

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Relatório de Estágio Profissional

Dissertação apresentada com vista à obtenção do 2º ciclo (Decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março e Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro) em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Orientadora: Doutora Zélia Matos

Marta Andreia Silva da Costa

Porto, Junho de 2010

Ficha de Catalogação:

Costa, M. A. S. (2010). *Relatório de Estágio Profissional*. Porto: Marta Costa. Relatório de Estágio Profissional para obtenção de grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA,
COMPETÊNCIA, REFLEXÃO, AUTENTICIDADE

Agradecimentos

A elaboração do presente relatório de estágio não teria sido possível sem a contribuição que recebi em orientação, acompanhamento, experiência, conhecimentos e capacidade de reflexão. Deste modo, quero expressar toda a minha gratidão e apreço às pessoas e instituições que colaboraram no meu processo de prática educativa supervisionada (PES) e elaboração do respectivo relatório de estágio (RE).

À minha orientadora, Doutora Zélia Matos, pelas “conversas”, pelo “despentear” de ideias e reorganização de conhecimentos, pela abertura e receptividade às minhas dúvidas, pela partilha de experiências e compreensão da minha inexperiência, mas, principalmente, pela autonomia que me atribuiu, a qual se tornou num ganho significativo da minha aprendizagem.

À minha orientadora da PES, Manuela Machado, pela total disponibilidade, pelas competências que exigiu de mim, pelos incontáveis conhecimentos que me possibilitou, pelos exemplos de competência profissional. Em suma, pelo imprescindível contributo na minha formação inicial, a qual se reflectirá, seguramente, na minha prática futura.

À Direcção da Escola Secundária de D. Dinis, e em particular ao grupo de Educação Física, pelo apoio e integração demonstrados, tão úteis na minha afirmação profissional.

Aos meus alunos (2009/2010) do 11º D, pelos desafios colocados, pela diversidade de situações que me proporcionaram, pelo carinho e reconhecimento demonstrado. Simplesmente, por terem sido meus alunos e me terem proporcionado gratificação e gosto pelo meu trabalho.

Aos colegas de núcleos de estágio, em especial à Diana, pelo apoio incondicional, partilha, amizade e força. Pela reciprocidade no bom trabalho de grupo, o qual será, para sempre, lembrado como exemplo de sucesso.

Aos colegas/convidados que aceitaram estar presentes nas actividades “Workshop Dança”, “No Limite do Corpo”, “Mostra da Saúde” e “ABCDesportoEFamília”, como prelectores ou convidados, os quais permitiram aumentar o valor e a transdisciplinaridade das actividades no meio escolar.

Aos responsáveis pelo “projecto Santo Tirso conVida desafios à escola, à família, à autarquia e ao ambiente”. À Câmara Municipal de Santo Tirso, Escola Secundária de D. Dinis e FADEUP, pela oportunidade que me deram de integrar um projecto tão inovador e completo na minha formação, transmitindo-me confiança para ser eu, também, inovadora e arrojada nas minhas práticas futuras.

À minha família, amigos e namorado pela paciência com que me ouviram e apoiaram. Em especial à minha Mãe, pela capacidade de elevar a minha confiança e ao meu Pai, pela transmissão da calma e serenidade necessárias ao equilíbrio e entendimento das situações. Ao Nuno, pelo permanente incentivo, encorajamento, e, principalmente, por me ajudar a ser mais positiva e capaz de evidenciar as minhas potencialidades e as minhas capacidades.

A todos os professores que tive ao longo da minha vida de estudante, os quais me ajudaram a ser quem sou, a chegar onde cheguei, quer a nível profissional quer a nível pessoal. Obrigada à minha professora primária (1993 a 1997), a todos os professores que tive na escola EB2,3 São Rosendo (1997 a 1999), a todos os meus professores do 7º ao 12º ano, da Escola Secundária de D. Dinis (1999 a 2005), e, finalmente, aos professores da FADEUP (2005 a 2010), pelos conhecimentos transmitidos ao longo da minha formação académica e pelos vários contributos tão significativos para a minha vida.

Índice Geral

Índice de Tabelas.....	vii
Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Lista de abreviaturas.....	xiii
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. A caracterização geral do estágio e os respectivos objectivos.....	3
1.2. O Relatório de Estágio como verbalização da prática.....	7
1.2.1. Da teoria na prática, à relação teoria/prática.....	9
2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO.....	14
2.1. Aluna, Atleta, Estudante, Treinadora, Professora.....	17
2.2. Expectativas: Conseguirei ser uma professora competente?.....	21
3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	21
3.1. Competência do professor.....	26
3.1.1. O conhecimento.....	31
3.1.2. A reflexão na formação do professor.....	33
3.1.3. Ética e responsabilidade profissional.....	35
3.2. A Educação e a Educação Física.....	38
3.3. A escola secundária de D. Dinis de Santo Tirso.....	43
3.3.1. A política de comunicação na escola.....	44
3.3.2. A Escola Secundária de D. Dinis e a Educação Física.....	45
3.3.3. Aspectos do meio envolvente – Santo Tirso.....	46
3.4. A turma do 11º D e os alunos.....	47
3.5. O controlo e a disciplina no 11º D – técnicas de controlo disciplinar.....	51
4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....	56
4.1 Área 1: Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem.....	62
4.1.1. A Concepção da pratica pedagógica.....	62

4.1.2. Da necessidade de controlo da turma às preocupações com a gestão do ensino	68
4.1.3. Gerir e controlar a aula e os alunos, favorecendo a instrução.....	78
4.1.4. Estratégias de instrução e gestão, garantindo o controlo	91
4.1.5. Progressão no discurso reflexivo da PES	100
4.2. Área 2: Participação na escola	102
4.2.1. Participação nas reuniões.....	102
4.2.2. Actividades de Enriquecimento Curricular.....	103
4.2.3. Direcção de Turma.....	106
4.2.4. Desporto Escolar.....	110
4.3. Área 3: Relações com a comunidade	113
4.3.1. O Projecto Santo Tirso ConVida	113
4.3.2. O estudo: “Do valor da Aptidão Física”	115
4.3.3. A Participação no Congresso Internacional sobre Saúde e Desporto – Apresentação à Comunidade	118
4.3.4. “ABCDesportoEFamília”.....	121
4.4. Desenvolvimento profissional	124
5. CONCLUSÃO	122
6. SÍNTESE FINAL.....	130
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
8. ANEXOS.....	137

Índice de Tabelas

Tabela 1- Valores e Aprendizagens na Escola Secundária de D.Dinis, adaptado do documento "Projecto Educativo - 2008/09 - ESD.Dinis"	43
Tabela 2 - Dados da caracterização da turma.	47
Tabela 3 - Registo dos comportamentos psico-sociais dos alunos.....	80

Resumo

O seguinte Relatório de Estágio Profissional tem por objectivo apresentar, através do discurso reflexivo e crítico, o meu percurso ao longo do estágio profissional, no ano lectivo de 2009/10, o qual é composto pela prática de ensino supervisionada e pelo relatório de estágio.

Na primeira parte, encontra-se a caracterização geral do estágio e dos seus objectivos, onde apresento a importância da formação inicial em contexto de prática de ensino real e o valor que o relatório de estágio tem, como contributo imprescindível para a consciencialização da minha actuação na prática, através do confronto com o conhecimento teórico.

No enquadramento biográfico, além da breve descrição de algumas características pessoais e etapas da minha vida relevantes para o estágio, reporto-me ao papel da formação inicial, na reformulação das concepções e crenças. Refiro, também, as expectativas em relação ao estágio, centrando-me na competência.

Enquadrando a prática profissional, realizei uma revisão mais profunda dos temas que foram objecto de uma preocupação inicial, ao nível conceptual e teórico: competência, conhecimento, reflexão, ética e controlo disciplinar. Para o enquadramento contextual, analisei a educação e a sua relação com a educação física e, por fim, o meio escolar e os alunos da turma.

A análise reflexiva da prática pedagógica sugeriu uma divisão, de acordo com os temas relativos à minha evolução na prática: controlo, gestão e instrução. A participação na escola e relações com a comunidade tiveram um papel determinante para a afirmação e identidade profissionais, sendo patente a abertura à inovação.

Resultam deste diário reflexivo, intitulado de Relatório de Estágio, incontáveis experiências e conhecimentos que me atribuíram as competências necessárias para dar continuidade ao meu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPETÊNCIA, REFLEXÃO, AUTENTICIDADE

Abstract

The following Vocational Training Report aims to present, through the reflective and critical discourse, my journey through the Vocational Training Programme during the academic year 2009/10, which is composed of supervised teaching practice and by the vocational training report.

The first part is a general characterization of the programme and its objectives, where I present the importance of initial training in the context of teaching practice and the real value of vocational training report as an indispensable contribution to awareness of my action in practice by comparing with the theoretical knowledge.

In the biographical framework, beyond the brief description of some personal characteristics, and stages of my life, relevant to this programme I refer to the role of initial training in the reformulation of conceptions and beliefs. I also discuss the expectations with respect to the programme, focused on competence.

Framing professional practice, I conducted a more thorough review of the issues addressed in an initial concern, at a conceptual and theoretical level: competence, knowledge, reflection ethics and disciplinary control. For the contextual framework, I analyzed the education and its relation to physical education and finally the school environment and students in the class.

A reflective analysis of teaching practice suggested a division, according to the issues relating to my developments in practice: control, management and education. Participation in school and community relations had a decisive role in the professional affirmation and identity, being relevant the openness to innovativeness.

Results of this reflective diary, titled Vocational Training Report, countless experiences and knowledge have assigned the necessary skills to continue my professional development.

KEYWORDS: INITIAL TRAINING, PHYSICAL EDUCATION,
COMPETENCE, REFLECTION, AUTHENTICITY

Lista de abreviaturas

EP - Estágio Pedagógico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

RE - Relatório de Estágio

1. INTRODUÇÃO

Introdução

1.1. A caracterização geral do estágio e os respectivos objectivos

O estágio profissional (EP), como passagem obrigatória e de grande significado para a acreditação e para o desempenho futuro na profissão, é alvo de preocupação dos estudantes e também das instituições que os formam.

A formação inicial, por se tratar de um processo decisivo para a formação do professor, deve ser bem orientada para as novas concepções da profissão, isto é, deve configurar-se numa nova profissionalidade, tal como referem (Leitão & Alarcão, 2006). Os autores sintetizam as características que a formação deve ter para contribuir eficientemente para a profissionalização de professores competentes e eficazes, a partir de diferentes contributos:

- **interactividade de experiência e reflexão** - Altet, 1994, 2000; Alarcão, 1998, 2000, 2001a, 2003; Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2003; Perrenoud, 2000,2004;

- saber **analisar as práticas** - Altet, 2000;

- trabalhar em equipa - Beckers, 2004;

- **escrever sobre a prática** - Nóvoa & Finger, 1988; Sá-Chaves, 2000, 2005a; Dominicé, 2002; Almeida & Ambrósio, 2003; Vanhulle, 2004; Zeichner & Hutchinson, 2004;

- **pensar a actividade** didáctica - Barbier & Durand, 2003;

- **problematizar e investigar** - Benoit, 2005; Alarcão, 2001a; Estrela, 2003; Ponte, 2002; Esteves, 2000;

- utilizar as **novas tecnologias** - Conselho Nacional de Educação, 1998.

Para corresponder às exigências impostas por esta nova profissionalidade, configurada nas características apresentadas, o professor tem dar resposta a uma variedade e amplitude de funções, as quais são descritas de formas distintas por vários autores, sendo que, todas convergem para a definição mais actual de Leitão & Alarcão (2006): **executivas, interactivas e organizacionais**; o **auto-conhecimento** e o **controlo de**

múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico. Isto significa ter uma **competência metacognitiva** (Arends, 1999) que permita uma constante conceptualização do acto pedagógico; ser capaz de construir num contínuo, e num espaço de intervenção **aberto e reflexivo**, o seu próprio modelo de ensino; desenvolver **competência em si mesmo**, nas próprias acções, **desenvolvendo novos saberes**; ser capaz de se envolver em novos projectos da escola, com referência aos **novos desafios éticos e sociais, da actualidade**; centração no sujeito e **valorização humana**, tendo o sujeito como autor da sua própria aprendizagem e da sua formação, adoptando uma **visão antropocêntrica**.

Um dos papéis da formação inicial é preparar o professor para o exercício da profissão, desenvolvendo a profissionalidade, isto é, proporcionar a aquisição de saberes da sua profissão. Esta formação inicial, tendo como base os conhecimentos teóricos, visa tornar o professor autónomo, capaz de ensinar eficazmente, de acordo com os princípios gerais do ensino, éticos e pedagógicos.

Os objectivos que guiam a minha formação profissional, de acordo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), visam o desenvolvimento de **competências pedagógicas, didácticas e científicas**, associadas a um desempenho profissional **crítico e reflexivo**, que se apoia igualmente numa **ética profissional** em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola. Em todas as áreas em que o estágio profissional é organizado, são determinantes para o exercício da competência, os valores, a motivação e a atitude positiva face à profissão (Matos, 2009)¹.

1 Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos ensinos básico e secundário da Fadeup

As grandes tarefas desenvolvidas no EP foram a Prática Pedagógica Supervisionada (PES) e o Relatório de Estágio (RE), cujo resultado contém um elevado significado para a minha formação. Foi na realização do EP que tive a oportunidade de **integração** de um conhecimento **proposicional** e de um conhecimento **prático**, tão necessários ao professor, para uma interpretação actual da **relação teoria prática**, contextualizando o conhecimento no espaço escolar. Esta integração, possibilitada pela experiência única do EP, nas duas grandes tarefas, a PES e o RE, visa a minha formação como profissional, que se quer promotora de um ensino de qualidade, reflexiva, que analisa, reflecte e sabe justificar o que faz.

No sentido de uma formação que integra os critérios do profissionalismo docente, preparando o professor para as várias funções docentes, as funções exigidas durante o EP incluíram funções lectivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. O desenvolvimento destas funções, que inicialmente pareciam de uma abrangência inatingível, serviu para a minha evolução nas quatro áreas de desempenho.

Em suma, o professor, fruto de uma boa formação, tem de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise **crítico-reflexiva**, de investigação e de inovação pedagógicas, pela possibilidade de uma *“componente de formação ecologicamente situada, com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida”* (Leitão & Alarcão, 2006, p. 72).

Sendo a actividade do professor, em geral, e do professor de Educação Física, em particular, caracterizada pela complexidade e incerteza e por situações que podem ser previstas de antemão, como consequência, ela exige do professor, tanto a capacidade de resolução de problemas, como a capacidade de reflectir sobre os fins, os objectivos, e os resultados do seu trabalho (Costa, 1996). Assim sendo, como aluna estagiária, posso referir que o mais importante na minha formação inicial foi, para além de adquirir as competências e os conhecimentos, aprender a transferi-los e utilizá-los na prática.

Esta etapa da minha formação profissional teve por base a construção contextualizada de competências, no sentido da autonomia profissional. Procurei desenvolver a capacidade de mobilizar respostas para situações de ensino-aprendizagem concretas, baseadas não só na interacção de conhecimentos da investigação, mas também da própria reflexão sobre a acção.

1.2. O Relatório de Estágio como verbalização da prática

O RE é um documento que explica o caminho percorrido durante a PES, onde as tarefas e as estratégias utilizadas para superar as dificuldades e os desafios são apresentadas e confrontadas com fundamentos teóricos, conceptuais e ideológicos, a fim de contribuírem para que a prática desenvolvida e reflectida acrescente elementos para um nível de competência elevado e relevante para o desenvolvimento profissional.

No sentido de um desenvolvimento dinâmico e contínuo do professor, vejo que há necessidade de conceber e aplicar uma metodologia de reflexão-investigação-acção, perante a variabilidade do contexto, dos sujeitos, dos recursos e da evolução dos conhecimentos da investigação educacional.

Para desenvolver e apresentar um relatório sobre a PES, processo decorrido em condições de exercício profissional, com integração de conhecimentos e experiências anteriores relevantes para o ensino, é necessário um pensamento crítico e reflexivo, direccionado para as exigências do futuro, para que sejam expressas conclusões relevantes para a minha evolução no ensino.

Atendendo a que a realização do RE enquadrado na formação em contexto de investigação pode contribuir para a inovação no ensino (Alarcão, 2001), precepei-me em elaborar um RE cujo conteúdo possuísse, não só uma descrição e apresentação de factos e acontecimentos importantes da minha PES, mas também a respectiva crítica e conclusões práticas, com base no confronto e articulação com a teoria.

O contributo deste trabalho, na perspectiva investigativa da educação, é significativo para a minha formação e desenvolvimento profissionais, pois trata-se de desenvolver atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas, em que eu, como professora/formanda, pude desenvolver a autonomia de pesquisa e a busca de novas soluções para os problemas emergentes da minha prática, criando novas concepções e desenvolvendo um ensino mais apropriado e ajustado, preparando-me para actuar nas várias realidades e contextos, no futuro.

Também, nesta perspectiva da educação e do professor, Stenhouse, impulsionador do professor-investigador nos anos 60, desenvolveu projectos que realçavam a aceitação dos professores pelo seu envolvimento e responsabilidade nas tarefas de desenvolvimento curricular. Stenhouse (1975) chamou a este modelo de desenvolvimento curricular “o *modelo investigativo*”, o qual se reporta à capacidade do professor adoptar uma atitude investigativa perante o seu próprio ensino. Este professor, como exemplo de um profissional reflexivo no âmbito educativo, social e político, afirma que: “A *melhoria do ensino é um **processo de desenvolvimento** e que; em primeiro lugar, esta melhoria não se consegue por mero **desejo**, mas pelo **aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar**; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela **eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente**” (Stenhouse, 1975 cit. por Silva, 2009, p. 11).*

É de acordo com este autor, citado também por Alarcão (2001), que afirmo que o meu RE é um esforço de desenvolvimento da capacidade de investigação sobre o meu ensino, na perspectiva do meu desenvolvimento profissional no ensino e na educação. Só é possível garantir uma verdadeira aprendizagem profissional e uma consequente melhoria na eficácia do ensino, se o professor/formando possuir uma **perspectiva interaccionista e construtivista** da sua aprendizagem; neste processo, a **reflexão** é determinante.

Realizar este RE, adoptando características de professor-investigador, exigiu, da minha parte, um reconhecimento de que um espírito de pesquisa contribui para a inovação e conhecimento sobre educação, sendo, estes factores, determinantes para a aprendizagem dos alunos.

Com base em Beillerot (1991), Alarcão(2001) refere que a Investigação-acção, para ser investigação, tem de produzir conhecimentos novos, ser rigorosa na sua metodologia e tornar-se pública, a fim de que possa ser apreciada, avaliada, reproduzida, desenvolvida.

Ao longo dos quatro anos anteriores de formação, desenvolvi a capacidade investigativa, elaborando trabalhos de **investigação** noutros

âmbitos para além do ensino, como por exemplo, a Psicologia do Desporto, a Fisiologia, a Sociologia. A atitude e capacidades adquiridas nestes trabalhos tiveram transfere para atitude como professora, na incessante busca de conhecimentos e soluções. Neste ano lectivo, de intensa experiência prática de ensino, tentei adoptar sempre essa atitude, para a qual contribuiu, também, a disciplina de Investigação Educacional, levantando problemáticas acerca do ensino e da educação.

Apesar de, durante a primeira etapa da minha formação inicial, ter sido fomentada a capacidade investigativa, essa ganhou um novo valor quando foi convocada para um contexto de prática de ensino e quando foi problematizadora da acção, numa atitude reflexiva.

1.2.1. Da teoria na prática, à relação teoria/prática

Antes desta passagem pela PES e realização do RE, tinha uma concepção de teoria como conteúdo separado da prática: via a teoria “estudada” apenas no papel. Actualmente, verifico com as minhas próprias experiências que, em educação, a teoria não sobrevive sem a prática. Na elaboração do RE são focadas as questões da relação teoria-prática, como meio de agir fundamentada e reflexivamente, evoluindo para um nível elevado de compreensão.

A verbalização da prática, realizada ao longo da PES, através das reflexões das aulas, unidades temáticas e avaliações de todas as acções realizadas, bem como o relato escrito das situações vividas de forma reflectida e crítica, ajudaram a interpretar o que foi feito e a aprender com o que foi feito, para agir no futuro. O discurso sobre a prática obrigou-me a reflectir e compreender a prática de outros modos, acrescentando-me experiência. É por acreditar que, através da verbalização, o professor também desenvolve a sua competência de reflexão, que o meu processo de PES assegurou uma cuidada reflexão escrita e sistemática sobre a organização e gestão do ensino e da aprendizagem e sobre as tarefas/actividades de participação na escola e

relação com a comunidade. O RE construiu-se com base num raciocínio sobre a PES, com o uso de saber documental e experiencial, onde convoco saberes e capacidades, conhecimentos sobre a acção e conhecimentos que decorrem directamente da própria acção.

Tal como refere Matos (2010)² a pluralidade e a natureza das funções docentes remetem para a noção de polivalência e alternância do professor que se vê confrontado com as decisões sobre a prática, desde a detecção de problemas surgidos, ao modo de os superar com o conhecimento. Neste sentido, o RE foi elaborado com base na minha acção, apoiada nos ensinamentos e saberes resultantes da minha formação académica, os quais carecem de uma integração e apropriação na prática. Apesar de centrado na minha acção, o RE obrigou-me à procura constante de conhecimentos.

Esta ideia dá resposta à afirmação de Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado, & Alessandrini (2002), que diz que a integração e mobilização das aquisições e conhecimentos durante a formação inicial são determinante.

Uma das funções da formação é, precisamente, a de confronto, questionamento e subsequente reformulação das teorias pré-existentes. Ao contrário do que é o senso comum, a teoria não se opõe à prática nem a primeira se desenvolve, unicamente, na faculdade e a segunda, unicamente, na instituição escola; ambas confluem para uma serventia mútua, onde a teoria serve a prática e esta, por sua vez, dá corpo à teoria. Tal como refere Bento(1995), para o professor e no que diz respeito à denominação “teoria” e “prática”, talvez seja mais útil substituí-la por “conhecimento” e “acção”, respectivamente.

Para o professor, tanto o conhecimento teórico como o prático têm relevância. Em qualquer forma de intervenção pedagógica do professor, vemos a inerência da presença dos conhecimentos. No entanto, essa intervenção não deixa de ser uma acção. Assim, torna-se mais fácil compreender a importância que a teoria tem para a prática e a dificuldade que é a sua separação.

² Conferência XIII Congresso dos países de Língua Portuguesa, Maputo 2010

A teoria, do ponto de vista da aquisição de conhecimentos, tem um peso considerável na formação inicial, não só pelo facto de haver muitos conhecimentos novos a adquirir, mas também pelo facto de ser necessário reformular concepções anteriores, pré-concepções construídas com base em vivências orientadas de forma não criteriosa.

De acordo com Chateaux (1956, pp. 317-336), se nos reportarmos à “Escola de Dewey”, completamente diferente de uma escola tradicional, nenhum método de ensino podia resistir se separássemos o saber e o fazer. Na última década do século XIX, já em 1898, Dewey era da opinião de que o erro mais grave dos métodos de então residia na separação entre o saber e a sua aplicação. Na visão de Dewey, a experiência já existia como fundamento dos resultados e das práticas educativas. Modificar as tentativas futuras, com base nos resultados obtidos, representa uma actividade significativa e inteligente. No entanto Dewey sempre deixou claro que a experiência nem sempre leva a verdades e valores absolutos e definitivos.

O entendimento do contributo da teoria para a prática, delineado por Meinberg (1984) em nove pontos, é apresentado por Matos (1999, pp. 139-141), e clarifica perfeitamente o motivo pelo qual o professor não deve nunca abandonar a teoria. Interpretando esses pontos, compreendo que:

- 1- A teoria informa acerca de tudo o que tem a ver com a acção do professor, desde a concepção à realização do ensino, cabendo ao professor decidir, em função do contexto situacional, sobre a aplicação ou não dessas afirmações.
- 2- Serve para o professor/formando “rever” o entendimento prévio que tem dos fenómenos de educação, aprendizagem, socialização, jogo e desporto, de forma enquadrada em novos contextos e de um modo mais concreto.
- 3- A teoria visa, também, questionar o que o professor/formando sabe acerca do problema educação, o que, normalmente, é adquirido ao acaso. Isto implica que o estudante se confronte com novos conhecimentos, novas teses e novas teorias tidas como adequadas,

para que, num confronto crítico, possa corrigir e completar o “pré-entendimento” de que parte.

- 4- A teoria pretende formular e estabelecer princípios da acção pedagógica, os quais não se formam a partir de si próprios, mas estão sempre dependentes da experiência.
- 5- Embora, às vezes, se assuma a teoria como tarefa de preparação para a prática, não faz sentido a sua antecipação. A teoria só pode ter um trabalho de esclarecimento e informação sobre determinados princípios.
- 6- A teoria pode, também, interferir criticamente na prática, a partir do momento em que estabelece critérios de actuação.
- 7- A teoria pode assumir uma função de inovação, na medida em que “reconstrói” a “*praxis*”, sugerindo-lhe novas vias que a impeçam de ser uma mera rotina.
- 8- Uma função essencial da teoria, para a acção do professor, consiste no esforço de clarificação de conceitos centrais.
- 9- *“É aqui que a Pedagogia do Desporto nasce como ciência. A Pedagogia do Desporto é com razão a ciência da acção, porque tem como objectivo dar conselhos e recomendações ao professor sobre como agir na sua praxis.”* (Matos, 1999)

Ainda que os problemas da prática não possam ser resolvidos unicamente pelos conhecimentos práticos, muitas vezes as tomadas de decisões, aparentemente sem qualquer referência teórica, têm resultados eficazes. A utilização da teoria na prática requer uma competência absolutamente específica, à qual Herbart, tal como citou Bento (1995), chama de *tacto pedagógico*. Se a qualidade do professor se funda na construção do *tacto pedagógico*, pode-se considerar que, para além de competência teórica, isto é, de integrar os problemas didácticos num contexto teórico, o professor tem de ter competência de acção, a qual não só depende dos seus conhecimentos teóricos, mas também é determinada, fundamentalmente, pelas

experiências pessoais, conselhos, estimulações, motivações e aperfeiçoamento da personalidade do professor.

Isto gera a conclusão de Werner Jank, Hilbert Meyer (1991), de que a “*A dignidade da prática é independente da teoria, com a teoria torna-se apenas uma prática mais consciente*”(Bento, 1995, p. 47).

Sabendo que na pedagogia não há leis, mas sim princípios que podem ser aplicados criativamente na prática (Chateaux, 1956), realizei a minha PES partindo de momentos de preparação e avaliação, estabelecendo a relação de reciprocidade e interdependência com a acção, na direcção dos objectivos do ensino da Educação Física e da lógica da aprendizagem dos alunos.

Sabendo que a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos, considero fundamental a relação interactiva entre estas duas dimensões para uma eficaz fundamentação das atitudes (Tavares, 1987) cit por Bento (1995).

Esta pequena incursão na questão da relação da prática com a teoria e desta com a prática, com a acentuação na importância de não separar o saber e o fazer no ensino em geral, fez-me compreender melhor a importância de realizar o estágio pedagógico nas condições reais de ensino. Compreendi, também, a importância da complementaridade do RE, enquanto verbalização pessoal dessa mesma prática.

O RE organiza-se em quatro pontos que sintetizam a experiência e as competências que foram adquiridas ao longo deste ano lectivo. O primeiro ponto consistiu na compreensão do sentido de realizar o RE e reconhecer os seus contributos para a formação profissional. O segundo ponto refere-se ao enquadramento biográfico que justifica a importância do professor se conhecer e reconhecer a influência que as suas características, o seu nível de conhecimento e crenças, antes e após a formação inicial, têm nas tomadas de decisão. O terceiro enquadra a prática ao nível conceptual e institucional. No quarto ponto, apresento uma reflexão sobre a PES, na qual transparece com mais profundidade o que, na prática, foi realizado, as dificuldades sentidas e a respectiva superação.

2. ENQUADRAMENTO BIOGRÁFICO

Enquadramento Biográfico

2.1. Aluna, Atleta, Estudante, Treinadora, Professora

Professora Marta, é como me chamam na escola Secundária de D. Dinis de Santo Tirso, instituição de ensino onde fui aluna do 7º ao 12º ano e onde exerci, agora, a função de professora estagiária. A passagem de aluna a professora exigiu um processo de distanciamento necessário à compreensão das funções e competências do professor, bem como uma reformulação das concepções criadas enquanto aluna.

O conhecimento proveniente da experiência enquanto aluna impulsionou a criação de pré-concepções sobre o ensino, acerca do que é *ser professor* e do que é *ensinar*. Essas pré-concepções, pouco fundamentadas e criadas de forma pouco criteriosa, podem reflectir-se, mais tarde, igualmente sem critério, nas crenças e valores do professor. Para que isso não suceda, o professor/formando, consciente deste facto, deve adoptar uma postura receptiva ao questionamento e construção de novos conhecimentos, não se fixando em ideias que construiu anteriormente à sua entrada na formação.

Como aluna, percebi que havia professores com competências ao nível da comunicação, da interacção com os alunos, com estratégias de instrução mais ou menos eficazes e produtivas. Porém, não me apercebi das tarefas que os mesmos tinham nos “bastidores”, como por exemplo, o planeamento, a avaliação e, ainda, as tarefas da prática pedagógica adjacentes à prática de ensino: participação na escola, organização de actividades e eventos para a comunidade, direcção de turma, coordenação de um grupo de recrutamento ou curso tecnológico, Cef ou profissional e outros.

Paralelamente à minha formação inicial, fui acrescentando à visão de aluna e atleta uma visão de treinadora. Durante dois, anos tive oportunidade de ser treinadora-adjunta de Voleibol, acompanhei treinadores formados pela FADEUP, com quem partilhei e adquiri conhecimentos e concepções de ensino no treino desportivo, no contacto directo com a prática. Pude confrontar-me com os problemas dessa prática, aplicando conhecimentos específicos da

Metodologia do treino, da Psicologia e da Sociologia do Desporto, da Fisiologia, bem como das várias disciplinas da formação académica. Durante o ano lectivo anterior (2008/2009), leccionei aulas de Natação a crianças, onde me foram muito úteis os conhecimentos adquiridos na disciplina de Didáctica de Natação. Também exerci o papel de treinadora de Minivoleibol no contexto da disciplina de Metodologia de Voleibol II, onde a prática de reflexão-investigação-acção foi patente. Foi um ano de prática, muito rico na experiência de ensino, ainda que num contexto muito específico do treino desportivo.

Da prática desportiva, como jogadora de Voleibol, retirei elementos para a minha formação, ao nível da capacidade de decisão, da capacidade de gerir emoções e sentimentos contraditórios, da capacidade de viver junto e de afirmação. Os valores que adquiri no desporto colectivo que pratiquei contribuíram para a construção da minha personalidade. São, hoje, traços da minha personalidade a noção de esforço, trabalho e dedicação para atingir objectivos, o espírito de companheirismo, de entre-ajuda e a minha orientação para a tarefa e para o sucesso através do trabalho.

A experiência que adquiri no Clube teve uma expressão ao nível das competências básicas no âmbito do ensino do desporto, pois, quer na escola, quer no Clube, o ensino visa a aquisição de competências motoras, cognitivas, morais e éticas; embora no clube tenham uma expressão predominante no rendimento desportivo e na escola se expressem no âmbito do rendimento pedagógico. Porém, ambas as realidades são realidades de ensino do desporto, com finalidades de formação integral do sujeito, pelo que a experiência obtida num contexto pode ser muito útil para o outro. Deve-se ter em conta o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem decorre. Por exemplo, na escola raramente se atinge o nível de desempenho desportivo que se atinge no clube. Estas realidades diferem bastante, nomeadamente, no tempo disponível para o ensino de uma modalidade, na quantidade de alunos por turma, que é sempre maior do que de atletas numa equipa, nas características individuais dos alunos, mais heterogéneos do que os atletas, e nos objectivos de aplicação.

A experiência como treinadora pode constituir-se um “*pau de dois bicos*”, pois, do lado oposto às vantagens anteriormente referidas, está o perigo de as transportar mecanicamente para as escolhas e tomadas de decisão pedagógicas na escola.

Perante o que Carvalho (1996) chama “A Socialização antecipatória” o professor/formando deve manter-se consciente da necessidade de ser crítico e questionador do seu saber, reflexivo e auto-crítico. Uma característica que considere fundamental no meu percurso académico foi a constante procura de conhecimento e insatisfação pelo já adquirido. Esta vontade de compreender tudo com que era confrontada facilitou o esforço que tive de realizar para tentar reformular e reestruturar as minhas concepções e o meu pensamento. Durante os quatro primeiros anos de formação na faculdade e durante a minha PES, pude observar alguns efeitos desta **reformulação** de concepções e ver expressas algumas das crenças que fui adquirindo ao longo da minha formação académica. O que se tornou imprescindível para a reflexão sobre essas crenças, que influenciam a minha actuação e tomada de decisão na acção, foi compreender como elas se formam e de que modo as posso conhecer e controlar.

As **crenças**, hábitos de pensamento, são entendimentos psicologicamente sustentados, premissas ou proposições acerca do mundo, entendidas como verdadeiras (Richardson, 1996), formadas através de vivências significativas no ensino (Albuquerque, Graça, & Januário, 2005).

As situações de improviso, que impõem uma reacção intuitiva, levam o professor a agir de acordo com o seu hábito de pensamento, tendo por base as crenças formadas, as suas concepções e conhecimentos mais enraizados, fundados em experiências anteriores. Daí, a importância da formação inicial e a exercitação prática do ensino nesta fase.

Siedentop (2000) enuncia Grossman, Wilson & Shulman (1989), para definir o papel das crenças no ensino da Educação Física. Referem que estudos recentes revelam que aquilo em que os professores acreditam acerca do ensino e da aprendizagem influencia o seu pensamento e tomada de

decisão. As crenças influenciam a forma como os professores conduzem e configuram o ensino e atribuem um significado particular às experiências vividas. O autor acrescenta, também, que as crenças são inseparáveis do conhecimento do professor, embora as primeiras sejam mais subjectivas e difíceis de distinguir.

Após esta revisão, compreendi de que forma posso intervir na modelação das minhas crenças, como meio de melhorar a minha actuação no ensino. O valor desta intervenção será tanto maior quanto maior for a minha capacidade de reflectir sobre os meus conhecimentos e valores e os seus efeitos no meu ensino.

2.2. Expectativas: Conseguirei ser uma professora competente?

O que é esperado que aconteça, durante o processo de Estágio Profissional (EP), é a aquisição de competência profissional promotora de um ensino de qualidade (Matos, 2009).

Para dar resposta às questões iniciais, descritas no meu projecto de formação inicial (PFI), “*conseguirei ser uma boa profissional na área da educação? Tenho a base de conhecimentos suficiente? Serei capaz de ensinar e conduzir à mudança de comportamentos. Terei “habilidade” para ser professora? Isto é, conseguirei agilizar e dinamizar as competências que fui adquirindo, para realizar uma prática educativa eficaz?*”, senti necessidade de pesquisar sobre o tema, de forma a conduzir o meu desenvolvimento no sentido da competência. No capítulo seguinte, farei uma análise das definições de competência situando a competência profissional e a competência pedagógica, para que estas enquadrem a minha PES, no âmbito e finalidade com que a realizei.

Antes de partir para esta aprendizagem em contexto de prática de ensino, a minha preocupação recaía sobre a forma como me enquadraria no ensino, na escola, no grupo de Educação Física, na turma que leccionaria. Se me iria sentir a tornar-me profissional ou se iria ter dificuldade em assumir o papel de professora, numa situação de estágio, em que ainda sou aluna.

Depois de iniciar a prática, ao ser confrontada com as várias tarefas do estágio, com as exigências do ser professor, para além da leccionação, tive de preocupar-me mais com a gestão criteriosa do meu tempo e dos procedimentos para dar resposta às exigências do EP e da PES em particular.

Do estado inicial, de um característico desconforto perante o meu novo papel e uma insegurança na tomada das decisões, fui caminhando para uma atitude mais confiante, e afirmando-me no meu papel como professora.

Direccionei o meu desenvolvimento na PES para a esperança de vir a experimentar momentos de plena confiança ao ponto de antecipar, características do estado mencionado por Siedentop (2000) de **confiança e antecipação**. Essa esperança e direcção que dei ao meu desenvolvimento,

consciente de que é necessário experiência para o alcançar, exigiu de mim uma boa articulação das várias tarefas propostas e competências necessárias, bem como um progressivo domínio das tarefas de planeamento, realização e avaliação do ensino.

3. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Enquadramento da Prática Profissional

De acordo com o que revelei no ponto anterior, sintetizei-as minhas expectativas, as minhas angústias, a minha motivação para aprender e empenho na realização do EP, sob a forma da pergunta: conseguirei ser uma professora competente?

Desenvolvi uma revisão sobre a **competência** profissional e pedagógica para renovar a minha concepção de ser professor e as exigências que esta profissão coloca. Analisei os aspectos do **conhecimento** e da **ética** do professor como base fundamental para adquirir competências profissionais (Batista, 2008), bem como a reflexão como meio de consciencialização crítica e verbalização da experiência. Para enquadrar, de forma mais particular e contextualizada, a PES, foi necessária a revisão do que é a **educação e a educação física**, caracterizar a **escola** e o **meio** e finalmente os **alunos**.

Perante as características dos alunos, vi a necessidade de realizar uma revisão acerca do tema do **controlo, disciplina** e técnicas de controlo disciplinar.

Este enquadramento foi realizado com referência às expectativas iniciais sobre o EP, e clarificam vários aspectos da actividade profissional no ensino, que foram fundamentais na “iluminação” das minhas tomadas de decisão, escolha das estratégias e actuação na prática.

3.1. Competência do professor

Ao longo do EP, onde foram incorporados conhecimentos práticos da actividade do professor, esteve presente uma preocupação ao nível da **competência no exercício** da minha futura profissão. Perante as aprendizagens que fiz através do processo de investigação-acção-reflexão depararam-se-me algumas interrogações às minhas concepções iniciais sobre o ensino, sobre a eficácia e sobre a competência pedagógica. Este questionamento deu origem a reformulações do meu pensamento como professora.

Parafraseando Graça (2001), o **pensamento do professor** é uma área importante da investigação em educação do século XX. Reconheço, portanto, o valor da formação inicial ao nível da aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, da modelação do meu pensamento de professora, que se vai construindo à medida que adquiero experiência.

É tempo de olhar a competência profissional, através de um análise das capacidades, dos conhecimentos e das habilidades desenvolvidos ao longo da minha formação académica, social, psico-afectiva, moral e cognitiva.

Deste modo, tendo em vista a minha preocupação com o desenvolvimento da **competência profissional**, passo a enunciar as várias definições de competência, sustentadas por diferentes autores.

Matos (1989b, pp. 9-11) de acordo com Pädagogisches Wörterbuch (1987) define competências como “(...) o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma actividade (...)”. Refere também as suas componentes: **capacidades, conhecimentos, habilidades e hábitos** requeridos para o rendimento na actividade em causa, sendo os determinantes decisivos os **motivos** (Argyle, 1967), as **atitudes** (Estrela, 1986) e as **convicções** (Eck, 1981) sendo os processos volitivos os impulsionadores da acção.

Perrenoud (2008) define competência como “**um saber em uso**”; ou uma **capacidade que mobiliza e utiliza saberes** para “resolver” problemas,

construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão.

A competência profissional configura-se mais como uma competência intelectual do que como competência **técnica** (Giroux, 1990; Smyth, 1987, cit por Rodrigues, 2009). Consiste em saber combinar os recursos do equipamento, incorporado na pessoa, na sua socialização primária, e do equipamento do seu meio, no âmbito da realização de uma correcta mobilização destes recursos. É portanto um processo de construção individual, que ao enfatizar a capacidade de saber gerir a complexidade em situações profissionais, articula intrinsecamente **competência e autonomia** profissional (Leitão & Alarcão, 2006).

Não existe uma definição consensual de competência, sendo de referir que os vários constructos teóricos coexistem em campos conceptuais diferenciados, tendo significados distintos e múltiplos contextos. Tal como conclui Batista (2008), o **conceito de competência**, que é mais do que o significado da palavra, foca-se na **pessoa**, assume **diferentes significados** e reporta-se a uma determinada **actividade concreta**, realizada com êxito, sugerindo uma estreita associação com a actividade profissional. Por ser **situacional** e **não** ser **directamente observável**, a competência, está associada aos conhecimentos, habilidades, capacidades, motivações e atitudes, de forma a ser analisada e estudada concretamente.

Ligada à competência profissional está a **responsabilidade**, que automaticamente remete para o **zelo** e para a **ética**. A responsabilidade relaciona-se com a superioridade hierárquica, pois quanto mais elevado é o estatuto hierárquico, maior é a responsabilidade do indivíduo. Esta responsabilidade, no contexto educativo, advém do facto da educação ser um acto social e não uma deliberação pessoal.

Se um artista é alguém que pode inventar as suas obras de arte, sem nunca se ter questionado sobre as suas opções, sobre o seu modo de agir, o professor não tem essa liberdade, pois a natureza da sua profissão, ao ter como objectivo o outro, envolve uma conduta ética que lhe impõe a capacidade

para justificar e fundamentar os seus actos e tomadas de decisão. A responsabilidade do professor aumenta proporcionalmente com a sua liberdade, pois o professor é livre de criar algo de novo da sua própria experiência, desde que essa novidade convirja com os objectivos e finalidades do ensino. Tal como refere Matos (2010), cada tomada de decisão e cada intervenção do professor, seja na prática de ensino, seja na administração/direcção da escola, deve ter um “sabor” pedagógico, e revelar um *zelo pedagógico* condutor de uma prática livre, mas intencional.

Para assumir tal responsabilidade de educar/ensinar, é necessário que o professor seja dotado de competências técnicas, de recursos didácticos, de conhecimentos das matérias, em conjunto com os **princípios** e **sentido das consequências** da sua prática (Sokett, 1993 cit por Rodrigues, 2009).

È com base em Domingos (2003), que Rodrigues (2009) refere que a competência profissional capacita o professor para assumir **determinadas responsabilidades**, mas que dificilmente é possível desenvolvê-la sem a exercitar, sendo necessário adquirir em conjunto a **autonomia profissional**.

A autonomia é, por mim, considerada um dos objectivos mais importantes a desenvolver ao longo do EP, durante todo o processo da PES, não sendo possível dissociar a sua aquisição da aquisição das várias competências, como por exemplo a capacidade para decidir. A autonomia é vital para a **tomada de decisão** e desenvolve-se numa relação dialéctica entre **decidir e reflectir** as consequências da decisão. A tomada de decisão é uma componente fundamental da autonomia; esta “*vai-se constituindo na experiência das várias e inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...) ninguém amadurece de repente*” (Freire, 2007, p. 107 cit por Rodrigues, 2009, p. 13).

Neste sentido, penso que é de extrema importância a existência de experiências e desafios proporcionadores de **tomadas de decisão** e **responsabilização** durante a formação inicial, nomeadamente na PES, para que se formem professores capazes de agir **livre e intencionalmente**.

Nesta linha de pensamento, Alarcão (1982), cit por Silva (2009), refere que ser professor é ser uma pessoa capaz de **tomar decisões** face ao

processo de ensino e aprendizagem, no sentido de o encaminhar para um melhor **rendimento educativo**.

A competência do professor é também marcada pela forma como o professor conduz as **relações**, é visível no modo como se relaciona afectivamente, na sensibilidade e capacidade de se implicar no processo e compreender o que se passa. O lado **sócio-afectivo** e os traços da **personalidade** do professor são também determinantes para o sucesso da sua prática, uma vez que está implícito um **processo de comunicação** e uma **relação pedagógica inter-pessoal**.

A investigação na educação tem valorizado a competência como aspecto fundamental nas políticas da formação, pois a competência está associada a um **elevado grau de autonomia** para o **uso do saber**.

A competência pedagógica é procurada por todos os profissionais da educação e possui um significado específico da área a que se reporta, implicando **o saber, o saber fazer e o fazer**. De acordo com Dussault (1973), Mialaret (1976) e Bento (1987), tal como menciona Matos (1989b), o sucesso pedagógico depende da dimensão professor mas também da dimensão aluno e contexto de ensino-aprendizagem, pelo que compete ao professor direccionar o processo, de forma a criar condições de eficácia adequadas ao aluno e ao contexto.

Vemos que a **actividade do professor** é o ponto de referência para a definição da essência da competência pedagógica; no entanto, a mesma também varia de acordo com o seu enquadramento contextual e depende do seu destinatário. Como tal, os modelos de competência evoluem e modificam-se, não existindo, assim, um critério absoluto de eficácia para o ensino.

É por esta razão que o **ser professor** é um desafio permanente de grande responsabilidade, onde a liderança e controlo do processo são estritamente necessários. O grau de autonomia de aprendizagem do aluno depende das decisões do professor e da forma como este gere a quantidade e a qualidade de experiências vividas pelo aluno.

A competência pedagógica surgirá de uma aquisição gradual e progressiva das inúmeras capacidades, integração permanente de conhecimentos da teoria na prática e desta na reformulação da teoria, das habilidades e hábitos incorporados, de acordo com a possível diversidade de contextos inerentes ao professor na actividade de direcção e condução do processo pedagógico. Na actividade do professor, é possível observar a relação que existe entre a teoria e a prática, onde as decisões resultam da interligação e complementaridade do conhecimento e da acção, fruto da permanente análise, reflexão e investigação da prática.

A actividade de **desenvolver saberes no aluno**, requer o estabelecimento de inter-relações sociais, no decurso do processo comunicativo, as quais envolvem as tomadas de decisão correctas na resolução de problemas práticos, em interacção com outros actores (alunos, pais, colegas do corpo docente e não docente). A **actividade de ensino exige**, para além dos conhecimentos académicos e da experiência vivida, uma capacidade de apreensão rápida das situações, articulando pensamento e acção, além da capacidade de fazer uma gestão dinâmica das relações sociais, através de uma relação pedagógica, caracterizada pela complexidade.

Depois desta revisão, concluo que os **principais requisitos** para a competência são os **conhecimentos** e a **capacidade de os transmitir**, os quais, ao se **relacionarem**, tornam o processo “aprazível” e susceptível de surtir efeito nos alunos, tomando **decisões** reflectidas potenciadoras da aprendizagem. Sendo a competência um “saber em uso” ou a “capacidade de mobilizar saberes” para resolver problemas, construir estratégias e tomar decisões, a capacidade de integrar a teoria na prática e vice-versa é determinante. A **intencionalidade**, inerente à responsabilidade e ética do professor, só toma corpo num professor autónomo, capaz de decidir e agir correctamente do ponto de vista pedagógico, tendo como objectivo último do seu acto, produzir mudança no comportamento dos seus alunos.

A incidência da abordagem por competências na formação inicial de professores leva a uma aceitação do professor como pessoa capaz de gerir as situações de aprendizagem complexas. A *nova era* da formação, referida anteriormente através da nova profissionalidade, com base em Leitão & Alarcão (2006), exige que os professores sejam capazes de dar resposta a problemas sociais cada vez mais complexos, reformulando-se, assim, a intervenção pedagógica em contextos educativos cada vez mais complexos e diversos. Esta *nova era* da formação afirma que o bom professor é capaz de **reflectir e de resolver problemas** emergentes da sua prática, de mobilizar e de conceber estratégias pedagógicas adequadas ao contexto espacial, material e social, o que nem sempre é fácil, devido às exigências que são colocadas actualmente aos professores e às escolas (Esteves, 2002).

3.1.1. O conhecimento

Na minha formação inicial, grande parte do processo ocupou-se da dimensão dos **conhecimentos do professor** e das **concepções de ensino**. De acordo com vários autores, esta componente é a que distingue “um especialista de um habilidoso” e, portanto, tem um papel primordial no início da formação.

De acordo com Silva (2009), Elbaz (1983), autor dos primeiros estudos sobre a importância dos conhecimentos na competência, refere que estes são essencialmente práticos e que resultam de experiências e saberes práticos integrados de forma diferente por cada professor, de acordo com as suas vivências e crenças.

Nos últimos anos, a investigação tenta saber quais são os conhecimentos que o professor necessita ter para ensinar, isto é, os “conhecimento de base” (Graça, 1999; Grossman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Shulman, 1987; cit por Silva, 2009). Nascimento (2002) define conhecimento de base por conhecimento profissional. Porém, só este conhecimento não basta; é necessário o professor seja capaz de o adequar às exigências da prática. Silva (2009) apresenta um quadro definido por Shulman (1987), com as categorias

de conhecimentos que o professor deve ter, sendo eles, o conhecimento do **conteúdo**, conhecimento **pedagógico geral**, **pedagógico do conteúdo**, **curricular**, conhecimento dos **contextos educativos**, dos **alunos** e dos **objectivos educativos**.

A competência pedagógica que resulta destes saberes é complexa, porque combina aptidões, princípios e o sentido das consequências do ensino que realiza, podendo-se concluir que a maior qualidade do profissional da educação é saber **reflectir** sobre os efeitos e causas da sua prática. Esta qualidade deve ser vista como exteriorização do saber do professor que se preocupa com a condução e melhoria do seu ensino, procurando estratégias e métodos mais eficazes.

Transporto estes conceitos para a minha experiência no EP e, para além destes conhecimentos que adquiri com base em factos concretos e claramente descritos, sei que irei desenvolver, na prática, os conhecimentos menos palpáveis e difíceis de descrever por palavras.

Os conhecimentos necessários à acção docente, produto de uma permanente interacção entre o que é apresentado pela teoria e as experiências individuais no contexto prático, só serão verdadeiramente adquiridos no final do EP.

O **conhecimento do professor** é uma premissa indispensável à aquisição de competência. Observando o Modelo do conhecimento de Grossman (1990) cit por Bento, Garcia, & Graça (1999), verificamos a existência de um conhecimento e convicções acerca dos **propósitos para o ensino** de uma matéria a diferentes níveis de escolaridade, um conhecimento **curricular** do conteúdo, um conhecimento da compreensão dos **alunos**, suas **concepções** e um conhecimento das **estratégias de instrução** e **representações** para o ensino de tópicos particulares da matéria. A capacidade para a construção do conhecimento, não só o formal e disciplinar, mas também, e principalmente o conhecimento a partir da perspectiva pessoal, ocorre de um cruzamento do conhecimento com as suas crenças e valores, das suas estruturas cognitivas, dos problemas práticos que tem de resolver, da orientação e organização que

dá ao trabalho e relações, e das transformações que tem de realizar sobre o conteúdo, para atender às particularidades dos seus alunos.

Também, o grau de experiência do professor influencia o seu nível de competência e determina, em grande parte, o seu nível de conhecimento. O professor **expert** possui conhecimento especializado e específico de determinado domínio, organizado e muito dele *tácito* (Graça, 2001). O **expert**, que traduzido para português significa *perito/especialista*, não é o professor que acumula experiências nem conhecimentos, mas sim aquele que reflecte no que faz, investiga e apropria os seus conhecimentos às situações, com base nas vivências da prática. O **conhecimento prático**, característico do *perito*, tem sido objecto de investigação. Dentro deste, encontra-se o **conhecimento tácito** que se configura como um conjunto de capacidades de acção do professor face a diferentes situações. Caracteriza-se pela não linearidade, integração, modelação, significado pessoal e sentido corporal do professor. Estas dimensões do **conhecimento tácito**, apoiadas por Elbaz (1986) cit por Bento J., Garcia R., Graça A. (1999), permitem conferir que o percurso da minha formação é longo e requer uma constante integração de conhecimentos na prática, seguida de uma reflexão crítica sobre a mesma, permitindo-me alcançar um nível mais elevado de conhecimento, o **conhecimento tácito**.

Voltando às preocupações ao nível da competência e assumindo que a actuação e tomadas de decisão do professor resultam, não só dos seus conhecimentos, mas também das suas crenças e convicções, importa ter presente as questões relacionadas com o **pensamento do professor**, referidas anteriormente.

3.1.2. A reflexão na formação do professor

Ao longo desta revisão, pude compreender que a **reflexão antes, durante e após a tomada de decisão** é de extrema importância e não pode ser um acto rotineiro, mas sim uma acção crítica e questionadora da prática e dos seus

resultados, enquadrada num contexto particular, podendo e devendo levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar.

A **reflexão crítica** tem de ter força para levar os seus intervenientes a repensar o seu ensino. Caso contrário, não gera evolução, continuando a promover uma prática rotineira, pouco maleável de contexto para contexto e com falhas na intencionalidade no acto de ensino (Silva, 2009).

Para responder às novas exigências de competência, a formação de professores baseia-se na concepção de professor como profissional reflexivo. Se é através da reflexão, isto é, questionamento constante e procura de soluções, que o profissional aprende a experiência (Shulman, 1987) cit por Silva (2009), torna-se evidente que este acto promove o desenvolvimento do professor experiente, sendo que o saber-fazer emerge das pesquisas baseadas na experimentação da prática.

Só a experiência do professor reflexivo e um nível elevado de conhecimento na acção podem levar à “**Professional artistry**” designada por Schon (1987, p. 22) como competência que os profissionais revelam em situações caracterizadas pela singularidade, incerteza e conflito, onde o profissional age no indeterminado e cujo conhecimento assenta num conhecimento tácito. Este conhecimento, difícil de descrever, está presente na sua actuação sem que tenha sido previsto. Tal comportamento resulta da **conjugação** das actuações do **professor**, da **ciência** e da **técnica**, que, mediante a sua observação e reflexão, pode, posteriormente, ser descrito e dar origem a novos saberes.

O **professor reflexivo** é capaz de dar relevância às situações e retirar os saberes da própria experiência. Consciente de que a prática é imprevisível, desenvolve a capacidade de dar resposta a essas situações, podendo ser-lhe atribuída a designação de *artistry*.

Por fim, a tomada de decisão que ocorre antes, durante e após a prática reflecte o conhecimento do professor ao nível do conteúdo, as suas concepções de ensino, o seu grau de experiência, as suas perspectivas futuras, as suas crenças e valores educativos.

Os **valores educativos**, que também são conteúdo da formação inicial, remetem para a ética e para a responsabilidade na profissão de educar. A sua importância na Educação Física está relacionada com a necessidade de **respeitar a disciplina** como disciplina de **ensino-aprendizagem**, onde os alunos aprendem e progredem nas suas matérias e conteúdos.

3.1.3. Ética e responsabilidade profissional

“Uma voz ética e estética sussurrou-nos que a ciência sem consciência destrói o espírito, atirando para a queda no abismo da perda do humano e do empobrecimento em termos de princípios e valores civilizacionais, culturais e universais” (Bento, 2010)³

A Educação Física é, pela particularidade e especificidade das metas que proporciona, determinante para a educação e formação de sujeitos totais. De acordo com o referido anteriormente, e em relação à competência profissional, os valores e atitudes são fundamentais. Se a competência capacita o professor para assumir determinadas responsabilidades, a educação dos alunos requer a responsabilidade do professor, a qual deve assentar numa profunda base de conhecimentos, também eles **éticos**.

Para agir correctamente do ponto de vista ético, o professor não deve ver o aluno como um meio para cumprir os seus fins pedagógicos, mas sim um indivíduo particular que merece ajuda para alcançar as suas próprias finalidades. **O aluno** merece ser tratado como sujeito, **único e particular**, com um determinado ritmo de aprendizagem, determinada personalidade e desenvolvimento cognitivo e motor.

Mas, perante as **exigências e pressões** a que, actualmente, o professor está sujeito, sobre a apresentação de resultados concretos do processo de ensino-aprendizagem, ele vê-se num **processo muito contraditório**, entre ter de apresentar os resultados do seu acto, considerando assim o aluno objecto e

3 Reflexão/Resumo final do XIII Congresso dos países de Língua Portuguesa, Maputo 2010

meio de alcançar o seu fim, e o ter de tratar o aluno como sujeito do seu próprio desenvolvimento e merecedor de altruísmo por parte do professor.

A **avaliação de professores** pode colocar-se como tema de discussão numa relação de contradição aos pressupostos éticos da sua actuação junto dos alunos. O facto de ser feita uma avaliação de cada professor, referenciada ao universo em que se insere, pode colocar dificuldades de relacionamento e competitividade entre colegas de grupo e de escola. Esta competitividade nem sempre é vista de forma construtiva, provocando a desmotivação pela falta de reconhecimento do trabalho dos profissionais, a qual se deve ao sistema que é proposto actualmente pelo Ministério da Educação.

A **crise** que atravessa o estatuto dos professores ocorre na medida em que estes consideram ameaçada a importância e a especificidade do seu papel na sociedade. Talvez por serem vistos como criados para todo o serviço, estão a perder autoridade, sendo urgente a afirmação da particularidade e profissionalidade da sua actuação como especialistas em domínios específicos da educação.

De acordo com Bento (1995), o profissional de sucesso na área da educação caracteriza-se por gerir correctamente o **acontecimento interpessoal** do acto educativo, tendo como objectivo possibilitar auto-determinação na condução da vida do aluno, estabelecendo uma **relação pedagógica** particular com um fim determinado, não se envolvendo numa relação de amizade nem de intimidade. O **professor** deve promover a determinação de obrigações sociais e profissionais de ambas as partes e cumprir os padrões da ética do seu estatuto.

A **ética** é uma linha orientadora pela qual sei até onde devo conter as minhas convicções, preconceitos para que a minha acção esteja ajustada e dentro de determinado padrão de correcção e justiça para com os alunos. Os preconceitos formados através das minhas vivências anteriores são analisados do ponto de vista da ética pedagógica, para que as acções e tomadas de decisão sejam fruto de um conhecimento reflectido e intencional.

O acontecimento interpessoal que o acto educativo convoca assenta na **confiança**, na **diferença de competências** entre o educando e o educador e na relação de **parceria, respeito e igualdade**.

A **confiança** e a **autenticidade** com que o professor age são, para mim, o ponto-chave de uma relação pedagógica bem sucedida. No escalão etário em que realizei a PES, senti que tudo aquilo que pudesse levantar dúvidas à questão da confiança afectaria a credibilidade do acto pedagógico. Daí considerar muito importante a autenticidade. O professor que não se interessa por aquilo que ensina e se limita a ocupar os seus alunos, não age com autenticidade, uma vez que se recusa a apresentar a sua experiência profissional.

3.2. A Educação e a Educação Física

A Educação Física **educa o homem**, isto é, satisfaz parte da necessidade que o homem tem de se formar como sujeito e como pessoa, por meio de uma **actividade intencional**, com **objectivos específicos** da matéria a que se reporta.

Porém, a educação não ocorre somente na Educação Física, na Matemática, na Língua portuguesa, etc. A educação, em sentido lato, ocorre numa rede de influências complexa, variada e através do contacto do homem com o meio, com as pessoas que o rodeiam, com as experiências que vive. A escola, instituição pedagógica por excelência, não pode ignorar que a educação também se dá fora dela; o que a distingue é a sua intencionalidade educativa. A escola, apenas se deve ocupar das áreas específicas da formação do homem, “ignorando, desresponsabilizando-se da educação em sentido lato, latente, oculta, difusa em inúmeros locais, circunstâncias e ocasiões” (Bento, 1995). A **educação** ocorre em toda a parte; a vida educa. Mas a educação intencional e objectiva não; essa ocorre através de um processo mais complexo, o ensino.

De acordo com Bento (1995), o papel do pedagogo não é “educar”, no sentido abrangente, habitualmente atribuído a este termo, mas sim **proporcionar aprendizagens**. O que é pretendido do professor é uma “prestação de serviços”, para que as personalidades dos alunos se desenvolvam através das aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento e formação. O que ainda não é compreendido por todas as entidades educativas é essa distinção dos papéis. A **família** delega à escola as suas tarefas de educadores e os professores nem sempre agem como especialistas, caindo na abrangência da educação em sentido lato.

O certo é que nem a família nem a escola possuem mais a capacidade de controlar a formação da personalidade das crianças e jovens, pois a concorrência de múltiplas influências ligadas aos meios de comunicação, aos pares, aos locais e às práticas dos tempos livres são entidades que actuam no

sentido lato da educação não intencional e obtêm efeitos notórios na formação do sujeito.

O **professor de Educação Física** ensina e auxilia na aquisição de competências ao nível corporal, motor e desportivo, fornecendo instrumentos aos alunos para que sejam capazes de realizar as suas escolhas e opções autonomamente.

A **Educação Física** é uma disciplina que ultrapassou a visão dualista do homem, em que o desenvolvimento do corpo e mente eram vistos separadamente. Hoje, o Desporto em contexto escolar possui um conteúdo cultural que lhe permite o desenvolvimento da competência desportivo-motora e rendimento corporal, para o desenvolvimento da totalidade da personalidade do aluno. A disciplina de Educação Física na escola tem um papel preponderante na aquisição de condição física, na estruturação do comportamento motor e na formação pessoal, cultural e social do aluno (Crum, 1986 cit por Bento, 1995); portanto, não se guia única e estritamente pelos objectivos da sua matéria, utilizando-a como conteúdo formador e garantindo, assim, o seu sentido educativo.

A Educação Física na escola é orientada pelos **programas**, os quais têm de ser **interpretados**, dentro dos padrões de flexibilidade que oferece. Colocando-me no papel de professora verifico que a principal preocupação, no planeamento e na gestão do ensino, deve centrar-se nas estratégias para adequar o programa à realidade da escola, focando-se nas finalidades e objectivos e aproveitando a maleabilidade do programa de Educação Física. A dificuldade por vezes encontra-se na interpretação da grande abrangência de possibilidades e opções do programa, que possivelmente nem sempre a coordenação da disciplina é capaz de dar resposta, de forma a viabilizar o seu cumprimento. A complexidade do processo de ensino, e a heterogeneidade dos alunos, também é um factor que acrescenta dificuldade à questão do cumprimento do programa.

De acordo com o Decreto **Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto** (Artigo 3º- Princípios organizativos), da Lei de Base do Sistema Educativo Português, o ensino tem por base os princípios da cultura do país, valorizando, a nível organizativo, a formação social e humana do indivíduo, a preservação dos interesses pessoais, capacidades e vocação, a adaptabilidade das estruturas e acções educativas às diferentes realidades, a igualdade de oportunidades através das práticas de coeducação e orientação profissional e escolar e, por fim, as práticas democráticas através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.

A **escola pública** onde leccionei rege-se por referenciais estabelecidos pelo Ministério da Educação, os quais têm de interagir com o meio em que se insere, tendo por base as necessidades específicas da comunidade escolar e as necessidades educativas do ser humano/aluno. A instituição escola, no seu sentido abrangente, tem por obrigação criar condições estruturais, ambientais, materiais e humanas para dar cumprimento aos **objectivos educativos estabelecidos** pelas entidades estatais de ensino.

Perante a extensão dos currículos e programas de ensino e abrangência de objectivos e finalidades, na disciplina de Educação Física, é imprescindível uma forte estruturação e planeamento do ensino, para que todos esses objectivos sejam atingidos. De acordo com Meinberg (1992), a abrangência e a pluralidade de objectivos para a Educação Física na escola, assenta nos domínios desportivo-motor, estético, social, moral, ético, e volitivo, o que remete para a necessidade da clarificação de todos os objectivos e metas propostos e estratégias de concretização.

Para um ensino de qualidade, é necessário que o professor estabeleça objectivos com base em **ideais pedagógicos e referenciados aos alunos**. De

acordo com Bento (1995), as ideias fundamentais para a elaboração dos objectivos, segundo Meinberg (1984), são três:

- 1 - ideia de *emancipação*;
- 2- ideia de *capacidade de comunicação*;
- 3- ideia de *capacidade de acção*.

Emancipação, autonomia, maioridade são as ideias sobre as quais o ensino se deve basear para desempenhar eficazmente o seu papel. Não pode ser a rigidez ao nível dos métodos e formas de organização e realização do ensino a limitar a formação de sujeitos autónomos, auto-determinados, livres, criativos, críticos, capazes de tomar decisões e solucionar conflitos, tolerantes e solidários. É urgente formar indivíduos capazes de pensar por si próprios e não autómatos da sociedade, inadaptados para funcionarem no mercado de trabalho actual e responderem às exigências da vida social.

A realidade estrutural da escola condiciona a realização desta ideia, pois, através dos métodos actuais, não há condições temporais nem estruturais para tal. Esta ideia nem sempre é vista primordial para a formação completa do educando, uma vez que, na realidade escolar, devido à pluralidade de objectivos, este não tem espaço para ser visto ou tratado como sujeito.

Sendo o ensino um acto social marcado pela abertura à participação e interacção de todos, a Educação Física e o Desporto dão voz ao educando, dão instrumentos e ferramentas de fala através da comunicação motora e corporal. A ideia de **capacidade de comunicação** assenta em objectivos cognitivos, motores e sociais.

A ideia de **capacidade de acção** é, por excelência, a ideia pela qual a Educação Física se orienta na elaboração dos seus objectivos. A acção motora é a marca da Educação Física e do Desporto. É através desta capacidade que a disciplina de Educação Física serve o desenvolvimento das restantes capacidades do aluno. O próprio planeamento e critérios de avaliação da disciplina de Educação Física dão primazia à capacidade de acção motora, sendo esta imprescindível na aprendizagem efectiva dos alunos.

Novos desafios se colocam à escola e à Educação Física. Neste sentido e no contexto de uma educação eclética e total do ser humano, existe, por exemplo, o projecto de **Educação para a saúde**, o qual se relaciona directamente com a disciplina curricular de Educação Física. De acordo com a DGIDC, no âmbito desse projecto, “No ensino secundário recomenda-se que sejam aproveitados os espaços lectivos de Educação Física para abordar os temas de Educação para a Saúde”. Os objectivos da Educação para a Saúde, para além da melhoria dos hábitos alimentares, cuidados de higiene oral, prevenção de consumo de substâncias psicoactivas, informação sobre sexualidade e violência em meio escolar, passam por promover a saúde dos jovens, especificamente em matéria de alimentação saudável e **actividade física**.

As possibilidades de realização dos **objectivos** não dependem unicamente da vontade e competência educativas do professor. Aqui a **vontade política** tem grande peso ao nível da estruturação e organização do sistema educativo. A realização dos objectivos a que a disciplina de Educação Física se propõe, deve ter como referência a importância dos métodos e formas de organização do ensino, ter a actividade dos alunos como real e decorrente de uma relação sujeito-objecto. Deve proceder a uma reflexão sobre a objectividade da Educação Física, sendo a concepção pedagógica dos espaços, meios e materiais congruente com os objectivos traçados.

Face às **condições externas** ao professor, este deve enquadrar-se, reorganizando meios e métodos de realização dos objectivos a que se propõe.

O espírito e capacidade **crítica** do professor têm nesta reorganização um papel determinante, na medida em que só numa postura reflexiva e questionadora o professor tem uma actuação **intencional e orientada** para os objectivos que pretende alcançar, sem se deixar vencer pelos condicionalismos.

3.3. A escola secundária de D. Dinis de Santo Tirso

A Escola Secundária D. Dinis possui cerca de mil alunos, desde o 7º até ao 12º ano. Tem havido uma política de captação de público, através da diversificação de Cursos (CEF e Profissionais), para permitir escolhas de percursos educacionais e profissionais mais adequadas ao perfil dos educandos. Os Cursos de Educação e Formação (CEF), com duração de dois anos, que conferem equivalência ao 9º ano, são: Operador de Informática, Operador de Pré-impressão, Operador de Jardinagem. Os Profissionais, iniciados no ano lectivo de 2007/2008, são: Curso Profissional de Técnico de Informática e Gestão, Curso Profissional de Técnico de Design Gráfico, Curso Profissional de Técnico de Turismo e Curso Profissional de Técnico de Restauração. Os cursos que dão uma formação mais completa aos alunos que pretendem frequentar o ensino superior são os cursos científico-humanísticos em ciências e tecnologias, artes visuais, línguas e humanidades.

O número de pessoal docente é de cerca de 125 professores. Do pessoal não docente, 11 elementos são do pessoal administrativo e 30 do pessoal auxiliar da acção educativa.

Comparativamente às restantes disciplinas do básico e secundário, os dados obtidos pelo estudo realizado para o projecto educativo da escola (Projecto Educativo, 2008-2009, p. 23-25), no ano de 2008/09, diz que a Educação Física se encontra entre as disciplinas com melhores resultados.

A escola possui um conjunto de valores e aprendizagens que pretende inculcar nos alunos, expressos no quadro seguinte.

VALORES	APRENDIZAGENS
Solidariedade/ Tolerância/ Unidade	Aprender a viver juntos
Partilha / Comunicação/ Descoberta / Participação	Aprender a aprender juntos
Liberdade /Iniciativa/Excelência/Responsabilidade	Aprender a crescer juntos

Tabela 1- Valores e Aprendizagens na Escola Secundária de D.Dinis, adaptado do documento "Projecto Educativo - 2008/09 - ESD.Dinis".

A cultura da escola visa que, para além de um espaço de cultura e educação, esta seja também um espaço de relações humanas cordiais, onde todos se sintam bem.

3.3.1. A política de comunicação na escola

Através do sítio na internet, www.esec-d-dinis.rcts.pt, a informação é transmitida à comunidade através de uma plataforma moodle que contém um blogue de EMRC, blogue da Biblioteca e Pastas de Partilha. Através do e-mail interno, o pessoal docente, pais e alunos podem estabelecer comunicação, o que reflecte a abertura à inovação e recurso à tecnologia para melhorar o ensino.

O jornal da escola, editado de três em três meses, serve como meio de comunicação e de envolvimento dos vários elementos da comunidade escolar, e, do meu ponto de vista, é um meio através do qual o professor pode transmitir conhecimentos aos alunos e despertá-los para assuntos e interesses sociais relacionados com a sua disciplina.

Os contactos com a comunidade, para além dos já mencionados, são através do “Jornal de Santo Thyrso”, onde as notícias do concelho são publicadas semanalmente. Também através dos professores e directores de turma as informações são transmitidas.

A associação de pais, que possui um papel determinante na ligação entre os pais e a escola, tem uma actuação presente nas reuniões e nos eventos/iniciativas propostas, salvaguardando os direitos e deveres dos Pais e Encarregados de Educação.

Os protocolos, parcerias e convenções com diferentes Associações existentes no concelho, promovem também o contacto e relacionamento da comunidade com a escola.

3.3.2. A Escola Secundária de D. Dinis e a Educação Física

A escola tem por tradição o forte relacionamento com a Câmara Municipal de Santo Tirso (CMST) e com os Clubes da região, participando activamente nas iniciativas que lhe são apresentadas. No que diz respeito à Educação Física e Desporto, a escola promove a participação dos alunos em todos os eventos desportivos organizados pelo grupo de Educação Física, bem como por entidades externas à escola, com por exemplo, a Câmara Municipal e o Ginásio Clube de Santo Tirso. No entanto, a falta de recursos materiais e humanos fizeram-se sentir, nos momentos mais difíceis do ano lectivo, quando as condições climatéricas foram menos favoráveis e quando vários professores necessitavam do mesmo material/espço de aula na mesma altura do ano. Apesar da baixa qualidade do material e dos imprevistos ocorridos ao nível das instalações, que por uma forte tempestade inviabilizou a leccionação das aulas práticas dentro do pavilhão, as opções e soluções encontradas tiveram um forte apoio da direcção da escola e da coordenação do grupo. As soluções foram no sentido de não limitar o conteúdo e estrutura das aulas, salvaguardando a componente prática das mesmas.

É neste contexto que, no decurso deste ano lectivo, a escola se envolveu num projecto conjunto com a Câmara Municipal (CMST) e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), que não só promoveu a actividade física e prática desportiva da comunidade escolar, mas também a sensibilizou para os cuidados de saúde relacionados com o estilo de vida actual. O referido projecto, “Projecto Santo Tirso conVida”, motivou a prática e curiosidade investigativa, valorizando o investimento na investigação como meio de potenciar a educação e o ensino na escola.

3.3.3. Aspectos do meio envolvente – Santo Tirso

As características do meio envolvente, onde também ocorre educação, mas de modo não intencional nem controlado, devem ser consideradas pelo professor nas suas tomadas de decisão, no seu processo educativo intencional.

No meio envolvente existem 71 clube/associações desportivas, 25 Polidesportivos, 21 Campos de Jogos descobertos, 4 Piscinas, 1 Pista de Atletismo e 5 Campos de Ténis; onde existe a oportunidade de desenvolver os objectivos educativos anteriormente referidos segundo Meinberg, com base nos três ideais pedagógicos. O lema da cidade é **Santo Tirso ConVida**, o que retrata o investimento na cultura e no desporto.

Por outro lado, é de ter em conta que os factores referentes ao sedentarismo e estilos de vida pouco saudáveis, que também se verificam nos alunos da comunidade escolar da D.Dinis, se opõem ao desenvolvimento destas capacidades através do Desporto. No ensino da Educação Física, se não houver um processo bem conseguido ao nível das habilidades motoras, técnicas e práticas desportivo-corporais, bem como uma formação para a prática desportiva regular, a disciplina deixa de ter relevância para a formação do sujeito.

3.4. A turma do 11º D e os alunos

O 11ºD é constituído por **24 alunos**, 18 do sexo feminino e 6 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, tendo na maioria 16 anos. Com a anulação da matrícula de dois alunos, Clementino e Isequiel⁴, no 2º período, a turma passou a ter 22 alunos. O estatuto sócio-económico é considerado médio/baixo, sendo que 13 alunos beneficiam dos Serviços da Acção Social Escolar (SASE) e a maioria vem de autocarro para a escola.

Tabela 2 - Dados da caracterização da turma.

Dados relativos à escola, prática desportiva e saúde	Nº de Alunos
Frequentou o ensino pré-escolar	20
Frequenta Clube/Associação Desportiva	8
Preferência por modalidades colectivas (Voleibo, Futsal, Andebol e Basquetebol)	23 (= 10, 7, 3, 3 respectivamente)
Não sabe nadar	5
Mais dificuldades no Futsal e na Ginástica	8 (= 5 e 3 respectivamente)
Retenções no 1º Ciclo	2
Retenções no 3º Ciclo	2
Retenções no 10º Ano	4
Disciplina preferida Geografia	15
Disciplina preferida Educação Física	7
Disciplina preferida História	5
Problemas de Visão	6
Problemas Alérgicos	2
Problemas de Asma	1
Problemas Cardíacos (Hipertensão e ansiedade)	1
Problemas de Coluna (Escoliose lombar sinistra convexa)	1
Problemas de Ortopédicos (Joelhos)	2
Não toma pequeno-almoço	1
Consome café	4
Consome tabaco	2

⁴ Por questões éticas os nomes dos alunos são fictícios.

No que diz respeito à Educação Física, nenhum aluno teve alguma vez negativa à disciplina, sendo que a média de notas do ano passado (10º) foi de **13,5** com apenas um 18 e dois 10. Apenas a Rosana respondeu que não gosta da disciplina.

Ocupam os seus tempos livres a ouvir música, a ver filmes, televisão e a praticar desporto. Apenas **6** alunos praticam **desporto federado** nas modalidades de Karaté, Voleibol, Kikboxing e Andebol; **2** praticam desporto **não federado**. Estes, gastam, em média, **6h e 30 minutos por semana** nestas actividades.

Na turma existem alunos com problemas de **saúde**. A aluna nº 14, **Dânia** já sofreu uma fractura no joelho direito e aguarda uma operação, o que a impede de realizar a prática das aulas de Educação Física. A Bibiana, após o início do 1º Período, deixou de poder realizar as aulas práticas por agravamento de uma lesão no joelho, justificada com atestado do médico especialista em ortopedia.

Relativamente aos hábitos alimentares, apenas **1** aluno diz não tomar o pequeno-almoço e **4** não responderam; somente **3** consideram que **não têm uma alimentação correcta**.

O **Clementino** foi um aluno que iniciou o ano com faltas e dispensas sem motivo válido. Apesar do fraco aproveitamento na escola, o aluno não tinha uma boa base familiar e revelava dificuldades de integração e aceitação das regras impostas pela escola. Tal como o Clementino, o **Isequiel** também não aceitava as regras de conduta como aluno, revelando sempre irresponsabilidade e alguma desorientação face aos seus objectivos como estudante. Ambos anularam a disciplina no início do 2º período.

Após a apresentação dos alunos, com base em dados quantitativos estudados através de análise estatística, necessários para planeamento anual, passo a apresentar algumas **características da turma** que fui **estudando** e **analizando** ao longo do ano lectivo, através de **reflexões** individuais e conjuntas com os restantes professores da turma. Esta análise dos alunos

teve, também, por base as **avaliações diagnósticas** dos alunos ao longo das várias unidades temáticas, no módulo 3 do modelo estrutural do conhecimento.

“O grupo-turma evidencia uma grande **heterogeneidade**, destacando-se um grupo de alunos muito interessados e um outro que, além de não revelar interesse, **prejudica o trabalho** dos outros; os alunos, com algumas excepções, revelam **falta de hábitos e métodos de trabalho**, havendo ainda alguns com dificuldades ao nível da aquisição e compreensão de conhecimentos, (...). O rendimento da turma é afectado por algumas **atitudes negativas** evidenciadas por um grupo de alunos, nomeadamente, **falta de assiduidade, falta de interesse, falta de atenção** nas aulas e **falta de empenho**.” (Reflexão da Reunião intercalar 1º Período)

“Nesta turma, existem alunos com **dificuldades de compreensão** (Malvina), de concentração e de organização dos métodos de trabalho (a maioria); existem alunos com **problemas de ansiedade** que perturbam o rendimento (Ania, Aldina); alunos com potencial, mas que não se esforçam, por influências de factores externos às aulas/escola (Joviano, Bibiana, Mariana, Tatiana, Clementino, Isequiel, Ricardino); alunos com **problemas pessoais graves**, do foro emocional e psicológico, que interferem com a atitude e rendimento (Clementino, Isequiel, Ricardino). Existem, ainda, alunos que, apesar de vários problemas pessoais, económicos e familiares, são esforçados e apresentam uma capacidade de trabalho elevada (Ania e Clariana).

Os alunos que progrediram desde o ano anterior e início do ano presente até agora são a Ariana, Damiana, Juliana e a Silvana. Alunos que servem de exemplo, e saindo do panorama geral da falta de empenho e trabalho da turma, são claramente a Ania, a Betânia, a Clariana e o Flaviano. Perante a **desorientação vocacional** e falta de objectivos de alguns alunos, as medidas a serem tomadas foram definidas para irem de encontro à motivação dos alunos, incentivo para o trabalho e estabelecimento e realização de objectivos. É uma turma com grande heterogeneidade ao nível das atitudes e, conseqüentemente, de rendimento. Portanto, é necessário um trabalho cuidadoso na realização e cumprimento dos objectivos de cada disciplina, de modo a não prejudicar os mais trabalhadores. (...) nem sempre os **encarregados de educação** são capazes de cooperar na resolução dos problemas dos seus educandos, (...)No que diz respeito à Educação Física, o Clementino será proposto para medidas correctivas, tendo de realizar três blocos de 90' de trabalhos relativos à matéria dada.” (Reunião Conselho de Turma final do 1º Período)

O conhecimento dos alunos e das suas características aumentou através da **partilha de informação** com outros **professores da turma** e, com o **tempo**, da **informação recolhida** de aula para aula. As tomadas de decisão e estratégias necessitam deste conhecimento; caso contrário, caem na incerteza acerca do efeito que provocam no aluno. A reflexão e permanente questionamento acerca da eficácia das estratégias, face às características de cada aluno, permitiram obter conhecimento prático, ou seja, conhecimento daquilo que na prática funciona realmente.

Confrontada com uma turma que colocou **bastantes desafios ao controlo disciplinar**, ao desenvolvimento de **valores** e das **atitudes**, senti a necessidade de investigar mais sobre o tema. Face às características descritas, tornou-se preocupação central, tal como referi no PFI, a questão do controlo e disciplina dos alunos, antes de progredir para o investimento na gestão e instrução.

3.5. O controlo e a disciplina no 11º D – técnicas de controlo disciplinar

A necessidade de me centrar neste tema surgiu da necessidade de corresponder às exigências colocadas pela turma. Esta revisão, necessária para alicerçar as minhas decisões na prática, teve por base a necessidade de controlo da turma e a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Passsei a compreender e a distinguir melhor os **conceitos de disciplina, comportamento disciplinado/apropriado, comportamento desviante e comportamento fora da tarefa.**

Existe um conjunto de factores que devem ser levados em conta na condução e controlo dos comportamentos de indisciplina dos alunos durante a aula. De acordo com Amado (1991) citado por Pereira (2006), existem **quatro** factores:

- a necessidade de **regras** e interiorização das mesmas pelos alunos;
- a necessidade de analisar, cruzando **múltiplos factores** dos comportamentos de indisciplina, factores **sociogénicos** (influências sociais, familiares, culturais); factores **psicogénicos** (atraso no desenvolvimento moral, auto-estima baixa, frustração, insucesso causado pelo desinteresse e projectos de vida em que a escolarização assume pouco valor) e factores **escolares** (todo um potencial patogénico relacionado com os currículos, com os métodos de ensino, com a relação pedagógica, com a organização de turmas, com a gestão de espaços e tempos, etc.)
- a possibilidade de **negociar** com o aluno, numa relação de contra-poder, em que o aluno assuma um compromisso de trabalho.
- a **prevenção e correcção** dos comportamentos de indisciplina, relembando bem os procedimentos, minimizando os riscos, estimulando a **participação positiva** de todos, muito especialmente dos que apresentam mais dificuldades e que se encontram com baixa auto-estima, concitando-lhes, **expectativas positivas** sobre o seu êxito, elogiando os seus pequenos sucessos.

Depois de verificar a dificuldade que seria controlar a multiplicidade de factores subjacentes à disciplina; implementar regras, analisar múltiplos factores psicogénicos, sociogénicos e escolares, negociar numa relação de contra-poder e ainda prevenir e corrigir através do estímulo e expectativas positivas, tentei reorganizar a melhor estratégia de agir. Siedentop (2000) refere que pode haver duas abordagens à disciplina:

- A abordagem **positiva**, que é aquela que assenta no treino dos comportamentos que vão de encontro aos fins educativos, aproximando o comportamento disciplinado ao que se considera um comportamento apropriado.

- A abordagem **negativa**, que se confina ao tratamento dos comportamentos inapropriados, os quais se dividem em comportamentos desviantes (comportamentos de maior gravidade) e comportamentos fora da tarefa.

Tradicionalmente, a disciplina era entendida como um fim em si. O objectivo do professor era “manter a disciplina” na aula.

De acordo com Bento (1987), a “disciplina” diz respeito a uma organização favorável de todas as circunstâncias externas e também da estrutura interna da aula que dependerá dos seus objectivos, conteúdos, níveis de partida dos alunos, tarefas e funções didácticas e consequente divisão em partes. Entender a dimensão da disciplina como um problema pedagógico é entendê-la com passível de implicar tomadas de decisão, em interligação com as dimensões instrução, gestão, clima e planeamento do ensino (Matos, 1989b).

A consideração em concreto do que é um **comportamento apropriado** é bastante subjectiva, pois depende da interpretação e do estilo de ensino utilizado pelo professor, da sua personalidade, das regras estabelecidas e dos objectivos de ensino (Oliveira, 2001). Concluo que comportamento apropriado é todo o comportamento que decorre de acordo com o padrão e regras definidos pelo professor. Tal como refere Matos (1989), o **comportamento apropriado** é mais do que a ausência de mau comportamento, é a permanência de comportamentos que conduzem à realização de objectivos

pedagógicos. A disciplina favorece, mas não é suficiente para haver aprendizagem (Pierón, 1984, cit por Matos 1989a); é necessário que a atitude dos alunos não se resuma à passividade e à quietude para garantir o silêncio e a organização, favoráveis à acção do professor.

Sendo objectivo da educação a inserção do aluno na sociedade, a disciplina tem como finalidade a educação, o que requer um determinado comportamento, por parte do aluno, que esteja relacionado com os objectivos educativos numa situação específica (Siedentop, 2000). É à escola que cabe o papel de formar um tipo de homem que a sirva; todos os participantes no processo devem sentir-se com liberdade para poderem partilhar os pensamentos, os sentimentos e os valores existentes, e aceitarem as suas diferenças.

Os comportamentos do aluno podem ser avaliados pelo professor em categorias. Partindo das categorias descritas por Matos (1989), vou referir as categorias de Williams e Anandam (1973) referidas por Siedentop (1983):

- **Comportamento relevante na tarefa**, onde todos os alunos participam na actividade, o que é relevante para a aprendizagem.
- **Interacção social adequada**, onde a interacção aluno-aluno e professor-aluno não interrompe a actividade educativa.
- **Tempo fora da tarefa**, quando o aluno não participa na actividade proposta.
- **Comportamento disruptivo**, que se reporta a qualquer comportamento que destrua a actividade educativa.

Nas duas primeiras categorias temos os comportamentos apropriados e nas duas últimas os comportamentos considerados inapropriados.

A escola previne os comportamentos inapropriados se ajudar o crescimento e desenvolvimento do potencial de cada um, através de formas agradáveis de aprender e estar em sociedade. Também a família é determinante na formação de valores do jovem. Será através dela que este vai cimentar as referências de um quadro de valores de ordem moral e ética, em

que, objectivamente, coexistem outros que, progressivamente, vão ganhando importância.

Porém, nem sempre a prevenção de tais comportamentos transtornantes da aprendizagem é suficientemente eficaz. A **indisciplina** surge quase sempre como a **negação** ou violação de qualquer regra, norma e princípios ou padrões sociais, com base numa actividade consciente do indivíduo.

As causas para essa indisciplina carecem de atenção, para se recorrer a medidas de prevenção apropriadas. Podem ser **causas institucionais**, quando os elementos estruturais da escola condicionam a disciplina. Por exemplo, uma escola que não disponha de espaços amplos e adequados ao número de alunos dificulta o movimento físico e não permite que os alunos possam realizar actividades diversificadas de aprendizagem. No meu caso em particular, nas aulas em que estavam mais do que dois professores no pavilhão, com muito barulho e um só espaço (1/3 do pavilhão), os comportamentos de indisciplina foram mais incidentes devido às características das tarefas que, nessas condições, permitiam menor número de realizações e pouca amplitude e concretização dos movimentos e das acções.

Existem também as **causas centradas no professor**, como por exemplo: má direcção do grupo; emprego constante das mesmas formas de trabalho; incapacidade de estabelecer normas claras e exequíveis; uso constante da mesma técnica de ensino, tornando o trabalho desinteressante e monótono; conhecimento insuficiente das matérias, tornando o professor inseguro e descontrolado face às questões dos alunos; escolha de metodologias pouco adequadas às necessidades dos alunos. A falta de uniformidade didáctica de professor para professor também é fonte de indisciplina.

As **causas centradas no aluno** têm em conta, não só a maturidade, como também a diversidade dos problemas: falta de interesse, necessidade de se libertarem de tensões e energias, instabilidade humoral e emocional, desejo de independência e de auto-afirmação e construção da personalidade.

Na **minha turma**, a incidência dos comportamentos de indisciplina foi sujeita a uma análise com base nestas três causas. Os comportamentos de indisciplina mais graves tiveram como principal causa questões centradas nos

alunos: a instabilidade emocional e humoral e as dificuldades na construção da personalidade. Através da análise dos incidentes de indisciplina, pude compreender de que forma é que as diferentes causas se relacionam e podem interagir e até que ponto é que a experiência de ensino pode influenciar a eficácia do professor na resolução dos problemas de indisciplina.

Professores **experientes** possuem crenças sobre indisciplina e estratégias de controlo, relativamente à prática, e utilizam preferencialmente procedimentos **antecipatórios**. Os professores inexperientes crêem que as causas da indisciplina estão no planeamento e na relação professor/aluno (Oliveira, 2004). Assim sendo, os professores pouco experientes enfrentam o grande problema da criação de um clima favorável à aprendizagem na sala de aula, o qual resulta da sua escassez de recursos para lidar com situações indesejáveis (Veenman, 1984; Fernandez Balboa, 1990) cit por Pereira (2006)

A **experiência profissional** do professor permite um melhor controlo disciplinar da turma, devido à capacidade para minimizar os riscos da criação de um ambiente de indisciplina. O professor experiente possui mais elementos retirados das suas vivências, que lhe permitam proporcionar um **clima de aula tranquilo** e **cooperante**, isto é, facilitador da aprendizagem e de um crescimento emotivo e saudável.

Todo o comportamento de indisciplina tem origem numa dada situação e refere-se às características da mesma (Estrela, 1986), sendo o professor o regulador das situações pedagógicas, pode introduzir alterações no seu comportamento, no do aluno e no funcionamento da aula, melhorando a **voz e o discurso**, tentando ser mais **claro, assertivo, risonho** e sabendo **ouvir** os alunos. **A indisciplina**, ao quebrar as normas da aula e da escola, **interfere** muito no processo pedagógico, para além de **afectar** o processo de aprendizagem do aluno. **Elimina tempo útil** ao professor, **compromete** a sua "performance" e **obriga-o** a desempenhar papéis, que o levam a sentir alguma frustração e fadiga profissional.

O ideal é que o professor adopte, de início, uma **estratégia cooperativa**, simultaneamente justa e mais eficaz em termos de disciplina, de aprendizagem e de gratificação emocional e profissional.

A **indisciplina** deverá fazer sempre parte de uma **preocupação preventiva** do professor e não ser colocada como uma situação que se banaliza e se vai tentando resolver temporariamente (Sampaio, 1996). Necessita de uma **intervenção imediata e incisiva**, que desperdice pouco tempo da aula mas que seja significativa para o aluno não repetir o incidente.

A **crise de autoridade**, acentuada pelo crescente número de ideologias e teorias educacionais que invadem o campo educativo, assim como a indefinição da hierarquia de valores, reflecte-se negativamente no processo educativo. Essa crise de autoridade é acompanhada por uma tendência de dar ênfase aos direitos e a esquecer os deveres do aluno.

Na minha PES compreendi que, ao nível do desenvolvimento psicossocial dos alunos, existem etapas que se complementam e definem os vários patamares de valores. Em primeiro lugar, espera-se que o aluno seja **assíduo** e **pontual** e só depois é possível ambicionar que o aluno tenha um bom **comportamento** e se **empenhe** nas tarefas para, posteriormente, **cooperar** e se tornar **autónomo**.

Favorecer o acesso do aluno à autonomia pressupõe um **clima de liberdade**, de **tolerância** e de **aceitação mútua**, o que só acontece quando o professor consegue que essa liberdade esteja aliada a uma grande responsabilidade e seriedade dos alunos no trabalho da aula.

Existem vários modelos de sistema disciplinar (Oliveira, 2001):

- Modelo de **disciplina impositiva**, coerciva ou **autoritária**, onde o professor concentra a totalidade do poder com o sentido de desenvolver a submissão e a obediência cega. A ordem externa tem um valor supremo, mesmo que muitas vezes sacrifique o subordinado. Baseia-se no autoritarismo e não na autoridade, na obediência e não na adesão à norma.

- Modelo de **disciplina natural**, advogado por Rousseau (1712/78), na sua obra *Emílio*, com uma influência significativa em muitos pressupostos educativos posteriores. Baseado num modelo de educação assente sobre a liberdade da criança, que permite um crescimento proporcional das suas

capacidades, defende um esforço em preservar a natureza humana e em deixar que seja ela a encontrar o seu próprio caminho, rejeitando-se qualquer forma de autoridade.

- Modelo de disciplina **preventiva e profiláctica**, advogado por Bossing (s/data), que procura criar condições para que os comportamentos inapropriados não apareçam, ou seja, prevenir antes de castigar, actuando sobre as causas que provocam essa indisciplina. Previne-se o que pode ocorrer, eliminam-se as causas da indisciplina e criam-se condições educativas apropriadas que fomentem o conhecimento da norma e a sua aceitação voluntária por parte dos alunos, e também o respeito pelo desenvolvimento pessoal e emotivo dos alunos. Este modelo exige a partilha do poder pelos diversos intervenientes.

- Modelo **autogestionário** (ou libertário, com origem no pensamento de Rousseau, fundado na pedagogia libertária) institucional, defende a suspensão do poder e da autoridade do professor, para que sejam assumidas pelo grupo.

A utilização de um destes modelos não implica a eliminação dos procedimentos de outro, mas sim um predomínio de um sobre os outros. O modelo de disciplina **preventiva e profiláctica** garante uma gestão mais rentável da aula quer ao nível do tempo disponível para as tarefas de aprendizagem, quer ao nível do clima. No entanto, pelas suas características exige um elevado conhecimento dos alunos e das causas de indisciplina, bem como uma capacidade de antevisão e definição de estratégias possíveis para as diversas hipóteses de comportamentos dos alunos. A imprevisibilidade aumenta a dificuldade de utilização deste modelo, em turmas onde os incidentes têm diferentes origens e causas, ou no início do ano lectivo e principalmente para professores inexperientes. O modelo **autogestionário** só pode ser aplicado quando o nível de responsabilidade e autonomia dos alunos é elevado para que a suspensão do poder do professor e delegação do mesmo aos alunos não se confunda com autorização para fazerem o que lhes apetece.

Destas reflexões, resultaram opções claras quanto à abordagem da disciplina nas minhas aulas. Permitiram alicerçar conhecimentos e decisões, conhecer o que é determinante para o controlo e gestão da disciplina e escolher as estratégias mais adequadas aos alunos e aos objectivos.

4. REALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Realização da Prática Profissional

Neste ponto, vou tentar reflectir sobre a minha PES, tendo por base a análise de toda a prática desenvolvida, respectivas causas e efeitos, pontos fortes e pontos fracos. Com base no Projecto de Formação Individual (PFI) realizado, analisarei em que medida é que as estratégias delineadas tiveram, ou não, aplicação e de que modo é que as dificuldades foram superadas. A subdivisão em temas, para simplificar a leitura, relaciona-se com aqueles em que me foquei durante o desenvolvimento do EP.

Nesta narrativa da minha experiência de EP, poderei transmitir a formação das minhas concepções, as reformulações do meu pensamento e crenças, os confrontos dos mesmos com a prática e o modo como eu resolvi os problemas. Tal como é mencionado por vários autores, que a experiência é indissociável do conhecimento, eu reconheço a importância da **verbalização reflexiva** dessa experiência, para que haja a **construção de conhecimento**.

De acordo com (Gomes & Graça, 2004) a reconstrução narrativa da experiência pedagógica põe em evidência a utilidade das narrativas pessoais num contexto pedagógico; ao analisar e reflectir sobre essas narrativas, fazemos com que muito daquilo que pertence à dimensão do **conhecimento tácito** se torne visível pela **análise sistemática e estruturada** do enunciado. Embora, ao longo do EP, eu não tenha ainda atingido este nível de conhecimento, baseiem-me neste facto para construí-lo. À medida que fui reflectindo as aulas, na aula seguinte, agia de acordo com o novo conhecimento que adquiria da experiência vivida.

Com base nesta análise reflexiva sobre o meu desempenho nas quatro áreas, poderei reformular ou reforçar as estratégias adoptadas no futuro e concluir novas formas de actuar no ensino, numa perspectiva de dar continuidade à minha formação profissional.

4.1 Área 1: Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem

Nesta área, a análise e reflexão é feita por temas, para possibilitar uma expressão clara e contextualizada das dificuldades, das soluções e decisões tomadas e efeitos conseguidos, ao longo dos vários momentos da PES. As dimensões do controlo, gestão e instrução, bem como do planeamento, realização e avaliação, não se encontram divididas nem isoladas, uma vez que não faria sentido separar dimensões interdependentes e que se interligam continuamente.

4.1.1. A Concepção da prática pedagógica

“As concepções de ensino representam um conjunto de ideias, compreensões e interpretações da experiência relativas ao ensino, ao professor, à natureza e conteúdo da disciplina e aos alunos e aprendizagem que o professor utiliza para tomar decisões curriculares e decisões de instrução.” (Graça & Januário, 1998)

Na concepção da prática de ensino-aprendizagem, é muito importante **convocar diferentes conhecimentos** e ter a **capacidade de pesquisa**, de modo a **fundamentar** e **justificar** as acções e tomadas de decisão.

Foram sentidas grandes dificuldades para concretizar esta reorganização de conhecimentos, pois só agora, no confronto directo com a prática, me foi exigida esta **integração**. Daqui, decorreu a necessidade de retornar a alguns domínios do conhecimento, que estavam em suspenso, e agindo, também, num processo de **investigação, reflexão, acção**, ao longo de toda a PES.

A análise e o conhecimento do **programa** de Educação Física, do ensino secundário, permitiu clarificar os **objectivos para este ano lectivo**, para a turma do 11ºD, nomeadamente, no tocante às necessidades de adaptação do mesmo aos alunos.

Compreendi as dificuldades que surgem, por haver uma grande **discrepância** entre a realidade dos **níveis de desempenho** dos alunos e a

realidade dos objectivos estabelecidos pelo Ministério da Educação, no programa que apresenta. Confrontada com o programa e com a planificação imposta pelo grupo de Educação Física da Escola, tive de **adaptar** e **reorganizar** as modalidades previstas para o 11º ano, no número de aulas pré-determinadas, tendo em conta as especificidades da turma do 11º D.

Pela necessidade de **cumprir o programa**, senti pouca liberdade para planear as unidades temáticas, de forma a dar a progressão necessária a alguns conteúdos para um determinado nível dos alunos, devido às **condicionantes do tempo** e do **número** de conteúdos. O elevado número de conteúdos planeados pelo grupo de Educação Física para determinado número de sessões, nem sempre permitiu uma abordagem mais progressiva e minuciosa dos conteúdos mais difíceis, ou menos adquiridos por alguns alunos. Para uma maior eficácia, os esforços feitos no sentido de melhorar e potenciar a aprendizagem dos alunos passaram pela **concepção** do ensino de cada modalidade, da forma **adequada** à turma.

Os **jogos desportivos colectivos** tiveram uma abordagem do topo para a base, através da integração das habilidades técnicas nas situações de jogo e formas jogadas. Com base nesta certeza, de que, o ensino dos jogos desportivos colectivos, para ser educativo e emancipatório tem de conduzir a uma melhoria da capacidade de jogar, entender e de fruir o jogo. Tem de contribuir para a formação do cidadão desportivamente culto, competente e entusiasta (Siedentop, 2002) cit por Graça (2007).

Nos **desportos individuais**, a gestão dos alunos e a concepção dos exercícios por estações, por vagas e em complementaridade com outra modalidade, por exemplo, estafetas ou velocidade na mesma aula de Andebol, conjugando a exercitação por grupos e aplicando exercícios de velocidade em exercitação técnico-táctica de Andebol (Aula nº 37), foi fundamental para o aproveitamento do tempo e para o cumprimento do programa, tal e qual o previsto.

Para além dos **conhecimentos** que fui aprofundando, relativos às modalidades tradicionais, passei a conhecer melhor as modalidades alternativas, Natação, Badminton, Dança, Combate, Orientação e Escalada, não só pelo **estudo autónomo**, mas também através da **observação** de aulas dadas pela professora cooperante, colegas estagiários e professores do grupo de Educação Física. Este alargamento do conhecimento a outras modalidades verificou-se, também, na realização das actividades da área 2 e 3, que incluíram várias modalidades alternativas do programa de Educação Física. A formação inicial forneceu-me ferramentas para que, nas modalidades em que não houve oportunidade de vivenciar o ensino, eu desenvolvesse o estudo autónomo das mesmas. Através do **transfere** de **métodos de ensino**, de modalidade para modalidade, e do **transfere** dos **métodos de estudo** e preparação das mesmas para as poder ensinar, foi possível sentir-me uma professora competente em qualquer modalidade.

As minhas concepções de ensino, do papel do professor e da actividade de ensinar, foram evoluindo na interacção com os alunos, na aplicação prática das várias estratégias de instrução, sempre com a atitude reflectida sobre os procedimentos face às reacções dos alunos. Para uma contínua evolução, desenvolvi o processo de reflexão e busca de novas estratégias para melhorar a minha prática de ensino, com base nos dados fornecidos pela investigação em educação.

4.1.1.1. Estilos de ensino possíveis na turma 11ºD

O avanço ao **nível da instrução**, foi um caminho longo, pois a turma, para além de ser grande (24 e depois 22 alunos), era uma turma com défices no cumprimento de regras, com comportamentos inapropriados e falhas nas atitudes, colocando **desafios à gestão, controlo e organização** da aula.

No início do ano, recorri a um **estilo de ensino** mais centrado em **mim**, nas **tarefas que devia transmitir** e na reprodução do **modelo correcto de**

ensino de cada conteúdo, tal como havia aprendido na minha formação académica.

Ultrapassada a dificuldade de controlo da turma e conseguindo uma melhoria na gestão da aula, passei a **centrar-me mais no aluno** e no **processo** de aprendizagem do mesmo. Recorri a alguns aspectos daquilo a que Graça (2004) chama de **descoberta guiada**, **questionando** os alunos e procurando desenvolver neles a curiosidade pela construção da sua aprendizagem nas tarefas da aula, com a ajuda do professor. A melhoria nas atitudes dos alunos, permitiu **aplicar momentaneamente este estilo** de ensino; no entanto, no contexto escola e na turma do 11º D, é ilusória a vontade de elevar o nível deste tipo de instrução. A **instrução directa** foi a mais viável, com algumas influências da descoberta guiada. Uma aprendizagem centrada na **aprendizagem cooperativa**, só se desenvolveu nas matérias em que os alunos se encontravam extremamente **motivados** e nas aulas em que foi possível colocar tarefas de **desafio à colaboração**. No entanto, o nível de cultura desportiva dos alunos e os seus comportamentos e conceitos psico-sociais tornam utópico este estilo de ensino nesta turma. E atrevo-me a supor que o mesmo também acontece ao nível do ensino público Português, face às vivências que partilhei com colegas de outras turmas e escolas. Com base no que observei e partilhei das turmas dos meus colegas de estágio, afirmo que, cada vez menos, os alunos procuram o conhecimento de forma voluntária, autónoma e motivada intrinsecamente. O **professor** tem de, permanentemente, **colocar desafios** que os motivem a conhecer, exercitar e aprender. Deste modo, a ambição de um estilo de ensino mais avançado, e consequentemente mais eficaz, assenta na necessidade de ajudar os alunos a clarificar os seus próprios valores e a pô-los em prática (Matos, Batista, & Israel, 2004). A dificuldade em conceber o **melhor estilo** de ensino teve origem, em parte, nas **características dos alunos**, na **falta de interesses** orientados para a aprendizagem e para a escola e, ainda, naquilo que era **determinante** ensinar.

Como inicialmente não conhecia suficientemente os alunos, a primeira abordagem não teve o efeito pretendido. Tive de modificar a minha maneira de agir na aula, adoptando uma atitude mais **dirigista**, ou seja, mais tradicional, devido às lacunas existentes nos comportamentos da turma, ao nível do saber estar.

A maturidade que fui adquirindo ao longo do ano, acerca do que é ensinar e do que é ser professor, foi impulsionadora do aumento da confiança e firmeza no meu papel, a qual se verificou mais acentuadamente nos resultados da minha actuação e do desempenho dos alunos, no 3º Período.

4.1.1.2. Planeamento – “flexibilidade” vs “rigidez”

No que diz respeito à **articulação** entre o **programa nacional** de EF e a **prática de ensino**, penso que os objectivos e as competências do programa do secundário se encontram acima das possibilidades da realização efectiva dos mesmos na turma do 11ºD. Em todas as modalidades fui confrontada com um **nível**, por parte dos alunos, bastante diferente do esperado pelo programa.

Penso que as questões relativas ao cumprimento do programa, passam pela boa **estruturação de base** do ensino da Educação Física, que nem sempre é semelhante de escola para escola, de grupo para grupo e de turma para turma. Esta questão resolve-se, não unicamente baixando a “fasquia” dos objectivos e competências, mas, principalmente, através de uma melhoria no planeamento e na articulação vertical mais eficaz entre os ciclos de formação.

As normas operacionais e o planeamento da minha PES foram orientados pelo modelo da Vickers (1990). As quatro categorias transdisciplinares, **habilidades motoras**, **conceitos psico-sociais**, **cultura desportiva** e **fisiologia e condição física**, como base da estruturação do ensino da Educação Física, carecem de uma boa interpretação por parte dos professores. De facto, senti que as **habilidades motoras**, sem dúvida a matéria central da Educação Física, não podem existir sem as restantes três.

Um aluno progride na aprendizagem da habilidade motora, por exemplo, no apoio facial invertido, se a força de membros superiores não for limitativa. Para tal, existe um trabalho da matéria de condição física que deve ser valorizado, como complemento da aprendizagem das habilidades motoras. Da mesma forma, um aluno que desenvolve o trabalho de força e aprende o apoio facial invertido, se não possuir responsabilidade e empenho, nem conhecer os fundamentos técnicos ou táticos, pouco irá evoluir. Tal como já foi referido, no capítulo 3, a formação do sujeito/aluno deve ser orientada para o desenvolvimento **global e transdisciplinar**. De acordo com tais concepções, o ensino que desenvolvi neste ano lectivo, teve por base o desenvolvimento das quatro categorias, de forma interligada e interdependente, sabendo que o bom desenvolvimento de uma promove o desenvolvimento e aprendizagem da outra.

Sendo o planeamento uma tarefa importante na garantia da eficácia da aprendizagem, inicialmente foi preocupação central da minha prática. Tal consciência de que esta tarefa era determinante, fez-me evoluir através das tentativas, das pesquisas, das concepções que fui adquirindo. Depois desta vivência da PES, concluo que, devido à heterogeneidade dos alunos e imprevisibilidade das variáveis do ensino, o planeamento deve ser mais do que um guia, mas sim, fornecer opções de ajuste e alteração ao longo do tempo. Isto é, deve ser flexível e maleável ao ponto de prever as possíveis reacções e adaptações durante a sua aplicação.

4.1.2. Da necessidade de controlo da turma às preocupações com a gestão do ensino

Controlar as variáveis intervenientes no processo ensino-aprendizagem inclui o controlo da turma. As variáveis que não dependem do professor podem tornar-se mais difíceis de controlar. Este tem de procurar estratégias para as **conhecer**, para as **compreender**, para poder **intervir** sobre as mesmas e obter o controlo.

Quando **não se conhecem os alunos**, há maior probabilidade de agir de forma pouco eficaz na obtenção do controlo. No meu caso, inicialmente, expectante relativamente ao comportamento da turma, tive dificuldade em encontrar a **melhor estratégia** para obter o controlo. Defrontei-me com uma atitude **pouco responsável, pouco assídua e pontual, e raramente empenhada** por parte dos alunos, cada vez mais evidente após as primeiras aulas. Inicialmente, pareceram *“bastante silenciosos (...) porém, ao nível do empenho e atitudes, não fiquei com uma visão muito positiva de alguns alunos, que ao longo da aula se mostraram pouco motivados e aplicados.”* (Reflexão Aula 3)

Nesta situação de primeiro contacto com uma turma real, eu não possuía conhecimento prático e concreto que me guiasse na observação e identificação dos comportamentos inapropriados dos alunos e dos efeitos que as minhas decisões teriam. Tive de partir na **busca de conhecimento**, aconselhando-me com a professora cooperante, colegas de núcleo e revisando sobre o tema.

Identifiquei a **heterogeneidade** da turma, ao nível dos comportamentos e do desempenho motor, e fui-me apercebendo dos **desafios** que iria ter pela frente. *“Há, claramente, um grupo de alunos mais responsável e empenhado mas outro muito pouco interessado (...). À medida que vou conhecendo os alunos, posso aperceber-me do tipo de estímulo ou motivação de que necessitam.”* (Reflexão Aula 4)

“As principais dificuldades nesta aula foram a gestão e controlo dos alunos. Penso que iniciei a aula com alguma insegurança, devido à atitude desleixada dos alunos, principalmente os atrasados e os dispensados.” (Reflexão Aula 10)

“No domínio e controlo da turma ainda senti dificuldade em conseguir observar e distribuir a minha atenção por todos os alunos e intervir pertinentemente nos seus comportamentos durante as tarefas.” (Reflexão Aula 13)

“As minhas dificuldades foram, precisamente, na gestão e controlo dos alunos durante as tarefas em que eu não podia estar próxima. Senti necessidade de melhorar a capacidade de ver o que se passava em todos os pontos e, ao mesmo tempo, dar feedbacks aos que realizavam o salto.” (Reflexão Aula 14)

Este **pensamento crítico** e muito **franco**, comigo mesma, fez-me reconhecer o que devia melhorar de imediato, não deixando que as dificuldades iniciais se alastrassem pelo ano inteiro. **Não baixei os braços e agarrei as oportunidades** de superar todos os obstáculos.

Os comportamentos inapropriados dos alunos, predominantemente de **recusa, fora da tarefa** e por vezes **desviantes**, levaram-me a tomar decisões. Optei por me preocupar, em primeiro lugar, com a evolução dos comportamentos dos alunos e só depois com a qualidade do desempenho nas tarefas motoras da aula. Assim, dediquei mais tempo, quando necessário, à aplicação de **estratégias de intervenção** nas atitudes dos alunos. Nem sempre obtive resultados imediatos, mas, ao **reflectir** e **ajustar** essas estratégias, encontrei novas soluções.

A falta de interesse e responsabilidade pela disciplina de Educação Física foi visível pelo número de **dispensas e faltas** que houve no primeiro período. As justificações, nem sempre válidas, quer para as dispensas, quer para os atrasos, colocaram em causa a minha segurança e confiança nos alunos, comprometendo o clima agradável e tranquilo das aulas. O **constante controlo** que tive de realizar aos alunos, tornou-se uma tarefa exaustiva e

absorvente, pois, para além desse controlo persistente, não me podia esquecer das **inúmeras respostas** que tinha que dar às restantes tarefas da aula.

A **imprevisibilidade** causada pela falta de assiduidade e pontualidade e pelas dispensas da prática, constituiu-se uma das principais preocupações no planeamento e na realização das aulas, a qual fui transmitindo ao longo das reflexões.

“Três alunos tiveram falta de atraso, três ficaram dispensados e dois faltaram.” (Reflexão Aula 6); *“A aula começou com alguns atrasos dos alunos, que logo foram chamados à atenção. Após a chamada, reparei que faltavam três alunos, o que condicionou, posteriormente, a realização do jogo de 3x2+GR para um 1x1+GR.”* (Reflexão Aula 7); *“(…) 6 alunos dispensados, dos quais só três traziam a justificação, e dois alunos a faltar. Assim, para a próxima aula, a Silvana, o Caetano e o Ricardino têm de apresentar a justificação; caso contrário passam a ter falta com uma nota para a directora de turma. (...) Se em mais alguma situação houver tantos alunos dispensados farei uma proposta de realização de uma tarefa na sala de estudo.”* (Reflexão Aula 10)

“Passavam 25 minutos da aula ter começado (...) chegou o aluno Clementino, como sempre atrasado (...) Pediu-me desculpa e autorização para fazer a aula; eu deixei com a condição de se empenhar e não ter qualquer comportamento disruptivo (...) Com este tipo de situação, a gestão da aula e o clima ficam prejudicados; se a minha atenção recair muito sobre os alunos atrasados, ou seja, se o aluno chega a meio de uma tarefa e eu tenho de me deslocar ou dar atenção à justificação do aluno, a instrução e acompanhamento do exercício que já estava a decorrer falha, quebrando o ritmo, visto que a turma é pouco autónoma.” (Reflexão Aula 17).

Neste último caso, o aluno Clementino, como era um aluno com **dificuldades de integração**, por ter alguns desequilíbrios sociais e emocionais, recusava-se a realizar as práticas e pedia sempre dispensa da aula, sem justificação. Ao optar entre **deixar o aluno realizar a aula prática** ou impedi-lo de realizar a mesma, decidi que deixaria o aluno realizar a prática, uma vez que se encontrava predisposto, ainda que fora da hora regulamentar. O objectivo primário para este aluno era alcançar o nível mais elementar das atitudes: a **assiduidade** e a **participação**. Para além do Clementino, existiu um

grupo de alunos, cujos problemas familiares e socioeconómicos tiveram uma repercussão notória no seu desenvolvimento escolar. Alguns desses alunos tinham comportamentos característicos de alunos perturbadores, desinteressados e com baixo rendimento escolar.

“As estratégias para não me desorganizar perante a imprevisibilidade de acontecimentos da aula, como por exemplo, chegarem por vagas, estarem muitos alunos dispensados e ter de dar instruções aos mesmos, serão determinar procedimentos de actuação para as diferentes hipóteses e não me deixar influenciar pelo clima desagradável dos atrasos.” (Reflexão Aula 21)

Após a identificação, dos elementos perturbadores, apliquei estratégias mais incisivas e direccionadas para esses alunos, ao nível da realização, planeamento e avaliação.

Os resultados na **negociação das regras**, no **incentivo à participação**, não foram suficientes; como tal, passei a recorrer das **faltas de atraso**, dos **comunicados** à directora de turma e da **proibição de realizar a prática** (no caso dos atrasos mais significativos e injustificados), por não estarem presentes na activação geral, tendo como alternativa desenvolver um trabalho na sala de estudo.

Perante a quantidade de energias e atenções que eram gastas na integração desses alunos, apercebi-me da dificuldade que tive em gerir tais conflitos, no momento da aula. Por isso, tive de me empenhar em não deixar que esses alunos comprometessem o início da aula.

“Com a chegada dos alunos por vagas, o início da aula atrasou-se. Tentei imprimir ritmo, não prejudicando os alunos que já estavam preparados. Assim, comecei com um bom controlo da turma nos alongamentos, dispondo-os em círculo, e corriji persistentemente os alunos que se colocaram fora do mesmo.” (Reflexão Aula 21)

Os exercícios de **activação geral** passaram a ter uma **organização simples e independente** do número de alunos, para não ser necessário

esperar por todos para dar início. Também me preocupei em conseguir ser **rápida e ágil a realizar os reajustes** nos exercícios/grupos, sem alterar os conteúdos e objectivos da aula.

Ao nível do **planeamento**, tive de tentar antecipar os comportamentos dos alunos, a forma como iria decorrer a sua aprendizagem ao longo da unidade e as variáveis que podiam interferir de aula para aula, o que me obrigou a decidir e a pensar sempre em **várias hipóteses**, no que diz respeito à organização, gestão e controlo. Por exemplo, ao nível do planeamento da unidade de Basquetebol, tive em consideração opções que **favorecessem o controlo e organização**.

“Os conteúdos serão abordados sempre sob formas jogadas (1x2, 3x2 e 3x3 e 5x5), de acordo com o Modelo de Educação Desportiva de Siedentop, (...). Ainda com base neste modelo, serão transmitidos conhecimentos sobre terminologia, história e regras da modalidade, sendo esses conhecimentos convocados para a prática, em que os alunos dispensados terão, neste aspecto, uma maior responsabilidade.”
(Justificação UT Basquetebol)

“No Andebol, os alunos têm dificuldade em imaginar as situações do jogo nos exercícios e nem sempre, os mesmos levam aos comportamentos desejados. Com unidades curtas, alunos pouco consistentes e assíduos, torna-se mais vantajoso criar menos situações e mais tempo de jogo, com a permanente intervenção do professor. As partes da aula em que os alunos tiraram mais proveito e tiveram um melhor desempenho foram as do jogo propriamente dito e as de prova de estafetas.”
(Reflexão Aula 39)

Nestas duas **modalidades colectivas**, unidades em que já conhecia melhor os alunos, dei preferência às **formas jogadas** dos exercícios da aula, sabendo que os alunos eram mais atraídos e motivados pelo jogo, tendo assim **menor probabilidade** de comportamentos inapropriados. Também foi preocupação, depois de compreender melhor o que os alunos dispensados da prática poderiam fazer, dar-lhes tarefas durante as aulas. **Controlo de pontos**

dos exercícios, **arbitragem** e realização de **fichas de observação** de comportamentos.

Assim sendo, o facto de considerar hipóteses ou alternativas, nomeadamente no que diz respeito às faltas/dispensas e à disciplina dos alunos, levou-me a pensar e a colocar no **plano de aula** as diferentes formas de **organizar os alunos** e de reorganizar o **espaço**. Em alguns momentos do ano, para **prevenir** reincidência de comportamentos inapropriados, preparei as formas de **reagir** aos mesmos, tomando isso como conteúdo importante do planeamento da intervenção/instrução do professor.

A unidade de Salto em Altura, foi a primeira **modalidade individual** que apliquei na turma, e pude verificar que, quer a actuação do professor quer a do aluno, difere da dos jogos desportivos colectivos. Esta unidade lectiva permitiu um conhecimento mais individual dos alunos. A responsabilização pelo desempenho essencialmente individual permitiu, avaliar melhor cada aluno ao nível da capacidade de trabalho. De facto, surgiram algumas dificuldades no trabalho por **estações**, onde são implicadas a **autonomia** e **responsabilidade** dos alunos.

A angústia inicial, perante a escolha de uma situação, que à partida permitia uma maior percentagem de tempo potencial de aprendizagem, ou pelo menos, um elevado tempo de empenhamento motor, levou-me a colocar questões acerca do **tipo de tarefas** e **nível de dificuldade** das mesmas, do tipo de **informação/comunicação** com os alunos, do tipo de **organização e gestão** dos grupos e, por fim, do **tempo de exercitação nas tarefas** e as **rotinas** na mesma. Fui encontrando soluções e experimentando-as em situações da aula. Perante tal abrangência de possibilidades que levavam o aluno a não se empenhar, tive de encontrar as causas dessa falta de empenho e agir mais objectivamente no sentido de as resolver. Algumas estratégias foram aplicadas. *“(...) fora da tarefa, numa das estações, penalizar não saltando na estação 4, com a lógica: se não estão a trabalhar não precisam de treinar o salto completo.”* (Reflexão Aula 16). Esta estratégia, que agora interpreto como punitiva

e defensiva da minha parte, foi importante para clarificar junto dos alunos a incorrecção do comportamento em si. Porém, precisava de evoluir para um tratamento em que a solução fosse trabalhar mais e melhor. Assim, entendi que a causa da falta de empenho estava mais no grau de **desafio** e **nível de dificuldade dos exercícios**, juntamente com a incorrecta atitude dos alunos. **Propus desafios** na aula, mais elevados, fui mais **objectiva na transmissão** da informação e, por isso, **augmentei o empenhamento dos alunos**.

“(...)optei por criar uma dinâmica na abordagem progressiva dos conteúdos, organizando a turma por equipas para que no final desta modalidade os alunos tenham uma pontuação final. Em cada aula os alunos organizam-se na equipa e durante a realização das tarefas/estações, que estarão pontuadas, quanto melhor as fizerem mais pontos arrecadam para a equipa. Penso que, nesta aula, fundamentalmente no início, a estratégia promoveu um melhor empenho dos alunos. Um dos objectivos desta forma de organização é fomentar o sentimento de pertença e de compromisso, no qual os alunos têm um objectivo (...) notei que os alunos se empenharam e alguns manifestaram trabalho de grupo; por isso acredito que seja uma estratégia eficaz(...)” (Reflexão Aula 14)

Melhorei a **formação dos grupos**, separando entre si os mais perturbadores e integrando-os com alunos responsáveis e empenhados. Melhorei a **transmissão dos objectivos** da aula e a **insistência** na responsabilidade de cada um, na melhoria do seu desempenho. Recorri aos elementos da **avaliação** (atitudes, aptidão física, conhecimentos e habilidades motoras) para chamar a atenção do trabalho que era esperado que os alunos desenvolvessem. Um exemplo claro da aplicação dessas decisões encontra-se no Plano da Aula 14. O ritmo das aulas foi melhorando, gradualmente, resultado da soma destas minhas intervenções e da melhoria na adequação do nível de dificuldade dos exercícios.

Para garantir a **qualidade** do meu ensino, foi importante, planear o tipo de **instrução** para as diferentes possibilidades de comportamento dos alunos. Mesmo sabendo que a variabilidade do contexto, dos alunos, do professor, leva

à readaptação e à improvisação, necessárias para dar resposta às situações particulares da aula, o **plano** sempre foi uma pré reorganização mental dos procedimentos, dos conteúdos e objectivos fundamentais da aula.

*“Ao nível da comunicação, estruturarei a informação a ser dada pela seguinte ordem: **objectivo, acções/movimentação, regras e organização.**”* (Reflexão Aula 21)

No final da aplicação da Unidade de Salto em Altura, verifiquei a relação que existe entre os comportamentos dos alunos e a qualidade no controlo e gestão da turma. A **adaptação** que tive de realizar, ao nível da minha actuação perante o perfil da turma, foi significativa, visto não fazer parte de mim, ser **impositiva e dirigista**. No entanto, tive de optar por uma **liderança** rígida e dirigista, no sentido de garantir a rentabilidade das aulas e a aprendizagem dos alunos.

A opção de investir na melhoria do comportamento/atitudes dos alunos teve por base a necessidade de controlo da turma para poder evoluir ao nível da qualidade da gestão e instrução. Acresce a esta opção, a influência que as atitudes tiveram na nota final do primeiro período. Pude constatar que o peso que as **atitudes** possuem, mesmo sendo apenas de **15 %** da nota final, é muito forte. Condiciona a aprendizagem das habilidades motoras, conhecimentos e aptidão física.

A **avaliação inicial e formativa** foi muito importante para o planeamento e realização. O **conhecimento dos alunos** e enquadramento dos mesmos em **níveis de desempenho**, foi determinante na adequação das minhas decisões. Porém, as especificidades da avaliação, principalmente do Futsal, que foi a primeira modalidade, colocaram-me algumas dificuldades nos procedimentos. Isto é, o **instrumento** construído foi **demasiado descritivo**, não sendo possível o seu registo numa só aula. O facto de não conhecer os alunos provocou uma desorientação na tentativa de os avaliar na primeira aula prática do ano; por isso, hoje considero o facto de tentar registar os dados recolhidos da observação, na Aula 2, não ter sido a melhor opção. Se tivesse apenas

observado nessa aula e realizado o registo, apenas na aula seguinte, teria conseguido maior tranquilidade no processo e rentabilizado a tarefa.

A **melhoria do instrumento** foi sendo realizada nas modalidades seguintes, de modo a encontrar o método mais adequado.

A referenciação aos **critérios** é muito importante no planeamento das aulas e na avaliação, mas também para os alunos. Manter sempre presente o que é pretendido que os alunos façam e aprendam, contribui para um melhor **foco no trabalho da aula e empenhamento** dos mesmos. Porém, nem todos os alunos se preocupavam com os resultados da avaliação; portanto, esta estratégia, para garantir o seu empenho, nem sempre funcionou. Tive de ter em conta outros interesses dos alunos e relaciona-los com os interesses escolares.

Em suma, as dificuldades iniciais ao nível do **controlo**, despoletadas pelo conjunto de factores mencionados ao longo deste ponto, obrigaram a um investimento maior na busca de soluções que fossem adequadas e eficazes. Através da **experimentação**, da **partilha** de conhecimentos com colegas de estágio, da escola e com a professora cooperante, através da **pesquisa** sobre o tema e uma **reflexão profunda** das aulas, pude melhorar e superar esta dificuldade. Também foi através deste obstáculo que pude aprofundar a minha vivência no controlo dos alunos, o que, **futuramente**, face às tendências da sociedade actual, se tornará uma mais-valia.

Como, na prática, não há uma dissociação das dimensões do controlo, da gestão e da instrução, senti, inicialmente, um grau de exigência muito elevado, tendo em conta o meu reduzido nível de experiência e conhecimento iniciais.

As tarefas de gestão, intimamente relacionadas com o controlo da turma, foram reformuladas e reajustadas inúmeras vezes. Esta reformulação e reajuste, ao nível da gestão serviram, não só para melhorar os aspectos da aula relativamente ao tipo de turma, mas também para enriquecer a minha experiência e aprendizagem sobre a prática de ensino.

As dificuldades de controlo partiram essencialmente da **quantidade e complexidade das tarefas do professor**. Para além da gestão do clima, dos comportamentos dos alunos e da organização da instrução, senti o apelo que a prática fez à capacidade de **observação, identificação** dos comportamentos e **tomada de decisão** na acção.

No segundo período, centrei-me mais na gestão dos grupos, dos níveis e da organização da instrução e comunicação, para, no terceiro, poder aplicar uma forma mais rica de instrução e potenciar a aprendizagem dos alunos.

4.1.3. Gerir e controlar a aula e os alunos, favorecendo a instrução

Depois da primeira etapa, de descoberta acerca do domínio eficaz da turma, finalmente senti que me pude debruçar mais sobre as preocupações com a **gestão e rentabilização do tempo**.

No final do primeiro período, quando os alunos, principalmente o Clementino, e o Ricardino, pediam permanentemente dispensa da aula, a tarefa que lhes foi atribuída passou a ser, não apenas a realização do relatório escrito da aula e eventual tarefa de arbitragem, mas também uma **ficha de registo de comportamentos motores** dos seus colegas e **controlo de pontuação** nos exercícios. Não só consegui que se mantivessem bem comportados, mas também os levei a acrescentar conhecimentos sobre as modalidades em questão.

Em anexo⁵ encontram-se dois exemplos das fichas criadas por mim, com base nos conhecimentos e competências a ser adquiridos pelos alunos, nas modalidades de Salto em Altura e Basquetebol, respectivamente.

Nesta mesma altura do ano, como voto de **confiança** e manifestação, à turma, de **vontade de evoluir**, introduzi a **rotina dos alongamentos** sempre no início de todas as aulas, dados por um aluno, segundo a ordem alfabética dos respectivos nomes. Inicialmente, para fornecer uma demonstração correcta do que era pretendido *“Nomeei a Ania por se tratar da aluna com mais autonomia e com mais experiência desportiva e se sentir à vontade na matéria. Esta estratégia foi muito favorável, uma vez que tive que dirigir a atenção para os alunos dispensados, para dar indicações sobre as suas tarefas e recolher as justificações da dispensa e das inúmeras faltas até agora dadas.”* (Reflexão Aula 26).

⁵ Encontra-se em **Anexo 1**: A Ficha de observação de Salto em Altura (Grelha Observação Aula 18) e Ficha de observação de Basquetebol (Plano Aula 25)

Este procedimento serviu, claramente, para, ao longo do ano, **libertar a minha atenção** para os reajustes da aula e **intervir junto dos alunos dispensados**, os quais tinham sempre tarefas diferentes. Para melhorar essa intervenção, decidi e comuniquei a todos que os alunos dispensados das aulas teriam de estar no espaço da aula logo após o toque, e não 5 minutos depois, como os que realizariam a prática. Além disso, deveriam responsabilizar-se sempre pela arrumação do material no final da aula.

Também, ao longo do segundo período, lhes atribuí a tarefa de controlo do **tempo de empenhamento motor**, isto é, o tempo em que um aluno esteve empenhado nas tarefas motoras. Este foi um meio de eles próprios passarem a conhecer e distinguir os **tipos de comportamento** na aula, e também o **modo como o tempo era gasto** pelos seus colegas.⁶ O objectivo foi comparar esses resultados entre alunos bons nas atitudes, os menos bons e os menos aptos ao nível da condição física e desempenho nas habilidades motoras e os mais aptos.

Serviu para obter dados relativamente ao tempo da aula em que os alunos estiveram empenhados a nível motor, ajudando-me, também, a compreender as situações e a melhorar a gestão, mas, sobretudo serviu para envolver os alunos na aula e os responsabilizar pela forma como aproveitavam o tempo para aprender.

Ao verificar que os registos de comportamentos motores, no Basquetebol e no Salto em altura, haviam sido interessantes para a recolha de dados importantes sobre a participação dos alunos na aula, introduzi, também, o registo de **comportamentos tidos como apropriados ou inapropriados** dos alunos, em relação às tarefas da aula. Transferi os conceitos de comportamento apropriado e inapropriado, relativos aos conceitos psico-sociais, e **criei a seguinte tabela**.

⁶ Encontra-se no **Anexo 2**: Exemplar do relatório da aula com a grelha de preenchimento do tempo de empenhamento motor

Comportamentos do aluno _____	Dia: _____	(nº de vezes)		
Atrasado				
Distraído				
A distrair os colegas				
Coopera/Ajudar				
De acordo com a tarefa dada				
Diferente do que foi pedido				
Coloca dúvidas				

Tabela 3 - Registo dos comportamentos psico-sociais dos alunos.

Os resultados deste registo foram usados para a reflexão na parte final da aula, com os alunos, e resultou numa **consciencialização** acerca dos seus comportamentos e da influência que possuem no bom funcionamento da aula e do seu processo de aprendizagem. O uso da comparação dos comportamentos dos alunos, elucidou-os relativamente aos objectivos a atingir ao nível das atitudes.

A aplicação de todos os esforços na alteração de comportamentos, resultou essencialmente nos alunos que eram assíduos às aulas. Como os alunos que mais necessitavam dessas estratégias **faltavam repetidamente**, surgiu alguma frustração na aplicação e resultados das mesmas.

Neste momento do ano lectivo, 2º período, experimentei **várias formas** de **gerir o tempo** e **organizar a aula** até encontrar, para cada modalidade, a forma mais adequada. Não quero dizer com isto que deixei de parte as preocupações com o controlo, nem deixei de exigir dos alunos o cumprimento dos procedimentos. Porém, devido à **segurança** que desenvolvi pelos resultados que fui obtendo, passei a dispor de **mais energia e capacidade de resposta** para os aspectos da gestão.

“Para a próxima aula, os aspectos a melhorar são fundamentalmente na gestão do tempo e dinâmica da activação geral, para que o tempo seja mais rentável nos exercícios fundamentais. Os alunos revelaram motivação, empenho e elevadas

capacidades nesta modalidade (Ginástica acrobática), sendo que a unidade temática poderá contemplar um nível mais elaborado.” (Reflexão Aula 32)

Senti que as exigências passavam, agora, por uma **melhoria na instrução** através de um **investimento forte na gestão**.

Manter o controlo da turma, através de estratégias que favorecessem a instrução, permitiu aproveitar algumas situações a **favor dos objectivos** do ensino e das minhas aulas, em particular. Por exemplo, utilizar a **demonstração** é, naturalmente, uma **técnica de instrução** que se aliou à **técnica de controlo**.

“Para que o Joviano e o Caetano se mantivessem empenhados, utilizei-os para a demonstração da figura de trios e aproveitei os erros para chamar a atenção.” (Reflexão Aula 32)

“Utilizar os alunos menos experientes para a exemplificação torna-se benéfico para os motivar; os alunos mais faladores, para os manter atentos e os mais experientes, para que o modelo seja seguido por todos.” (Reflexão Aula 35)

“Solicitar um voluntário estimulou a participação dos alunos de uma forma menos mecânica. Penso que será uma boa estratégia a ser utilizada para promover a participação activa dos alunos, uma vez que evoluíram ao nível da disciplina (comportamento). Dar esta oportunidade de revelarem os seus conhecimentos através da participação colaborativa é mais importante a partir de agora.” (Reflexão Aula 49)

A **integração** dos alunos com mais dificuldades a nível motor ou com maus comportamentos foi feita através deste tipo de estratégias. Em alguns exercícios e momentos das unidades temáticas, coloquei os alunos de nível avançado na colaboração com os do nível inferior. Depois de conhecer os alunos, consegui agrupá-los de acordo com as suas personalidades, para evitar que o efeito contrário ocorresse, isto é, os de maus comportamentos provocassem desinteresse e baixo empenho no seio do seu grupo. Foi um esforço muito grande até **encontrar a gestão perfeita** dos grupos, para obter o melhor resultado possível deste “agrupamento para a integração”.

Por exemplo, na unidade de Ginástica Acrobática, o Ricardino, aluno irreverente, pouco empenhado e desmotivado, foi inserido no grupo com alunas muito responsáveis e trabalhadoras, de forma a ser motivado para os bons comportamentos e a entusiasmar-se com a matéria, o que resultou **positivamente** no seu desempenho; no entanto, ficou **alguma frustração** por ser uma estratégia pouco aproveitada pelo aluno, cuja falta de assiduidade comprometeu a consistência nos resultados.

Em meados do 2º período, após uma aula que me fez repensar o meu processo, os meus pontos fortes e pontos fracos e o que os alunos precisavam de mim, fiz o seguinte balanço: *“Os pontos mais importantes a desenvolver para potenciar o meu ensino são: a capacidade de observação e reacção imediata ao comportamento do aluno, a capacidade de me focar no mais importante da aula, com objectividade, aplicando as rotinas de controlo da turma sem prejudicar o rendimento da aula dos restantes, a sistematização persistente das estratégias de gestão das tarefas e dos alunos. Ao nível comunicativo e relacional, as dificuldades em informar e transmitir os conhecimentos, penso que serão superadas logo que os pontos anteriormente referidos sejam melhorados.”* (Reflexão Aula 40)

Esta **reflexão** foi **importantíssima** para lembrar os pontos a **melhorar na minha PES**, a fim de dar continuidade à minha evolução e à dos alunos. A ambição de superação do meu ensino persistiu, mesmo nos momentos em que tive motivos para não querer ascender, como por exemplo, quando as tarefas propostas perdiam o sentido que havia sido transmitido, devido à dispersão ou falta de empenho dos alunos.

Os efeitos das reflexões das aulas, no planeamento da aula seguinte, fizeram a diferença na melhoria da minha actuação e das situações de aprendizagem.

Ao **nível do planeamento**, foi determinante ter por base os dados da avaliação inicial e formativa, na **definição dos objectivos**. Por exemplo, na Ginástica Acrobática, foi possível a realização do esquema, devido às

capacidades dos alunos e à estrutura de aula que foi criada⁷, adequada às suas características. “(...)previ as dificuldades que os alunos iriam ter na decisão de quem realizaria a respectiva função e, para isso, entreguei uma folha a cada grupo com o nome de cada aluno na sua posição específica na figura.” (Reflexão Aula 40)

A **organização por grupos** fixos permitiu um trabalho contínuo, mais controlado, mais orientado para os alunos e que se repercutiu no resultado final. Porém, os alunos menos assíduos, ao serem integrados em grupos separados, podiam causar atraso no desenvolvimento dos restantes. Essa situação, previamente acautelada no planeamento, visou a opção de poder juntar, nas aulas, dois grupos.

Já no Andebol, os grupos mantinham-se ao longo da aula e eram organizados por níveis. Nesta modalidade, decidi não abordar “a defesa à zona 5:1, a troca de adversário, nem o sistema ofensivo 3:3” (Justificação UT Andebol), devido ao nível inicial dos alunos e à falta de tempo necessário para a assimilação e aquisição das habilidades.

A **antecipação** do desenvolvimento dos alunos ao longo das unidades não foi tarefa fácil no âmbito do planeamento. As unidades diferem de tamanho, diferem ao nível das exigências coordenativas e condicionais específicas da modalidade e os próprios alunos partem de pontos muito distintos. Estas **variáveis** foram tidas em consideração nas decisões de planeamento e tiveram sempre o seu **valor nas decisões**, tornando-se a **decisivas no planeamento eficaz**. Não foi necessário realizar grandes alterações às unidades temáticas; e as que foram realizadas raramente tiveram a ver com erros de perspectivas e antecipação, mas sim com imprevistos de espaço e tempo.

Um exemplo disto foi o **incidente da tempestade** que provocou a destruição do telhado e obrigou a alterar a ordem da abordagem da Ginástica e

⁷ Encontra-se em **Anexo 3**: Figuras e elementos de ligação de ginástica acrobática com a correspondência da posição específica de cada um.

do Andebol. Também, no terceiro período, a alteração da hora da actividade “No limite do Corpo” e a marcação de uma visita de estudo, sem aviso prévio, exigiu redução e ajuste da unidade de Natação.

Os ajustes feitos na unidade, para corresponder ao ritmo de aquisição de conteúdos pelos alunos, surgiram apenas na eliminação ou redução na extensão de algum conteúdo, quando não havia tempo para ser desenvolvido para obter o nível previsto. Por exemplo, no Andebol, na defesa em 5:1 e no Atletismo na modalidade de estafetas onde só foi abordada a técnica ascendente. Nestes ajustes e adaptações, compreendi a **relação entre planeamento e avaliação inicial**. Um bom planeamento depende, muitas vezes, de uma avaliação inicial que permita perspectivar a evolução do aluno. A avaliação deve ter em conta os conteúdos que o aluno realiza, ou não, e a sua influência na progressão dos conteúdos a serem abordados.

Na **avaliação inicial**, no registo durante a aula, considerei mais importante a detecção das habilidades que os alunos realizam ou não, através da centralização nos critérios mais determinantes e decisivos para o sucesso, em determinado conteúdo. Através desta metodologia, construída com base na experiência vivida e partilhada com as colegas e a professora cooperante, superei as dificuldades que tive no primeiro período nesta avaliação inicial.

Foi no sentido de **melhorar a minha intervenção** na aula que necessitei de **melhorar o registo da avaliação**, quer inicial, quer final. Hoje, concluo que tive uma preocupação excessiva em registar, de forma tão criteriosa, todos os comportamentos dos alunos, a qual foi ultrapassada com as vivências e experiência adquiridas nas diferentes modalidades, onde fui reajustando a escala de apreciação.

“Para a Avaliação Final, foi alterado o modo de atribuição dos valores por conteúdo, visto ser mais viável para o registo e de mais fácil visualização dos comportamentos. Assim, foi definido para cada conteúdo a cotação parcial que lhe corresponde para que a nota final resulte do somatório de todos os valores atribuídos. Os comportamentos dos alunos são classificados conforme cumparam os critérios de

cada conteúdo, de acordo com uma escala de três níveis.” (Avaliação Final Basquetebol).

Neste 2º período, os alunos e as estratégias que delineei, adaptadas à turma, permitiram uma evolução no nível do ensino-aprendizagem, o que se reflectiu na modalidade de Ginástica Acrobática, em que, apesar do pouco tempo que lhe foi concedido, foi possível realizar um esquema com **sequência de elementos**.

“A avaliação final da Acrobática será com esquema de grupo, incluindo todos os conteúdos aprendidos. Por haver pouco tempo para criar o esquema, atribuirei um esquema predefinido ao grupo que, por sua vez, também será definido com base nas características dos alunos de base e volante.” (Justificação UT Ginástica – Acrobática)

Ao nível da avaliação **formativa**, para além dos registos diários, em que atribuía um símbolo de (+) ou (-) nas atitudes, nos conhecimentos e no desempenho motor, tive a preocupação de, periodicamente, referir verbalmente as atribuições feitas em cada categoria. As melhorias obtidas foram também com os alunos dispensados ao nível do cumprimento da entrega dos relatórios e dos trabalhos, em que tinham a penalização de 1 valor pelo atraso. Esta estratégia de controlo através da avaliação formativa serviu para avaliar a progressão ao longo das unidades e obter dados para a avaliação final.

Nesta etapa, as situações de ensino-aprendizagem tornaram-se mais ricas, no sentido de serem mais contextualizadas e de serem convocadas para a prática as várias categorias transdisciplinares. A **cultura desportiva** foi desenvolvida com o teste teórico, os questionamentos nas aulas e desempenho de funções de arbitragem, auxílio, registo de comportamento motor dos colegas. Ter trazido para a prática questões sobre as matérias, do teste teórico e do trabalho do 1º período, questionar os alunos durante a aula sobre conhecimentos específicos da modalidade, tornou-se o melhor método. Uma vez que os alunos não eram cumpridores nos **trabalhos de casa**, surgindo situações de cópias de uns para outros, fazer os TPC deixou de ser

uma das estratégias que pretendia adoptar, dando lugar à anteriormente referida.

Ao nível dos **conceitos psico-sociais**, neste período, foi exigida maior colaboração por parte dos alunos, pelas características das modalidades em si (Acrobática, Andebol, Estafetas) e através de situações de entre-ajuda nos exercícios e montagem de material.

“será definido um tempo limite para a montagem, sendo que o tempo a mais na montagem será retirado ao tempo destinado à arrumação. Por cada segundo a mais nesta última, os alunos realizam exercícios analíticos de força (flexões, prancha, agachamento) durante esse tempo” (Reflexão Aula 32).

Foi fomentado o **espírito de grupo**, de forma a criar **união e cumplicidade** na turma, em que todos deviam realizar os exercícios de força e flexibilidade, ao mesmo tempo; caso um parasse, todos começariam do zero.

“Após a primeira série, parei o exercício e reiniciei a contagem das flexões, exigindo que todos as realizassem correctamente. O mesmo aconteceu para os trípites, onde a estratégia adoptada foi a mesma, estimulando o trabalho em grupo e o respeito pelo outro” (Reflexão Aula 48).

Foi valorizado o empenho nas situações motoras, com reforço verbal. O respeito e a participação melhoraram significativamente do 1º para o 2º período. Os alunos encontraram-se mais motivados e orientados para as tarefas.

No que se refere à **condição física**, o planeamento seguiu as directrizes traçadas, sendo no 2º período feito um trabalho mais direccionado para a força, mantendo a exigência na flexibilidade. As capacidades desenvolvidas em cada período foram seleccionadas de acordo com as exigências das modalidades dadas em cada um, de forma a integrar e rentabilizar o trabalho. Os défices ao nível da condição física foram encarados como limitativos das melhorias no desempenho nas modalidades abordadas. Ao ser incutido isso aos alunos verifiquei uma melhoria na receptividade e empenho nestes conteúdos, ao longo das aulas.

Reagir aos imprevistos, de forma pedagógica, faz parte do grande leque de competências do professor. Ao longo do 2º período, existiram alguns imprevistos devido a condições climatéricas, como foi anteriormente mencionado. Para além dos ajustes nos planeamentos das unidades temáticas e distribuição de matérias, foi necessário, ao nível do plano de aula, reajustar imediatamente situações que tinham de ser alteradas.

Por vários motivos, e na turma do 11º D, essencialmente por motivos de assiduidade, pontualidade e participação na aula, os reajustes são essenciais e requerem uma (re)**acção reflectida**, mas **rápida**. Já no final do 2º período verifiquei uma **evolução notória** na capacidade de reflectir na acção.

Tomar decisões pedagogicamente correctas e fundamentadas sempre foi uma preocupação que se acentuou mais nesta segunda etapa, onde vi superada a dificuldade de controlo e gestão. Seguem-se alguns exemplos da consciência das decisões que tomei na acção, face aos imprevistos da aula.

“O facto de ter sempre em vista os objectivos pretendidos, ajudou a tomar decisões no que diz respeito à reacção aos imprevistos, falta de alunos, comportamentos indesejados” (Reflexão Aula 39)

“As necessidades de constante adaptação ao imprevisto e insegurança que a turma transmite, tornam estas capacidades do professor (de apreensão rápida das situações articulando pensamento e acção, além de ter de ser capaz de fazer uma gestão dinâmica das relações sociais) um desafio muito ambicioso.” (Reflexão Aula 40)

“Optei por não realizar os exercícios de força isométrica para dar preferência à exercitação do apoio facial invertido, que também iria desenvolver a força superior; assim foi mais rentável exercitar conteúdos mais específicos.” (Reflexão Aula 41)

“As dificuldades na aula foram, essencialmente, a adaptação dos exercícios e tempo dos mesmos ao surpreendente reduzido nº de alunos. Foi feito um ajuste nos grupos para as Estafetas (...) Após uma rápida reflexão, foi tomada uma decisão: (...) Essa decisão teve por base as informações acerca das características dos alunos, das opções disponíveis de organização da prova e do tempo disponível para o exercício.

Assim, perante mais duas possibilidades que tinha em mente: realizar um grupo de cada vez, dando tempo para a recuperação (...), ou realizarem os três grupos ao mesmo tempo (...), decidi pela anterior, que me pareceu mais eficaz, uma vez que proporcionou aos alunos oportunidades de realização nas várias zonas, de realizar a arbitragem, aplicar o regulamento, corrigir os colegas e realizar a prova em situação competitiva.” (Reflexão Aula 48)

As **condições de espaço e material**, apesar de não serem determinantes, são influentes para o alcance dos objectivos pedagógicos e muito influentes nas decisões para assegurar o controlo da turma e gestão da aula. Estas foram tidas em conta desde início, para as tomadas de decisão, e foram reflectidas sobre os efeitos que tiveram. Por exemplo, **pouco espaço**, principalmente nos desportos colectivos, dava origem a um menor empenhamento dos alunos devido à existência de tempo de espera, dando abertura para a dispersão. O contrário verificava-se quando havia **mais espaço**.

“O espaço foi favorável à realização dos objectivos propostos, pois com dois campos foi possível desenvolver a ocupação do um posto específico em situação de jogo 5x5 e 4x4, sem criar situações de espera. “ (Reflexão Aula 13)

Por outro lado, *“Devido ao trabalho em todo o espaço (Ginásio completo), o meu posicionamento não permitiu a observação dos dois grupos em simultâneo, mas penso que consegui distribuir com sensatez a minha atenção, intervindo em ambos.” (Reflexão Aula 35)*

Como não há uma definição geral de boas ou más condições, mas sim condições mais ou menos favoráveis, cabe ao professor determinar e decidir de acordo com a adaptação às mesmas, procurando cumprir igualmente os objectivos.

Foi fundamental a **antecipação das situações** da aula e das formas de gerir o material e os alunos, para que as condições não se transformassem em factores condicionantes da aprendizagem. Dadas as características da turma, uma opção tomada, a partir do início do 2º período, foi manter a semelhança da estrutura das aulas e dos exercícios da mesma modalidade, de aula para aula. Tal opção resultou num **menor tempo de instrução** e **organização** dos

alunos, uma vez que, pelas suas características de falta de colaboração e participação, passaram a entrar mais rapidamente na **dinâmica da aula**.

“Situações com uma organização semelhante, de aula para aula, permitem-me libertar a atenção para outros aspectos.” (Reflexão Aula 39)

“É de salientar que a organização dos alunos foi bem conseguida por se tratar de uma aula com muitos conteúdos idênticos às aulas anteriores, grupos de trabalho definidos anteriormente, objectivos muito concretos, pontos de partida e de chegada bem definidos, tarefas relevantes e ainda com uma atitude muito interventiva da minha parte, sobre todos os comportamentos desviantes ou perturbadores. (...) A definição clara dos objectivos de cada aula tem sido bastante importante no desenrolar da aula.

O passo seguinte será a motivação, proporcionando tarefas em que o aluno se sinta o autor da sua evolução. Mesmo para aqueles alunos que não revelam interesse pela sua evolução (na escola), será necessário apelar à satisfação pessoal, reconhecendo e reforçando os bons comportamentos (...). O reforço positivo, sobre os indicadores objectivos de sucesso nas tarefas, será sempre utilizado como principal meio de motivar e dar a conhecer ao aluno o seu desempenho.” (Reflexão Aula 41)

Através desta reflexão, revelei a consciência dos passos a serem dados em resposta às evoluções dos alunos e, ainda, a **ambição** que sempre tive em elevar o **nível do ensino-aprendizagem** na turma.

Mesmo nesta etapa, continuei a **investigar** sobre o controlo. Obtive conhecimentos que me levaram a concluir sobre as **mudanças** que ainda era necessário realizar para completar eficazmente os objectivos traçados.

“(…)existem comportamentos perturbadores, quase sempre quando as tarefas não estão a ser motivantes, quando os alunos não compreendem muito claramente os objectivos, quando o professor não consegue cativar a atenção e interesse do aluno, quando a matéria não agrada e, principalmente, quando existem vários colegas que não aderem à tarefa. Estes são os principais motivos pelos quais os alunos não fazem o que lhes é pedido, sendo que com uma turma, em que a propensão para dispersar é grande, o esforço e desafio do professor se constitui na capacidade de cativar e motivar o aluno ao máximo” (Reflexão Aula 41)

Foi com base na reflexão e investigação sobre os factos e acontecimentos das aulas que desenvolvi conhecimento acerca destes temas, suscitados pela PES. Segue-se, portanto, a próxima etapa, correspondente ao 3º período, onde me foco essencialmente na instrução e nos meios para potenciar a aprendizagem dos alunos.

4.1.4. Estratégias de instrução e gestão, garantindo o controlo

Mantendo o nível atingido no controlo da turma e na gestão da aula, parti para a instrução. Sem desconsiderar o facto das três dimensões se interligarem, empenhei-me predominantemente na **melhoria da instrução**.

Os ganhos conseguidos no controlo, devido à transformação das atitudes dos alunos, permitiram a evolução ao nível da instrução, potenciando assim, uma **actuação mais completa e rica da minha parte**.

“Verificam-se melhorias nas atitudes, nomeadamente na assiduidade e pontualidade, empenho e respeito e, por isso, é muito importante dar esse feedback aos alunos, através de um voto de confiança e uma exploração de novos modelos de instrução.” (Reflexão Aula 52)

No 3º período, talvez por conhecer melhor os alunos, por estes terem modificado as suas atitudes, ou também pelas modalidades exigirem um empenho mais individual e maior responsabilidade, a **disciplina esteve controlada**, a gestão garantiu a **produtividade das aulas**, dando lugar a modelos onde os alunos estiveram mais **participativos e activos** na sua aprendizagem.

A meta foi sendo traçada ao longo da evolução dos alunos e foi possível atingir um estilo de ensino cada vez mais **construtivista** e menos **dirigista**. Quero dizer com isto que, pela progressão acentuada nos conceitos psicossociais, a minha atitude passou a ser menos dirigista e mais questionadora, de forma a dar-lhes a oportunidade de se envolverem mais activamente no seu processo de aprendizagem e estarem aptos a **construir as suas aprendizagens**, dentro do que era proposto.

“(...)pude constatar que há alunos, como a Liliana, o Caetano, a Luana, a Ariana, a Betânia, que são bastante activos nas ajudas, o que permite criar situações que exigem mais autonomia e responsabilidade, dando mais liberdade.” (Reflexão Aula 50)

Promover a participação responsável dos alunos foi das principais preocupações, pois, no escalão etário da turma, a responsabilidade é o

aspecto mais crítico. Não é só essencial para a vida escolar dos alunos, como também para a vida social e afectiva. A filosofia que adoptei relativamente aos alunos mais irresponsáveis foi de os responsabilizar pelos seus actos, focando-me nos vários interesses dos alunos, como por exemplo, a avaliação, o reconhecimento da minha parte pelo seu esforço e empenho e o reconhecimento dos colegas. Responsabilizei-os pelos resultados obtidos nos seus desempenhos, mostrando-lhes, através das notas, que o sucesso requer uma atitude correspondente. Também estabeleci comparações entre os elementos do grupo de trabalho (quando trabalharam por grupos), chamando a atenção para os erros perante o grupo e respectivas consequências para todos. Também utilizei o bom desempenho de um aluno desse grupo para **exemplificar e dar o modelo**, funcionando como feedback positivo para o próprio aluno que serviu de modelo.

A **capacidade comunicativa**, que desde o início do ano esteve no topo das preocupações, é fundamental na **eficácia do professor**, não só por facilitar a **interacção** com os alunos, mas também por promover uma **relação inter-pessoal** professor-aluno. Na turma do 11º D, a evolução na comunicação favoreceu a transmissão das **expectativas e motivação**, facto muito determinante, por se tratar de uma turma com falta de vontade e garra, acrescido da falta de suporte familiar/emocional. As mensagens que transmiti e a forma como o fiz tiveram mais em conta o **reforço positivo**, em detrimento das repreensões e discursos negativos. Por outro lado, perante a diversidade das necessidades dos alunos, quer de formação académica, quer de formação pessoal e social, reconheço que uma maior proximidade e um relacionamento mais aberto ao nível do desenvolvimento social e pessoal dos alunos podia ter ocorrido, se as condutas dos mesmos não tivessem exigido o contrário, inicialmente.

A minha falta de vivências de ensino, para além da dificuldade inicial em manter o controlo e disciplina, obrigou a que adoptasse uma postura que não deixasse dúvidas acerca do papel do professor e papel do aluno. A

inconsistência nas atitudes de grande parte dos alunos, obrigou a que eu tivesse mantido um grande **rigor nas rotinas**, na **organização** dos alunos na aula, lembrando constantemente as regras. Finalmente, os mais maduros nessa categoria transdisciplinar puderam evoluir para uma atitude mais independente e liberal na aula. A organização da informação, através de **imagens e demonstrações** dos exercícios, a aplicação de **progressões** mais eficazes, a colocação de **desafios** e a estimulação do aluno a ser autor da sua aprendizagem, dando-lhe a tarefa de gerir o número de repetições/exercitações nos exercícios, resultou numa melhoria notória dos resultados na Educação Física.

O objectivo central nesta etapa, correspondente ao 3º período, em relação ao aluno, foi fornecer os **feedbacks positivos** em relação à melhoria nos comportamentos e oferecer-lhe a **percepção da sua evolução e competência**.

“A minha preocupação, agora que compreendi melhor até onde os alunos podem evoluir na modalidade (Ginástica de Solo e Aparelhos) e a forma como vão reagir aos exercícios por estações, será a de fornecer mais reforço aos alunos que demonstrem melhorias, um bom desempenho ou uma boa atitude na aula. Dar mais atenção ao desempenho e valorizar as acções dos alunos é o objectivo para a próxima aula.” (Reflexão Aula 50)

“Utilizarei os resultados obtidos como ganho desse trabalho, num feedback positivo para o empenho.” (Reflexão Aula 58)

A estratégia na abordagem da Ginástica de Solo e Aparelhos, **por estações**, fez notar claramente a evolução do 1º para o 3º período, comparativamente com as estações do Salto em Altura. As situações foram mais **desafiantes**, mais **ricas do ponto de vista da progressão** e da atitude colaborativa dos alunos, a qual foi fomentada ao longo do ano, tendo, agora, a sua expressão máxima. Sem esta estratégia, que exigiu um elevado nível de responsabilidade e autonomia dos alunos, e também uma **preparação muito cuidada da instrução**, não seria possível evoluir tanto nas habilidades da

ginástica. A quantidade de conteúdos que foi possível incluir numa só aula, (Plano Aula 57), revelou a superação dos objectivos com a turma. A dinamização da aula e o empenho na aprendizagem foram notórias na maioria dos alunos, ao longo desta etapa. A gratificação pela dedicação na preparação das aulas e das unidades, para corresponder e continuar a elevar a evolução da turma, foi sentida nos resultados da avaliação, nas quatro categorias transdisciplinares.

A colaboração foi um ganho crucial. Definir e transmitir aos alunos **objectivos de colaboração**, através de funções específicas de ajuda e feedback entre eles, ofereceu o entendimento do valor que a colaboração tem no alcance do sucesso. Não foram só os alunos dispensados que colaboraram mais, percebendo melhor o que podiam fazer na aula, mas também os próprios alunos na prática, nas ajudas e nos incentivos mútuos. O Joviano, o Flaviano e até mesmo o Caetano, um aluno extremamente introvertido, revelaram **interacção** com os seus colegas na colaboração, principalmente na Ginástica de Solo. Notei que, pelo **trabalho por grupos** desenvolvido ao longo do ano, os alunos se uniram mais durante as aulas e avaliação final, aprendendo a trabalhar em conjunto. Ao nível dos resultados, este facto foi um enorme ganho para os alunos com mais dificuldades no desempenho geral, pela motivação adquirida no trabalho de pares e consequentemente melhoria do seu rendimento.

A **integração dos alunos dispensados** nas tarefas da aula, para que aprendessem também na prática, embora de uma forma menos “física”, foi fundamental para os próprios, mas também para a qualidade da aprendizagem dos seus colegas.

“Também os alunos dispensados tiveram um papel decisivo na orientação dos colegas e auxílio na aprendizagem. Serviram de apoio motivacional e ao mesmo tempo adquiriram conhecimentos de um ponto de vista do ensino e das estratégias de o fazer (...).” (Reflexão Aula 59)

Também na **Natação** se verificou a progressão no espírito participativo e na curiosidade pela aprendizagem.

Nesta modalidade, o **desafio** foi elevado, pois, com **três níveis**, foi difícil gerir a instrução de acordo com as **necessidades particulares** de cada aluno. No entanto, recorrendo ao auxílio dos alunos que não realizavam a prática e à motivação que os alunos naturalmente adquiriram para a modalidade, consegui resultados muito positivos e, espero eu, relevantes para o seu futuro. Através de uma progressão do AMA para o Crol, com preocupação na aquisição de bases, e um **planeamento rigoroso** da minha **intervenção** nas aulas, foi possível alcançar um nível de ensino bastante ambicioso. Ou seja, foi possível trabalhar em todas as aulas, com os **três níveis** distintos, adequando as tarefas ao ritmo de aprendizagem de cada aluno (Plano 52 e 54).

A **ambição de evoluir na instrução**, criando condições para aplicar diferentes métodos e estilos de ensino, na turma, aumentou com os resultados que fui conseguindo ao longo do ano.

“O questionamento funcionou bem; no entanto, o coaching poderá vir a desenvolver-se mais à medida que for adquirida a autonomia e a cooperação.”
(Reflexão Aula 52)

“Os alunos exploraram as suas dificuldades, reconheceram-nas e encontraram as soluções para as superarem. Da minha parte, sinto que o desafio passou a ser ajudar os alunos a encontrarem as respostas e as formas de superar as dificuldades, exigindo de mim uma maior habilidade e uso de estratégias. Ao sentir que estou a cumprir este desafio, vou-me sentindo cada vez mais professora.” (Reflexão Aula 53)

“O desafio colocado na activação geral foi muito bem correspondido por todos os alunos. Quando expliquei a estrutura da aula e que iriam realizar autonomamente a activação geral, revelaram entusiasmo e motivação (...) No final da aula, a Betânia veio questionar como devia realizar a Roda sem colocar os MS tão afastados. (...) Este questionamento permite-me concluir que transmito confiança aos alunos acerca dos meus conhecimentos e que eles sentem que melhoram quando eu intervenho ou os corrijo.” (Reflexão Aula 61)

Estes relatos das reflexões das últimas aulas revelam que alguns alunos atingiram o **nível que era ambicionado**. Perante as respostas que foram dando a estas formas de dirigir a aula, menos impositiva, mais interactiva e apelativa às sugestões/desempenhos dos alunos, constatei que a **confiança** foi finalmente estabelecida com firmeza.

A palavra-chave para esta melhoria e mudança significativas foi **motivação**. A partir do momento em que os alunos se motivaram a trabalhar para alcançar o objectivo, houve realmente a mudança para uma atitude congruente com o sucesso. As várias razões para essa modificação podem ter a ver com a **vontade dos alunos** de melhorar as notas, o **gosto** pelas modalidades em questão, o **crescimento** e **maturidade** que adquiriram, as influências do grupo turma e dos pares, etc. Por outro lado, pode ter a ver com a **minha evolução** na instrução a vários níveis, já referidos, como por exemplo, um tipo de comunicação mais sucinto e objectivo, o fornecimento de metas mais concretas e discriminadas para o alcance do sucesso nas matérias ou a **centralização da** aprendizagem mais no **aluno** e nas suas aquisições. De facto, as mudanças ocorridas no seio da turma podem estar relacionadas com inúmeros factores, mas estou certa de que um dos principais, foi a evolução da minha actuação e a forma como fui correspondendo a essas mudanças e progressão dos meus alunos.

O **planeamento da instrução** foi mais convicto nesta etapa, pois a experiência obtida nas anteriores forneceu capacidade e competências para decidir mais adequadamente ao contexto e aos factores. Houve maior estabilidade nas variáveis. Apenas, na Natação, com a redução das 6 aulas para 4, a unidade temática sofreu o encurtamento, penalizando a função didáctica de consolidação. Sendo assim, o objectivo desta avaliação foi fornecer os aspectos mais importantes da adaptação ao meio aquático (AMA) e do nado alternado em Crol, para permitir um desenvolvimento autónomo dos alunos, no futuro. Sendo esta uma modalidade alternativa, e possivelmente

única para os alunos, ao nível escolar, o importante foi transmitir o essencial da modalidade e despertar o interesse para a prática futura.

Correspondendo a esta preocupação, em fornecer **conhecimentos** e **competências** aos alunos para o seu futuro, decidi realizar a activação geral com exercícios de **hidroginástica**. Resultou numa motivação para as aulas e acredito que, pelas tendências e moda da prática desta modalidade na sociedade, tenha servido para fundamentar as opções futuras dos alunos. Acredito que é através da escola que os alunos aprendem e assumem competências para serem **autónomos** nas suas escolhas. A principal preocupação, ao longo destas etapas, foi **formar competências** nos meus alunos para que as suas escolhas os levem ao **sucesso pessoal, social e profissional**.

Ao nível da **avaliação**, melhorei as estratégias de observação e registo, formando grupos de trabalho, garantindo ao mesmo tempo o controlo e empenho da turma. Nas aulas de avaliação, os grupos que não estavam a ser avaliados tinham tarefas específicas, com metas a atingir bem definidas no início da aula.

“(...) lembrar os conteúdos, referir claramente os objectivos da aula (exercitar a sequência no mínimo 3 vezes, realizar as ajudas correctamente e melhorar ao máximo as habilidades onde têm mais dificuldades) e apelar ao empenho como forma de obter sucesso (...), foi determinante para o empenho, responsabilidade e cooperação dos alunos.” (Reflexão Aula 57)

Desta forma, pude observar atentamente e avaliar um grupo, tendo sempre o resto da turma empenhada numa tarefa de aprendizagem. A experiência que fui obtendo no registo tornou a tarefa mais ágil e sistemática, dando liberdade para manter a **visão no todo** da aula e garantir o controlo.

A avaliação nos **desportos individuais** é menos complexa do que nos **desportos colectivos**, uma vez que neste último existem mais variáveis. Nos desportos individuais, onde o factor da dependência da colaboração e cooperação do outro não é tão decisiva, foi possível obter resultados mais

genuínos dos desempenhos dos alunos. Isto é, os alunos, para além de se sentirem mais observados, por estarem a ser avaliados numa situação individual, também não estão sujeitos às variáveis de imprevisibilidade dos jogos desportivos colectivos. No entanto, esta diferença não pode ser alvo de comparação, pois os desportos individuais e os colectivos acolhem conteúdos diferentes. Assim, no Andebol, para além da relação com bola (habilidade individual), é também elemento de avaliação a cooperação e comunicação (habilidades inter-dependentes num grupo).

A **subjectividade** que a avaliação tem foi progressivamente eliminada, à medida que foram recolhidos vários elementos, ao longo do ano lectivo. A avaliação do 3º período foi mais objectiva e mais fundamentada, comparativamente com a do 1º período, onde os dados recolhidos eram menos robustos.

A **fundamentação das classificações** atribuídas e justificação das subidas/descidas de três ou mais valores, que tive de realizar no 3º período, serviu para uma aprendizagem e clarificação de alguns procedimentos formais e concepções relativamente à avaliação dos alunos. (Avaliação Final 3º Período, pp. 3-4)

Estas vivências na avaliação de diferentes conteúdos, diferentes matérias, diferentes dimensões do conhecimento e das competências dos alunos, atribuíram riqueza à minha formação ao nível da avaliação.

A realização dos **critérios de correcção** e avaliação dos **trabalhos teóricos** do 1º período, e respectiva apresentação oral, bem como a exercitação deste tipo de avaliação de conhecimentos com os alunos dispensados da prática, acrescentou conhecimento às várias formas de avaliação dos alunos. Também pude vivenciar a realização de um **teste teórico** e a sua correcção, tendo oportunidade de analisar as diferenças entre as várias formas de avaliação e acrescentar conhecimentos acerca desta tarefa tão complexa para o professor.

Posso concluir que a actividade do professor, em particular a do professor de Educação Física, abarca uma grande complexidade a vários níveis, mas

principalmente ao nível da avaliação dos alunos, pelos vários factos que referi ao longo desta análise, os quais pude comprovar na experiência da prática.

4.1.5. Progressão no discurso reflexivo da PES

A **verbalização e o discurso escrito** sobre a prática, foram decisivos na minha evolução na PES. Ao verbalizar a prática, aula a aula, unidade a unidade, avaliação a avaliação, transmitindo as principais dificuldades, as decisões tomadas e as estratégias utilizadas, pude conhecer e tornar-me mais consciente das competências necessárias para ser professora.

Através das reflexões que realizei ao longo de toda a PES, revelei sempre **intencionalidade** nas tomadas de decisão, nas intervenções e interação com os alunos. Tive, por base, uma **atitude reflexiva, questionadora e curiosa**, realizei um discurso correspondente com a minha atitude, identificando e assumindo sempre as **minhas dificuldades**, consciente de que só assim as poderia superar de forma satisfatória.

As dificuldades de expressão escrita foram ultrapassadas, progressivamente, com a exercitação nas reflexões das aulas, unidades temáticas, justificação das avaliações, reuniões de conselho de turma e documentos no âmbito do estágio profissional, nomeadamente o PFI e a reflexão do 1º período.

Relativamente ao meu discurso sobre a prática, evolui do nível **descritivo** para o **prático** e alcancei o nível **crítico**, através dos conhecimentos que fui construindo, da organização do meu pensamento e da forma como me fui corrigindo. Seguem-se três exemplos correspondentes aos três níveis referidos:

“Não voltei a explicar com tanto pormenor o teste de abdominais, mas verifiquei as posturas e lembrei o número de erros permitidos. No teste de flexões/extensões, reforcei os aspectos da execução e a função e responsabilidade dos ajudantes, como elemento a ser avaliado.” (Reflexão Aula 6)

“Os exercícios ofereceram um transfere para a aplicação no jogo; no entanto, a compreensão desse transfere deve ser dada aos alunos, uma vez que os mesmos não revelaram essa capacidade.” (Reflexão Aula 37)

“Os exercícios iniciais são muito importantes para a aquisição da noção corporal, respiração e equilíbrio, servindo de base para a aprendizagem do Crol.” (Reflexão Aula 52) “São jovens, de uma faixa etária onde a formação da responsabilidade e autonomia é fundamental e significativa. Como tal, penso que o meu papel deve ser o de, progressivamente, lhes atribuir liberdade para explorarem as suas capacidades e construir o seu próprio trabalho.” (Reflexão Aula 58)

Inicialmente, reflecti mais acerca de **mim**, da minha postura, do meu comportamento, das minhas dificuldades e aspectos que tinha de modificar. Posteriormente, **descentrei-me** da minha actuação e tentei verificar os efeitos das minhas decisões. Percebi que só observando a **relação causa-efeito** das minhas decisões, relativamente à aula e ao aluno, é que iria encontrar soluções eficazes para delinear ou reformular estratégias para a prática.

Esta observação dos efeitos provocados pelo meu ensino foi realizada num contexto muito específico e particular. A constatação crítica da minha actuação, relacionando-a com dados obtidos no estudo e pesquisas sobre os alunos e sobre a matéria/programas, foi primordial para atribuir sentido às decisões a serem tomadas.

Deste modo, os **ganhos em conhecimento** que obtive são referentes à forma de estruturar o meu pensamento e a minha atitude na prática futura, a fim de que, noutros contextos e com outra turma, possa convocar estes exemplos e, acima de tudo, possa pensar de forma reflexiva e crítica.

Cada aula foi reflectida com vista ao que poderia ser melhorado na aula seguinte. Para tal, a avaliação constante dos resultados, para além de auxiliar na tomada de medidas preventivas e antecipatórias das situações na prática, serviu para controlar os resultados da minha actuação e decisões, ajudando, progressivamente, a eliminar os erros.

4.2. Área 2: Participação na escola

Dentro desta área, desenvolvi a noção de participação na escola para além da leccionação. A minha intervenção, nesta área, foi decisiva para a afirmação e reforço do papel do professor de Educação Física na escola e da disciplina de Educação Física na formação e sucesso educativo dos alunos. Através das acções de colaboração e organização de actividades de enriquecimento curricular, participação nas reuniões de direcção de turma, nas reuniões de grupo e núcleos e participação nas iniciativas existentes na escola, criadas pelos grupos de recrutamento, pude aprender de que forma é que o professor se deve envolver, as preocupações e responsabilidades que deve ter e a competência que lhe é exigida, para decidir e agir dentro daquilo que é realmente relevante para a educação.

4.2.1. Participação nas reuniões

A participação foi a base da minha afirmação profissional. Através da participação na reunião de **recepção aos novos professores** da escola, nas reuniões de **grupo** e de **departamento** e nas reuniões de **conselho de turma**, fui tomando conhecimento e incorporando os aspectos institucionais do ser professor. Também as reuniões de **núcleo**, com as minhas duas colegas Diana e Joana e a professora cooperante Manuela Machado, contribuíram para o meu desenvolvimento e crescimento na profissão. Foi através da partilha, da troca de problemas e estratégias que obtive o grande impulso para me superar. O **saber ouvir** e **partilhar** foi um ganho fundamental para a minha aprendizagem. Pelo facto do núcleo ser muito unido e trabalhar produtivamente em conjunto, foi possível obter resultados significativos na qualidade da minha aprendizagem na PES. Verifiquei a necessidade da **capacidade de trabalho** em grupo que exige, por um lado, **liderança** e capacidade de transmitir as ideias, **motivando** os colegas a incorporá-las e a trabalharem para elas e, por outro, saber que não há apenas uma forma de trabalhar e que todos têm de se adaptar, conhecendo **vários métodos de trabalho**.

A minha participação nas reuniões de grupo de recrutamento e de departamento foi marcante no que diz respeito às formalidades e procedimentos. Através desta participação, integrei-me no processo e fiquei alerta para as questões determinantes do seu bom funcionamento, como a participação activa de todos os elementos, as sugestões e o acompanhamento da ordem de trabalhos. Reconheci as dificuldades do trabalho em grupo e **valorizei a capacidade comunicativa** da coordenadora enquanto líder e elo de ligação entre a direcção e o departamento/grupo de recrutamento. O **consenso entre decisões** é fundamental para a congruência na actividade de cada professor, sendo muito importante para a garantia de um grupo unido e capaz de produzir um trabalho rentável.

Houve, também, uma integração dos procedimentos formais das reuniões. Só depois de os aplicar nas reuniões de núcleo, me fui apercebendo das dificuldades e exigências dos mesmos, tais como a realização das actas. Dar corpo às tarefas do professor, para além da leccionação, foi o primeiro desafio no cumprimento desta área de desempenho.

4.2.2. Actividades de Enriquecimento Curricular

Para resumir e enquadrar o leque de actividades que foram desenvolvidas, encontra-se em anexo⁸ uma versão resumida do planeamento anual de actividades dos núcleos de estágio 1 e 2, da Escola Secundária de D. Dinis 2009/2010.

O grupo de Educação Física tem por tradição realizar o **Corta-Mato escolar** e as provas de Atletismo de **Geão**. Este ano, o grupo também participou no torneio de Jogos Desportivos Colectivos e na 6ª feira Radical, eventos organizados pela Câmara Municipal de Santo Tirso. A colaboração

⁸ **Anexo 4:** Planeamento Anual de Actividades Núcleos de Estágio 1 e 2 da ESD.Dinis 2009/10.

nestas actividades permitiu conhecer os procedimentos habituais da organização e realização das mesmas e as principais dificuldades na sua concretização. Perceber as responsabilidades dos diferentes papéis na organização e realização, tendo em conta que o papel da coordenadora é diferente do papel dos restantes, e principalmente compreender de que forma é que os alunos, dentro das várias faixas etárias, aderem e participam activamente, foi uma tarefa exigente, mas enriquecedora.

A colaboração no evento “**Feira do Pão**”, evento cultural e social, onde os estagiários dinamizaram parte do evento, com **jogos tradicionais** e um *workshop* de dança *hiphop*, forneceu uma vivência importante no âmbito das estratégias de incentivo à actividade física e prática desportiva. A solicitação da colaboração dos núcleos de estágio de Educação Física, pela organizadora do evento, professora de Português Júlia Serra, revelou a importância e interesse que é dado ao envolvimento das actividades físicas e desportivas nas práticas culturais e sociais.

O trabalho de grupo entre os núcleos também foi posto à prova nesta primeira acção. Passei a conhecer melhor o modo de trabalho de cada elemento do grupo, para, daí em diante, me adaptar e agir no sentido de um trabalho mais produtivo. Nesta actividade, percebi o peso que nós, professores de Educação Física, temos enquanto dinamizadores de actividades lúdicas e recreativas de incentivo à adopção de um estilo de vida activo. Para além da necessidade de ir ao encontro dos interesses dos participantes, organizar, divulgar e realizar a actividade, penso que o mais importante é transmitir entusiasmo naquilo que lhes propomos.

Em colaboração com o grupo de Educação Física, os núcleos de estágio organizaram o “**Workshop de Danças Merengue e CháCháChá**”, para corresponder, de uma forma motivante e inovadora, à necessidade de ensino da modalidade de Dança do currículo dos Cursos Profissionais. Proporcionamos aos alunos a aprendizagem desta modalidade, num contexto informal, lúdico e em contacto com uma profissional no ensino da Dança. Este

Workshop desafiou a estrutura de ensino-aprendizagem da matéria de Educação Física, levando-a para um contexto e dinâmica diferentes das aulas convencionais. Permitiu reflectir sobre a estrutura das aulas de Educação Física, as quais, ao se configurarem de outros modos, podem levar a diferentes resultados.

Na “**Semana da Escola**”, de 26 a 30 de Abril, realizaram-se inúmeras actividades promovidas pelos vários grupos de recrutamento da escola. A “**Mostra da Saúde**”, o “**Geão**” e o “**No Limite do Corpo**” foram as actividades organizadas pelo Epes, pelo grupo de Educação Física e pela professora Adelaide Miranda do Grupo de Educação Visual, respectivamente, com a colaboração dos estagiários. A preparação das actividades exigiu empenho, presença, dinamismo nas reuniões com os responsáveis pela organização e capacidade de antevisão dos acontecimentos, na tomada das decisões mais congruentes com os objectivos que eram propostos.

Na “Mostra da Saúde” foi importante ter em conta as necessidades dos participantes e os seus interesses. O **rastreio postural** e o **testemunho sobre diabetes e exercício físico** foram escolhidos com base, não só na influência do estilo de vida actual, mas também por se tratar de temas para os quais o professor de Educação Física deve estar sensível e intervir activamente. O facto de eu ser diabética tipo I e conhecer as dificuldades sentidas no controlo da doença no Desporto e nas aulas de Educação Física, levou-nos a ter em conta a oportunidade de partilhar e informar, quer alunos, quer professores sobre os cuidados a ter com a doença, na prática de exercício físico.

A dimensão multidisciplinar do Desporto e Educação Física foi projectada, com o nosso contributo, neste evento, onde as várias questões de saúde foram colocadas em paralelismo com os benefícios do Desporto e Actividade Física. Também, pela ligação com as provas de “Geão” e com a participação dos alunos do curso profissional de Restauração, na parte da alimentação, o evento foi relevante na compreensão da ligação destes factores inerentes à saúde.

Na mesma semana, foi com entusiasmo que os núcleos dinamizaram o tema “No limite do Corpo”, através da demonstração e integração dos alunos

nas actividades de **Capoeira, Dança Jazz e Voleibol adaptado**. Estas actividades colocaram à prova a dimensão corporal dos alunos e fizeram-nos vivenciar o Desporto como forma de transcendência humana. Sinto que esta integração da dimensão do Desporto, como meio de levar o ser humano à superação, motivou os participantes para a utilização do seu corpo como ferramenta da construção de si próprios. Também forneceu uma outra visão da Educação Física, por ter sido realizada no seu contexto ambiental e logístico e por ser dirigido por profissionais da área, fornecendo outra forma de aprendizagem.

O reconhecimento do valor desta actividade pelos vários participantes e co-organizadores da actividade, serviu de recompensa e satisfação face ao trabalho e tempo investido. Este sentimento de satisfação leva a que o professor participe na escola mais activamente e deixe de parte as adversidades e dificuldades que se vê obrigado a ultrapassar na concepção e preparação deste tipo de iniciativa.

As adaptações aos imprevistos foram muito patentes nesta última actividade. A impossibilidade de alguns prelectores, nomeadamente do *parkour*, estarem presentes, fez com que alterássemos a modalidade. As turmas modificaram-se devido à alteração do horário da actividade e os espaços e material passaram a ter outra gestão. A capacidade que desenvolvi nesta readaptação foi relevante para a aquisição de **experiência na organização de eventos** na escola. Corresponder aos objectivos de contexto educativo, através de actividades extracurriculares, foi, de facto, um desafio para o qual me sinto, finalmente, apta.

4.2.3. Direcção de Turma

Para compreender o **papel e funções** do director de turma, foram realizadas reuniões frequentes com a directora de turma do 11ºD, Professora

Margarida⁹, e uma reunião com a coordenadora dos directores de turma do ensino básico, sendo elaborado um dossier de turma fictício. A reunião com a coordenadora dos directores de turma do ensino básico realizou-se com o objectivo de alargar os conhecimentos para além do ensino secundário e obter uma experiência, o mais abrangente possível, na construção do dossier de turma do ensino básico.

Através do contacto directo com a directora de turma do 11º D e participação nas reuniões de Encarregados de Educação, pude compreender os procedimentos na prática, bem como os conhecimentos e tomadas de decisão que são necessárias. **Apreciei criticamente** o tipo de **relação** estabelecida, os modos de **comunicação** e as **competências** exigidas no relacionamento com os Pais e Encarregados de Educação.

“A professora foi frontal e realista na informação dada aos encarregados de educação, mantendo sempre uma postura optimista e enérgica, o que, a meu ver, é essencial para conseguir os efeitos necessários para a mudança. (...) foi bastante directiva, não só durante a reunião, mas também no contacto com o padrinho do Ricardino, quando este intervinha. Penso que é uma estratégia utilizada para que o assunto da reunião não perca o rumo e para que a ideia chave fique claramente transmitida. Uma vez que, nesta turma, existem problemas de ordem social/económica/cultural (...) a directora de turma demonstrou uma grande capacidade de distanciamento desses problemas, não se deixando envolver nos assuntos de ordem pessoal e centrando-se no desempenho referente à aprendizagem escolar (...) Perante as dificuldades, a professora conversou com todos de forma predisposta a ajudar, dando conselhos e orientações.” (Reflexão da Reunião de Pais Intercalar do 1º Período, 12 Novembro 2009)

Perante os resultados e progressão dos alunos ao longo do ano, nas reuniões, a directora de turma manteve uma postura decidida e persistente na mudança dos comportamentos, apelando à colaboração dos pais. Mostrou-se

⁹ Por questões éticas o nome da directora de turma é fictício.

sempre receptiva para resolver e aconselhar os pais nas estratégias, face à realidade social e escolar em que os alunos viviam.

“Estabeleceu algumas comparações com o tempo em que se vive, as problemáticas que existem na adolescência/juventude dos dias de hoje, na tentativa de dar a imagem real do que se passa com os alunos e levar os pais a agir em conformidade. Focou-se nos objectivos da escola e no alerta em que os pais devem estar no “controlo” dos seus filhos, como por exemplo, verificar se estudam todos os dias. (...) Para terminar, deu uma palavra de ânimo no sentido de demonstrar empenho e colaboração na melhoria do comportamento e desempenho dos seus alunos, estabelecendo uma relação de compromisso com os pais, sugerindo soluções para que os alunos modifiquem a atitude em relação à sua vida de estudante.” (Reflexão da Reunião de Pais do 2º Período, 14 Janeiro 2009)

Também, junto dos professores da turma, a directora garantiu o empenho e persistência de todos, na mudança das atitudes e dos desempenhos dos alunos. Recorreu à sua capacidade de liderança para motivar os professores a não deixarem de ser persistentes e optimistas.

“A directora de turma liderou a reunião, sem deixar que os professores se sentissem perdidos e sem soluções para ultrapassar as dificuldades (...). Estabeleceu sempre uma relação de confiança entre todos os presentes, inclusive com a representante dos encarregados de educação (...). Garantiu que o clima da reunião fosse sempre agradável, estabelecendo a ponte entre os professores, a representante dos encarregados de educação e a subdelegada de turma (...). Além do clima positivo que foi mantido, a directora de turma, Professora Margarida, geriu bem o tempo e os assuntos da reunião, não deixando que o ponto forte fosse dominado pelos problemas, mas sim pelas soluções; deixou, no final, uma perspectiva de esperança, reforçando o potencial que a turma em geral apresenta, para a melhoria das atitudes e consequentemente do desempenho dos alunos. A directora de turma já acompanha a turma desde o 7º ano e, por isso, a sua atitude protectora revelou apreço e consideração pelos alunos, transmitindo-lhes força de vontade para conseguirem uma melhoria.” (Reflexão da Reunião Intercalar de Conselho de Turma do 1º Período, 21 Outubro 2009)

As competências de gestão dos assuntos das reuniões e a moderação das mesmas de forma prática e objectiva, fazem-se reflectir nos resultados obtidos, na maioria dos alunos.

“A directora de turma agiu de forma a não deixar que os assuntos se dispersassem do essencial (medidas relativas ao ensino e á melhoria dos comportamentos dos alunos na escola) (...). Para salvaguardar o papel do professor, a directora de turma foi muito objectiva na busca de soluções para os alunos mais problemáticos, focando-se nos meios que o professor tem ao seu alcance para proceder à integração e melhoria dos resultados. (...) é muito competente na forma como dirige as reuniões, não deixando que um clima de desânimo e frustração se abata sobre os professores de uma turma tão problemática. Penso que, pela sua capacidade comunicativa e de relacionamento com os alunos, professores e encarregados de educação, transmite a sua dedicação e optimismo (...), importantíssimo quando existe algum desânimo face às diversas situações de insucesso. A persistência nas medidas e decisões deve estar sempre presente na atitude do professor, pois, só assim, ele é capaz de levar á mudança o comportamento do aluno.” (Reflexão da Reunião de Conselho de Turma do Final 1º Período, 22 Dezembro 2009)

Esta experiência foi muito enriquecedora, pelo **exemplo de profissionalismo e competência** da directora de turma. Considero importante partilhar as características que penso serem primordiais num director de turma, para exercer com sucesso a direcção e acompanhamento da mesma, no contexto da sociedade e sistema de ensino com o que me deparei. Para isso, segue-se uma enumeração das características mais importantes, feita através da análise reflectida sobre a actuação da directora de turma e respectivos efeitos obtidos:

- *Assertivo, objectivo e realista;*
- *Optimista e seguro;*
- *Acessível, disponível e empenhado;*
- *Que valorize os resultados positivos, não deixando de mencionar os negativos;*
- *Sucinto e esclarecedor nas informações transmitidas;*

-Líder na condução dos assuntos, não deixando espaço para desorganização e descentração;

- Consistente nas suas decisões e discurso.

Para compreender o papel do coordenador dos directores de turma, as suas funções, as suas tarefas e responsabilidades, o núcleo 1 realizou uma entrevista à coordenadora do ensino básico, professora de Educação Física. Para além do dossier fictício elaborado em conjunto, o núcleo aprofundou o conhecimento nas áreas não curriculares de **formação cívica e área de projecto**, não só do básico mas também do secundário, através de uma entrevista com a coordenadora Júlia Serra. Estes conhecimentos terão grande valor para o meu desenvolvimento profissional. A oportunidade de contactar directamente com a coordenadora dos directores de turma foi uma mais-valia para aumentar os conhecimentos sobre este papel tão importante na escola.

Para compreender, também, o trabalho desenvolvido nas outras áreas de formação existentes na escola, realizamos uma reunião com a **coordenadora dos cursos profissionais e CEFs**, professora Albertina Pimenta. Os inúmeros conhecimentos transmitidos servirão para orientar o enquadramento na profissão, e como base para um estudo e pesquisa autónomos no futuro.

4.2.4. Desporto Escolar

Com o intuito de compreender melhor a realidade da actividade do **Desporto Escolar** na Escola Secundária de D. Dinis, o núcleo 1 realizou duas entrevistas, uma à **Coordenadora do Desporto Escolar** e responsável pela modalidade de **Natação**, professora Rosa Pereira, e outra ao professor Miguel Branco responsável pelo **Futsal feminino**.

Procuramos saber de que forma é que se organiza legal e estruturalmente o Desporto Escolar, no sistema educativo e na escola em particular, de que modo são seleccionadas as modalidades, quais os condicionalismos dessa selecção e de que modo é que se organizam as competições de Natação. Ao

treinador de Futsal perguntamos qual a maior diferença entre o ser treinador do Desporto Escolar e o ser professor das aulas de Educação Física.

As infra-estruturas, a formação dos professores, a realidade escolar, a calendarização do ano lectivo, influenciam e condicionam a escolha das modalidades, as quais, acima de tudo, devem ser congruentes com as preferências dos alunos. O processo de ensino e treino no Desporto Escolar, como processo pedagógico, deve dar oportunidade de elevar as competências dos alunos que procuram evoluir, formar-se e aprender uma determinada modalidade. Através do Desporto Escolar, onde a participação espontânea dos alunos e actuação do professor diferem das aulas de Educação Física, tal como referiu o professor Miguel na entrevista, é possível transmitir mais facilmente aos alunos valores do Desporto, bem como promover o desenvolvimento mais profundo das habilidades motoras e cultura desportiva. Trabalhar no Desporto Escolar, sobre estes valores e conceitos, exige esforços por parte da coordenação. É necessário procurar recursos materiais e humanos e infra-estruturas e, além disso, dinamizar a intervenção dos professores e dos alunos de acordo com os objectivos supremos da actividade.

O Desporto Escolar na escola secundária D. Dinis, necessita de bastante incentivo junto dos alunos, sendo o questionamento e participação na escolha das modalidades para o próximo ano lectivo, uma das estratégias para esse fim.

Ao longo do ano lectivo, o **envolvimento com a escola** foi cada vez mais intenso. Os professores, a direcção da escola, os funcionários e os próprios alunos contribuíram para uma crescente afirmação do meu papel como professora da escola, o que me colocou mais alerta para as finalidades da minha intervenção no meio escolar.

Juntamente com este progressivo envolvimento, surgiu a oportunidade de colocar um artigo no jornal da escola, correspondendo a um pedido do director a todos os professores. Esta oportunidade veio reforçar a participação e envolvimento do núcleo de estágio nas iniciativas existentes na escola. Elaboramos um artigo sobre Natação, intitulado ***“Natação: face na água,***

porquê?”, que foi publicado na 3ª edição do jornal¹⁰, na mesma altura em que as nossas turmas leccionavam a modalidade, tornando-se um meio de transmitir informação aos alunos, de forma adicional às aulas e num contexto informal.

A riqueza da participação está relacionada com a intensidade com que se vive e experienciam as situações. As oportunidades de participar, para, dessa forma, crescer na minha formação inicial de professora, foram aproveitadas e reinventadas para servir os objectivos a que me propus no PFI.

Nesta área, os objectivos foram cumpridos e alguns até mesmo superados. Há uma continuidade do desenvolvimento das relações com a comunidade, uma vez que existe uma partilha de objectivos de participação e relação mútua em quase todas as actividades desenvolvidas.

¹⁰ Encontra-se no **Anexo 5: “Natação: face na água, porquê?”** – 3ª edição do Jornal Século XXI, da Escola Secundária D. Dinis

4.3. Área 3: Relações com a comunidade

A apresentação separada das áreas 2 e 3, no RE, serviu meramente para uma organização mais metódica do pensamento e realização da reflexão escrita. Perante as inúmeras e abrangentes actividades, tarefas e projectos desenvolvidos nestas áreas, durante o EP, vi a necessidade de manter a subdivisão para dar a entender melhor o seu significado na minha formação.

Para retratar as vivências e o meu desempenho no relacionamento com a comunidade, vou reportar-me às principais acções que desenvolvi e nas quais participei, durante o ano lectivo, neste sentido: O **Projecto “Santo Tirso ConVida”**, o **Estudo “Do Valor da Aptidão Física”**, Capítulo V do Livro “Santo Tirso conVida e com Saúde”, e respectiva **Apresentação** no congresso internacional de Desporto e Saúde e o **“AbcDesportoEFamília”**.

4.3.1. O Projecto Santo Tirso ConVida

“Santo Tirso ConVida desafios à escola, à família, à autarquia e ao ambiente” é um projecto de investigação e intervenção educativa, que surgiu este ano lectivo, pela primeira vez na Escola Secundária de D. Dinis, resultado de uma parceria entre a escola, a Faculdade de Desporto (FADEUP) e a Câmara Municipal de Santo Tirso.

Os objectivos do estudo, distribuídos pelas três categorias amostrais jovens, famílias nucleares e ambiente passam pela detecção e estudo dos factores de risco de doenças cardiovasculares e suas relações com os níveis de actividade física, valores ponderais, idade e sexo: avaliar o significado da agregação familiar nos níveis de composição corporal, actividade física e indicadores de risco cardiovascular e, também, inventariar a influência dos aspectos de natureza orográfica, socioeconómica, estrutura e densidade populacional, a que se liga a rede viária e de transportes, em todas as variáveis das crianças, jovens e adultos.

Este projecto tornou-se viável com o apoio de várias entidades, grupos e pessoas interessadas em ver realizado um projecto ímpar no espaço escolar

do país. Após a apresentação do projecto à direcção da escola, ao grupo de Educação Física, Equipa do Projecto de Educação para a Saúde e à Associação de Pais, todos se mostraram motivados para colaborar e participar na grande inovação. Os núcleos de estágio colaboraram de forma mais activa, tornando-se mais interventivos no processo, devido ao interesse formativo nas questões da relação da ciência com a educação. A relevância educativa que o projecto possui permitiu afirmar a necessidade de abertura dos professores para a integração das questões da investigação na prática educativa.

O impacto que se pretendia que o projecto tivesse a nível educativo, epidemiológico e de saúde pública, político e científico só se tornou um sonho possível através do apoio e colaboração de todos os grupos já referidos, que ao longo do ano lectivo se foram integrando e inteirando do projecto.

Os núcleos de estágio integraram-se de forma interessada e aberta nos desafios, na **aplicação dos testes de aptidão física e questionários** junto das turmas, no **auxílio e acompanhamento das famílias** com factores de risco nos **rastreios**, no tratamento estatístico dos **dados** e na elaboração do **relatório final** que teve lugar num dos capítulos do Livro “Santo Tirso conVida e com Saúde”.

A colaboração neste projecto serviu para dar cumprimento às tarefas do estágio e, também, para elevar o nível da minha formação inicial de professora de Educação Física, através da vivência do pleno relacionamento dos dados dos estudos científicos, com a aplicação na prática educativa. Fiquei mais sensível às questões da Educação para a Saúde e à importância que o professor pode ter através da intervenção na aula. Na minha intervenção na aula, tive um discurso baseado nos conhecimentos que adquiri e nas concepções que reformulei, acerca de uma das funções mais importantes da Educação Física, actualmente – ensinar para a aquisição de hábitos e estilos de vida saudáveis.

4.3.2. O estudo: “Do valor da Aptidão Física”

A razão de ser da realização dos testes de aptidão física no início e no final do ano lectivo, como já é tradição na Escola Secundária de D. Dinis, tem a ver com a necessidade de conhecer e classificar os níveis da condição física dos alunos. A classificação é um modo de cumprir a formalidade institucional, mas que pode ser utilizada pelo professor com fim educativo. Ao interpretar os valores e ao demonstrá-los aos alunos como meio de lhes fornecer metas concretas, o professor está a aproveitar e a usufruir dos dados para as suas estratégias de ensino.

O **défi**ce na condição física dos alunos da minha turma e das turmas dos meus colegas de estágio, comprovado pelos baixos valores obtidos nos testes com referência a critérios de saúde, levaram-me a questionar acerca da sua importância para a aprendizagem na Educação Física.

A **influência** que pode ter na aquisição de **competências motoras**, nas várias modalidades, é motivo para reflexão acerca das prioridades que são colocadas no planeamento, ao nível das quatro categorias transdisciplinares defendidas pela Vickers.

Surgem portanto as questões:

“A idade e o género influenciam a condição física?”

“Será que os alunos mais aptos, nos testes de aptidão física, são os que aprendem melhor as habilidades motoras?”

“Será assim tão decisivo intervir sobre a condição física para melhorar os valores da aptidão física segundo os critérios de saúde? E conseqüentemente vir a melhorar a aquisição das habilidades motoras?”

“Estilos de vida, Sobrepeso e Obesidade, prejudicam significativamente a condição física?”

A clarificação e estudo deste tema foram fundamentais para obter respostas e conclusões para estas questões. A informação dada através dos

testes pode ser agora melhor interpretada, relacionada e comparada com as práticas realizadas, de forma a orientar e melhorar a **actuação** do professor, no respeitante à condição física.

A iniciativa da realização do estudo e publicação no livro, permitiu à escola de D. Dinis dispor de um **manancial informativo** que não existe em nenhuma escola do país. Face à latitude das variáveis estudadas e o seu valor educacional, os professores têm agora informação exaustiva sobre a condição física dos seus alunos, indispensável à **qualidade da sua actuação pedagógica**. O seu impacto educativo será ímpar na gestão do trabalho de formação de jovens para a construção de estilos de vida mais activos e saudáveis.

O capítulo V fornece informação que, do meu ponto de vista, é fundamental para o planeamento do trabalho do professor. O capítulo V apresenta informação sobre a condição física dos alunos, referenciados à idade, género e estatuto ponderal.

Verificou-se, no estudo realizado através dos testes de aptidão física, que há uma taxa elevada de jovens considerados inaptos na sua aptidão referenciada por critérios de saúde; esta insuficiência é maior nos alunos mais velhos. Também foi possível obter as cartas centílicas que caracterizam os alunos da escola, podendo o professor com, essa informação, adequar o seu planeamento às necessidades dos seus alunos, guiar-se pela norma da escola e verificar as progressões da sua intervenção.

O contributo destes dados pode tornar-se um factor a ter em conta na prática pedagógica e nos conteúdos pedagógicos. O livro, e em particular o capítulo V, lança um conhecimento mais profundo do envolvimento e características dos alunos da Escola Secundária de D. Dinis, fornecendo a oportunidade, ao professor, de potenciar e direccionar mais eficazmente o seu ensino para os conteúdos onde persistem as dificuldades. Por exemplo, o teste da milha, que é o teste com maior percentagem de não aptos, merece que haja um trabalho mais persistente de desenvolvimento da capacidade aeróbia, do

que o trabalho de força abdominal, onde a maioria está apta. Porém, o professor, também deverá contextualizar o planeamento dos conteúdos em função dos resultados específicos de cada aluno.

Também se constitui como meio de transmitir à comunidade escolar, autarquia e sector empresarial, a importância das boas práticas.

Com todo o interesse e motivação para comunicar, a todos, os resultados de tal investigação e das suas implicações no ensino, participamos e colaboramos no Congresso Internacional, onde o livro foi apresentado à comunidade.

Encontra-se, em anexo, o estudo em formato de artigo, sobre o tema “Do Valor da Aptidão Física”, que se insere no capítulo V do Livro “Santo Tirso ConVida e com Saúde”- Boas práticas na Escola Secundária de D. Dinis.

Segue-se a reflexão sobre a sua apresentação à comunidade¹¹.

¹¹ Encontra-se em **Anexo 6**: Capítulo 5 “Do Valor da Aptidão Física” – Livro “Santo Tirso conVida e com Saúde”

4.3.3. A Participação no Congresso Internacional sobre Saúde e Desporto – Apresentação à Comunidade

O Congresso internacional realizou-se no dia 28 de Maio de 2010 na Biblioteca Municipal, onde estiveram presentes os professores do grupo de Educação Física, professores recentemente formados a leccionar nas escolas primárias do concelho, Pais e Encarregados de Educação e ainda profissionais do Desporto de outras vertentes para além do ensino.

O programa contou com a apresentação do Capítulo V, pelos núcleos de estágio de Educação Física, além de outras apresentações e palestras de valor científico e educativo. A apresentação do estudo sobre o “Do Valor da Aptidão Física” foi de grande interesse para a comunidade. Teve como principal objectivo contribuir para a compreensão das informações provenientes dos testes de aptidão física realizados no início e final do ano lectivo, fornecendo ferramentas aos professores para a avaliação e planeamento dos conteúdos desta unidade. Ainda permitiu verificar a relação existente entre a condição de sobrepeso e obesidade e os valores de aptidão referenciados à saúde, e se os níveis de actividade física se relacionam proporcionalmente com os valores de sucesso obtidos nos testes.

A participação numa acção desta dimensão foi, sem dúvida, uma aprendizagem e uma experiência importantes para a minha formação inicial.

Desenvolver o tema da **aptidão física** e apresentá-lo à comunidade através de um projecto tão grandioso, foi, para a minha afirmação profissional, um passo muito significativo, principalmente por se tratar do tema da aptidão física, matéria em que me encontrava menos apta para abordar no contexto escolar. Ao estudar e transmitir à comunidade escolar, e em particular à comunidade educativa, o valor que a condição física tem, elevei os meus conhecimentos sobre a matéria e partilhei com os restantes as preocupações que surgem ao ser desvalorizada a condição física como matéria de ensino.

O objectivo desta apresentação foi, também, **sensibilizar** e oferecer oportunidades/ferramentas de trabalho para o não esquecimento desta categoria transdisciplinar, na Educação Física, não só porque faz parte da matéria de ensino da disciplina, mas também porque, actualmente, a Educação Física tem ganho realce na Educação para a Saúde. Através da disciplina de Educação Física é possível intervir e inculcar hábitos de **vida saudável**. Nesse sentido, tornou-se gratificante o **contributo** que o projecto em geral, e a nossa apresentação em particular, deram para aumentar os conhecimentos acerca das formas e métodos possíveis de actuar.

Na apresentação à comunidade, tivemos a preocupação de oferecer o conhecimento e levantar questões através dos resultados, para suscitar o sentido crítico dos professores e reflexão sobre os **objectivos e finalidades** educativos, actuais, da disciplina de Educação Física.

O **pioneirismo** deste projecto pode ter sido um aspecto menos positivo para a adesão da comunidade, mas a qualidade apresentada nesta primeira acção é comprometedora de uma crescente participação nos anos vindouros.

Também, o valor educativo evidenciado pela primeira vez neste tipo de iniciativa, se veio a revelar uma força do projecto. Os professores, cada vez mais devem estar sensíveis para as consequências dos estilos de vida actuais e agir com base em conhecimentos concretos sobre os seus alunos e meio envolvente dos mesmos.

Ao nível da Educação Física, o projecto teve um valor importante, no que diz respeito às finalidades do seu programa de ensino e respectivos conteúdos. Para a comunidade, torna-se um meio por excelência de comunicação e sensibilização.

Foi promovido o envolvimento de toda a escola e comunidade, para que o projecto não se ligasse apenas ao grupo de Educação Física, ao Epes e à associação de pais. O desafio proposto aos alunos de design gráfico, para a construção da capa do livro, promoveu a ligação com as várias áreas e permitiu a transmissão da mensagem a um leque mais alargado de pessoas.

Sendo a ideia fundamental do projecto trazer os pais à escola, participar na criação de hábitos de vida saudáveis e motivar para a prática desportiva, os núcleos de estágio tomaram a iniciativa e propuseram-se a realizar uma actividade recreativa e desportiva, de forma a convergir com estes objectivos e tornar ambas as intervenções mais fortes.

O evento mereceu uma publicação no “Jornal de Santo Thyrso”. Sugiro, portanto, a visualização do mesmo, no anexo¹².

¹²Encontra-se em **Anexo 7**: Jornal de Santo Thyrso – Congresso internacional de saúde e desporto.

4.3.4. “ABCDesportoEFamília”

A grande actividade organizada pelos núcleos de estágio, intitulada de “**ABCDesportoEFamília**”¹³, realizou-se no dia seguinte ao Congresso internacional, na escola secundária de D. Dinis, convocando, à escola, professores, auxiliares da acção educativa, pessoal administrativo, alunos e as famílias. As actividades consistiram num torneio de **Voleibol** (2x2) e de **Futsal** (5x5), em que os participantes eram incentivados pelas regras, a trazer um familiar para integrar a sua equipa. Incluiu uma prova de **Orientação** de pares, constituído por um aluno e um familiar e terminou com um **Sarau Gímnico**, onde os alunos apresentaram o seu esquema de grupo, de Ginástica Acrobática, e onde também puderam assistir às exposições de Capoeira, Dança, Ginástica Rítmica e Trampolins. No final da entrega de **prémios**, foi oferecido um lanche **convívio** a todos os participantes.

As ideias que foram surgindo ao longo do ano lectivo foram-se moldando às características do meio e dos alunos e às iniciativas que a escola foi abraçando. O facto de surgir este projecto na escola, levou-nos a colaborar na promoção da iniciativa, com vista não só ao sucesso do projecto e da actividade no presente, mas também no futuro.

As decisões tomadas, desde a escolha das actividades, a escolha dos convidados, da estrutura, dos participantes, à escolha dos prémios, tiveram por base os objectivos e o contexto em que iria decorrer. O conceito da actividade foi desenhado de acordo com o conceito do “projecto Santo Tirso convida”, estabelecendo sempre a ponte entre o mesmo e a Educação Física e prática desportiva.

Sendo o objectivo **fomentar a prática desportiva** e adopção de um **estilo de vida activo** dos participantes, as actividades foram acessíveis a

¹³ Encontra-se em **Anexo 8**: Cartaz de divulgação do “**ABCDesportoEFamília**”.

todos, com variedade ao nível das características, dos graus de dificuldade e exigências, de forma a incluir e nunca restringir a participação voluntária de toda a comunidade.

Também, os prémios foram pensados para motivar para a prática, sendo oferecidos aos vários vencedores vales de utilização de instalações desportivas municipais e de entidades patrocinadoras. Os prémios tornaram-se um meio de comunicar a mensagem do projecto e actividade, de proporcionar uma continuidade dos objectivos de aquisição do hábito de praticar exercício físico.

Outra forma de comunicar foi convidar os **ex-alunos da escola** que já foram e ainda são **atletas** de alta competição, bem como trazer os grupos de capoeira, dança, trampolins e ginástica rítmica para demonstrarem aquilo que é realizado nos diferentes clubes e associações do conselho, nomeadamente Lagoa da Saudade, Oamis, Ginásio Clube de Santo Tirso, e Trampolins de Santo Tirso, respectivamente.

Para envolver os alunos da escola na participação do sarau gímnico, desafiamos os professores e alunos das turmas que abordaram a Ginástica Acrobática neste ano lectivo, a realizarem um esquema, elaborado e proposto por nós, de forma a uniformizar o espectáculo, alimentando assim o sentido de pertença à escola e à disciplina de Educação Física.

A colaboração do grupo para que isto fosse possível, o apoio da escola e dos patrocinadores foi determinante para o sucesso no alcance dos objectivos. Sem os patrocínios, que através de grandes esforços que fizemos conseguimos obter, não seria possível dinamizar com tanta riqueza todo o evento, nem oferecer brindes, prémios e lanche aos participantes.

Também a presença da equipa da FADEUP e da coordenação do Projecto “Santo Tirso convida”, acrescentaram valor ao evento. O facto de darem o exemplo, participando nas actividades de Voleibol e estando de forma activa na dinamização, foi um contributo para o entusiasmo e para estabelecer a relação com a comunidade, num ambiente de prática.

A relação e convívio entre os participantes, organização, colaboradores e convidados, num clima descontraído, lúdico, agradável e dinâmico, permitiu

aliar o público-alvo aos valores e conceitos de estilo de vida que pretendíamos transmitir.

Este evento teve o seu ponto forte no poder e oportunidade de levar os alunos e as suas famílias à actividade motora, durante uma tarde de sábado, em vez de estarem noutras práticas menos favoráveis à saúde, às competências e às capacidades motoras, como, por exemplo, sentados no sofá ou a jogar consola.

Pelo efeito que provoca e pela dimensão que abrange, este tipo de evento poderá ser aproveitado para servir vários objectivos educativos na Escola Secundária de D. Dinis, uma vez que aproxima os principais mentores desse processo, os professores e auxiliares, chamando os protagonistas da escola e do ensino, os alunos, e as suas famílias, sem as quais a actuação do professor ou qualquer outra entidade não ganha valor.

A participação das famílias poderá ser um ponto-chave na evolução da educação e do sucesso escolar dos alunos, bem mais sucedidos quando possuem reforço familiar. Para criar o hábito nos alunos de uma prática e estilo de vida saudáveis, será necessário criar, também, esse hábito nas entidades com quem eles se identificam, convivem e se relacionam. A **família** foi a principal entidade tida em conta nesta actividade. No entanto, também se tornou integradora dos **amigos** dos alunos, claramente uma influência a ter em consideração.

A superação dos desafios nesta experiência de organização de um evento de grande impacto e dimensão na escola proporcionou-me um sentimento de gratificação e reconhecimento. As várias etapas na construção desta actividade serviram para uma aprendizagem prática da organização, divulgação e realização de um evento para toda a comunidade. Passei a conhecer profundamente o que é a relação com a comunidade e o seu valor.

Percebi o poder que o trabalho de grupo tem e a magnitude que esse trabalho pode alcançar, quando é bem intencionado e compreende uma boa causa.

4.4. Desenvolvimento profissional

O caminho do meu desenvolvimento profissional teve verdadeiramente início no 1º ano da minha formação inicial e ganhou maior destaque ao longo do EP. Ocorreu no desenvolvimento da PES, que engloba todas as tarefas inerentes ao ser professor em condições reais de ensino, e na realização do próprio RE.

Os meus objectivos a nível do meu desenvolvimento profissional, nesta etapa inicial, foram superados, pois, para além dos elementos que adquiri para alcançar a competência profissional, alimentei um sentido de pertença e identidade profissional ao longo do ano, que se evidenciou pela colaboração e abertura à inovação nas tarefas das várias áreas.

A atitude reflexiva, a investigação e experimentação sobre as condições e o exercício da minha prática serviram para aumentar os conhecimentos ao nível do ser professor de Educação Física e ao nível das matérias de ensino e métodos, permitindo criar uma linha orientadora para o meu exercício profissional futuro.

Concluo que a profissão de professor é muito mais para além do ensinar. Os inúmeros cargos, para além de ensinar, que constituem a profissão foram progressivamente compreendidos com a leitura e análise dos documentos da escola, do sistema educativo, com as reuniões com as coordenadoras dos grupos e directora de turma e, ainda, com as vivências de organização de eventos e projectos.

Acrescento às experiências que já foram descritas e analisadas nos pontos anteriores, nas áreas 1, 2 e 3, a vivência de leccionação de uma aula de **educação sexual**. Esta oportunidade foi não só rica por ocorrer noutro contexto espacial, a sala de aula, mas também por fornecer a visão de que o professor tem de actuar em várias dimensões da formação do aluno e que necessita de aprender e actualizar-se permanentemente nas distintas áreas.

A aplicação de **medidas correctivas**, com **provas de recuperação**¹⁴ de faltas injustificadas, na turma do 11º D, forneceu uma visão das leis e da sua aplicação na prática, dos procedimentos burocráticos a que o director de turma tem de atender, e ainda proporcionou a verificação dos efeitos que a aplicação dessas medidas, com base nas leis, têm no aluno e na prática.

Nas experiências que vivi ao ser professora de uma turma com características de indisciplina, falta de regras e de responsabilidade e negação aos hábitos de trabalho, permitiu-me obter competências ricas e úteis para o futuro, quer no relacionamento directo com a turma, quer no tratamento institucional dos casos. Fez-me compreender claramente a sensibilidade e sensatez que é exigida na tomada de decisões, relativamente a estes casos.

A participação nos Seminários de Tópicos de Educação Física I e II, onde parte dos temas convergiu com situações da prática, promoveu a reflexão crítica de alguns aspectos que só depois de terem sido vivenciados na prática é que ganharam razão de ser. À parte de alguns temas que se encontraram menos congruentes com o âmbito do EP, a maioria assumiu significado para o futuro.

Apesar da sobrecarga de tarefas como aluna da faculdade e como professora na escola, na primeira etapa do ano lectivo, o percurso foi proveitoso desde o início. No culminar da PES, os sentimentos de prazer e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido foram notórios e marcados pelos sucessos. O facto de ter vivido intensamente o EP, em todas as suas componentes, e ter estado receptiva a todos os desafios que surgiram, levou-me a sentir-me **verdadeiramente professora, autêntica** nas minhas acções e **sincera** com as minhas alegrias.

Terminar o EP, desta forma **optimista** e **segura** das minhas capacidades, é seguramente um impulso para dar continuidade ao meu desenvolvimento no futuro.

¹⁴ De acordo com o Capítulo III, secção II e artigo 44º do Regulamento Interno da Escola Secundária de D. Dinis de Santo Tirso.

5. CONCLUSÃO

Conclusão e perspectivas para o futuro

A realização do RE, como meio de desenvolvimento profissional, superou as expectativas iniciais. Ao ser reflexivo, tornou-se mais do que um discurso sobre a minha prática, levando-me a uma grande aprendizagem, elevando a minha capacidade de interpretação e acção, configurando em mim um perfil de pensamento crítico em relação ao ensino e à minha própria actuação. Tive, por base, uma atitude reflexiva, questionadora e crítica, realizei um discurso correspondente com a minha atitude, onde identifiquei e assumi as minhas dificuldades, consciente de que só assim as poderia superar e obter competências para o futuro.

A verbalização sobre a prática foi decisiva na minha evolução na PES. Desenvolvi conhecimentos e competências através do processo de investigação-reflexão-acção. Reestruturei o meu pensamento, o meu conhecimento e as minhas concepções. Aprendi a agir de acordo com uma base de conhecimentos sólidos e fundamentados. O modelo de pensamento e de actuação que adoptei serão uma base para continuar a descobrir novas soluções para novos problemas.

Ser professor é muito mais do que organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem. É, também, envolver-se com o meio e com a comunidade, participar e ser autor das iniciativas da escola, inovando os meios e as vias de ensino, promovendo aprendizagens intencionais. A grande responsabilidade que a profissão exige, justifica o investimento que foi feito na minha formação inicial. Quanto mais inclusiva das várias funções e competências do professor foi, mais rica se tornou.

No futuro, a realização de todas as fases do EP, e em particular a realização do RE, terão uma expressão ao nível das minhas práticas no ensino. Mesmo que não tenha ainda conquistado todos os conhecimentos nem todas as competências inerentes ao ser professor, conquistei o mais importante, que é a configuração de um pensamento reflexivo e a autonomia para, continuamente, construir a minha competência.

6. SÍNTESE FINAL

Síntese Final

Resumo

O seguinte Relatório de Estágio Profissional tem por objectivo apresentar, através do discurso reflexivo e crítico, o meu percurso ao longo do estágio profissional no ano lectivo de 2009/10, que é composto pela prática de ensino supervisionada e pelo relatório de estágio.

Na primeira parte encontra-se a caracterização geral do estágio e dos seus objectivos, onde apresento a importância da formação inicial em contexto de prática de ensino real e o valor que o relatório de estágio tem, como contributo imprescindível para a consciencialização da minha actuação na prática, através do confronto com o conhecimento teórico.

No enquadramento biográfico, além da breve descrição de algumas características pessoais, e etapas da minha vida, relevantes para o estágio, reporto-me ao papel da formação inicial, na reformulação das concepções e crenças. Refiro também as expectativas em relação ao estágio, centrando-me na competência.

Enquadrando a prática profissional, realizei uma revisão mais profunda dos temas que foram objecto de uma preocupação inicial, ao nível conceptual e teórico: competência, conhecimento, reflexão, ética e controlo disciplinar. Para o enquadramento contextual, analisei a educação e a sua relação com a educação física e por fim o meio escolar e os alunos da turma.

A análise reflexiva da prática pedagógica sugeriu uma divisão, de acordo com os temas relativos à minha evolução na prática: controlo, gestão e instrução. A participação na escola e relações com a comunidade tiveram um papel determinante para a afirmação e identidade profissionais, sendo patente a abertura à inovação.

Resultam deste diário reflexivo, intitulado de Relatório de Estágio, incontáveis experiências e conhecimentos que me atribuíram as competências necessárias para dar continuidade ao meu desenvolvimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO FÍSICA, COMPETÊNCIA, REFLEXÃO, AUTENTICIDADE

1. Importância e Objectivos da Formação Inicial

A formação inicial, por se tratar de um processo decisivo para a formação do professor, deve ser bem orientada para as novas concepções da profissão, isto é, deve configurar-se numa nova profissionalidade, tal como referem (Leitão & Alarcão, 2006). Os autores sintetizam as características que a formação deve ter para contribuir eficientemente para a profissionalização de professores, competentes e eficazes, a partir de diferentes contributos:

- **interactividade de experiência e reflexão** - Altet, 1994, 2000; Alarcão, 1998, 2000, 2001a, 2003; Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2003; Perrenoud, 2000,2004;
- saber **analisar as práticas** - Altet, 2000;
- trabalhar em equipa - Beckers, 2004;
- **escrever sobre a prática** - Nóvoa & Finger, 1988; Sá-Chaves, 2000, 2005a; Dominicé, 2002; Almeida & Ambrósio, 2003; Vanhulle, 2004; Zeichner & Hutchinson, 2004;
- **pensar a actividade** didáctica - Barbier & Durand, 2003;
- **problematizar e investigar** - Benoit, 2005; Alarcão, 2001a; Estrela, 2003; Ponte, 2002; Esteves, 2000;
- utilizar as **novas tecnologias** - Conselho Nacional de Educação, 1998.

Os objectivos que guiam a minha formação profissional, de acordo com a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), visam o desenvolvimento de **competências pedagógicas, didácticas e científicas**, associadas a um desempenho profissional **crítico e reflexivo**, que se apoia igualmente numa **ética profissional** em que se destaca a capacidade para o trabalho em equipa, o sentido de responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade, a apresentação e a conduta adequadas na Escola. São determinantes para o exercício da competência, os valores, a motivação e a atitude positiva face à profissão (Matos, 2009).

Em suma, o professor, fruto de uma boa formação, tem de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise **crítico-reflexiva**, de investigação e de inovação pedagógicas, pela possibilidade que tem da sua formação ter uma *“componente de formação ecologicamente situada, com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida”* (Leitão & Alarcão, 2006, p. 72).

O papel do Relatório de Estágio na Formação Inicial

*“A melhoria do ensino é um **processo de desenvolvimento**; em primeiro lugar, esta melhoria não se consegue por mero **desejo**, mas pelo **aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar**; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar atinge-se, normalmente, pela **eliminação gradual dos aspectos negativos** através do*

estudo sistemático da própria actividade docente” (Stenhouse, 1975 cit. por Silva, 2009, p. 11).

É de acordo com este autor, citado também por Alarcão (2001), que afirmo que o meu relatório de estágio é um esforço de desenvolvimento da capacidade de investigação sobre o meu ensino, numa perspectiva do meu desenvolvimento profissional no ensino e na educação. Só é possível garantir uma verdadeira aprendizagem profissional e uma consequente melhoria na eficácia do ensino, se o professor/formando possuir uma **perspectiva interaccionista e construtivista** da sua aprendizagem, e neste processo a **reflexão** é determinante.

2. Enquadramento Biográfico

A passagem de aluna para professora exigiu um processo de distanciamento necessário à compreensão das funções e competências do professor, bem como uma reformulação das concepções criadas enquanto aluna.

O conhecimento proveniente da experiência enquanto aluna impulsiona a criação de pré-concepções sobre o ensino, acerca do que é *ser professor* e do que é *ensinar*. Essas pré-concepções, pouco fundamentadas e criadas de forma pouco criteriosa, podem reflectir-se mais tarde, igualmente sem critério, nas crenças e valores do professor. Para que isso não suceda, o professor/formando, consciente deste facto, deve adoptar uma postura receptiva ao questionamento e construção de novos conhecimentos, não se fixando em ideias que construiu anteriormente à sua entrada na formação.

2.1. Expectativas:

Para responder às questões iniciais, “*consegurei ser uma boa profissional na área da educação? Tenho a base de conhecimentos suficiente? Serei capaz de ensinar e conduzir à mudança de comportamentos. Terei “habilidade” para ser professora? Isto é, conseguirei agilizar e dinamizar as competências que fui adquirindo, para realizar uma prática educativa eficaz?*”, senti necessidade de pesquisar sobre o tema, de forma a conduzir o meu desenvolvimento no sentido da competência.

3. Enquadramento da Prática Profissional

Este enquadramento clarifica vários aspectos da actividade profissional no ensino, que foram fundamentais na “iluminação” das minhas tomadas de decisão, escolha de estratégias e actuação na prática.

Deste modo, tendo em vista a minha preocupação com o desenvolvimento da **competência profissional**, menciono várias definições de competência, sustentadas por diferentes autores.

Matos (1989b, pp. 9-11) de acordo com Pädagogisches Wörterbuch (1987) define competências como “(...) o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma actividade (...)”. Refere também as suas componentes: **capacidades, conhecimentos, habilidades e hábitos** requeridos para o rendimento na actividade em causa, sendo os determinantes decisivos os **motivos** (Argyle, 1967), as **atitudes** (Estrela, 1986) e as **convicções** (Eck, 1981) sendo os processos volitivos os impulsionadores da acção.

Perrenoud (2008) define competência como “**um saber em uso**”; ou uma **capacidade que mobiliza e utiliza saberes** para “resolver” problemas, **construir estratégias, tomar decisões**, actuar no sentido mais vasto da expressão.

É portanto um processo de construção individual, que ao enfatizar a capacidade de saber gerir a complexidade em situações profissionais, articula intrinsecamente **competência e autonomia** profissional (Leitão & Alarcão, 2006).

Não existe uma definição consensual de competência, sendo de referir que os vários constructos teóricos coexistem em campos conceptuais diferenciados, tendo significados distintos e múltiplos contextos. Tal como conclui Batista (2008, p. 47), o **conceito de competência**, que é mais do que o significado da palavra, foca-se na **pessoa**, assume **diferentes significados** e reporta-se a uma determinada **actividade concerta**, realizada com êxito, sugerindo uma estreita associação com a actividade profissional. Por ser **situacional e não ser directamente observável**, a competência, está associada aos conhecimentos, habilidades, capacidades motivações e atitudes, de forma a ser analisada e estudada concretamente.

A competência profissional capacita o professor para assumir **determinadas responsabilidades**, mas dificilmente é possível desenvolvê-la sem a exercitar, sendo necessário adquirir em conjunto a **autonomia profissional** (Rodrigues, 2009).

A **actividade de ensino exige**, para além dos conhecimentos académicos e da experiência vivida, uma capacidade de apreensão rápida das situações, articulando pensamento e acção, além de ter de ser capaz de fazer uma gestão dinâmica das relações sociais. O **conhecimento do professor** é uma premissa indispensável à aquisição de competência.

Ao longo desta revisão, pude compreender que a **reflexão antes, durante e após a tomada de decisão** é de extrema importância e não pode ser um acto rotineiro mas sim uma acção crítica e questionadora da prática e dos seus resultados, enquadrada num contexto particular, que pode e deve levar à alteração de crenças e concepções sobre o que é ensinar.

3.1 A Educação Física e a Escola

A Educação Física **educa o homem**, isto é, satisfaz parte da necessidade que o homem tem de se formar como sujeito e como pessoa, por meio de uma **actividade intencional**, com **objectivos específicos** da matéria a que se reporta.

Face às **condições externas** ao professor, este deve enquadrar-se, reorganizando meios e métodos de realização dos objectivos a que se propõe.

O espírito e capacidade **crítica** do professor tem nesta reorganização um papel determinante, na medida em que só numa postura reflexiva e questionadora, é que o professor tem uma actuação **intencional e orientada** para os objectivos que pretende alcançar, sem se deixar vencer pelos condicionalismos.

3.2 A Escola Secundária de D. Dinis de Santo Tirso e a turma 11ºD

A Escola possui cerca de mil alunos do 7º ano até ao 12º. Tem havido uma política de captação através da diversificação de Cursos. A cultura da escola visa que esta, para além de um espaço de cultura e educação, seja também um espaço de relações humanas cordiais, onde todos se sintam bem.

A escola tem por tradição o forte relacionamento com a Câmara Municipal de Santo Tirso (CMST) e com os Clubes da região. No decurso deste ano lectivo, envolveu-se num projecto conjunto com a Câmara Municipal (CMST) e a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), que não só promoveu a actividade física e prática desportiva da comunidade escolar, mas também sensibilizou os mesmos para os cuidados de saúde relacionados com o estilo de vida actual, e ainda motivou a prática e curiosidade investigativa, valorizando o investimento na investigação como meio de potenciar a educação e o ensino na escola.

A turma do 11º D, com 24 alunos, 6 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, distingue-se pela heterogeneidade a vários níveis, no âmbito do comportamento e do desempenho. Colocou desafios ao controlo disciplinar e à confiança no relacionamento professor-aluno, propôs um grande investimento no desenvolvimento de **valores** e de **atitudes**, e por isso senti a necessidade de fazer uma revisão mais profunda sobre o tema.

Através da pesquisa e experiência na prática, passei a compreender e a distinguir melhor os **conceitos de disciplina, comportamento disciplinado/apropriado, comportamento desviante e comportamento fora da tarefa**.

Os comportamentos do aluno podem ser avaliados pelo professor em categorias. Vou referir as categorias de Williams e Anandam (1973) referidas por Siedentop (1983), cit por Matos (1989a):

- **Comportamento relevante na tarefa**, onde todos os alunos participam na actividade, que é relevante para a aprendizagem.
- **Interacção social adequada**, onde a interacção aluno-aluno e professor-aluno não interrompe a actividade educativa.
- **Tempo fora da tarefa**, quando o aluno não participa na actividade proposta.
- **Comportamento disruptivo**, que se reporta a qualquer comportamento que destrua a actividade educativa.

Nas duas primeiras categorias temos os comportamentos apropriados e nas duas últimas os comportamentos considerados inapropriados.

4. Realização da Prática Profissional

Nesta narrativa da minha experiência de EP, poderei transmitir a formação das minhas concepções, as reformulações do meu pensamento e crenças, os confrontos dos mesmos com a prática e o modo como eu resolvi os problemas. Tal como é mencionado por vários autores, que a experiência é indissociável do conhecimento, eu reconheço a importância da **verbalização reflexiva** dessa experiência, para que haja a **construção de conhecimento**.

4.1 Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem

A análise e reflexão é feita por temas, para possibilitar uma expressão clara e contextualizada das dificuldades, das soluções e decisões tomadas e efeitos conseguidos, ao longo dos vários momentos da PES. As dimensões do controlo, gestão e instrução, bem como do planeamento, realização e avaliação, não se encontram divididas nem isoladas, uma vez que não faria sentido separar dimensões interdependentes e que se interligam.

Na concepção da prática de ensino-aprendizagem, é muito importante **convocar diferentes conhecimentos** e ter a **capacidade de pesquisa**, de modo a **fundamentar e justificar** as acções e tomadas de decisão.

O **estilo de ensino** adoptado no início do ano foi mais centrado em **mim**, nas **tarefas que devia transmitir**, e na reprodução do **modelo correcto de ensino** de cada conteúdo, tal como havia aprendido na minha formação académica. Posteriormente recorri a alguns aspectos daquilo a que Graça (2004) chama de **descoberta guiada, questionando** os alunos e procurando desenvolver neles a curiosidade pela construção da sua aprendizagem nas tarefas da aula, com a ajuda do professor. A melhoria nas atitudes dos alunos, permitiu **aplicar momentaneamente este estilo** de ensino, no entanto, no contexto escola e na turma do 11º

D, é ilusória a vontade de elevar o nível deste tipo de instrução. A **instrução directa** foi a mais viável, com algumas influências da descoberta guiada.

Inicialmente, deparei-me com o primeiro desafio: em encontrar a melhor estratégia para obter o **controlo** da turma. Deparei-me com uma atitude pouco responsável, pouco assídua e pontual, e raramente empenhada por parte dos alunos.

Como, na prática, não há uma dissociação das dimensões do controlo, da gestão e da instrução, inicialmente senti um grau de exigência muito elevado, tendo em conta o meu reduzido nível de experiência e conhecimento iniciais. Para além da gestão do clima, dos comportamentos dos alunos e da organização da instrução, senti o apelo, que a prática fez, à capacidade de **observação, identificação** dos comportamentos e **tomada de decisão** na acção.

No 2º período centrei-me mais na gestão dos grupos, dos níveis e da organização da instrução e comunicação, para poder aplicar uma forma mais rica de instrução e potenciar a aprendizagem dos alunos. Os ganhos conseguidos no controlo, devido à transformação das atitudes dos alunos, permitiram a evolução ao nível da instrução, potenciando assim, uma **actuação mais completa e rica da minha parte**.

No 3º período, talvez por conhecer melhor os alunos, por estes terem modificado as suas atitudes, ou pelas modalidades exigirem um empenho mais individual e maior responsabilidade, a **disciplina esteve controlada**, a gestão garantiu a **produtividade das aulas**, dando lugar a modelos onde os alunos estiveram mais **participativos e activos** na sua aprendizagem.

Foi possível, atingir um estilo de ensino cada vez mais **construtivista** e menos **dirigista**. Quero dizer com isto que, pela progressão acentuada nos conceitos psicossociais da turma, a minha atitude foi mais questionadora e interactiva, de forma a dar-lhes a oportunidade de se envolverem mais activamente no seu processo de aprendizagem.

A palavra-chave para esta melhoria e mudança significativa foi **motivação**. A partir do momento que os alunos se motivaram para alcançar o objectivo, houve realmente uma mudança para uma atitude congruente com o sucesso. As várias razões para essa modificação podem ter a ver com a **vontade dos alunos** de melhorar as notas, o **gosto** pelas modalidades em questão, o **crecimento e maturidade** que adquiriram, as influências do grupo turma e dos pares, etc. Por outro lado, pode ter a ver com a **melhoria** da instrução, por exemplo, um tipo de comunicação mais sucinto e objectivo, o fornecimento de metas mais concretas e discriminadas para o alcance do sucesso nas matérias ou **centrar** a aprendizagem mais no **aluno** e nas suas aquisições.

4.2 Participação na escola e Relações com a comunidade

Ao longo do ano lectivo, o **envolvimento com a escola** foi cada vez mais intenso. Os professores, a direcção da escola, os funcionários e os próprios alunos contribuíram para uma crescente afirmação do meu papel como professora da escola.

As principais actividades e tarefas de participação na escola realizadas foram: o “**Corta-Mato**”, a “**Feira do Pão**”, o “**Workshop de danças Chachachá e Merengue**”, a “**Mostra da Saúde**” e “**No limite do corpo**”. Foi muito importante o acompanhamento dos **directores de turma**, a participação nas **reuniões** de grupo, departamento, conselho de turma e também participação nas iniciativas do **jornal da escola** com um artigo sobre natação. Com estas tarefas superei os objectivos previstos, pois todas as oportunidades foram aproveitadas e reinventadas nesse sentido. Esta participação colocou-me mais alerta para as finalidades da minha intervenção no meio escolar.

Para retratar as vivências e o meu desempenho no relacionamento com a comunidade, reporto-me às principais acções desenvolvidas: O **Projecto “Santo Tirso ConVida”**, o **Estudo “Do Valor da Aptidão Física”**, Capítulo V do Livro “Santo Tirso conVida e com Saúde”, e respectiva **Apresentação** no congresso internacional de Desporto e Saúde e o “**AbcDesportoEFamília**”.

5. Conclusão e perspectivas para o futuro

Posso considerar que os meus objectivos na realização do EP foram superados. Pois para além dos elementos que adquiri, para alcançar a competência profissional, alimentei um sentido de pertença e identidade profissional ao longo do ano, que se evidenciou pela colaboração e abertura à inovação nas tarefas das várias áreas.

A atitude reflexiva, a investigação e experimentação sobre as condições e o exercício da minha prática serviram para aumentar os meus conhecimentos e competências.

O facto de ter vivido intensamente o EP, em todas as suas componentes, e ter estado receptiva a todos os desafios que surgiram, levou-me a sentir-me **verdadeiramente professora, autêntica** nas minhas acções e **sincera** com as minhas alegrias.

Terminar o EP, desta forma **optimista** e **segura** das minhas capacidades, é seguramente um impulso para dar continuidade ao meu desenvolvimento no futuro.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Formação Profissional de Professores no Ensino Superior- Colóquio organizado pelo INAFOP, Aveiro. *Cadernos de Formação de Professores*(1), 21-30.
- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *A supervisão pedagógica em educação física a perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Batista, P. M. F. (2008). *Discursos sobre a competência Contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. Porto: Paula Batista.
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do Desporto* (1ª ed.). Porto: Campo das letras- Editores SA.
- Bento, J. O. (2010). *Reflexão/Resumo final do XIII Congresso dos países de Língua Portuguesa*. Comunicação apresentada em XIII Congresso dos países de Língua Portuguesa, Maputo.
- Bento, J. O., Garcia, R., & Graça, A. (1999). *Contextos da pedagogia do desporto perspectivas e problemáticas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, L. M. (1996). A Formação inicial de Professores Revisitada: Contributos da Investigação Sobre a Socialização dos Professores In *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana - Serviço de Edições.
- Chateaux, J. (1956). *Os Grandes Pedagogos* (Livros do Brasil ed.). Lisboa: Coleção Vida e Cultura.
- Costa, F. C. d. (1996). Formação de professores: Objectivos, Conteúdos, Estratégias. In *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, Investigação, Prática*. (pp. 41,45-46,49,79). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições.
- Esteves, M. M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de formação de professores um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e pratica de observação de classes uma estratégia de formação de professores* (2ª ed ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Gomes, A. R., & Graça, A. (2004). O auto-estudo de uma experiência pedagógica em Timor Lorosae: uma abordagem narrativa. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 174.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Graça, A. (2007). *Modelos e concepções de ensino do jogo*. Comunicação apresentada em 1º Congresso internacional de jogos desportivos: olhares e contextos da performance - da iniciação ao alto rendimento, Porto

- Graça, A., & Januário, C. (1998). *Como se formam e transformam as concepções de ensino dos professores?* Comunicação apresentada em Educação física: contexto e inovação, Porto.
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Matos, Z. (1989a). *Abordagem pedagógico-didáctica da disciplina na aula de educação física*. Porto: Zélia Matos. Dissertação de Relatório apresentado às Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentada à Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (1989b). *Para uma definição de conceito dos pressupostos do desenvolvimento da importância pedagógica*. Porto: Zélia Matos. Dissertação de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica apresentada à Faculdade de Desporto.
- Matos, Z. (1999). *Estudo da Pedagogia do Desporto em Portugal Contributo para a sua compreensão*. Coimbra: Zélia Matos. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra.
- Matos, Z. (2009). *Normas Orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos ensinios básico e secundário da Fadeup*. Porto.
- Matos, Z. (2010). *Conferência XIII Congresso dos países de Língua Portuguesa*. Comunicação apresentada em XIII Congresso dos países de Língua Portuguesa.
- Matos, Z., Batista, P., & Israel, N. (2004). A Educação em valores. Valorações apresentadas pelos alunos como ponto de reflexão da actividade pedagógica estudo realizado em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(2), 171-193.
- Oliveira, M. T. (2004). Estudo das crenças e dos procedimentos de controlo dos professores face aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 4(2), 171-172.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). *A indisciplina em aulas de educação física estudo em crianças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de educação física do 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Porto: Maria Teresa Oliveira. Dissertação de Maria Teresa Guardado Mateus Oliveira orient. Prof. Doutor Amândio Braga dos Santos Graça apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pereira, T. P. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Porto: Tiago Pereira. Dissertação de apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Perrenoud, P. (2008). *A Pedagogia na escola das diferenças-Fragmentos de uma sociologia do fracasso* (2ª ed ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L. d., Machado, N. J., & Alessandrini, C. D. (2002). *As Competências para ensinar no século XXI - A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rodrigues, E. A. G. (2009). *Supervisão Pedagógica- Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Porto: Eduardo Rodrigues. Dissertação de 2º Grau em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina um signo geracional?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Silva, T. M. L. d. S. e. (2009). *Elementos para a compreensão do processo de reflexão em situação de estágio pedagógico - estudo de caso de um estudante-estagiário de Educação Física*. Porto: Teresa Silva. Dissertação de Mestre apresentada à Faculdade de Deporto da Universidade do Porto.
- Vickers, J. N. (1990). *Instructional design for teaching physical activities a knowledge structures approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

8. ANEXOS

Anexo 1

Ficha de observação de **Salto em Altura** (Grelha Observação Aula 18) e

Ficha de observação de **Basquetebol** (Plano Aula 25)

Nome: _____ Nº _____ Data _____

A) Quais são as principais regras do salto em altura?
 1- _____ 2- _____ 3- _____

B) Quais são as quatro fases do salto em altura?
 1- _____ 2- _____ 3- _____ 4- _____

C) Qual é o recorde nacional feminino e masculino? _____

D) Observa um colega _____

D1) Descreve, numa escala de 0 a 5 como é execução do teu colega:

Corrida em curva, acelerada nas últimas 3/5 passadas.	Chamada enérgica a um pé.	Elevação da perna livre e dos braços para melhorar a impulsão.	Eleva as ancas durante a transposição desenhando um arco.	Queda de costas, em segurança.

D2) Quais foram os principais erros que observas-te no teu colega?

Nome: _____ Nº _____ Data _____

a) Nomeia 3 regras do jogo de Basquetebol, de acordo com a federação portuguesa.

b) Enuncia os princípios da tripla ameaça.

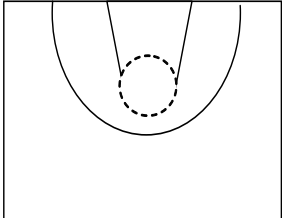
c) Descreve o movimento táctico do passe e corte:

d) Como se chama o inventor do jogo? Em que ano foi criado?

Observa um colega _____

Número total de cestos marcados :			Posição base defensiva	Posição de tripla ameaça
Apoio	Na passada	Falhados	Sim / Não	Sim / Não

Realiza um esquema ilustrativo do ataque posicional “cinco abertos”:



Anexo 2

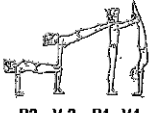


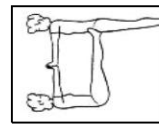

Exemplar do relatório da aula com a grelha de preenchimento do tempo de empenhamento motor.

Atenção, o relatório deverá ter boa apresentação, pois será um elemento da avaliação.

Nome _____ Ano ____ Data/...../20__							
Modalidade/Tema da aula _____							
Parte Inicial							
Parte Fundamental							
Parte Final							
Conteúdos mais importantes							
Tempo de Actividade na tarefa (empenhamento motor), do aluno _____							
Parte inicial			Parte Fundamental				Parte Final
Notas:							

Anexo 3

Figuras e elementos de ligação de ginástica acrobática com a correspondência da posição específica de cada um

Quadras		Trios			Pares			
Figura	Elem Lig	Figura	Elem Lig	Figura	Elem Lig	Figura	Elem Lig	Figura
 B2 V2 B1 V1	V 1: Sai para rolamento á frente c/ ajuda, B1: ajuda	 V2 B2 B1	V1: Equilíbrio(Fora) V2: Rol frente	 V2 B2 B1	V1: salto (Fora)	 Prancha-praia	V: Salto	
	V 2: Espargata		B1: Rolamento á retaguarda		B1 e B2: Ponte			
	B2: Vela		B2: Rolamento á frente		B: fica na postura			

Anexo 4

Planeamento Anual de Actividades Núcleos de Estágio 1 e 2 da ESD.Dinis 2009/10.

Proponentes	Actividades	Objectivos	Calendarização	Destinatários
Grupo de recrutamento de Educação Física	Colaboração no Corta-mato escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a prática desportiva regular e contribuir para a promoção da saúde. - Desenvolver as competências no domínio social. - Promover o fair-play. 	25 Novembro	Alunos
Professora Júlia Serra	Colaboração na "Feira do Pão"	<ul style="list-style-type: none"> -Divulgar e promover actividades recreativas, rítmicas e expressivas na realidade escolar, envolvendo-os num convívio salutar relacionando as dimensões actividade física e alimentação; - Fomentar hábitos de vida activos com perspectiva de os tornar autónomos na realização de actividades físicas. 	19 de Dezembro	Alunos, Professores; Encarregados de Educação; Pessoal não docente
Núcleos de Estágio de Educação Física Orientadores: José Soares e Manuela Machado	Organização do Workshop de dança	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na organização do evento, assumindo a responsabilidade de convidar uma professora especialista em danças sociais. 	13 e 20 de Janeiro	Turmas dos cursos profissionais
Grupo de recrutamento de Educação Física	Colaboração na "Sexta-feira Radical"	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a prática de actividade física e desportiva, e divulgar a modalidade. - Desenvolver o espírito de colaboração - Desenvolver as competências no domínio social 	23 de Abril	Alunos
Núcleos de Estágio de Educação Física Orientadores: José Soares e Manuela Machado	Organização "ABCDesporto eE Família"	<ul style="list-style-type: none"> - Promover estilos de vida activos e saudáveis junto da comunidade escolar, promovendo a vivência de experiências em actividades desportivas alternativas; - Conceber um momento lúdico-desportivo, no qual se promova um convívio salutar e participação de alunos, professores e pessoal não docente da escola e pais, em actividades que desenvolvam a responsabilidade, a autonomia e a iniciativa para a actividade física regular; - Promover o contacto dos alunos e comunidade escolar com personalidades desportivas; -Desmistificar a visão unidimensional do desporto, só pelo rendimento, só pelo lazer ou só para a saúde; 	29 Maio (tarde)	Alunos, Professores; Encarregados de Educação; Pessoal não docente
Núcleos de Estágio de Educação Física Orientadores: José Soares e Manuela Machado EPES - Professora Paulina Ferreira	Colaboração "Mostra da Saúde"	<ul style="list-style-type: none"> - Interligar a noção de saúde e actividade física, dando a conhecer aos alunos a importância que estes dois aspectos têm na sociedade actual. - Realizar Rastreios de Saúde postural e testemunhar a experiência da vivência da Diabetes tipo I no Desporto. 	27 Abril (manhã)	Alunos, Professores; Encarregados de Educação; Pessoal não docente
Grupo de recrutamento de Educação Física	Colaboração no Geão: Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a prática de actividade física e desportiva, e divulgar a modalidade. - Partilhar os problemas e desenvolver o espírito de colaboração (em geral, na escola, no departamento e no núcleo de estágio) 	27 Abril (manhã)	Alunos
Professoras Adelaide Miranda e núcleo de professores de educação visual.	Colaboração "No limite do Corpo" As dimensões do corpo humano: Exposição, filme, roteiro pedagógico e jogo/quiz.	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular diferentes olhares sobre o corpo humano e os seus limites. - Colaborar na organização do evento através da organização de actividades complementares e enriquecedoras do mesmo. 	29 de Abril	Turmas: 7ºD, 10º B, 11ºB, D, E e H, 12º A e E
Núcleos de Estágio de Educação Física Orientadores: José Soares e Manuela Machado Grupo de Educação Física e Epes Projecto Santo Tirso Convida. Grupo de investigação da FADEUP, coordenador: Prof. Doutor José Maia.	Colaboração no Congresso internacional de Saúde e Deporto. Apresentação do Capítulo V do livro "Santo Tirso Convida e com Saúde".	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemáticas de estudo argumentando a sua pertinência prática, contextual e teórica. - Analisar e discutir os resultados de forma consentânea com o conhecimento teórico e empírico actuais e/ou propõe soluções válidas para a superação do problema abordado. - Organizar sessões de divulgação dos resultados das pesquisas à comunidade escolar, mobilizando a participação activa dos participantes na sua discussão. - Criar hábitos de investigação/reflexão. - Partilhar problemas, perspectivas e resultados de investigações recentes sobre Educação Física . 	28 Maio	Comunidade Escolar

Anexo 5

“Natação: face na água, porquê?” artigo do núcleo de estágio, na 3ª edição do Jornal Século XXI, da Escola Secundária D. Dinis

Natação: face na água, porquê?



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

Diversos animais possuem a habilidade da natação por instinto, como é o caso do homem.

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

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

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



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

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

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

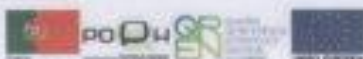
A adaptação da face ao contacto com a água é importante não só para permitir o alinhamento segmentar, de grande importância para a técnica; mas também para que em situações de imersão accidental o facto de a face estar em contacto com a água não ser motivo de aflição e consequente afogamento.

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

Marta Costa
Diana Godinho
Joana França

Núcleo de Estágio de Educação Física

informática



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

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

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



Anexo 6

Capítulo 5 “Do Valor da Aptidão Física” – Livro “Santo Tirso com Vida e com Saúde”

Capítulo 5

DO VALOR DA APTIDÃO FÍSICA

Daniel Santos, Simonete Silva, José Maia, Diana Godinho, Joana França, Nuno Carvalho, Marta Costa, Marco Costa

RESUMO

O desempenho motor do(a)s aluno(a)s é o esperado em função da idade. Contudo, nem sempre se verificam os incrementos desejados. Há uma taxa elevada de jovens considerados inaptos na sua aptidão referenciada por critérios de saúde. Esta insuficiência é maior no(a)s aluno(a)s mais velho(a)s.

INTRODUÇÃO

A vida contemporânea tem sido pautada por alertas constantes à necessidade de manter um estilo de vida activo, como forma de prevenir um conjunto de complicações para a saúde. Governo e autarquias têm vindo a desenvolver campanhas de propaganda à prática de exercício físico, quer seja através de eventos desportivos ou construção de infra-estruturas específicas que possibilitem aos cidadãos um fácil acesso ao desporto. Mais recentemente, a introdução das aulas de actividade físico-desportiva no ensino básico, através das actividades extra-curriculares, evoca a crescente importância que tem sido reconhecida à prática desportiva numa sociedade mais moderna, mais justa e “com vida”. Com efeito, é hoje senso-comum dizer que para se ser saudável é necessário quebrar as amarras dos jogos de computador, da televisão e “ir ao parque, ao ginásio, etc.” – **ser activo**. Tal facto é apenas o indicador da relação existente entre o estilo de vida e o estado de aptidão de um qualquer sujeito.

Desta preocupação com o bem-estar desenvolveu-se o conceito de Aptidão Física associada à Saúde (AptFS), caracterizado pela capacidade de realizar actividades físicas com vigor, bem como pela demonstração de traços e características que estão intimamente associadas a um risco reduzido de desenvolvimento de doenças de natureza hipocinética. Trata-se de verificar um conjunto de atributos que um sujeito tem ou alcança (Caspersen e tal., 1985), desde a resistência cardiorespiratória à resistência e potência músculo-esquelética, passando pela flexibilidade, equilíbrio, velocidade de movimento, tempo de reacção, e composição corporal.

Neste capítulo apresentaremos os resultados dos jovens tirsenses em duas baterias de testes distintas:

- Bateria de testes Aapherd – esta é uma bateria de avaliação normativa que permite situar um sujeito relativamente a outros. As provas escolhidas foram a impulsão horizontal, a corrida vai-e-vem e a corrida de 50 jardas;
- Bateria de testes Fitnessgram – esta é uma bateria de avaliação criterial em que os sujeitos são julgados como aptos ou não aptos, i.e., é necessário atingir uma determinada prestação em cada uma das provas para ser considerado apto. A bateria é constituída pela prova da milha, da força abdominal, da extensão de braços e da flexibilidade do tronco.

RESULTADOS

Vamos então às nossas perguntas: **Será possível apresentar uma descrição sumária do comportamento dos valores da aptidão física (em termos normativos) dos jovens Tirsenses dos dois sexos?**

O Quadro 5.1 apresenta informação acerca da média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo das três provas da bateria de testes Aapherd (ver capítulo 2), por idade e sexo.

Quadro 5.1 – Média, desvio-padrão e valores mínimo e máximo da impulsão horizontal, da corrida Vai-e-vem , da corrida de 50 jardas e da preensão.					
		Salto Horizontal	Vai-e-vem	50 Jardas	Preensão
Idade	Sexo	Média±Dp	Média±Dp	Média±Dp	Média±Dp
12±	Fem	136,13±20,35	12,25±0,95	9,10±0,83	22,77±4,37
	Mas	154,77±22,75	11,34±0,97	8,31±0,74	23,37±5,02
13	Fem	143,72±19,66	11,84±0,85	8,52±0,59	23,84±4,8
	Mas	159,13±24,93	11,39±1,12	8,35±1,02	25,77±5,8
14	Fem	146,57±24,6	11,81±1,21	8,71±0,97	25,17±4,05
	Mas	178,93±23,00	10,67±0,64	7,81±0,65	28,73±6,15
15	Fem	144,04±23,57	12,27±1,35	8,87±1,03	26,40±4,47
	Mas	185,41±23,88	11,24±1,16	7,64±0,80	33,93±7,11
16	Fem	144,44±24,62	12,26±1,21	8,68±0,78	26,98±3,92
	Mas	192,40±26,34	10,77±1,20	7,43±0,75	37,72±6,62
17+	Fem	147,04±19,93	11,94±1,02	8,57±0,71	28,16±4,2
	Mas	201,69±23,30	10,33±1,06	7,02±0,64	40,53±6,33

Deixaremos para o leitor uma leitura mais aprofundada destes valores, ajudando-o somente a responder à seguinte questão: **Quem são os mais aptos, rapazes ou raparigas?**

Esta é uma pergunta que normalmente colocamos na tentativa de perceber as diferenças na relação que rapazes e raparigas mantêm com a prática de exercício físico e, numa análise algo superficial, nos permite fazer uma ligeira inferência sobre possíveis diferenças nos estilos de vida. Vejamos as figuras que se seguem.

Figura 5.1 – Comportamento do valor médio da impulsão horizontal ao longo da idade.

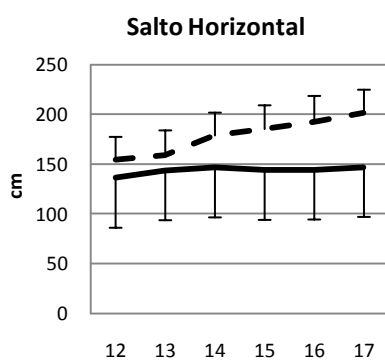


Figura 5.2 – Comportamento do valor médio da corrida vai-e-vem ao longo da idade.

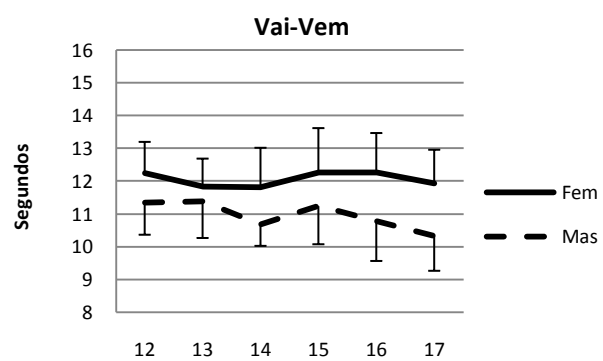


Figura 5.3 – Comportamento do valor médio da prova das 50 Jardas ao longo da idade, por género.

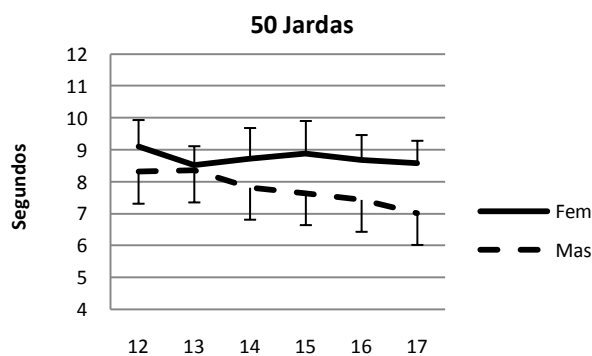
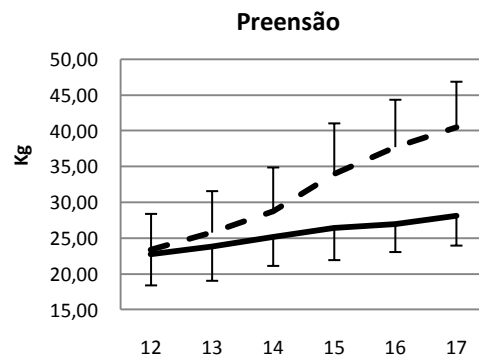


Figura 5.4 – Comportamento do valor médio da prova da preensão ao longo da idade, por género.



Ao efectuarmos a comparação entre rapazes e raparigas verificamos aquilo que de algum modo seria expectável: os rapazes apresentam sempre *performances* superiores às das raparigas, sendo que apenas na prova das 50 jardas aos 13 anos de idade e na preensão aos 12 e 13 essa superioridade não é estatisticamente significativa.

Mas, e no que se refere à aptidão criterial? **Qual é a taxa de sucesso nas provas de aptidão física referenciadas por critérios de saúde? Serão os jovens tirsenses aptos ou não aptos?**

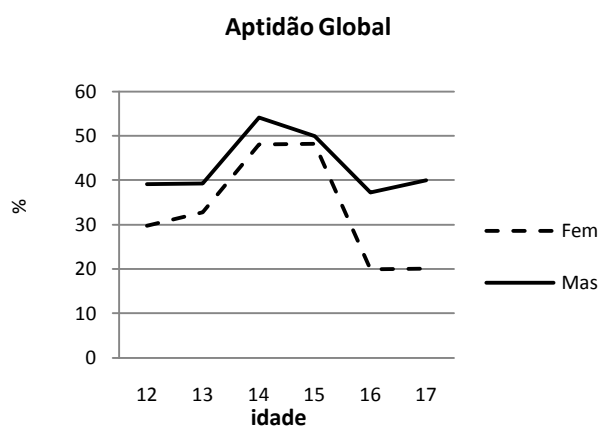
A resposta encontra-se no Quadro 5.2 onde se evidenciam os resultados por prova, idade e sexo da bateria de testes do Fitnessgram.

Quadro 5.2 – Percentagem de sujeitos aptos na prova da Milha, Trunk Lift, Push Up, Curl Up e em todas as provas.							
Idade	Sexo	Milha (%)	Trunk Lift (%)	Push Up (%)	Curl Up (%)	Todas as provas (%)	N
12±	Fem	62	98	49	96	30	47
	Mas	61	91	64	83	39	64
13	Fem	48	92	59	91	33	64
	Mas	69	80	55	82	39	51
14	Fem	75	93	65	87	48	75
	Mas	74	95	68	96	54	74
15	Fem	56	89	74	96	48	81
	Mas	78	79	63	92	50	76
16	Fem	24	84	69	81	20	80
	Mas	63	82	54	87	37	67
17+	Fem	22	94	75	90	20	139
	Mas	64	82	56	89	40	125

Evitaremos mais uma vez elaborar uma resposta exaustiva, dando ao leitor a oportunidade de vaguear pelos resultados autonomamente. Contudo, uma referência especial deve ser dada à percentagem de jovens que é apto nas quatro provas da bateria Fitnessgram (Todas as provas). Como pode verificar o valor mais alto encontrado é de 54%, para os rapazes aos 14 anos, e o valor mais baixo é de apenas 20%, para as raparigas com 17 e 16 anos. Estes são valores que devem ser lidos com alguma preocupação. Aos 16 e 17 anos, apenas 2 em cada 10 raparigas são aptas em todas as provas do Fitnessgram.

Faremos a mesma pergunta que já respondemos na avaliação normativa: **Existem diferenças na aptidão de rapazes e raparigas?** Com recurso a um procedimento estatístico relativamente simples – qui-quadrado (χ^2) -, concluímos que rapazes e raparigas diferem significativamente entre si no seu nível de aptidão, sendo que, os rapazes apresentam níveis de aptidão superiores (ver Figura 5.5).

Figura 5.5 – Percentagem de sujeitos aptos em todas as provas ao longo da idade, por género.



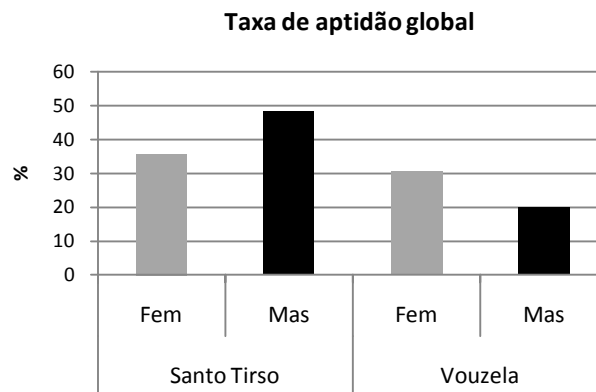
Mas, será que se compararmos rapazes e raparigas em cada valor discreto de idade, isto também se verifica? A resposta a esta pergunta é importante pois permite-nos compreender se as diferenças evidenciadas se devem a diferenças em cada valor discreto de idade, ou são apenas o reflexo de diferenças num determinado momento. A figura 5.5 ajuda-nos a compreender o que comprovamos estatisticamente. Apenas aos 16 e 17 anos de idade as diferenças entre rapazes e raparigas são relevantes.

Por esta altura o leitor poderá questionar-se: **Será que estes valores de aptidão são estáticos? Ou será que sofrem alterações ao longo da idade?**

Esta é uma questão muitas vezes colocada no sentido de perceber se o desenvolvimento e a alteração das rotinas diárias com a idade influenciam o estado de aptidão de crianças e jovens. Utilizando novamente a estatística do qui-quadrado, verificamos que, ao longo da idade, não se verificam alterações significativas nos níveis de aptidão de rapazes. Já as raparigas apresentam um padrão distinto. Como é facilmente observável na figura 5.5, verifica-se um decréscimo de aproximadamente 30% dos 15 para os 16 anos, provocando a ocorrência de uma diferença relevante para a interpretação dos resultados.

Talvez seja mais fácil compreender todos estes valores se os situarmos relativamente aos resultados de outros estudos. **Serão os jovens tirsenses mais ou menos aptos que jovens de outra zona do país?** Começaremos por uma visão geral da taxa de aptidão. A Figura 5.6 apresenta os valores gerais de aptidão da nossa amostra e da população de Vouzela. São evidentes melhores níveis de aptidão, independentemente do género, na população de Santo Tirso.

Figura 5.6 – Comparação com uma amostra de Vouzela dos sujeitos aptos em todas as provas, por género.



E ao longo da idade? Serão os jovens tirsenses mais aptos independentemente da idade? Optamos por comparar os nossos resultados com os de estudos nos Açores, Viseu e Esposende (ver Figuras 5.7 e 5.8).

Figura 5.7 – Comparação da percentagem de raparigas aptas com a de outras amostras da população portuguesa.

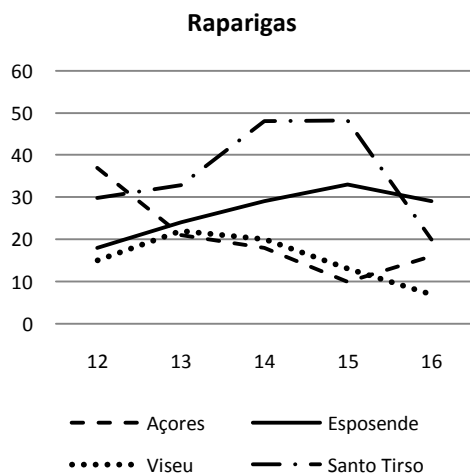
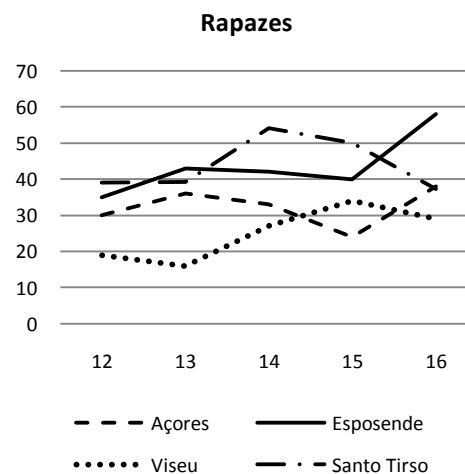


Figura 5.8 – Comparação da percentagem de rapazes aptos com a de outras amostras da população portuguesa.



A leitura das figuras evidencia a boa “prestação” dos jovens tirsenses em comparação com outras populações. De facto, quer nos rapazes, quer nas raparigas, a taxa de aptidão global é frequentemente superior às dos restantes estudos.

Vamos agora apresentar uma nova visão sobre estes resultados, relacionando-os com a actividade física e o índice de massa corporal.

Coloquemos a primeira pergunta: **Será que os jovens mais activos são também os mais aptos?** Vejamos os diagramas de dispersão apresentados nas Figuras 5.9 e 5.10.

Figura 5.9 – Diagrama de dispersão entre a actividade física e a impulsão horizontal por idade e género.

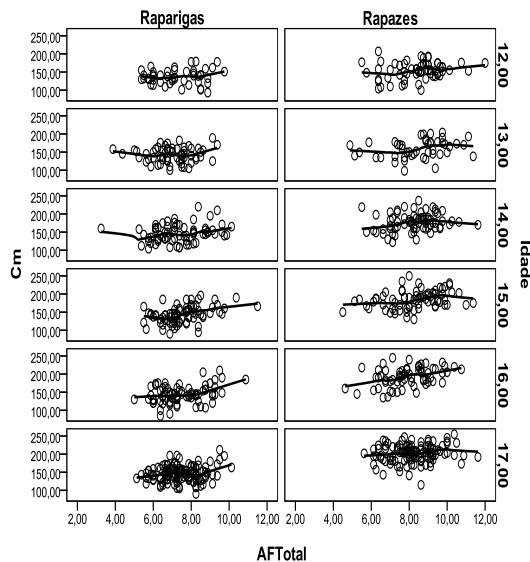


Figura 5.10 – Diagrama de dispersão entre a actividade física e a prova do vai-e-vem por idade e género.

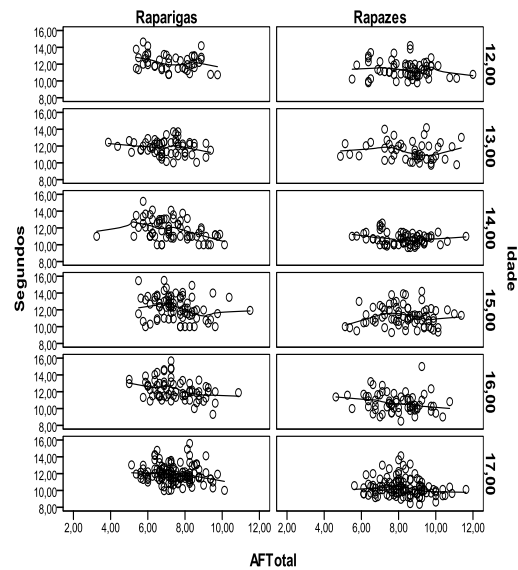


Figura 5.11 – Diagrama de dispersão entre a actividade física e a prova de 50 Jardas por idade e género.

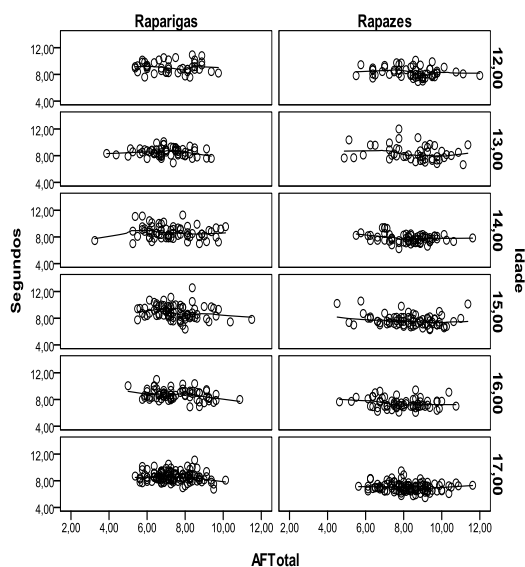
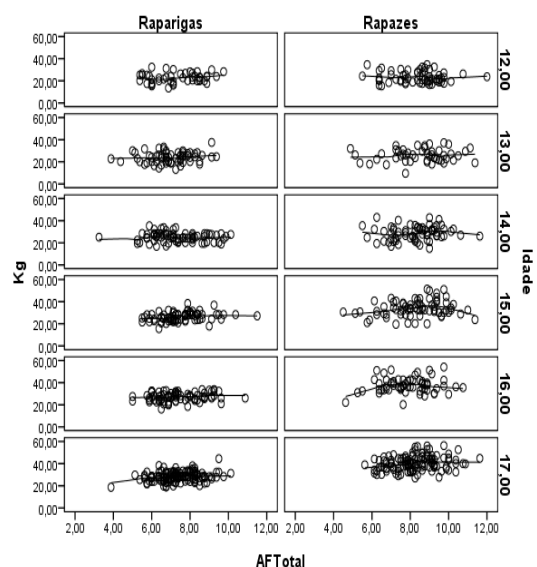


Figura 5.12 – Diagrama de dispersão entre a actividade física e a prova de prensão por idade e género.



Os gráficos de dispersão são uma forma rápida de verificar a relação existente entre duas variáveis, no caso, as provas de aptidão da bateria de testes Aapherd e a Actividade Física.

Veamos como interpretar os gráficos de dispersão. Peguemos no exemplo da prova do Salto Horizontal. Tanto nos rapazes como nas raparigas, aos 16 anos, parece existir uma tendência de aumento da performance com o aumento da actividade física. Por outro lado, aos 13 anos, não se evidencia nenhum declive no comportamento da

linha de ajustamento, indicando que não parece existir uma relação causal entre o aumento da actividade física e da impulsão horizontal. Seguindo este exemplo, o leitor pode interpretar os demais resultados.

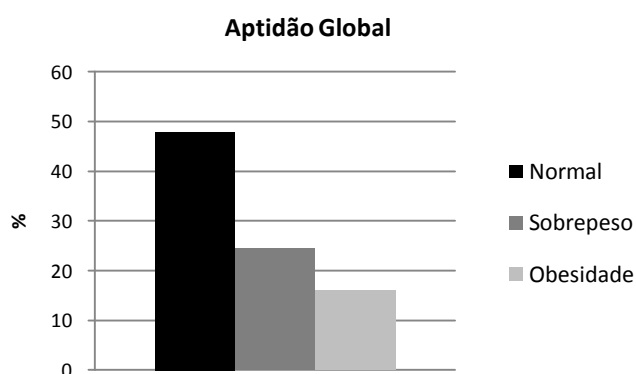
E no que diz respeito ao peso? **Será que os jovens em situação de sobrepeso ou obesidade são menos aptos?**

Esta é uma outra questão muito importante que consiste em saber se o estatuto ponderal dos jovens tirsenses influencia ou não os seus níveis de aptidão física associada à saúde e, se sim, de que modo o faz. Optamos por apresentar os resultados numa tabela de contingência (Quadro 5.3).

		Não apto	Apto	Total
Estatuto Ponderal	Normal	334	307	641
	Sobrepeso	118	38	156
	Obesidade	37	7	44
Total		489	352	841

Primeiro, um exemplo para interpretar a tabela. Dos 841 sujeitos, 44 estão em situação de obesidade e, desses, 37 são não aptos. Apesar de, independentemente do estatuto ponderal, os sujeitos não aptos serem sempre em maior número do que os aptos, é evidente a existência de um fosso maior entre apto e não apto quando em situação de sobrepeso e obesidade. Este facto é comprovado igualmente pela Figura 5.13.

Figura 5.13 – Percentagem de sujeitos aptos por estatuto ponderal.

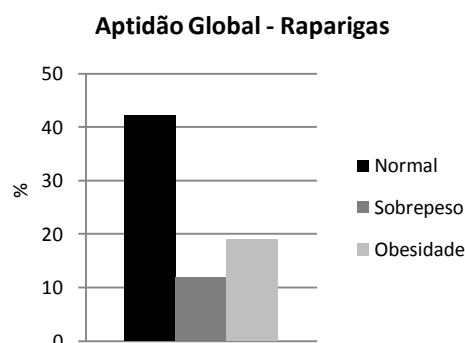


Como é que se comportam rapazes e raparigas separadamente? Será que a relação entre actividade física e o estatuto ponderal difere entre rapazes e raparigas? Vejamos os quadros 5.4 e 5.5 e as Figuras 5.14 e 5.15.

Quadro 5.4 – Número de raparigas aptas e não aptas por estatuto ponderal.

		Não apto	Apto	Total
Estatuto Ponderal	Normal	193	141	334
	Sobrepeso	67	9	76
	Obesidade	17	4	21
Total		277	154	431

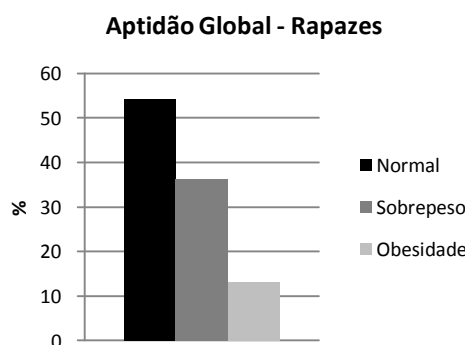
Figura 5.14 – Percentagem de raparigas aptas por estatuto ponderal.



Quadro 5.5 – Número de rapazes aptos e não aptos por estatuto ponderal.

		Não apto	Apto	Total
Estatuto Ponderal	Normal	141	166	307
	Sobrepeso	51	29	80
	Obesidade	20	3	23
Total		277	277	212

Figura 5.14 – Percentagem de raparigas aptas por estatuto ponderal.



De facto, como se pode, facilmente, perceber através dos quadros 5.4 e 5.5 e as Figuras 5.14 e 5.15, a tendência anterior verifica-se mesmo quando se analisa de forma independente cada um dos géneros – **sujeitos com sobrepeso ou obesidade tendem a ser menos aptos.**

Acresce que, o valor do qui-quadrado é muito significativo para os dois géneros, pelo que deve ser dada especial relevância ao controlo do peso. Deve ser ainda relevado que os rapazes com peso normal apresentam valores de aptidão superiores a 50%.

BOAS E MÁIS NOTÍCIAS

Como o leitor já deve estar à espera, apresentamos agora as notícias mais relevantes relacionadas com a aptidão física associada à saúde.

Primeiro as **más** notícias.

- Independentemente do género, o valor mais elevado de aptidão global foi próximo de 50%, i.e., cinco em cada dez sujeitos são inaptos;
- Existe uma tendência de decréscimo de aptidão após os 15 anos de idade, tanto em rapazes, como em raparigas;
- A percentagem de sucesso na aptidão global das raparigas aos 16 e 17 anos de idade é apenas de 20%, indicando que apenas 2 em cada 10 são aptas em todas as provas;

Agora as **boas** notícias:

- Em comparação com outros estudos portugueses, os jovens tirsenses apresentam percentagens de sucesso, em média, mais elevadas.

REFERÊNCIAS

1. Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 100(2), 126-131.
2. Maia, J., Garganta, R. e Seabra, A. (2009). Vouzela Activo. Um olhar sobre o crescimento, desenvolvimento e saúde de crianças, jovens e famílias do concelho de Vouzela. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
3. Maia, J. e Lopes, V.P. (2007). Crescimento e desenvolvimento de crianças e jovens açorianos. O que pais, professores, pediatras e nutricionistas gostariam de saber. Porto: Direcção Regional do Desporto da Região Autónoma dos Açores, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
4. Martins, M.A.P. (2005). Crescimento, aptidão física e actividade física: um estudo epidemiológico na população escolar de Esposende dos 10 aos 17 anos de idade. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
5. Vinagre, J.C.V. (1999). Aptidão física, actividade física e saúde da população escolar do centro da área educativa de Viseu :estudo em crianças e jovens de ambos os sexos dos 10 aos 18 anos de idade. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.

Anexo 7

Jornal de Santo Thyrso – Congresso internacional de saúde e desporto.

4 - Junho - 2010

JORNAL DE SANTO THYRSO

Página 7

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE SAÚDE E DESPORTO

Santo Tirso já está no mapa da ciência nacional e internacional

Valor e pioneirismo do projecto “Santo Tirso ConVida” muito aplaudido

Valor e PIONEIRISMO do projecto “Santo Tirso ConVida” muito aplaudido

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

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

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

Na abertura do Congresso, o presidente da Câmara Municipal começou por “saudar os excelentes especialistas nacionais e estrangeiros presentes”, investigadores que, segundo o autarca, “nos vão dar outras perspectivas sobre a problemática da saúde e do desporto nas nossas comunidades escolares”.

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

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

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

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

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

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

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

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

mapa da Ciência nacional e internacional”.

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

Principais conclusões do estudo

Há aspectos que este estudo releve e que importa reter:

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

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

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



Intervenção de um congressista.

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

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

No fundo, conceitos que vigoram na nossa actualidade, como o “sedentarismo” e a “obesidade”, e implicam consequências como as doenças cardiovasculares, devem ser combatidos. Ficamos a saber que alguns rapazes da Escola Secundária de D. Dinis, estão em risco metabólico, pelo que pais e professores terão que assumir um papel

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

O ensino e a educação não devem, nem podem, cingir-se ao universo escolar. Por essa razão, a Escola Secundária de D. Dinis e a Câmara de Santo Tirso abriram os seus espaços e equipamentos à educação para a saúde dos alunos e das suas famílias. Esta medida é de extrema importância, pois, por vezes, os factores de risco resultam de hábitos familiares e, com aconselhamento personalizado e uma intervenção junto das famílias, é possível começar a alterar e corrigir esses mesmos hábitos. Não se trata de um processo fácil, mas é de extrema importância e desenvolvido “em prol dos nossos alunos e dos nossos filhos”.



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

Anexo 8

Cartaz de divulgação do “ABCDesportoEFamília”

Voleibol
Futsal
Corrida de orientação
Sarau Gímnico
Escalada

abc Desporto Família

29 de Maio 2010

Presença de atletas medalhados de Voleibol, Futsal, Ginástica, ex-alunos da escola.

Prêmios do 1º ao 3º classificado:
Voleibol e Futsal: Utilização livre das instalações do complexo Desportivo Municipal.
Orientação: Cheque-prenda (Caldas da saúde) e vale de compras (Bazar Desportivo)

 Escola Secundária D. Dinis

 FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

 Câmara Municipal de Santo Tirso

 KANIMAMBO

