeiras aulas são iniciadas com a respetiva chamada e marcação das presenças. Posteriormente, depois de existir um maior conhecimento dos alunos da turma, deixamos de fazer a chamada sendo a assiduidade assinalada pelo professor nos seus apontamentos. Depois, é feita uma pequena revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, seguindo a informação referente aos objetivos dessa aula. Para a demonstração dos exercícios utilizamos principalmente os alunos (aluno como agente de ensino), eventualmente poderá ser demonstrado também pelo professor. A escolha do aluno recairá sobre aquele com mais capacidade para a tarefa. O questionamento é utilizado como método de ensino, desde que isso possa beneficiar os alunos.

São realizados aquecimentos gerais e específicos para a ativação fisiológica e muscular, bem como aquecimentos lúdicos, de forma a criar um ambiente mais positivo na aula.

Para além dos exercícios analíticos ou fechados, são utilizados exercícios condicionados, dirigidos e formais. Nos exercícios analíticos ou fechados são desenvolvidos os fatores técnicos, como exemplo deste tipo de exercícios temos um exercício de passe no andebol onde os alunos frente a frente realizam o passe. Nos exercícios condicionados nós condicionamos a ação e tomada de

decisão do aluno, por exemplo num exercício de posse de bola em futebol não permitir mais que um toque na bola. Já os exercícios dirigidos são criados para trabalhar uma ação particular de uma determinada matéria, como por exemplo um exercício de posse de bola em futebol onde quem recupera a bola tem que realizar um contra ataque rápido, logo este exercício está dirigido para trabalhar o contra-ataque no futebol. Quanto aos exercícios formais, as condicionantes reais ou muito próximas das reais encontram-se presentes como pode ser o caso do jogo de 5x5 na modalidade de futsal, num campo com as medidas oficiais. Nestes exercícios os alunos vão aplicar os conhecimentos e comportamentos adquiridos nos exercícios analíticos.

Todos os exercícios escolhidos para a aprendizagem ou consolidação de determinada componente têm sempre uma variante de facilidade e outra de dificuldade, de modo a que os alunos com mais dificuldades consigam alcançar o objetivo do exercício e os mais evoluídos possam continuar a desenvolver as suas capacidades sem serem prejudicados pelos menos capazes, uma destas condicionantes pode ser um menor tempo para realização da atividade, aumentando a sua dificuldade ou mais tempo para realizar a tarefa, diminuindo a sua dificuldade.

Utilizar progressões pedagógicas para os diferentes conteúdos abordados e recorrer a diferentes formas de organização da prática, desde o exercício individual, o exercício em pequeno grupo (2 a 2, 3 a 3, 4 a 4), o exercício critério, as formas jogadas, o Jogo dirigido, o Jogo condicionado e o Jogo formal (quando adequado) permitem enriquecer o contexto de aprendizagem, sobretudo nos jogos desportivos coletivos. Para além das progressões pedagógicas supra mencionadas, são implementadas tarefas abertas no ensino dos Jogos Desportivos, sendo utilizada a Descoberta Guiada, onde os alunos através de exercícios que lhes criam problemas devem encontrar por si as soluções, procurando que se envolvam de forma significativa na sua aprendizagem. É também promovida a competição intra-turma sempre que seja adequado, com o objetivo de aumentar a sua motivação e competitividade, procurando também

envolver os alunos na organização das atividades, aumentando, desta forma, a interajuda e a superação.

Sempre que possível, na prática letiva, procuramos aumentar o tempo efetivo de aula e de atividade motora e, para isso, na organização das atividades e transição entre tarefas procuramos ter, se possível, os exercícios montados. Esta preparação, permite diminuir o tempo gasto em episódios de gestão e transição, sendo muito breves e claros nas instruções no início das atividades e evitando, desta forma, interromper o fluxo de aula para fazer correções, definindo e mantendo o ritmo, evitando interrupções desnecessárias e intervindo de forma clara. As características, referidas anteriormente, levam-nos para uma dimensão importante do processo ensino-aprendizagem, ou seja, a gestão do tempo de aula. Carreiro da Costa (1984) refere que o tempo de aprendizagem é um fator fundamental para o sucesso do ensino. Este autor destaca ainda que a focalização na matéria de ensino origina valores elevados de aprendizagem.

Os objetivos operacionais são uma sequência lógica de aprendizagem, cuja evolução vai depender da capacidade de assimilação dos alunos e da aquisição dos comportamentos motores, partindo dos aspetos técnicos e táticos individuais e de jogo.

Durante a aula procuramos a todo o momento ter a turma no raio de visão, circulando por fora dos exercícios, voltado para estes e dando *feedback's*. O controlo ativo da prática dos alunos é fundamental para a sua evolução. Na colocação devemos ter o máximo de alunos no campo visual. Durante os tempos de instrução e demonstração, todos os alunos devem conseguir observar o desejado, no caso de aulas no exterior não são colocados os alunos de frente para o sol aquando da instrução ou demonstração.

Os *feedback's* são utilizados sistematicamente com incidência nas componentes críticas estabelecidas dos gestos técnicos a trabalhar, sendo no 1º e 2º ciclos, estes de cariz mais geral e sempre que possível positivo, no 3º ciclo e no ensino secundário o *feedback* pode e deve ser mais específico, sendo este positivo ou negativo. Estes são essencialmente individuais e, sempre que seja

pertinente, também ao grupo e à turma, se os erros ou as correções se aplicarem a uma parte significativa da turma ou grupo.

Através do questionamento no início e no fim da aula objetiva-se uma melhor consolidação da matéria abordada, respetivamente sobre a aula anterior e a decorrente, este tipo de questões são sobretudo usadas no 3º ciclo e no Ensino Secundário. É importante variar a dimensão de *feedback's* (prescritivo, descritivo, avaliativo e interrogativo), adequando-os a cada situação, tanto na sua forma (auditivo, visual, quinestésico ou misto), como na sua direção (individual ou coletivo), tentando que os mesmos sejam positivos. A frequência e controlo dos *feedback's* é de extrema importância, pois pode aumentar a motivação dos alunos, devendo no 1º ciclo ser efetuados com mais frequência, para aumentar a sua motivação, do que no ensino secundário onde os alunos podem por si só corrigir-se, tendo por vezes noção dos próprios erros. O controlo e observação da resposta ao *feedback* deve ser efetivo, pois os alunos precisam e gostam que o professor se interesse pelo que estes conseguem realizar. Manter uma postura dinâmica, revelando interesse pela atividade dos alunos, circulando e informando os alunos da sua prestação através do uso do *feedback* específico e positivo, apoiando a sua prestação com informação de retorno e fecho de ciclos de *feedback*.

No término de cada aula é utilizada a revisão e extensão dos conteúdos abordados e a abordar, esta estratégia é mais usada no 3º ciclo e no Ensino Secundário, visto que em idades inferiores os alunos têm mais dificuldade em reter as informações entre aulas. Ainda nestes ciclos de ensino, os alunos que, por alguma razão, não realizam a aula têm de realizar uma ficha/relatório sobre a matéria abordada, de modo a assegurarem a sua participação, ou participar de outra forma (ajudas, arbitragem, etc.), de modo a não perturbarem o funcionamento da aula e incentivando-os, no futuro, a realizar as aulas.

Na última aula da Unidade Didática, são de novo avaliados os níveis e desempenho dos alunos. Terminada a Unidade Didática, é realizado um balanço final, através de uma análise crítica em que são dadas ideias de aperfeiçoamento

e sugestões para a construção de uma nova Unidade Didática, podendo de acordo com as sugestões, realizar alterações na estrutura, sequencialização dos conteúdos ou até alteração de exercícios. Por exemplo, um exercício numa unidade didática de futebol para o 9º ano onde a complexidade de um dos exercícios o tornou inexecutável sendo a sugestão que este exercício seja alterado por outro.

De uma forma global, na nossa prática procuramos manter uma atitude reflexiva, ligando aula a aula, reportando-nos aos resultados alcançados e aos que, pelo contrário, ficavam por alcançar. Neste sentido, estamos particularmente atentos às situações inesperadas e incomodativas, procurando tirar partido das mesmas para colocar em causa a nossa atuação, interrogando-nos sobre as decisões tomadas. Como exemplo, podemos especificar a organização de grupos que, por vezes, não resulta devido às especificidades dos alunos e, por isso, face a má conjugação dos elementos, nas atividades seguintes são efetuadas retificações através da troca de elementos entre grupos de forma a torná-los mais funcionais.

Relativamente a decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula, procuramos estar atentos à adequação dos objetivos, conteúdos, meios e formas metodológicas propostas, assumindo que as aulas podem não seguir o rumo traçado. De facto, há situações em que não é possível seguir a planificação, por exemplo, os alunos não estão a conseguir realizar um determinado exercício e nesse momento temos de optar por alterar o exercício, ou seja, a sua estrutura ou trocá-lo por outro, da mesma maneira prolongamos o tempo de um exercício se entendermos que com isso os alunos vão sair beneficiados nas suas aprendizagens. Assim, procedemos a ajustamentos nos grupos, no tempo atribuído às tarefas, nas progressões, no grau de dificuldade das tarefas e nos objetivos. Sobretudo, se necessário, estamos disponíveis para alterar as nossas decisões e hábitos, se com isso conseguirmos criar um melhor contexto para as aprendizagens, mediante os resultados que venham a ser recolhidos no decorrer das aulas.

10.3 – Clima de Aula / Disciplina

Quanto ao clima de sala de aula, procuramos a todo o momento criar um bom clima e promover a disciplina, tornando claras as regras, incentivando o comportamento apropriado com interações positivas, diminuindo, sempre que possível, comportamentos inapropriados e usando estratégias de castigo específicas.

No que diz respeito ao controlo da aula, o discurso e o *feedback* têm fortes implicações no clima e gestão da disciplina, por isso procuramos ter um discurso forte e seguro e interagir positivamente com os alunos elogiando e estimulando, procurando, assim, encorajá-los para a atividade.

O processo comunicativo contribui para a criação de um clima positivo, por isso procuramos estar disponíveis para ouvir os alunos, assumindo a comunicação como um processo de interação com o outro e dando a opinião em relação às matérias. Desta forma, mostramos aos alunos que realmente nos preocupamos com eles e que estamos dispostos a ajudá-los nas suas aprendizagens.

De facto, uma comunicação eficaz contribui, obviamente, para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Conseguir comunicar com os alunos, por exemplo, dando-lhes motivação e *feedback* positivo para que, desta forma, se sintam capazes de superar as suas dificuldades, contribuindo assim para que se concentrem e empenhem na tarefa.

11. DIREÇÃO DE TURMA

No exercício do cargo de Diretor de Turma, fomos confrontados com duas áreas de intervenção: a docência e a gestão. De facto, o Diretor de Turma é, simultaneamente, um elemento do sistema de gestão da escola, a quem competem responsabilidades na gestão geral no Conselho de Turma que se preside, e professor do seu grupo disciplinar.

A Direção de Turma é, e tendo em conta a experiência no cargo, das mais trabalhosas e importantes atividades exercidas pelos professores, estando estes posicionados numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola e acabando por coordenar e gerir pedagogicamente três setores importantes da comunidade educativa, que são: a relação com os alunos, onde é feito um seguimento da sua assiduidade e resultados académicos, bem como do seu comportamento na escola; a relação com os encarregados de educação, onde temos que ter uma comunicação constante, dando atempadamente informações sobre o aproveitamento dos alunos e, ao mesmo tempo, recolhendo informação sobre os mesmos; e a relação com os demais professores do Conselho de Turma, onde temos de os informar sobre os problemas que possam surgir com os alunos e fazer a ponte entre informações dos encarregados de educação e órgão de gestão, certificando-nos, muitas vezes, se o conselho de turma está a cumprir com o estipulado.

Relativamente a esta experiência, consideramos que o Diretor de Turma é determinante na mediação de conflitos, sejam estes entre Professores – Alunos (como por exemplo por motivos de indisciplina na aula de uma determinada disciplina intervimos junto do aluno e do professor para resolver o problema para que este não se volte a repetir); Encarregados de Educação – Professores do Conselho de Turma (como por exemplo uma situação que tivemos de resolver no Agrupamento de Escolas de Sines, onde os encarregados de educação entraram em conflito com as características dos testes de uma determinada disciplina e pediam a demissão do professor, neste caso depois de sabermos ao certo qual era o problema intervimos nas duas partes de forma a resolver o problema);

Direção – Professores do Conselho de Turma (fazendo o Conselho de Turma cumprir as diretrizes do órgão de gestão); Alunos – Encarregados de Educação, (uma situação que é frequente, sobretudo nas escolas TEIP, é os encarregados de educação virem à escola informar o Diretor de Turma que não têm mão no educando e que já não sabem o que fazer, pedindo para os ajudarmos nessa tarefa); e Direção – Alunos/Encarregados de Educação (como exemplo desta podemos destacar um episódio onde uma família de etnia cigana, em Sines, se deslocou à escola para agredir uma professora e a diretora da escola porque entendiam que estavam a acusar injustamente o seu filho de um roubo, pelo que foi necessário mediar o conflito).

No papel de Diretores de Turma promovemos o envolvimento das famílias e a implementação de um trabalho de colaboração entre encarregados de educação, professores e alunos, estando concentrados nos alunos e na gestão/orientação dos mesmos, e gerindo a organização de um trabalho cooperativo entre os professores do conselho de turma.

Ao longo do exercício das funções de Diretor de Turma, tivemos ainda que cumprir com numerosas tarefas burocráticas, como por exemplo o preenchimento de grelhas disciplinares, referenciações de alunos com necessidade, participar na realização de Planos educativos Individuais, Planos de recuperação, conhecer a legislação e as funções que dela decorrem, procurando ter uma visão integradora de todos os recursos da escola e da comunidade educativa, para sermos capazes de responder a todos os objetivos presentes no Projeto Educativo da Escola.

Como Diretor de Turma, tivemos ainda que proporcionar aos alunos informação adequada ao prosseguimento de estudos, tendo em conta o seu perfil e aptidões; ajudar na integração dos alunos na turma e na escola; dar aos pais informação acerca do aproveitamento e integração dos alunos; aplicar medidas educativas e disciplinares; promover um acompanhamento individualizado dos alunos; elaborar e conservar o processo individual do aluno facultando a sua consulta; formalizar e coordenar o processo de avaliação formativa e sumativa, mantendo informado o encarregado de educação; propor medidas de apoio educativo e presidir às reuniões de conselho de turma.

Tendo por base a experiência no papel de Diretor de Turma, consideramos como competências importantes para o desempenho desta função ser capaz de criar relações aprazíveis com os alunos, famílias, colegas e pessoal não docente, para gerar melhoria das condições de aprendizagem e bom ambiente educativo. Consideramos ainda necessário ter bom senso, capacidade de compreensão, ponderação e disponibilidade, ser tolerante, firme e dinâmico, tendo a capacidade de prever situações e solucionar problemas.

Como balanço final, no âmbito do desempenho do cargo de Diretor de Turma, consideramos que existiram alguns fatores limitativos ao desempenho das funções, sendo estes o tempo reduzido de que dispomos, o excesso de burocracia, a dificuldade em contactar os encarregados de educação, para além das situações decorrentes do meio familiar em que os alunos estão inseridos e fatores de ordem social.

12. DESPORTO ESCOLAR

O Ministério da Educação refere que o Desporto Escolar é

o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Artigo 5.º – “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro).

Como refere ainda neste diploma legislativo,

o desporto escolar deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas integrando de modo harmonioso as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição (Artigo 5.º – “Definição”, Secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro).

Poderemos, então, referir que para nós, e tendo em conta a nossa experiência, o Desporto Escolar está dividido em três vetores que são a atividade interna, a atividade externa e os grupos de equipa, podendo ser estes de competição ou não.

Na atividade interna participámos na organização e realização das várias provas escolares e torneios desportivos das diversas modalidades (vulgarmente chamados de inter-turmas), na atividade externa participámos no prolongamento das provas da atividade interna, como o caso do corta-mato que passa de corta-mato escolar (atividade interna) para corta-mato regional (atividade externa). Quanto aos grupos de equipa, no Desporto Escolar estes são mais específicos e a maioria já tem uma componente competitiva, pois já se procura atingir um objetivo em termos de resultado competitivo.

O Desporto Escolar, segundo o Ministério da Educação, publicado no portal do Desporto Escolar (2009), terá de contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável

e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas, e, por sua vez, proporcionar a todos os alunos acesso à prática de atividade física e desportiva, como contributo essencial para a formação integral dos jovens e para o desenvolvimento desportivo nacional.

Os benefícios do Desporto Escolar no desenvolvimento das crianças e jovens podem ser divididos em quatro áreas diferentes: a área Social, onde alunos fisicamente mais ativos estão mais integrados; a área Fisiológica, pois alunos fisicamente ativos são mais saudáveis; a área Afetiva, considerando-se que alunos fisicamente ativos são mais felizes; a área Cognitiva, onde alunos fisicamente ativos aprendem melhor e de uma forma mais rápida.

Ao longo da experiência no desempenho de funções no âmbito do Desporto Escolar, convivemos de perto com as três vertentes supra mencionadas, organizando e gerindo provas/torneios, tendo também experiências como coordenadores de grupos de equipa de modalidades díspares, como o caso do Voleibol e do Surf.

Neste conjunto de atividades foi promovida uma maior ligação dos alunos com o desporto e a sua componente competitiva, o que permitiu também aos professores uma relação e uma ligação diferente com os alunos que participaram neste tipo de atividades. O Desporto Escolar permite prolongar as nossas ações e atividades para além da própria escola, o que possibilita, muitas vezes, ver o próprio perfil dos alunos alterado quando não estão dentro do meio escolar.

13. FORMAÇÃO CONTINUA

Moreira afirma que a “formação contínua de professores constituiu-se, nas últimas décadas, como uma das principais preocupações da política educativa portuguesa, enquanto condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino através da qualificação e da capacitação dos docentes” (Moreira, 2010: 17).

Parece, pois, ser hoje “inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos desafios de inovação e desenvolvimento pessoal e profissional” (Gonçalves, 2009: 25).

Valorizamos o conteúdo anunciado por estes autores. Como tal, temos apostado e investido na formação contínua ao longo destes anos, tendo como objetivo melhorar os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos.

As ações de formação, seminários, Fóruns e Conferências frequentados até ao momento foram:

- Formação em ECDL European Computer Driving Licence;
- Formação em “Moodle como fator de Mudança/todos em Rede com o Moodle.”;
- Formação em “Necessidades Educativas Especiais: Decreto Lei nº3/2008”;
- Formação em “Resolução de Conflitos na Escola (e fora dela) desde a Mediação e a Filosofia Aplicada”;
- Formação em “Didática do Andebol – novas metodologias de ensino”;
- Formação em “Formação de professores em empreendedorismo”
- Formação em “ Novas Tecnologias na Educação”;
- Formação em Gestão e Treino Desportivo;
- Formação em Transição para a Vida Ativa;
- Formação em “BULLYING: Conceito e caracterização”;

- Formação em Hiperatividade e Défice de Atenção: Compreender e Intervir em Contexto Escolar;
- Formação em “Síndrome de Asperger: Estratégias em contexto de Sala de Aula”;
- Formação “VI Jornadas Técnicas de Futebol e Futsal”;
- Formação “O Ensino dos Jogos desportivos Coletivos em contexto Escolar”;
- Curso de Treinador de Futebol Nível I;
- Curso de Futebol UEFA Basic Nível II;
- Formação “III Jornadas Técnicas de Futebol e futsal”;
- Formação “IV Seminário Internacional de Atividades Aquáticas”;
- Formação “ Mexa-se pela sua saúde”;
- Formação ”Multijogos e Exercícios para crianças do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico”;
- Formação em “Sexualidade, métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis” ”;
- Formação “VI Jornadas Técnicas de Andebol”;
- Formação “Prevenção e Socorrismo em Meio Aquático”;
- Formação em “Canoagem na Escola”;
- Formação em “Evacuação de Edifícios Escolar, Mádivas de Autoproteção”;
- Formação “ Arbitro de Nível I Futsal”;
- Formação “Arbitro de Nível I Voleibol”;
- Fórum do Treinador de Futebol;
- Conferência “Ler e Interpretar o Jogo”;
- Conferência “Futebol de Rua/Futebol de Formação”;

-Conferência “Evolução do Processo de Treino”;

Este conjunto de formações permitiram melhorar os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, tornando-nos melhores profissionais e permitindo um maior controlo sobre as variáveis do meio profissional, através da aquisição de novas perspetivas sobre o contexto educacional.

Consideramos que a procura de formações complementares não deve ser descurada, pois lidar com os alunos exige uma atualização constante. A sociedade está em contínua mudança e nós, professores, devemos acompanhar essa mudança e atualizar os nossos processos de ensino através de novas ferramentas pedagógicas, que são conseguidas neste tipo de formações.

As formações, para além de proporcionarem a aquisição de novas ferramentas de trabalho, são também espaços privilegiados para a partilha de experiências entre pares, propiciando a aquisição de novas perspetivas profissionais.

REFLEXÃO FINAL

As vivências pessoais, experiências académicas e profissionais são em grande parte as responsáveis pela construção do indivíduo e da sua personalidade, conferindo-lhe uma maneira muito própria e particular de estar na vida. Consideramos as nossas vivências uma influência positiva, estas tornaram-nos pessoas críticas em relação a nós próprios, aos outros e aos contextos, exigentes, focados no cumprimento dos objetivos e reflexivos. Como tal, finalizaremos este trabalho refletindo sobre as nossas vivências como professor de Educação Física.

De facto, o ensino em Portugal e no mundo, ao longo dos séculos, tem sofrido inúmeras alterações, numa fase inicial este estava limitando a mosteiros ou escassas escolas e baseando a sua aprendizagem na leitura, na escrita e nos princípios da contagem. Atualmente, em Portugal, encontra-se em vigor a Lei de Bases do Sistema Educativo, atualizada pela Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade e estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontrem em idade escolar, ou seja, entre os 6 e os 18 anos.

No nosso entender, o Programa Nacional de Educação Física foi feito para criar uma maior igualdade e balizar ou nivelar a liberdade dos professores e as suas conceções, definindo parâmetros para a Educação Física, o que ensinar e como ensinar. A conceção de Educação Física, presente nos programas, está orientada para o valor pedagógico e educativo da atividade física e para o desenvolvimento multilateral e harmonioso dos alunos, com indicadores para guiar a sua prática através de objetivos e normas para a definição do que fazer e como fazer em Educação Física. Este documento orienta o planeamento do ensino da Educação Física em Portugal.

Na nossa perspetiva, a Educação Física e o Desporto Escolar contribuem com inúmeros benefícios no percurso escolar dos alunos, dos quais destacamos

a prevenção e combate ao insucesso e abandono escolar, a promoção da inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudáveis e a formação integral dos jovens em idade escolar e de cidadãos futuros com melhores valores e integrados na sociedade em que vivem.

Focando em particular os modelos de ensino em Educação Física, de facto o mais praticado nas escolas onde foi feita a experiência profissional foi o Modelo por Blocos, mas existem outros modelos como os referidos neste trabalho.

Quanto às nossas planificações para a disciplina, estas são feitas tendo em conta os espaços disponíveis na escola, as modalidades a abordar em cada ciclo de ensino e a população alvo (nível dos alunos e turmas). Nas escolas por onde temos passado, as modalidades a abordar em cada ano de escolaridade já estão escolhidas pelo grupo de Educação Física ou, no caso do 1º ciclo, pelo coordenador da disciplina. O que a nosso ver é algo positivo, pois permite uma melhor estruturação dos conteúdos ao longo dos anos escolares. No entanto, concordamos com a afirmação de Bento quando refere que

O professor não está nem pode ser dispensado da planificação do ensino. (...) o ciclo de ação do professor não deve limitar-se a uma pretensa preparação direta e à realização das aulas; deverá sim assumir as tarefas de planificação, de realização, de análise e avaliação do ensino, isto é, as tarefas componentes da sua ação como num ciclo contínuo (Bento, 2003: 25).

De facto, baseados na nossa formação e experiência, consideramos que são pontos importantes do planeamento, para preparar as Unidades Didáticas de Educação Física, uma avaliação dos recursos, instalações e material existente (os espaços disponíveis para as aulas de Educação Física, o seu mapa de rotações e os materiais desportivos), e da população alvo (nível dos alunos e turmas). É também fundamental na programação de Educação Física o número de horas previstas para a modalidade, a sequencialização dos conteúdos, a avaliação, o controlo do processo ensino aprendizagem e a classificação.

Acreditamos que a organização, funcionamento das aulas e o controle que o professor tem das variáveis e das ferramentas que possibilitam a gestão da aula, são a parte mais importante que um professor de Educação Física deve dominar. Destacando-se, em particular, a clareza da comunicação, a capacidade na demonstração e na realização das organizações, transições e instruções no menor tempo possível, pois na nossa prática letiva procuramos aumentar o tempo efetivo de aula e de atividade motora, evitando interromper o fluxo de aula, definindo e mantendo o ritmo e intervindo de forma clara. Já Carreiro da Costa (1984) referia que o tempo de aprendizagem é um fator fundamental para o sucesso do ensino.

Um dos fatores a ter em conta, e não menos importante, é ter a turma no seu raio de visão, circulando por fora dos exercícios, voltado para estes e dando *feedback's*, conseguindo desta forma um controlo ativo da prática dos alunos e da sua evolução. Os *feedback's* devem ser utilizados sistematicamente com incidência nas componentes críticas estabelecidas a trabalhar e tentando que os mesmos sejam positivos.

De uma forma global, na nossa prática procuramos manter uma atitude reflexiva, ligando aula a aula, reportando-nos aos resultados alcançados e aos que, pelo contrário, ficavam por alcançar. Neste sentido, estamos particularmente atentos às situações inesperadas, procurando tirar partido das mesmas para colocar em causa a nossa atuação, interrogando-nos sobre as decisões tomadas.

Constatamos, ao longo da nossa experiência, que relativamente a decisões de ajustamento no desenvolvimento da aula é importante estarmos atentos à adequação dos objetivos, conteúdos, meios e formas metodológicas propostas, assumindo que as aulas podem não seguir o rumo traçado. Assim, se necessário, podem ser feitos ajustamentos nos grupos, no tempo atribuído às tarefas, nas progressões, no grau de dificuldade das tarefas e nos objetivos. Como tal, estamos disponíveis para alterar as nossas decisões e hábitos, mediante os resultados que venham a ser recolhidos no decorrer das aulas.

Entendemos que é também importantíssimo criar um clima positivo, adequado à promoção das aprendizagens e promovendo a disciplina. É, por isso, importante tornar claras as regras, incentivar o comportamento apropriado, diminuindo, sempre que possível, comportamentos inapropriados e usando estratégias adequadas. O discurso do professor deve ser forte e seguro, interagindo positivamente com os alunos, elogiando e estimulando, procurando assim encorajá-los para a atividade.

A direção de turma é para nós, e tendo em conta o balanço das várias situações em que desempenhamos este cargo, uma das atividades mais trabalhosas e importantes exercidas pelos professores, estando estes posicionados numa estrutura pedagógica de gestão intermédia da escola e assumindo-se como figuras determinantes na mediação de conflitos. De facto, foram muitos os conflitos que tivemos de mediar, ora entre alunos, professores, professores-alunos, professores-encarregados de educação e entre alunos-encarregados de educação. Ao longo do exercício das nossas funções no papel de Diretor de Turma, tivemos ainda que cumprir com numerosas tarefas burocráticas, conhecer a legislação e as funções que dela decorrem. Deste modo, consideramos como competências importantes, para o desempenho desta função, a capacidade de criar relações apazíveis com os alunos, famílias, colegas e pessoal não docente, para gerar melhoria nas condições de aprendizagem e bom ambiente educativo. Consideramos ainda necessário ter bom senso, capacidade de compreensão, ponderação e disponibilidade, ser tolerante, firme e dinâmico, tendo a capacidade de prever situações e solucionar problemas.

Como balanço final, no âmbito do desempenho do cargo de Diretor de Turma, consideramos que existiram alguns fatores limitativos ao desempenho das nossas funções, tais como: o tempo reduzido de que dispomos; o excesso de burocracia; a dificuldade em contactar os encarregados de educação.

Relativamente ao Desporto Escolar, e tendo em linha de conta a nossa experiência, acreditamos que este pode contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, fomentando a aquisição de hábitos de

vida saudável, contribuindo para a formação integral dos jovens, através da prática de atividades físicas e desportivas.

No âmbito do Desporto Escolar, desempenhámos funções organizando e gerindo provas/torneios na atividade interna, tendo também experiências como coordenador de grupos de equipa de modalidades díspares, como o caso do Voleibol e do Surf (ilustração nº 14), em todas estas atividades era notória a alegria e o empenho com que os alunos participavam nas atividades, transpondo, posteriormente, esse empenho para as outras atividades escolares.

Relativamente à formação contínua, consideramos que a sua frequência melhora os conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, sendo imprescindível, pois o mundo não para e o conhecimento está sempre a evoluir, o que é certo hoje pode não ser amanhã. Na nossa perspetiva, o conjunto de ações de formação, seminários, fóruns e conferências que frequentamos permitiram melhorar os nossos conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos, fazendo de nós melhores profissionais e permitindo-nos um maior controlo sobre as variáveis do nosso meio profissional, através da aquisição de novas perspetivas sobre o contexto educacional.

Depois de sete anos de experiência na docência, sendo quatro destes em escolas vulgarmente definidas como “complicadas” e inseridas no programa educativo TEIP, acreditamos que o mérito que possamos ter nos sucessos educativos alcançados se fundamenta no facto de nunca nos conformarmos com a rotina, tentando criar cenários variados e favoráveis às aprendizagens, como aulas na praia (ilustração nº 14 e 15), aulas no skate parque (ilustração nº 16), e variando as atividades (ilustração nº 17), sem fugir ao cumprimento das metas estabelecidas pelo grupo de Educação Física, envolvendo-nos ao limite com os objetivos traçados para os nossos alunos e mantendo uma postura forte e coerente em todas as aulas e atividades.



Ilustração 14 – Aula de surf

Aulas na praia em Sines.



Ilustração 15 – Aula de surf

Aula de surf em Sines



**Ilustração 16 –
Aula no exterior**

Aula no Skate
Parque em
Sines



**Ilustração 17 – Aula
de patins**

Aula de patins
em Sines

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, (2013). *Na diversidade, o sucesso de todos e para todos. Projeto Educativo*.
- Batch, J. (2005). Benefits of physical activity in obese adolescents and children. *Internal Medicine Journal*, p. 446-446.
- Benavente, A. (2001). Reflexões sobre democratização e qualidade na educação Básica. *Revista Ibero Americana*, 1:27, p. 99-124.
- Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1995). *O Outro Lado do Desporto, Vivências e reflexões pedagógicas*. Porto: Campo das Letras Ed.
- Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo: o campo do possível*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Bento, J. (1999). *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação Física*, 3ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte.
- Betti, M. & Zuliani, L. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Barueri, 1:1, pp. 73-81.
- Boreham, C., & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 12:19, p. 915-929.
- Byrd, J. (2007). The impact of physical activity and obesity on academic achievement among elementary students. *The connexions Project*. Acedido fevereiro 4, 2015, em <http://cnx.org/content/m14420/latest/>
- Câmara Municipal de Chaves, (2015). *História do Conselho*. Acedido abril 20, 2015, em <http://www.chaves.pt/Default.aspx?ID=32>
- Câmara Municipal de Vila Pouca de Aguiar, (2015). *História e Património*. Acedido abril 20, 2015, em <http://www.cm-vpaguear.pt/index.php?pid=500&idPag=116>
- Cardim, C. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Thessaloniki: Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.

- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, I. (2011) *Aplicação do Modelo de educação Desportiva no Ensino do Atletismo*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2007). *Uma estratégia para a Europa em matéria de problemas ligados à nutrição, ao excesso de peso e à obesidade*. Livro Branco. Acedido Abril 3, 2015, em http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11082_pt.htm
- Cotman, C. & Berchtold, N. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends Neurosci.* 1:1 p. 295-301.
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 258/01— I SÉRIE-A N*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho nº 147-B/ME/1996, de 1 de agosto de 1996. *Diário da República*. Ministério da Educação. Lisboa
- Faria, A. (1969). *Introdução a Didática de Educação Física*. Brasília: MEC.
- Faria, A. (2014) *Os currículos de educação física e o ensino por unidades didáticas*. Brasília: UNISUAM Publicações
- Formosinho, J. & Pinto, A. (1987). A atribuição causal do insucesso — o posicionamento de uma amostra de professores. *In Psicologia*, 3:1, p. 259-264.
- Freire, J. (2010). *Uma possível estratégia no combate ao Insucesso Escolar: Estudo de caso*. Vila Real: Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, p. 23-36.
- Gonçalves, T. (2012). *Reflexões de um Estudante Estagiário de Educação Física* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, S. (2013). *Plano Anual de Turma*, Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.

- Inspeção-Geral da Educação, (2008) *Avaliação Externa das Escolas, Relatório de escola, Agrupamento Vertical de Escolas de Carrazedo de Montenegro*.
- Inspeção-Geral da Educação, (2010) *Avaliação Externa das Escolas, Relatório de escola, Agrupamento de Escolas Nadir Afonso Chaves*.
- Inspeção-Geral da Educação, (2010) *Avaliação Externa das Escolas, Relatório de escola, Agrupamento de Escolas de Vila Pouca de Aguiar- Sul*.
- Inspeção-Geral da Educação, (2010) *Avaliação Externa das Escolas, Relatório de escola, Agrupamento de Escolas Dr. Azevedo Neves Amadora*.
- Inspeção-Geral da Educação, (2013) *Avaliação Externa das Escolas, Relatório de escola, Agrupamento de Escolas de Sines*.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), Lei nº 46/86, de 14 de outubro, alterada. Lisboa.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República N.º 166, 1.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lemos, V. (2009). *Desporto Escolar, Mensagem*. Lisboa: Portal do Desporto.
- Lopes, H., Gouveia, E., Alves, R. & Correia, A. (2014). *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira
- Lopes, M. (2012). *A aprendizagem em Educação Física: análise de dois modelos de ensino em Basquetebol - Instrução Direta e Educação* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta Lisboa, Lisboa.
- Mascarenhas, L. (1995). *Planeamento em Educação Física – que deliberações pedagógicas?* Dissertação de Licenciatura, Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Mendes, F. (2012). *O contributo da educação física no combate ao insucesso escolar: A Perspetiva dos Professores de uma Escola Básica e Secundária do Concelho de Celorico de Basto* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Metzler, M. (2000). *Instrucional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ministério da Educação. (1998). *Programa de Educação Física, Plano de Organização do Ensino-aprendizagem*, 3ª edição. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Ensino Básico, 3º ciclo, Programa de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2005). *Cursos de educação e formação, programa, Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Educação Física*, Direcção-Geral de Formação Vocacional. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2009). *Desporto escolar abrange mais alunos e escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Ministério da Educação. (2012). *Programas e Projectos nas Escolas T.E.I.P. (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária)*. Lisboa: Ministério da Educação
- Mota, J. (1992). *A Escola e Educação Física e a Educação da Saúde*. Horizonte, 1:48, p. 208-212.
- Mota, J. (1998). *Educação Física e Educação de Saúde*. In 3º Congresso Nacional de Educação Física 94 (10), pp. 156.
- Onofre, M. (1995). *Prioridades de formação didáctica em Educação Física*. Boletim SPEF, 12, pp. 75-97.
- Perrenoud, P. (1999). Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire: une impuissance teintée de lassitude. *Genève, Service de la recherche en éducation, Voyage dans un espace multidimensionnel, Cahier 1:6*, p. 53-69.
- Piéron, M. (1984). *Pédagogie des Activités Physiques et Sportives (Méthodologie et Didactique)*. Liège: Université de Liège, Institut Supérieur d'Éducation Physique.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives. Observations e Recherches*. Liège: Presses Universitaires de Liège.
- Piéron, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Colecção Activites physiques et sports cherche et formation. Paris: Éditions Revue eps.
- Pires, E. (1999) *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. 5.ª edição. Porto: Edições Asa.

- Relvas, D. (2013). *Uma Vivência Significativa e Refletida* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, L. & Guimarães, M. (2010). *Documento de Apoio à Organização Curricular e Programas de Educação Física*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIC.
- Rodrigues, C. (2008). Avaliação na Educação Física escolar. *Revista Digital*. Buenos Aires: Efdeportes.
- Rosa, B. (2013). *Causas de abandono e insucesso escolar Comparação entre a Realidade Açoriana e Continental* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Rosado, A. (2014) *Planeamento da Educação Física: Modelos de Leccionação*. Acedido janeiro 1, 2015, em http://home.fmh.utl.pt/~arosado/Modelos20021_ficheiros/
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield: Publishing Company.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality P.E. throught positive sport experience*. Mayfield: Publishing Company.
- Singh, A. Uijtdewilligen, L., Twisk, R., Mechelen, W. & Chinapaw, M. (2011). *Physical Activity and Performance at School: A Systematic Review of the Literature Including a Methodological Quality Assessment*, p. 49-55.
- Soares A. (2012). *O contributo da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento de uma Escola de Excelência: Estudo de caso* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Turner, E., Rejeski, J., & Brawley, R. (1997). *Psychological benefits of physical activity are influenced by the social environment*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2:19, p. 119-130.
- Varela, T. (2010). *O Desporto escolar como medida de combate ao Insucesso e Abandono Escolar* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real.