



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

*A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:
A GESTÃO DE UM CURRÍCULO FLEXÍVEL NUM CURSO PROFISSIONAL – UM CASO REAL DE
ENSINO INTEGRADO*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

António Emídio Carteiro Lopes

Porto, novembro 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:
A GESTÃO DE UM CURRÍCULO FLEXÍVEL NUM CURSO PROFISSIONAL – UM CASO REAL DE
ENSINO INTEGRADO

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

António Emídio Carteiro Lopes

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Porto, novembro 2012

Sumário Executivo

Este trabalho nasceu no âmbito da nossa profissão docente e advém da importância de melhor entender as necessidades/interesses da população discente, em especial, dos alunos praticantes de desporto de alta competição e que, regularmente, apresentavam situações-problemas de assiduidade, abandono escolar e de conflito motivado pela falta de tempo para a realização de trabalhos de casa. Perante estas e outras questões identificadas ao longo do tempo e particulares para este público específico, surgiu a grande questão: de que forma podemos compatibilizar as atividades escolares e desportivas e que modalidade de ensino mais se adequa a esta problemática.

A prática desportiva nas camadas jovens tem evoluído de uma forma acentuada nos últimos 20 anos, levando a uma intensificação de treinos bem como um aumento da regularidade dos mesmos. De treinos com frequência semanal de outrora, passou-se para treinos diários e, em alta competição, treinos bi-diários. Este fenómeno veio levantar novos paradigmas na relação entre a escola e o seu currículo e a prática desportiva. O tema do insucesso escolar e abandono escolares passou a fazer parte da ordem do dia para estes jovens. O gosto e a vontade de praticar desporto de alta competição pode força-los a optar pelo abandono escolar se não conseguirem compatibilizar ambas as atividades.

Este estudo pretende encontrar caminhos para que, de uma forma eficaz, se consiga conciliar a prática desportiva de alta competição com a escola e o seu currículo.

A gestão flexível do currículo, segundo Carlinda Leite (2003), consegue proporcionar à escola, “curricularmente inteligente”, mudanças de organização que valorizem o desenvolvimento profissional docente bem como a introdução de alterações que permitam dar respostas às necessidades dos agentes locais, que desta forma, passam a sentir-se integrados na comunidade educativa. A opção por uma oferta formativa profissional na área do desporto poderá ser uma resposta para uma gestão

flexível do currículo, que permita integrar a prática desportiva de alta competição no próprio currículo, compatibilizando ambas as atividades.

Palavras chave: Currículo flexível, abandono escolar, desporto integrado.

Executive Summary

This work was born as part of our teaching profession and stems from the importance of better understanding the needs / interests of the student population, especially students practicing top-level sport and regularly had problems situations-attendance, dropout and conflict motivated by the lack of time to carry out homework. Given these and other issues identified over time and individuals for this specific audience, came the big question: how can we reconcile school activities and sports and that kind of education best suited to this problem.

The practice of sports within youth has developed in a strong way throughout the last 20 years, taking to a more intensifying practice as well as an increase in the regularity of practice. From a weekly based frequency, practicing has changed into daily and, in high competition, twice a day practicing. This phenomenon unveiled a new paradigm a in the relationship between school and practicing sports. The theme of school unsuccess and abandonment became part of the youth daily life. Will and love for high competition sports may force them to abandon school if they aren't able to combine both activities.

This study aims to find efficient ways to conciliate high competition sports and school, within its curriculum.

A flexible management of the curriculum, according to Carlinda Leite (2003), may bring to a curricularly intelligent school, changes in organization, which not only may enrich the professional teaching development, as well as it will introduce significant changes. This will allow the answer to the necessities of the local agents, who will definitely feel integrated in the educative community. The option for a vocational offer in the area of sports may be an answer for the flexible management of the curriculum, which integrates the practice of high competition sports in its own curriculum, making both activities possible.

Key words: Flexible curriculum, school dropout, sport integrated in school

Agradecimentos

Terminada que está esta etapa da minha vida acadêmica que, embora árdua, foi muito gratificante, tenho que expressar o meu agradecimentos a diversas pessoas e instituições, pois sem elas, não teria sido possível superá-la.

Desta forma, queria deixar o meu agradecimento :

- À minha orientadora Professora Doutora Cristina Palmeirão, pela dedicação e disponibilidade.
- A todos os professores e colegas do curso de Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores pela simpatia e consideração e pela reflexão que proporcionaram.
- Ao Externato Santa Clara pela disponibilidade que demonstrou ao permitir a frequência do curso bem como a colaboração com o estudo.
- À Doutora Beatriz Ribeiro, Diretora Pedagógica do Externato Santa Clara, pelo constante apoio, estímulo e espírito motivador que lhe é característico.
- Aos alunos, pela sua colaboração e participação no estudo.
- À minha família pelo apoio, incentivo, compreensão, valorização e carinho.

Índice

Sumário Executivo	3
Executive Summary	5
Agradecimentos	6
Introdução	10
Parte I.	12
1. Desenvolvimento Profissional	12
1.1. A formação	12
2. O ponto de partida.....	13
2.1. Reflexão na ação	13
2.2. A docência.....	22
2.3. A supervisão.....	25
2.4. O objeto para a reflexão	27
2.5. Os fatores de motivação para a prática reflexiva	28
2.6. Dados biográficos dos alunos/atletas	28
2.7. Dados socioculturais e económicos das famílias	30
2.8. Razões para o abandono escolar.....	30
2.9. A (con)vivência com o problema	31
2.10. Atividades de autoinvestigação	33
2.11. Construir o plano de ação	33
2.12. Inovar na prática da gestão e desenvolvimento curricular	35
Parte II	37
1. Fundamentos e quadro conceptual do insucesso/abandono	37
1.1. Metas Europeias e metas Nacionais	37
1.2. Insucesso e abandono	39
1.3. O Currículo flexível.....	40
2. Projeto de Ensino Integrado	48
2.1. O Curso de Apoio à Gestão Desportiva	48
2.2. Conceito	49
2.3. Objetivo	51
3. Lideranças e recursos necessários.....	51
3.1. Novos desafios: uma concepção partilhada de escola.....	51
3.2. Hipóteses compreensivas/explicativas	53
3.3. Estratégias	55
3.4. Cronograma da execução	58

4.	Avaliação do projeto.....	59
4.1.	Avaliação escolar.....	59
4.2.	Avaliação familiar.....	59
4.3.	Avaliação desportiva.....	59
4.4.	Avaliação de organização.....	59
	Notas finais.....	62
	Bibliografia.....	65
	Legislação.....	74
	Anexo 1.....	76
	Anexo 2.....	78
	Anexo 3.....	80
	Anexo 4.....	81
	Anexo 5.....	82
	Anexo 6.....	84
	Anexo 7.....	85
	Anexo 8.....	86
	Anexo 9.....	87
	Anexo 10.....	88

Índice de Figuras

Figura 1	Correspondência às fases de desenvolvimento docente.....	24
Figura 2	Cultura de projeto.....	44
Figura 3	Horário da turma GDL.....	56

Índice de Gráficos

Gráfico 1	Escolaridade dos atletas em %.....	29
Gráfico 2	% de alunos/atletas com 2 ou mais retenções.....	29
Gráfico 3	Dados sociocultural e económicos das famílias.....	30
Gráfico 4	Taxa de abandono escolar no 2º/3º ciclos do EB e secundário.....	38
Gráfico 5	População ativa por nível de escolaridade completa(%).....	39

Índice de Tabelas

Tabela 1	Formação contínua vs desenvolvimento profissional.....	13
Tabela 2	Desenvolvimento profissional segundo alguns autores.....	14
Tabela 3	Perspetivas do desenvolvimento profissional.....	17
Tabela 4	Etapas do processo de supervisão.....	26
Tabela 5	Carga horária média dos alunos/atletas.....	34

“O caminho não é fácil, mas uma vez empreendido, com abertura de espírito e com determinação, os ganhos alcançados são habitualmente imediatos e inspiradores de mais e melhor cooperação”.

Joaquim Azevedo

Introdução

Vivemos momentos de transformação contínua e acelerada, em que preocupações do momento nos remetem para um futuro que se adivinha complexo. É, no entanto, no passado, imutável, que normalmente perscrutamos o que gostaríamos de inovar. Podemos, então, concentrar os nossos esforços na reflexão sobre o presente, para melhor vislumbrar o futuro, e criar uma aproximação aos interesses da mudança real e contribuir para uma inovação que introduza alterações da qualidade da ação social e pessoal de cada um.

O professor reflexivo pode dar um contributo de mudança, uma vez que baseia a sua investigação na problemática da ação docente, do trabalho escolar e da vivência diária com os alunos e com a escola. Mais do que discursos externos à comunidade, que frequentemente escondem a pobreza das práticas, o professor reflexivo centra-se na investigação direcionada para a prática, o que permite, em primeiro lugar, que a escola reflita coletivamente, e, de seguida, proporcione mudanças e soluções.

Autores como Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (2005) referem a importância de reforçar as comunidades de prática que não são mais do que grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação, bem como na discussão de ideias sobre o ensino e a aprendizagem seguidas de uma estratégia para as colocar em prática. Trata-se portanto, de uma atitude reflexiva fundamental.

Assim, a reflexão acontece quando pensamos nos problemas e, enquanto os resolvemos (Schön, 2000). Há atitudes promissoras de reflexão como o entusiasmo, a responsabilidade (Dewey, 1989), a paixão (Day, 2004) e a confiança (Van Manen, 1995) – que desempenham um papel crucial, particularmente no que concerne ao modo como refletimos.

Existem, no entanto, outros autores como Eraut que identificam a pressão do tempo como um fator que influencia significativamente a qualidade dos paradigmas da reflexão. Deste modo, é essencial que haja disponibilidade para refletir, e predisposição para que, na sua prática e convivência diária com os problemas, os professores revelem e se revelem

como profissionais que não se satisfazem com patamares mínimos e que procuram encontrar novas formas de agir e de criticar a sua prática, os valores dessa prática, adaptando-se às alterações necessárias, mediante os contextos em que se desenvolvem.

Em suma,

“a reflexividade implica a construção de conhecimento sustentado, terá que se traduzir em dispositivos analítico-investigativos, orientados para a formulação de hipóteses explicativas e sua fundamentação e verificação” (Roldão,2007 : 6)

Parte I.

1. Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional constitui um processo evolutivo individual e coletivo que ocorre no local de trabalho do professor e que, de alguma forma, visa desenvolver competências profissionais. Obviamente, há fatores que influenciam esse desenvolvimento: a própria escola; as políticas de educação; a disponibilidade para aprender a ensinar; as crenças; os valores; o conhecimento das matérias; as experiências passadas (Marcelo, 2009 : 1).

1.1. A formação

Tendo como formação base a Licenciatura em Química Industrial, iniciei o percurso profissional com uma pós-graduação na empresa Berol Nobel (Suécia) onde me foi lançado o desafio de trabalhar a ligação entre esta empresa, que tem como base da sua atividade a pesquisa de produtos químicos, e duas turmas do ensino secundário. O objetivo principal era avaliar o currículo, conteúdos e competências tratadas no último ano do ensino secundário na disciplina de química, nomeadamente nos temas de química orgânica, fundamentais para a empresa.

A realização desse trabalho despertou-me para a problemática do ensino e da sua influência no desenvolvimento profissional dos futuros trabalhadores. A adaptação curricular proposta e posta em prática pela escola veio motivar-me para o ensino e a sua ligação ao tecido empresarial e socioeconómico da comunidade em que se insere, bem como à gestão do currículo de acordo com as necessidades locais e a empregabilidade.

2. O ponto de partida

2.1. Reflexão na ação

Zabalza (2000 : 165) afirma que “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, constitui um princípio de sobrevivência incontornável”. Desta forma, a formação dos professores do século XXI pode levá-los à consciência de que o conhecimento é, na nossa atualidade, algo em permanente transformação. O direito à educação e a motivação para aprender requer um esforço contínuo e um processo complexo de interações pedagógicas.

“O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”¹ (OCDE, 2005 : 12). Importa, por isso, manter uma atitude positiva, uma aprendizagem contínua e uma formação permanentemente atualizada. “Os professores influem de maneira significativa na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola” (Cochran-Smith e Fries, 2005 : 40) e, nesse sentido, o sucesso dos alunos depende principalmente daquilo que os professores sabem e do que podem fazer.

Na verdade, o desenvolvimento profissional docente tem, ao longo dos anos, sido sujeito a diferentes estudos e interpretações. A própria noção de desenvolvimento profissional de professores, assume conceitos desiguais, nomeadamente: educação permanente, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, crescimento profissional, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem (Bolam e MacMahon, 2004; Bredeson, 2002; Day, 1999; Formosinho, 2009; Fullan, 1990; Oldroyd e Hall, 1991; Rudduck, 1991; Spinks e Loucks-Horsley, 1990; Terigi, 2007; Villegas-Reimers, 2003). Contudo, os conceitos mais comuns - ou equivalentes - são, desde os anos 70 do século passado, os de Desenvolvimento Profissional e o de Formação Contínua de Professores. Ainda assim, Marcelo Garcia (1995), clarifica que a Formação Contínua denota um caráter de aperfeiçoamento posterior à formação inicial, sendo um processo mais informativo sem dar grande relevo

¹ OCDE: Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers (OCDE,2005, p. 12)

às necessidades individuais e que pouco envolve as experiências de aprendizagem. Mais, avalia Formosinho (2009), não transmite um processo evolutivo e, como tal, não é mais do que “uma componente do desenvolvimento profissional” (p. 225).

O Desenvolvimento Profissional, escreve João Formosinho (2009), aproxima-se da educação permanente dos professores onde se valoriza a experiência, as necessidades individuais, o processo de aprendizagem e de crescimento. Nesse horizonte, é um processo mais vivencial que tem em conta os contextos, as perspetivas curriculares e organizacionais.

Tabela 1. Formação Contínua vs. Desenvolvimento Profissional

	Enfoque
Formação Contínua	<ul style="list-style-type: none"> Nas instituições de formação; Nos agentes da formação; Nas modalidades de formação; Nos aspetos organizacionais.
Desenvolvimento Profissional	<ul style="list-style-type: none"> Na realidade, preocupando-se com os processos; Nos conteúdos concretos apreendidos; Nos contextos de aprendizagem; Na relevância das práticas; No impacto nas aprendizagens dos alunos; Na aprendizagem profissional em desenvolvimento

Fonte: Adaptado de Formosinho (2009: 224)

Tabela 2. Desenvolvimento profissional segundo alguns autores

Autor	Desenvolvimento Profissional de Professores
Rudduck	Identifica interesses significativos dos processos de ensino; Capacidade de manter a curiosidade acerca da turma; Valorização do diálogo e procura de apoio com colegas experientes; Procura de apoio para análise de situações; Atitude permanente de indagação e formulação de questões e procura de soluções.
Heideman	Adaptação à mudança com vista à modificação do processo de ensino-aprendizagem; Alteração de atitudes; Preocupação com as necessidades profissionais e organizativas;
Fullan	Processo de melhoria de destrezas, atitudes, compreensão e atuação.
Sparks&Loucks-Horsley	Processo que melhora o conhecimento, destrezas e atitudes
Oldroyd&Hall	Melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho; Progressão de status profissional e na carreira docente.
Day	Inclui todas as experiências de aprendizagem natural, planeada, consciente com vista ao benefício dos indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação; Processo de renovação, revisão e desenvolvimento do professor como agentes de mudança. Adquirir e desenvolver conhecimentos, competências e inteligência emocional.
Bredeson	Promoção das capacidades criativas e reflexivas para melhoria das práticas docentes.
Villegas-Reimers	Crescimento profissional adquirido como resultado da sua experiência e da análise da sua prática.

Fonte : Adaptado de Formosinho (2009: 227-236)

Circunstância que permite pensar o desenvolvimento profissional como um processo individual ou coletivo, contextualizado no local de trabalho e que contribui para a melhoria das competências com recurso a experiências profissionais formais ou informais. Claramente, o conceito a propósito do desenvolvimento profissional tem vindo a evoluir quer no que se refere à realização, quer no que se refere à reflexão e investigação do processo

(Blackburn e Moisan, 1986; Neave, 1987; Sander, 1996; Vincent Rodriguez, 2002). Em todos há uma referência (direta ou indireta) à formação contínua de professores, como conteúdo do processo (formação), como modelo do processo (contínua), e como sujeito do processo (professor) incluindo, assim, no conceito de Desenvolvimento Profissional, a Formação Contínua.

Formosinho (2009), descreve o desenvolvimento profissional como

“um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades “(p. 226).

O mesmo autor refere, ainda, que o processo e as estratégias de desenvolvimento profissional não se limita a definições conceptuais explícitas. Há, efetivamente, perspetivas que ajudam e dão um importante contributo para o aprofundamento do que se entende por desenvolvimento profissional. Designadamente: 1) o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s); 2) o desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal, e 3) o desenvolvimento do professor como mudança ecológica (Tabela 3).

Tabela 3. Perspetivas de desenvolvimento profissional.

1ª Perspetiva	Caracterização	Hargraves e Fullan	Oliveira-Formosinho (2006)
<p style="text-align: center;">O Desenvolvimento do Professor como desenvolvimento de conhecimentos e competências</p>	<p>Existência de uma boa base de conhecimentos, verificada e estável, independente dos contextos</p> <p>Facilitar os conhecimentos e competências que proporcionam o desenvolvimento da capacidade de providenciar melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos.</p> <p>Transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais e melhores conhecimentos sobre os conteúdos a ensinar.</p>	<p>Esta perspectiva é focada, prática e facilmente operacionalizável.</p> <p>É uma forma exterior (<i>outside-in</i>) de desenvolvimento profissional.</p> <p>É um processo imposto aos professores</p> <p>Pode gerar resistência e falta de empenho.</p> <p>Pode revelar desrespeito ou baixa valorização do conhecimento prático do professor.</p> <p>Há demasiada confiança no treino baseado na investigação.</p>	<p>Visão mecanicista do mundo. Orienta-se segundo uma concepção de casualidade determinista.</p> <p>O desenvolvimento é visto como algo que se faz ao professor e não algo que se faz com o professor.</p> <p>Há necessidade de desenvolver uma sensibilidade metodológica que permita que os professores sejam escutados e assim criar ajustamentos das práticas teoricamente definidas e empiricamente testadas.</p>

2ª Perspetiva	Caracterização	Hargraves e Fullan	Oliveira-Formosinho (2006)
<p style="text-align: center;">O desenvolvimento do professor como desenvolvimento da compreensão pessoal</p>	<p>O desenvolvimento do professor envolve mais do que mudar os seus comportamentos, envolve toda a pessoa do professor.</p> <p>Está baseado essencialmente na eficácia do professor.</p> <p>É um processo de desenvolvimento pessoal em que as crenças, os pensamentos e as atitudes têm um papel vital.</p> <p>Orienta-se por uma visão mecanicista e pressupõe o aumento de conhecimentos e competências como um processo de natureza associativa, linear e unidirecional.</p>	<p>É determinante definir as dimensões associadas a esta perspetiva.</p> <p>Dimensão da maturidade psicológica – pode inibir o relacionamento colegial.</p> <p>Dimensão dos ciclos de vida – incompreensão entre gerações, umas mais energéticas, com menos compromissos, com mais idealismos, outras com mais experiência, mais equilibrados, mais cautelosos, menos disponíveis (diferente vida familiar).</p> <p>Dimensão da carreira profissional – aspetos como os incentivos, as promoções, a distribuição de serviço e tarefas, podem influenciar o entusiasmo e o empenho do professor.</p>	<p>Esta é uma perspetiva humanista organicista mas longe de ser homogénea orientada para a organização, estrutura e totalidade.</p> <p>Pode ser encarada de diferentes maneiras:-como desenvolvimento da prática reflexiva e colaborativa; - desenvolvimento do “eu” na prática com os alunos; - examinar a prática do professor ao longo da vida; - a junção da prática e da vida;</p> <p>É considerada lenta e cara, pouco previsível, muito dependente das pessoas e das suas emoções. Pode ser vista como um exercício de controlo.</p> <p>Segundo Nóvoa (1992), tem no entanto em conta a ligação entre a pessoa e a profissão.</p>

3ª Perspetiva	Caracterização	Hargraves e Fullan	Oliveira-Formosinho (2006)
O desenvolvimento do professor como mudança ecológica	<p>Assenta na importância do contexto em que se encontra o professor como fator influente no seu desenvolvimento enquanto tal.</p> <p>Consideram-se dois níveis ecológicos: - ambiente direto do trabalho; - ambiente no contexto de ensino.</p>	<p>Há condicionantes em contexto de trabalho que podem ser fatores que suportam ou desencorajam o desenvolvimento profissional: Contexto trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> - Horário escolar. Pode impedir tempo para planificação em conjunto, para atuação como observador, para trabalho conjunto; - Alocação de recursos; - A liderança. Pode ter a tentação de impor a inovação em vez de fomentar a experimentação criativa e colaborativa. A tentativa de criação de uma cultura docente colegial forçada não cria uma genuína cultura colaborativa; <p>Contexto ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cultura colaborativa dos professores é fundamental para o sucesso da mudança. - O apoio e a honra da profissão são fundamentais para o correto e desejável apoio aos alunos. 	<p>Assenta no contextualismo, no âmbito do qual é essencial inserir a construção de novas formas nos contextos em que emergem e conceber a casualidade de forma recíproca ou bidirecional, e não de forma linear.</p> <p>Fomentou outros estudos de desenvolvimento profissional/organizacional no contexto de comunidades de prática.</p>

Fonte: Hargreaves e Fullan (adaptado); Formosinho (2009: 230-236).

Na realidade, as perspectivas apresentadas mostram um consenso no que respeita ao papel do professor como catalisador essencial da inovação educacional, a necessidade de uma formação contínua como suporte de/para a inovação e, ainda, a necessidade de se monitorização praticados na formação. Em outros trabalhos, Sparts e Loucks-Horsley (1990), identificam cinco modelos fundadores para o pleno desenvolvimento profissional.

1- Desenvolvimento profissional autónomo

- Os indivíduos são capazes de aprendizagens autónomas.
- Os indivíduos são os melhores juízes das suas necessidades
- Os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objetivos com base na sua autoavaliação.

2- Desenvolvimento baseado nos processos de observação / supervisão e apoio profissional mútuo².

- A reflexão e a análise são os meios centrais ao desenvolvimento profissional.
- A supervisão e a observação da instrução oferecem dados para a reflexão.
- A profissão de ensinar é uma atividade solitária e desenrola-se em contexto de aula pelo que o professor não beneficia de observação dos seus pares nem do seu feedback.
- A observação e a supervisão podem beneficiar as duas partes envolvidas, o professor e o supervisor.
- Há mais probabilidade dos professores se continuarem a envolver nos processos de melhoria se observarem os resultados do seu esforço de mudança.

² Modelo com várias etapas: a) conferência prévia de pré-observação, b) observação, c) análise de dados, d) conferência de pós-observação (Alarcão e Tavares 2003, p:81 a101)

3- Desenvolvimento baseado no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos

- Os adultos aprendem mais significativamente quando têm necessidade de resolver um problema ou de uma aprendizagem.
- São os adultos que estão mais perto do seu trabalho que melhor definem o que é necessário alterar.
- Os professores melhoram comportamentos ou competências se estiverem envolvidos em programas de melhoria da escola ou do currículo.

4- Desenvolvimento através de cursos de formação

- Há comportamentos e técnicas que, pela sua eficácia comprovada pela investigação, vale a pena replicar.
- Os professores podem aprender a replicar comportamentos e com isso, melhorar as suas práticas de ensino.
- Há certos tipos de comportamentos e competências suscetíveis de serem adquiridos através de cursos ou oficinas.

5- Desenvolvimento através da investigação para a ação

- Os professores são inteligentes, questionantes, com elevados conhecimentos e com experiência relevante.
- Os professores estão dispostos a procurar dados que possam contribuir para a resposta às questões que os preocupam, na evidência empírica para formular soluções.
- Os professores desenvolvem formas de compreensão da realidade através de processos de formulação das questões ou da recolha de dados que direcionem para a resposta.

Neste caso, o desenvolvimento profissional é, sempre, um processo a longo prazo que assenta numa atitude construtiva, onde o sujeito que aprende de uma forma ativa, está implicado em tarefas concretas de ensino,

reflexão avaliação e observação. Assume-se, neste sentido, como um processo que tem lugar num contexto real que permite um relacionamento concreto com a vivência e as atividades diárias do professor e como um processo colaborativo, embora com espaço para a reflexão individual, e que possa levar a uma reforma ou reconstrução da cultura escolar.

O professor é então visto como um profissional prático-reflexivo, detentor de conhecimentos prévios, e que vai melhorando as suas práticas pedagógicas a partir de reflexões sobre a sua experiência diária.

Concluindo, não há um modelo igualmente eficaz em todas as escolas pelo que, os docentes e as escolas, perante a avaliação das suas próprias necessidades, práticas culturais, crenças e meio envolvente terão que decidir o modelo de desenvolvimento profissional que lhes for mais benéfico.

2.2. A docência

Assumindo o desenvolvimento profissional como um processo evolutivo construído à medida do apuramento da consciência profissional, da experiência e da sabedoria, é conveniente refletir sobre o papel do professor nos processos de mudança e melhoria da profissão docente.

A identidade profissional evolui ao longo da carreira docente de forma individual e coletiva, e é obviamente influenciada pela escola, pelas reformas (escolares e políticas), pelos contextos e pela ecologia local. Esta identidade não é intrínseca, nem um atributo fixo, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida e, portanto, trata-se de um fenómeno evolutivo natural.

Autores citados em Marcelo (2009 :11) consideram “as identidades profissionais como um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Lasky, 2005) que procuram a resposta à pergunta: “Quem eu sou neste momento” (Beijaard, 2004).

A docência pressupõe o conhecimento profundo não só do que se vai ensinar, competência técnica, mas também um conhecimento e um repertório de estratégias e métodos eficazes de forma a que os professores estejam aptos para aplicar os currículos e as práticas, de modo a torna-los mais assertivos para os alunos para os quais a escola é considerada

excessivamente difícil ou até irrelevante para as suas vidas. Assim, os professores constituem a base para o desenvolvimento do pensamento crítico e a criatividade dos seus alunos, por isso a formação contínua poderá ser ajustada segundo a necessidade de determinados tipos de conhecimento. Do mesmo modo, a capacidade de avaliação, formal ou informal, poderá revelar-se essencial.

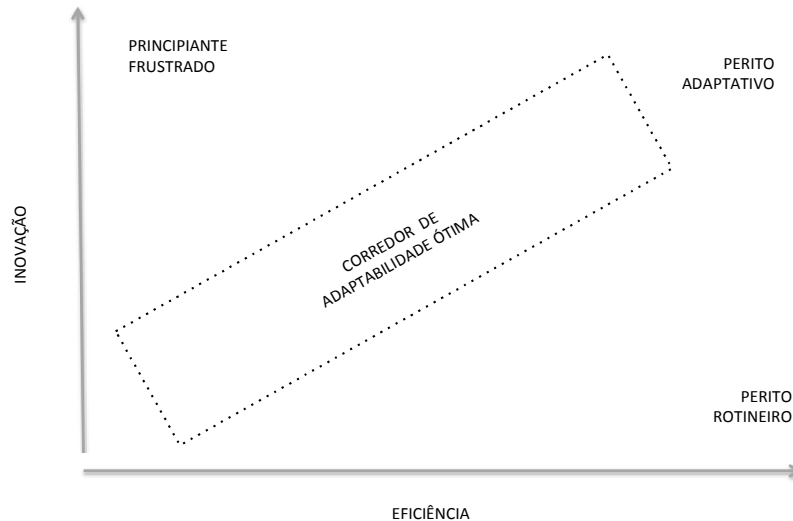
A construção de um repertório de práticas eficazes é constante ao longo da carreira docente, sendo desenvolvido, apurado e contextualizado à realidade da prática diária. Quanto mais diversificado for o repertório, mais ampla é a possibilidade de abordagem de um problema e mais eficaz pode ser o docente. Aliás, as abordagens de ensino são todas positivas e utilizáveis e nenhuma é melhor do que a outra. Neste sentido, as circunstância e o contexto determinarão uma abordagem de ensino intuitivo ou dedutivo, de método expositivo ou de discussão, de instrução direta ou de conceitos, de aprendizagem cooperativa ou baseada em problemas ou ainda a discussão em aula.

Este repertório é também mais facilmente desenvolvido dependendo do estado de desenvolvimento do professor. Arends (2008 : 29) classifica as fases de desenvolvimento do docente referenciando também estudos de Fuller (1970), Sharon Freiman-Nemser (1983) e Richardson e Placier (2001), que os docentes experimentam à medida que evoluem de principiantes a experientes. Numa primeira fase, *a fase de sobrevivência*, não há grande espaço para a valorização rápida do repertório, uma vez que, o professor está mais preocupado com a gestão e controlo da sala, com *a sobrevivência pessoal*, e com o que os alunos e comunidade pensa da sua atuação do que no método ou na reflexão de práticas. Numa segunda fase, *situação de ensino*, em que os docentes começam a ter mais confiança em só próprios, o controlo da sala e a interação com os alunos passa a ser uma rotina. A atenção do docente passa a centrar-se no ensino, nos tempos, no excesso de alunos, nos materiais pedagógicos, e no seu repertório limitado. Nesta fase, há lugar a alguma reflexão e ao surgimento dos primeiros problemas e necessidade de soluções. Numa terceira fase, *a mestria dos resultados*, ocorre um amadurecimento enquanto professor. Passam a dominar os

fundamentos de ensino, a gestão da sala de aulas, a encontrar formas de lidar com as preocupações situacionais. Só nesta fase é que os docentes passam a pensar em questões superiores, como as necessidades sociais e emocionais dos alunos, a necessidade e preocupação com o ser justo, a adequação de estratégias e materiais de ensino às necessidades dos alunos. Em suma, nesta etapa, o docente assume a plena responsabilidade pela aprendizagem do discente.

É a partir desta última fase que o docente desenvolve uma perícia que lhe permite, alterar rapidamente metodologias, sabendo quando e porquê utilizar uma e não outra, e consegue perceber os padrões existentes na sala de aula e lidar com cada um deles.

Figura 1 – Correspondência às fases de desenvolvimento docente



Fonte: adaptado de Marcelo (2009 :14)

Desejavelmente, o professor principiante poderá ser conduzido a, através da supervisão, melhorar os seus métodos de ensino e refletir sobre as suas práticas. Por sua vez, o professor perito rotineiro terá que apostar na formação e inovar os seus métodos questionando também as suas práticas e saindo da sua zona de conforto.

A eficácia do docente depende, desta forma, da sua formação inicial relativamente ao domínio dos conteúdos, a capacidade de os transmitir, de estabelecer uma relação genuína de afinidade com os seus alunos e de canalizar as energias deles para o trabalho da aula. Por outro lado, procurará criar ambientes socialmente justos com os alunos colegas e pais. Esta eficácia vai sendo apurada com o tempo e a experiência, como um processo de reflexão ao longo da vida, de resolução de problemas e de desenvolvimento profissional.

É, portanto, neste quadro que emerge a minha motivação de cariz reflexivo e investigativo, conducente à realização deste estudo que agenda uma problemática atual e interativa.

Ao longo do meu percurso profissional deparei-me com desafios que me permitiram evoluir como docente e estar cada vez mais atento às exigências do processo de desenvolvimento profissional, decorrentes das necessidades do ensino. Desta forma, todo o meu percurso profissional foi orientado no sentido de atingir a fase de perito adaptativo em que me encontro, graças às experiências diversificadas, à formação contínua e a cursos de especialização.

2.3. A supervisão

A noção de supervisão está, muitas vezes, associado a avaliação e, por isso, olhada com uma certa desconfiança e até oposição por parte dos sujeitos a quem se aplica.

Alarcão (2008) estende a natureza da supervisão como questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva e que assenta numa discussão e acompanhamento do processo superviso e nos resultados da ação como alicerce da construção do conhecimento profissional. Ainda a mesma autora

refere o supervisor como alguém que se preocupa com o crescimento profissional e estimula o autoconhecimento e a reflexão das práticas.

Ao longo dos últimos 6 anos, houve necessidade de colocar em prática muitas iniciativas que resultaram de análises e reflexões sobre a organização escolar, a organização desportiva, o modo de abordagem a novas realidades antes desconhecidas por parte da nossa escola e dos seus atores.

O processo de supervisão passou por muitas etapas. Desde logo, pela preparação dos profissionais no sentido de compreenderem primeiro o público-alvo e as suas especificidades e, de seguida, pela necessidade de alargamento da sua visão do ensino, debatendo atempadamente questões como a motivação e a adaptação curricular, a ligação escola-clubes, a interiorização dos temas de interesse desse público, com vista a tornar a escola atraente e diferente da que estes alunos estavam habituados e que os levou ao insucesso ou ao abandono.

Tabela 4 – Etapas do processo de supervisão

Apresentação do projeto (sensibilização)	Direção pedagógica e desportiva; Corpo docente; Treinadores;
Desenvolvimento/concretização	Formação de professores e treinadores; Adaptação curricular; Ligação Clube-Escola; Caracterização do público alvo;
Avaliação	Do projeto; Do corpo docente Formadores e treinadores);

O trabalho inicial foi o da formação de uma equipa com características que permitisse uma interação fácil com estes jovens e que “falasse” a mesma linguagem. Passou, entretanto, para uma fase de preparação das planificações com as adaptações necessárias, bem como dos instrumentos a utilizar nas práticas letivas. Seguiu-se então a execução do projeto com necessidades constantes de apoio e regulação do processo formativo, com momentos de atuação para a adaptabilidade e a resolução de situações mais

ou menos complexas, momentos de observação crítica, de problematização, de diálogo e de focagem na prática, momentos de identificação de interesses significativos no processo de ensino, de discussão de estratégias de ação e de atuação, de diálogo e troca de experiências e de análise e reflexão. A cada etapa reservou-se tempo para balanço e avaliação do projeto.

2.4. O objeto para a reflexão

No trabalho aqui apresentado, pretendemos refletir sobre a experiência de seis anos com alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), quatro anos com alunos dos Cursos Profissionais e, particularmente, com alunos provenientes de ambientes desportivos altamente competitivos. Trata-se de um painel formativo que nos permite cumprir os pressupostos da gestão flexível do currículo e, assim, prover a formação, com sucesso, dos alunos que os frequentam, numa lógica de currículo integrado.

Com esta experiência procuramos problematizar situações-problema e/ou práticas e, majorar as abordagens diferenciadas de um plano de estudos integrado. Para os objetivos pretendidos não foram utilizadas técnicas com etapas metodológicas rígidas, uma vez que consideramos pertinente a ligação entre o concreto e o conceptual, construindo, assim, instrumentos conceptuais e analíticos, limitando o objeto de estudo e proporcionando uma evolução ao longo do tempo.

Temos consciência de que as experiências invocadas e as pessoas implicadas não são o universo da nossa ação docente. São, contudo, as experiências que consideramos reveladoras de maior impacto no processo e sucesso da formação destes alunos. Neste horizonte, não é nossa intenção tirar ilações genéricas sobre os efeitos da prática desportiva na redução significativa dos casos de abandono escolar, mas antes, vislumbrar formas de participação efetiva no/para o combate ao abandono e insucesso escolar de um grupo de jovens desportistas. Aliás, porque há já estudos que mostram que a “prática desportiva não constitui impedimento ou favorecimento do rendimento escolar “ (Soares, 2010 : 35).

2.5. Os fatores de motivação para a prática reflexiva

A situação que agora convocamos, remonta ao ano de 2006 e inicia os Cursos CEF³ na instituição onde desenvolvemos a nossa atividade docente. Conforme a lei (Decreto-Lei 453/2004).

“Não excluir os excluídos e dar uma oportunidade de reintegração no ambiente escolar” é o lema-chave do nosso Regulamento (ano 2004 e anos seguintes), em particular, para os candidatos/alunos com um historial académico de insucesso e ou em risco de abandono escolar. Trata-se de um desafio que requer um método de seleção simples e eficiente. Nestes casos, os candidatos são sujeitos, por ordem de inscrição, a uma entrevista e a um inquérito Sociobiográfico (Anexo 1) com a pessoa responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação. A intenção é identificar potencialidades e necessidades (*e.g.* pessoais, sociais e escolares).

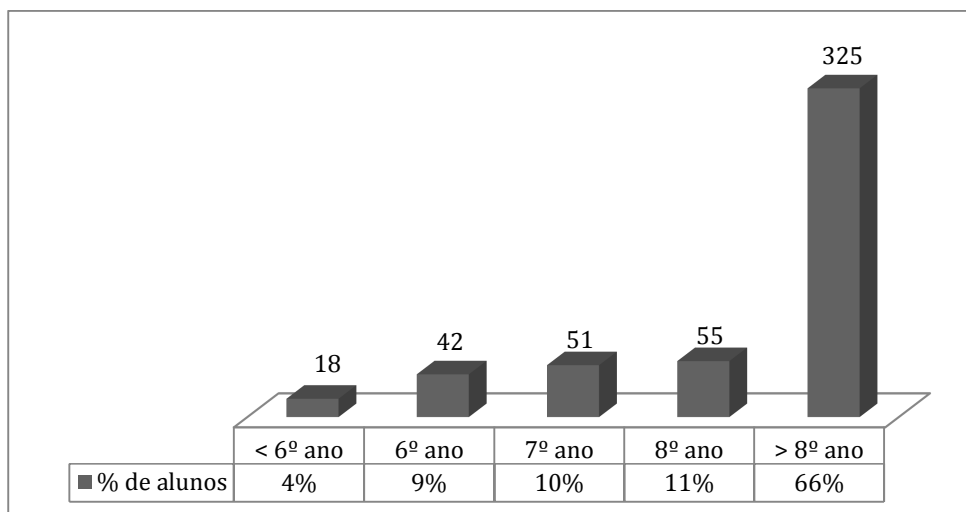
O projeto educativo integra a necessidade de uma análise individual das necessidades dos alunos que se pode concretizar por via de um currículo de natureza integrada que requer uma relação escola-comunidade ativa e um diálogo assíduo entre os principais clubes da cidade. Importa dizer que o Externato goza já de uma relação privilegiada com alguns dos clubes da cidade (*e.g.* Leixões Sport Clube, Futebol Clube do Porto, Boavista Futebol Clube), circunstância que facilitou o projeto e a inclusão de medidas de intervenção e supervisão pedagógicas assertivas.

2.6. Dados biográficos dos alunos/atletas

Em 2006, inscreveram-se nos clubes mais de quatrocentos atletas (n=491). A idade destes jovens adultos variava entre os 15 e os 21 anos. Todos tinham experiência de desporto e a maioria (n=325) percursos escolares superiores ao 8º ano de escolaridade, mas que se limitavam ao 9º ano (Gráfico 1).

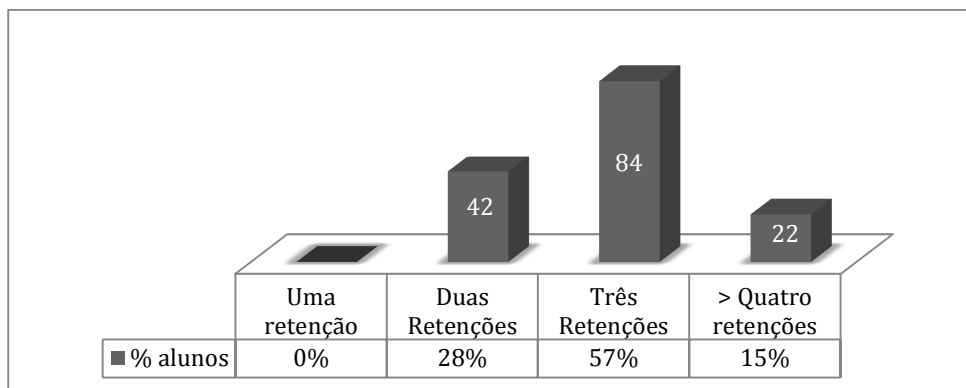
³ Para os Cursos de Educação e Formação de Jovens Tipo 2 (CEF-T2) são candidatos os jovens com idade igual ou superior a 15 anos e com no mínimo o 6º ano de escolaridade e no máximo a frequência sem sucesso no 8º ano de escolaridade

Gráfico 1. Escolaridade dos atletas em %



E, apesar da maioria dos atletas ter já completado o 9º ano de escolaridade, a verdade é que no seu historial académico existem registos de insucesso e/ou abandono: 70% das pessoas entrevistadas tinham mais de três retenções (Gráfico 2).

Gráfico 2. % de alunos/atletas com duas ou mais retenções



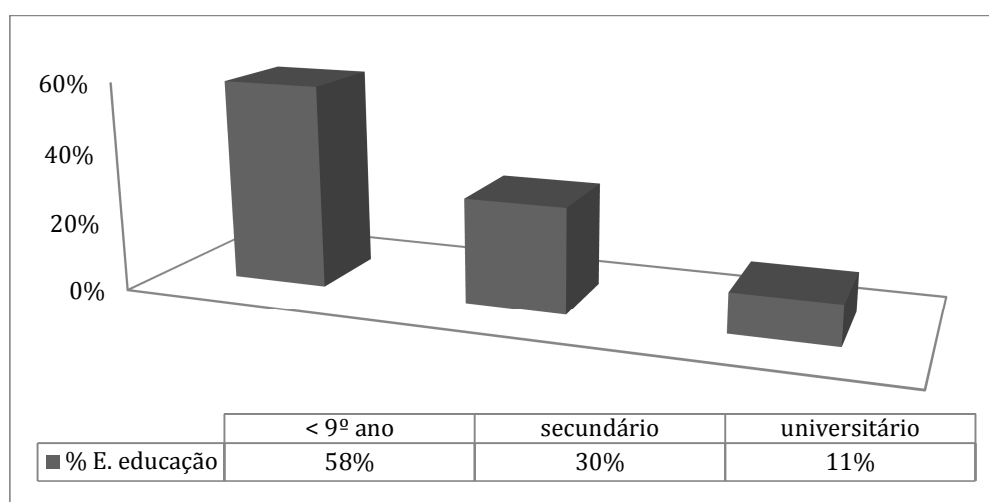
De referir que 4% não tinha sequer o 6º ano (n=18). Mais, 5,5% (n= 1) destes atletas não frequentou qualquer escola no ano letivo anterior e 11% (n=2) dos que frequentaram uma escola, abandonaram antes do final do ano

letivo. Neste cenário, 11% (n=55) tinha condições para frequentar um curso CEF-T3⁴ e 19% (n=93) um curso CEF-T2, formações de nível 2.

2.7. Dados socioculturais e económicos das famílias

Relativamente às famílias, verificamos que a grande maioria (n= 58%) tem escolaridade até ao 9º ano, havendo no entanto, uma heterogeneidade de níveis de escolaridade e de nível socioeconómico (Gráfico 3).

Gráfico 3. Dados sociocultural e económicos das famílias



2.8. Razões para o abandono escolar

Ao longo do primeiro e segundo anos, por via da aplicação de um questionário (Anexo 2), com escala de *Likert* com 3 pontos (1= pouco importante, 2= mais ou menos importante, 3= muito importante) foram identificados alguns fatores de insucesso e/ou abandono escolar. O questionário centrou-se em 4 fatores: 1) capacidades/razões individuais; 2) condicionantes/razões desportivas 3) condicionantes tempo e 4) condicionantes familiares (Quadro 1, Anexo 2).

⁴ Para os Cursos de Educação e Formação de Jovens Tipo 3 (CEF-T3) são candidatos os jovens com idade igual ou superior a 15 anos e com no mínimo o 8º ano de escolaridade e no máximo a frequência sem sucesso no 9º ano de escolaridade

Da análise de dados, os indicadores seriados foram:

- 1) Forte aposta dos atletas/alunos no sucesso desportivo em detrimento do sucesso escolar.
- 2) Baixo nível de diálogo entre escola e clube.
- 3) Grandes expectativas desportivas por parte dos pais.
- 4) Pouco empenhamento dos clubes em elaborar horários compatíveis com a escola.
- 5) Alteração de horários de treinos em alguns momentos do ano letivo.
- 6) Diálogo quase inexistente entre a escola e os Encarregados de Educação.
- 7) Fortes exigências escolares sem a preocupação de compatibilizar a escola com a prática desportiva.
- 8) Instabilidade emocional no início de cada época, consequência da instabilidade desportiva decorrente da dispensa ou transferência dos atletas nos clubes.

2.9. A (con)vivência com o problema

A realidade desportiva e escolar assenta nos resultados dos alunos/atletas ao longo do tempo e, tendencialmente, as instituições têm a preocupação de os obter apenas no seu campo de ação. Verifica-se então que, o jovem, perante resultados menos satisfatórios num dos campos de ação, fica face a um dilema de opção entre o campo desportivo e o escolar, decisão essa que pode ser própria ou imposta, mas que o conduz sempre a um processo de tensão e, de seguida, de frustração.

Obtendo resultados desportivos e descorando a escola, este caminho leva ao insucesso escolar. Se a pressão exercida, for voltada para o sucesso escolar, pode então conduzir ao insucesso desportivo. Esta pressão normalmente parte ou do próprio aluno ou dos Encarregados de Educação.

Como refere Jorge Soares (2010), estudos precedentes demonstram que não é linear que a prática desportiva e abandono escolar estejam intimamente associados. No entanto, é também claro nesses estudos que, dependendo das condições socioculturais dos Encarregados de Educação, há

uma sobrevalorização do desporto ou da escola que leva à rotura de um dos campos. Assim, o jovem fica, por vezes, sujeito a pressões contraditórias, acabando irremediavelmente frustrado numa das atividades.

Se há Encarregados de Educação que tendem a utilizar a prática desportiva como arma de arremesso para pressionar o aluno/atleta para o sucesso escolar, ameaçando o fim da prática desportiva, outros há que, face ao sucesso desportivo, desvalorizam o escolar permitindo até o seu abandono.

Com o aumento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e com as novas realidades e desafios da sociedade do século XXI, as próprias estruturas desportivas têm vindo a sentir necessidade de encontrar soluções, que conciliem a formação desportiva dos seus atletas com a formação académica. O abandono escolar é hoje encarado como uma sequela a evitar, pois tem repercussões significativas no futuro dos jovens como homens.

A missão da escola tem de evoluir, não podendo fechar-se na sua realidade interna, mas promover diálogos com a sociedade envolvente, criar soluções que visem sempre o sucesso do aluno e que vinquem também claramente os seus desígnios, não pretendendo com isso chegar a uma neutralidade subjugada às necessidades ou exigências externas, mas conseguindo compromissos que compatibilizem a escola e a sociedade.

“A escola que aprende (deve saber) onde está inserida , qual a sua missão e quais as causas que serve. Não há neutralidade possível, embora alguns a considerem (falsamente) almejável, atingível ou possuída” (Guerra, 2000 : 27)

A nossa proposta vem ao encontro quer da Escola quer dos Clubes, uma vez que são estruturas de formação fundamentais ao crescimento do aluno/atleta. A nossa escola potenciou este problema, embora optasse por uma estratégia de prudência na abordagem inicial a esta realidade.

Começamos por combater o abandono e insucesso escolares existentes nos clubes, trabalhando os casos mais difíceis e ganhando gradualmente a confiança dos intervenientes desportivos. Estava, assim,

preparado o terreno para a implementação de estratégias concertadas que não levassem nunca a uma necessidade de opção por parte de alunos ou Encarregados de Educação, no que diz respeito a uma possível e obrigatória rotura com uma das atividades.

2.10. Atividades de autoinvestigação

Limitados que estávamos à abertura de, no máximo de duas turmas CEF-T2 nível 2, procedeu-se à divulgação do curso de Práticas Administrativas com 4 sessões: duas de esclarecimento, uma em cada clube, e duas de inscrições, uma semana depois das primeiras sessões. Estas ações foram realizadas nos dois clubes em horários combinados e antes do início do treino do dia. Desta forma, garantiu-se a presença do máximo de atletas e dos respetivos Encarregados de Educação.

Formaram-se duas turmas, maioritariamente constituídas por atletas dos dois clubes. Acertaram-se horários e, durante dois anos (duração dos cursos CEF-T2 de nível 2), procuramos ajustar as práticas escolares e desportivas. As situações-problema eram de (1) carácter disciplinar, (2) motivação; (3) baixa assiduidade; (4) incumprimentos dos trabalhos de casa e/ou estudo; e (5) supervisão familiar.

2.11. Construir o plano de ação

A definição/constituição das turmas (n=2) resultaram do trabalho de reflexão e da definição de um primeiro plano de ação que planificava, priorizava e articulava as tarefas escolares com as tarefas desportivas. Nessa lógica, utilizamos como referenciais os testemunhos dos atletas, clubes e Encarregados de Educação para melhor compreender as taxas de absentismo na primeira aula da manhã e hábitos de estudo fora da escola.

Do trabalho propedêutico, a estratégia utilizada foi a da entrevista pessoal com cada um dos atletas a fim de traçarmos um mapa das rotinas diárias e, a partir dele, compreender e desenhar o/um plano formativo ajustado aos projetos escolar e desportivo. A tarefa implicou a verificação da carga horária e as exigências escolares e desportivas e a inquirição de duas

turmas de alunos. Com a devida autorização dos pais/encarregados de educação, entrevistamos 40 jovens. O processo foi sempre o mesmo: recolher informações sobre a rotina diária de cada atleta/aluno, nomeadamente no que respeita à hora de saída de casa, tempo do percurso casa-escola, horário escolar diário (média), tempo do percurso escola-casa ou escola-clube, tempo de treino, incluindo a fase de equipar e desequipar, aquecer, percurso clube-casa, hora de chegada a casa, tempo dedicado ao estudo, hábitos culturais e tempo despendido em atividades de lazer.

Na tabela abaixo apresentam-se alguns desses dados.

Tabela 5 – Carga horária média dos alunos/atletas

Treino nos Clubes			
Categoria	carga horária diária	preparação e transporte	total
sub 16	1,5	1 + 1,5	4
sub 17	1,5	1 + 1,5	4
sub 18	2	1 + 1,5	4,5

Horário escolar		
Categoria	Carga horária	Almoço
CEF A1	6	1,5
CEF A2	6	1,5

Resultado das entrevistas com alunos, pais e clubes.

Daqui ressalta que os alunos/atletas estão, em média, sujeitos a uma carga horária de 11,5 horas por dia.

Tomemos como exemplo o aluno Tiago (nome fictício, mas situação real) com 15 anos de idade e o 6º ano de escolaridade. Levanta-se por volta das 7:30h. Sai de casa por volta das 7:50h para chegar à escola às 8:20h e iniciar a primeira aula. A manhã é preenchida com aulas até às 13:05h. Almoça e regressa às aulas às 14:30h para as aulas da tarde que terminam às 17:40h. Dirige-se ao local do treino que terá início às 19 horas, tendo que estar nesse espaço cerca de 1 hora antes do início do treino. Este desenrola-se e tem uma duração mínima de 1,5 horas pelo que termina às 20:30h. O processo de recolha aos balneários para desequipar e banho demora em média 1 hora a 1,5 horas, dependendo do número de equipas a utilizar o

balneário. Desta forma, a hora de saída do clube cifra-se entre as 21:30h e as 22 horas. No caso do Tiago, o transporte para casa é assegurado pelo pai fazendo o percurso de carro que demora cerca de 15 minutos. Chegado a casa, o Tiago janta, vê um pouco de televisão e vai deitar-se. Diz o Tiago que raramente se deita antes da meia noite.

Como se pode perceber pelo exemplo acima, este aluno tem em média 7 horas de descanso por noite claramente insuficiente para o esforço físico e mental a que é sujeito. Verifica-se também que não dispõe de tempo destinado ao estudo.

Em termos de comportamentos na escola, este aluno apresenta-se sempre sonolento nas primeiras horas da manhã, com pouco rendimento e entra em conflito permanente com os professores pois não executou os trabalhos de casa. Em pouco tempo, a exaustão instala-se e começa a faltar ou a chegar atrasado às primeiras aulas da manhã. Sem intervenção, este aluno seria, de novo, candidato ao insucesso e/ou abandono escolar. De notar que atletas de escalões superiores treinam depois das 20 horas o que faz com que cheguem ainda mais tarde a casa. O Tiago tem também a vantagem de morar perto do clube.

Outro pormenor importante que se registou foi a alteração frequente do horário de treino sem a devida articulação com a escola, colocando os treinos mais cedo e provocando a ausência dos alunos ao último tempo da tarde. Verificaram-se também marcações esporádicas de jogos para meio da tarde, impedido a frequência escolar.

2.12. Inovar na prática da gestão e desenvolvimento curricular

Nesse ano e nos seguintes encetaram-se várias mudanças que se passam a enumerar:

- alteração de horários concertados com os clubes e que permitiram a saída da escola mais cedo e a alteração do horário de treino para as 18:30h;

- comunicação mais estreita com o clube e em especial com o treinador no sentido de ser discutida qualquer alteração de treino, jogo ou escolar;
- sensibilização dos professores no sentido de perceberem a particularidade destes alunos;
- envolvimento do treinador nos assuntos disciplinares dos alunos/atletas.
- concertação no conselho de turma de forma a que todo o trabalho escolar seja feito em aula, evitando trabalhos de casa;
- incentivo e sensibilização dos clubes a um acompanhamento do percurso escolar dos seus atletas, nomeadamente à constituição de um departamento de psicologia no clube;
- sensibilização dos dirigentes e entidades desportivas para a necessidade de calendarizarem as suas competições para dias e horas fora do horário escolar;
- proposta à Agência Nacional de Qualificações (ANQ), no ano letivo de 2007/2008 e Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) de um novo percurso escolar CEF intitulado “Desporto e Saúde” que possibilitasse um verdadeiro ensino integrado.

A implementação destas medidas não foi tarefa fácil e foi necessário gerir e gerar diálogos facilitadores de consensos. No entanto, os resultados obtidos mostraram as vantagens destas parcerias, nomeadamente no que diz respeito ao sucesso dos alunos.

A vontade de implementar um projeto que contemplasse um curso que permitisse o ensino e o desporto integrados foi aumentando em toda a equipa, que se disponibilizou para abraçar este novo desafio.

Parte II

1. Fundamentos e quadro conceptual do insucesso/abandono

1.1. Metas Europeias e metas Nacionais

Olhando para os dados disponíveis no sítio da Comissão Europeia relativos às estratégias conjuntas de crescimento da Europa, a *Estratégia 2020* identifica a aposta na educação como um dos três vetores fundamentais de crescimento.

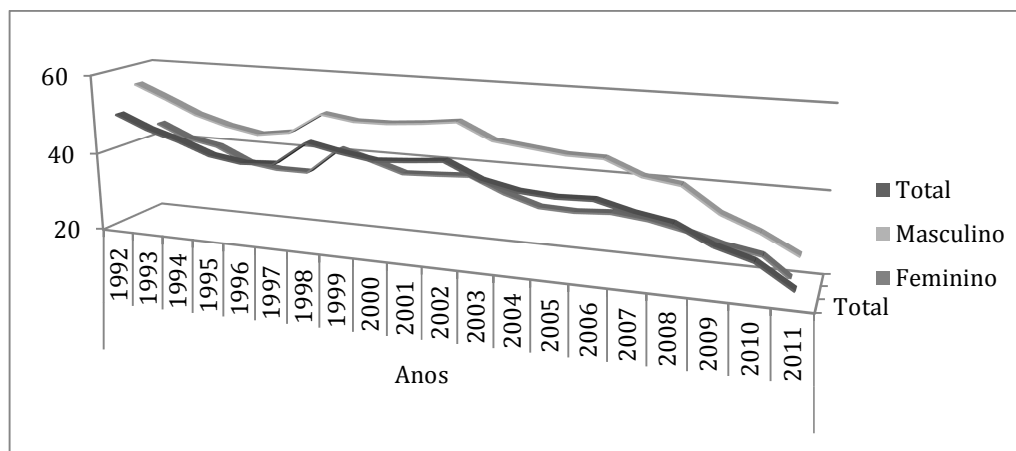
Dentro destes pontos, a Comissão Europeia estabeleceu como meta até 2020, reduzir o abandono escolar para um nível abaixo dos 10% e assegurar que, pelo menos, 40% da geração mais jovem atinja um nível de escolaridade do ensino superior.

Portugal adotou as estratégias Europeias, criando a Agenda 2020 “Portugal 2020 – Programa Nacional de Reformas”⁵, em que faz constar no ponto 4.2 os objetivos para a educação, calendarizando as metas a atingir até 2020.

Em termos de abandono, ambiciona-se diminuir para 27% em 2011, 23% em 2012, 19% em 2013, 15% em 2014 e 10% em 2020. Da análise dos dados do Instituto Nacional de Estatística, INE (2012), ressalta que, nos últimos 20 anos, a taxa de abandono escolar tem vindo a diminuir e que em 2011 se atingiram níveis jamais atingidos (n= 23,2%), especificamente, ao nível do 2º, 3º ciclos e ensino secundário, pese embora, haja ainda um caminho a percorrer para atingir a meta dos 10% (Gráfico 4).

⁵ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_portugal_pt.pdf

Gráfico 4. Taxa de abandono escolar no 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário



Fonte: INE, PORDATA; Última atualização: 2012-03-12

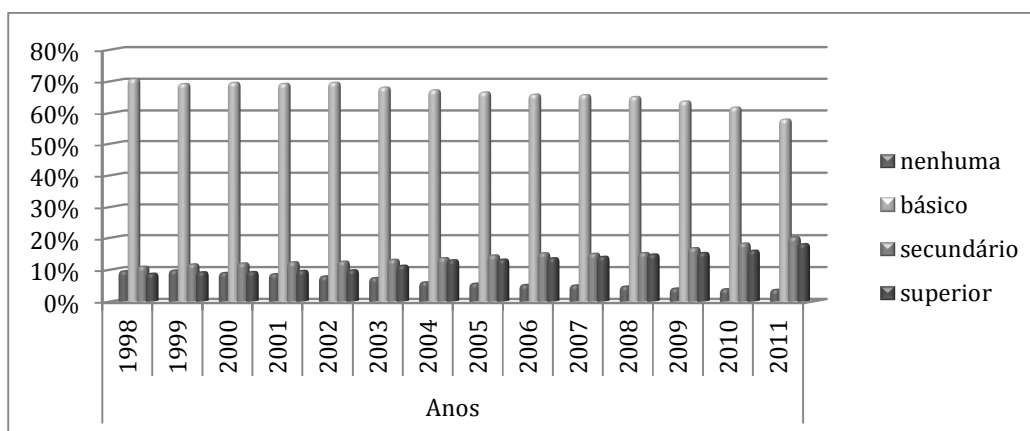
De salientar que estes dados de 2011 são provisórios e que os dados que constam no documento de trabalho da Comissão Europeia de avaliação das reformas do programa de estabilidade falam em 31,2% de abandono escolar face aos 14,4% da União Europeia a 27 membros (UE27) para o mesmo ano⁶.

O conjunto de reformas em curso visa elevar as competências básicas dos alunos e gradualmente atingir a escolaridade mínima obrigatória de 12 anos. Em muito têm contribuído os cursos CEF, no 3º ciclo do ensino básico, e profissionais, no secundário, para esta diminuição significativa do abandono escolar.

Já no que diz respeito à conclusão de cada nível de ensino tem-se verificado um aumento do nível de escolaridade da população ativa o que indica que a taxa de conclusão também está a aumentar. De salientar no entanto que a percentagem de população ativa com habilitação escolar até ao básico em 2010 é de 63% contra os 21% na UE27, e de 18% de população ativa com habilitações até ao secundário, muito longe da meta dos 40% para 2020 (Gráfico 5).

⁶ http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/recommendations_2011/swp_portugal_pt.pdf

Gráfico 5. População ativa por nível de escolaridade completa (%)



Fonte: INE, PORDATA; Última atualização: 2012-02-20

As metas traçadas na Agenda 2020 definem como objetivos a melhoria de três indicadores: os resultados das provas de Português e Matemática, a taxa de repetência e a taxa de desistência.

O compromisso implícito nestas metas visa atingir um nível de conclusão do secundário para taxas de 87,5% já em 2014, e atingir o 12º ano (18 anos de idade) como escolaridade mínima obrigatória. Por outro lado, e no sentido de proporcionar a conclusão do secundário a adultos que, no seu tempo escolar, não o concluíram, desenvolveu-se o programa Novas Oportunidade⁷. Este programa permite duas valências diferentes, a conclusão do secundário e a reconversão e/ou (re)qualificação profissional.

1.2. Insucesso e abandono

Um estudo realizado em 1998/1999 e 1999/2000 e referenciado por Caetano (2005), revela os principais fatores de abandono escolar, sendo os mais comuns, a vontade própria, a falta de interesse em estudar, a vontade de independência económica, a dificuldade de acesso ao ensino superior e dificuldades financeiras. Outras razões tinham já sido apontadas por Steinberg (2001) como indicadores de/para o insucesso e abandono escolar: a ausência dos pais na educação dos filhos, a falta de conhecimento da

⁷ O programa Novas Oportunidades está a ser alvo de uma avaliação e remodelação pelo atual governo

realidade escolar, a inapropriada ocupação dos tempos livres e o aumento da falta de respeito dos jovens sobre os educadores (pais e professores).

Por outro lado, há motivos sociais como o desemprego dos pais, as carências económicas e a exclusão social que podem ser apontados como razões para esta problemática.

A qualidade, informação, conhecimento, capacidade de aprendizagem, capacidade de adaptação, a inovação, são fundamentais no exercício da docência e que também é apontado por Caetano, (2005) como peça chave na resolução da problemática do abandono e insucesso escolares. Só um corpo docente motivado, competente, interessado e reflexivo pode transmitir os valores da escola que não podem passar apenas pela transmissão de competências, mas também pelo educar, estimular e socializar, dotar os jovens de conhecimentos, valores e condutas que lhes permitam o desenvolvimento da sua personalidade.

1.3. O Currículo flexível

O mundo está a mudar com uma velocidade estonteante, e a escola terá que acompanhar essa mudança, desenvolvendo novos paradigmas que permitam explorar as capacidades humanas na descoberta dos seus talentos e paixões naturais, essenciais ao bem estar, ao sucesso, e por consequência, à eficiência das organizações e dos sistemas educativos. Esta descoberta não é fácil. Necessita de uma interiorização e desenvolvimento da nossa imaginação, sensibilidade, intuição, conhecimento, e da relação entre todos estes fatores, o que nos permitirá crescer e mudar. Para tal, as instituições de educação, que estão sobre grande influência de uma cultura académica das universidades, devem permitir-se a uma flexibilização curricular que estimule a criatividade e compatibilize a componente académica com os talentos naturais dos alunos. “Os alunos cujas mentes funcionam de modo diferente (...) podem sentir-se excluídos de toda a cultura educacional” (Robinson, 2010 : 28).

Carlinda Leite (2003) refere que não pode haver ensino sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido e, portanto,

de legitimidade do objeto ensinado. Então, temos impreterivelmente que incorporar naquilo que ensinamos, os pontos de vista e interesses da população discente.

Programas como “No Child Left Behind” (U.S. Department of Education⁸) nos Estados Unidos (e outros programas implementados noutros países) assentaram na uniformização dos saberes e preocuparam-se mais na preparação de todos com o intuito de atingirem patamares de conhecimentos e competências considerados mínimos. Trouxeram exigência mas dificultaram a inovação e conduziram a um ensino tecnicista e contrário à multiculturalidade e à descoberta das capacidades individuais dos alunos, que muitos autores defendem (e.g. Azevedo, 2006; Barroso, 2006; Bauman 2003, Nóvoa, 2006; Tourraine 1997), como conducente a uma escola enriquecida. À Escola de hoje não basta passar informação ou instruir. Tem um mandato social muito mais amplo que passa pela formação e educação dos jovens e que tem acrescentado ao longo das últimas décadas uma infinidade de novas tarefas.

“Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...”

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária...

Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando... (Nóvoa, 2009 : 51, 52).

⁸ <http://www.ed.gov/>

Assim, nas últimas décadas, caminhou-se para uma universalidade e obrigatoriedade da educação. Esta caminhada contou com a cooperação das famílias que colocaram na educação dos seus filhos expectativas sociais muito elevadas, passando também a esperar da escola esse amparo social que resolveria todos os problemas. Deste modo, foram empurrando os governantes para promessas, e estes transferiram-nas para a escola na forma dos tais mandatos sociais. As escolas, por sua vez, passaram a viver um dilema de se focarem na missão ensinar e fazer aprender e na criação de ambientes de aprendizagem ou nas inúmeras missões impostas pelos inúmeros mandatos sociais, que vão desde a educação ambiental, à educação sexual, à educação para a saúde, para a proteção civil, para a educação ambiental, hábitos de consumo, combate aos maus tratos, à violência doméstica, educação rodoviária, educação para os valores entre muitos outros. Desta forma, diminuiu-se a responsabilidade de outras instituições sociais que passaram a ser vistas como meros apoios à escola, passando toda a responsabilidade dos sucessos ou insucessos de implementação de medidas que concretizem esses mandatos, para a escola. São inúmeras as notícias que, muitas vezes, encontramos na comunicação social que classificam a não implementação de uma determinada missão como o “desastre da educação” (Azevedo 2006 : 38).

Cada escola, no seu ecossistema próprio, tem que se adaptar e apostar nos mandatos que o ambiente que a rodeia lhe exige. É também por isso um facto que não pode ser mais defensável o currículo uniforme e nacional que não prevê as particularidades desses ecossistemas escolares. O projeto curricular da escola tem que espelhar as especificidades da sua comunidade e encontrar as formas mais adequadas de transmitir saberes, conseguir envolvimento dos alunos e professores e produzir aprendizagens significativas e funcionais em equilíbrio com os restantes mandatos sociais.

Não faz sentido que, em sociedades plurais, se continue a privilegiar os currículos nacionais e etnocêntricos onde apenas alguns se revêm e se sentem integrados. Aqui reside um dos desafios da escola do século XXI e dos seus intervenientes. A concretização deste desafio exige da nossa parte ação para intervir no currículo com uma atitude voltada para a inovação na

gestão dos currículos nacionais. Os responsáveis das instituições de educação e o seu corpo docente não podem mais ser apenas executores de programas, têm sim que passar a ser intervenientes neste processo de inovação.

Neste sentido, há a necessidade de se criarem modelos que resultem na construção participativa de uma escola melhor e mais adaptada ao contexto ecológico local. Para tal, Alonso (2006 : 13) define alguns princípios para essa construção, que devem assentar:

- Num currículo como um projeto aberto, flexível e integrado;
- Numa escola capaz de aprender através da reflexão, da negociação, da avaliação participada e da interação com o meio;
- Em professores como construtores críticos de currículo com base numa interação dinâmica entre intervenientes vários, que atuam à luz da compreensão que vão desenvolvendo, numa perspectiva de investigação-ação colaborativa;
- Em alunos como construtores de conhecimento sobre o mundo global, numa perspectiva de desenvolvimento de competências, das quais se salienta as que se referem ao aprender a aprender e à cidadania.

Assim, o percurso a que a escola deve autoimpor-se, será um trajeto que fomenta a cultura de projeto que terá de assentar no "Desenvolvimento Curricular, no Desenvolvimento Organizacional, no Desenvolvimento Profissional e na Melhoria das Aprendizagens" (Alonso, 2006 : 49).

Com grande facilidade se reconhece a completa interligação entre estas quatro dimensões e a dificuldade de as implementar sem uma verdadeira autonomia da escola.

Figura 2 – Cultura de projeto



Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 1998, p.84)

A autonomia das escolas (Leite, 2000) advém da ação de “escolas inteligentes” (idem). A lógica é criar, desenvolver e monitorizar projetos sócioidiáticos claros que permitam promover a “gestão flexível do currículo” com vista à completa interligação das dimensões apresentadas e levar à mudança das organizações, das mentalidades e das práticas. Importa, por isso, criar

“condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens (...), promover o desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade na tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores,(...) promover uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens” (Leite, 2000 : 20-23)

As escolas, no seu quadro organizacional, ainda não vêm a sua autonomia totalmente amadurecida. Perrenoud (cit. *in* Azevedo, 2003 : 108) considera que as escolas “estão atualmente a aprender a assumir esta autonomia, com regressões e derrapagens (...). Isto não acontece sem ambivalências, resistências, dificuldades e conflitos”. Aliás, muito contribuem as múltiplas e minuciosas “instruções” traduzidas em normativos que estão em constante atualização, dependendo das políticas do momento.

Com o intuito de combater o excesso de centralismo que não consegue “ver” as particularidades de cada escola, caminhou-se para a autonomia das mesmas, decretada quatro vezes com mais normativos centrais que, mais uma vez, privilegia a aplicação das políticas centrais continuando a renegar para segundo plano a melhoria individual do desempenho de cada escola. Ao longo destas tentativas de autonomia “professores, diretores, algumas autarquias, associações de pais, entre outras entidades têm sido, pela sua dedicação, competência e persistência, o principal garante do funcionamento do sistema” (Azevedo 2006 : 77). Das cerca de 1000 unidades de gestão escolar, ao fim de 13 anos (1998 a 2011) apenas se celebraram 24 contratos de autonomia, muito pela excesso politização do ato⁹.

A gestão flexível do currículo remonta ao ano de 1997! Em termos de regulamentação, e normativos legais, iniciou-se com o despacho 4848/97, depois clarificado pelo Despacho 9590/99¹⁰. Efetivamente, é com o Decreto-Lei nº 6/2001 que se definem os princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico. Anos mais tarde, o Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, estabelece o regime de autonomia, administração e Gestão das escolas. Neste quadro,

“o projeto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos

⁹ Dados retirados de Azevedo 2006, p. 88

¹⁰ O Despacho Nº 9590/99 (2.a série), de 14 de maio veio clarificar alguns pontos e reforçar a ideia de gestão flexível do currículo: ANEXO ao despacho 9590/99

escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Decreto-Lei nº 115-A/98).

Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais (cf. Despacho Nº 9590/99. 2ª.série).

Nesta lógica, o projeto de gestão flexível do currículo pretende promover:

- Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico;
- O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando, sempre que possível, estruturas de trabalho colegial entre professores;
- Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projetos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

A Escola não pode, isoladamente, prestar um serviço de qualidade nem se pode autoeleger como a instituição da formação. Tem que cada vez mais ir para o exterior das suas fronteiras e encontrar parceiros que cooperem e partilhem com ela os seus saberes e fortaleçam e enriqueçam todo o processo educativo. O desenvolvimento da autonomia permite, no seu artigo 49º alínea a) que a Escola faça uma gestão flexível do currículo com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais respeitando os núcleos essenciais do currículo nacional.

Já António Nóvoa (2009) defendia que a educação pública tem que mudar no sentido da abertura a novas formas de organização, propondo a liberdade para: as escolas encontrarem parcerias/contratos com entidades e associações locais; a construção de diferentes projetos educativos com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; a definição de percursos escolares e de currículos diferenciados.

A nossa ação foi ao encontro da tal noção de inovação, de parceria, de projeto envolvente e, por via do desporto integrado, temos vindo a criar um ambiente de aprendizagem em que cada aluno sente a escola como o seu local, o seu ecossistema, e, de uma forma natural, sistematizar e aplicar os diferentes saberes em/nas atividades desportivas e no seu dia-a-dia.

Para atingir melhorias sustentáveis (a médio e a longo prazo) desenvolvemos parcerias estratégicas entre a escola e algumas entidades da comunidade desportiva. Trata-se de uma relação profícua, porquanto tem permitido aos nossos jovens uma maior motivação e uma maior disciplina, sobretudo ao nível da autodeterminação e, ainda, maximizar os níveis de motivação para as atividades letivas e conseqüente equilíbrio de resultados. Só um trabalho aprofundado que favoreça a ocorrência de uma adaptação do currículo oficialmente prescrito permite enformar um processo de diferenciação positiva que fomenta a vontade de aprender e de fazer aprender.

2. Projeto de Ensino Integrado

2.1. O Curso de Apoio à Gestão Desportiva

A abertura em 2011 do curso de Apoio à Gestão Desportiva veio criar condições e dar uma oportunidade de pôr em prática o projeto de ensino integrado na área do desporto que há tanto tempo ambicionávamos. Já existem outras experiências de ensino integrado em áreas distintas como a música, a dança, o ensino artístico, mas nenhuma na área no desporto.

O nosso projeto de ensino integrado visa conciliar a prática desportiva, nomeadamente aquela que está ligada ao alto rendimento desportivo e o ensino profissional.

Como já referido anteriormente, verificamos que grandes são as contrariedades, quando o plano de desenvolvimento educativo e o plano de desenvolvimento desportivo não estão integrados e/ou articulados. As situações-problema de insucesso e/ou abandono escolar e os obstáculos a um bom desempenho desportivo são disso exemplo. Grande parte do desporto realizado na Escola, não estando integrado com a prática desportiva associativa (Clubes), pode ser nocivo e impeditivo de um regime de alta competição. Damos como exemplo a prática de desporto em Educação Física ou em outras disciplinas que envolvam atividade física intensa que, se não for concertada com o treinador do atleta de alta competição, pode destruir o trabalho do treinador ou impor um cansaço físico que impede o rendimento no treino.

Este projeto de desporto integrado tem como objetivo principal, então, apostar no ensino profissional no sentido de aproveitar as suas valências e para o que ele está mais direcionado, ou seja, no estabelecimento de pontes com a vida ativa e para a empregabilidade. De recordar que já Paul Krugman (2001)¹¹ afirmava no *New York Times* que a educação por si só não é a chave do sucesso económico e que, no mundo ocidental, o emprego que mais cresce é o técnico, uma vez que é este que dificilmente é substituído pela automação de processos. O emprego altamente qualificado também

¹¹ Prémio Nobel da Economia

cresce, mas a um ritmo muito mais pequeno, pelo que é necessário apostar em percursos escolares pré-universitários que proporcionem dupla certificação.

O Curso Profissional de Técnico de Gestão Desportiva confere qualificações médias a estes alunos, preparando-os para coadjuvar treinadores, e de professores de Educação Física; planear e organizar eventos desportivos; desempenhar funções como técnicos de secretaria de clubes, técnicos autárquicos de desporto, roupeiros, assistentes de material desportivo; executar planos operacionais de atividades desportivas; recolher informação e apresentar custos; operacionalizar a utilização de complexos desportivos, entre outras funções (cf. portaria nº 176/2011 de 28 de Abril).

Pretende-se também que esta experiência pedagógica remeta aos clubes o exclusivo da prática desportiva, reconduzindo os seus treinadores a elementos ativos em toda a área tecnológica do curso, responsabilizando-os não só pela parte desportiva mas também pela parte educativa, uma vez que passam a ser parte integrante do corpo docente.

A Escola, na sua coordenação pedagógica, tem uma intervenção na área curricular sociocultural e científica e na construção de um “currículo próprio” adaptado às exigências da prática desportiva de alta competição. Esta construção curricular compreende também a adequação da carga horária, de forma a que, os intervenientes Família, Escola e Clube melhorem a qualidade das suas práticas, proporcionando a todos eles os momentos próprios para a sua atividade.

2.2. Conceito

O conceito de projeto é algo muito abrangente. A própria palavra projeto faz parte do nosso vocabulário diário em diferentes contextos, escolar, profissional, familiar.

Já muitos autores (Dewey, 1859-1952; Kilpatrick, 1871-1965, Veiga, 2002), se referiram ao conceito de projeto como o antecipar de um caminho a percorrer para atingir uma realidade. No entanto, falar de projeto de

intervenção não é apenas falar de intenções, é também falar de ação, e de uma ação portadora de valor acrescentado e de mudança na prática pedagógica e organizacional.

“O termo projeto surge como designação possível de um conceito que procura unificar vários aspetos importantes do processo de aprendizagem” (Brunheira, Abrantes e Bastos, 1998 : 13).

Desta forma, o projeto só é realmente interventivo se tiver definido o problema a solucionar, os objetivos a alcançar, metas bem definidas, efeitos desejados, e uma avaliação dos mesmos.

Importa aqui destacar, de forma particular, o conceito de projetos no âmbito educativo. Estes visam essencialmente a construção do conhecimento, a aquisição de competências, a formação do aluno, e a criação de condições físicas e organizacionais, com o objetivo de levar à realização de aprendizagens significativas em contextos específicos e, muitas vezes, particulares.

“o projeto educacional é(...) um empreendimento de duração finita, com objetivos claramente definidos em função dos problemas, oportunidades, necessidades, desafios ou interesses de um sistema educacional, de um educador ou grupo de educadores, com a finalidade de planejar, coordenar e executar ações voltadas para a melhoria de processos educativos e de formação humana, em seus diferentes níveis e contextos” (Moura e Barbosa, 2006 : 23).

Moura e Barbosa, na definição anterior, mostram que o conceito é demasiado abrangente para ser aplicado sem encontrar uma forma de o ordenar. Neste trabalho, o Projeto de Intervenção foi (e há de continuar a ser) restringido a uma realidade específica de um grupo de alunos, enquadrados

numa realidade de alta competição, com envolvimento de atores escolares, desportivos e familiares.

2.3. Objetivo

A prática de desporto de alta competição está cada vez mais exigente. Os horários de treino aumentaram, bem como a sua intensidade, tornando-se fator fundamental para o sucesso desportivo. Verificamos também que os desportos individuais, aumentaram significativamente os seus tempos de treino, aproximando-os a uma realidade que, no passado, só era exigida a profissionais. Por outro lado, a escola passou a ser cada vez mais integral, preenchendo quase na totalidade o tempo útil diário, remetendo os tempos de treino para o final do dia ou para a noite. Esta distribuição do tempo impede que o atleta treine em horários propícios à sua potenciação física, o que, de certa forma, se torna incompatível com as suas aspirações desportivas e escolares.

Desta forma, achamos urgente combater a falta de diálogo institucional entre as estruturas do plano desportivo e escolar de forma a conseguir conciliar horários, tendo em vista uma melhoria de qualidade de vida no seu todo e envolvendo, assim, clubes, escola e família.

3. Lideranças e recursos necessários.

3.1. Novos desafios: uma concepção partilhada de escola

Às lideranças, novos desafios são criados por este projeto. Assim, acima de tudo, é essencial que haja disponibilidade para refletir e predisposição para resolver os problemas que a formação deste aluno/atleta possa trazer, na sua prática e convivência diária com os problemas que a sua formação possa trazer. É necessário procurar e encontrar novas formas de agir e de criticar esta “nova” prática, os valores da mesma, bem como as alterações mediante os contextos em que se desenvolve.

Feita uma análise ao horário apresentado, a liderança escolar, a quem se incumbe a coordenação do projeto pedagógico, vê reduzida a presença do aluno/atleta no espaço físico escola a cinco horas, em média, de contacto

diário, à exceção de segunda-feira, em que o aluno/atleta estará na escola, manhã e tarde. Nos restantes dias da semana, a manhã fica dedicada à prática desportiva (treino) e à formação tecnológica ministrada no espaço físico do clube.

Assim sendo, a liderança desportiva vê o contacto com o seu atleta/aluno aumentar exponencialmente. Surgem então novos desafios. Será que o rigor e a entrega no treino, transbordam para a formação, em especial para a tecnológica? Será que é do agrado de todos os intervenientes? Como é que os clubes se adaptam a esta nova realidade, isto é, ter um contacto com os seus atletas/alunos que passa da tradicional hora e meia de treino para mais de cinco horas diárias (treino e aulas tecnológicas)? É claramente um benefício para as estruturas desportivas, assunto que merece estudos futuros mais aprofundados que o comprovem. A liderança escolar acredita que, o rigor e a disciplina, provenientes do aumento de horas que o seu aluno/atleta obtém no espaço desportivo, serão facilitadores da ação pedagógica e potenciadores do sucesso desportivo. Exige-se à liderança escolar, uma coordenação do projeto pedagógico para além do diálogo permanente com a liderança desportiva. Importa promover ações concretas de análise e trabalho entre todos os responsáveis pela formação do projeto.

A liderança escolar deve também refletir uma perspetiva pró-ativa. Como já referido anteriormente, a construção do conhecimento sustentado com base numa atitude reflexiva, terá que fomentar análises e estudos investigativos que formulem hipóteses, as fundamentem e verifiquem.

Este projeto visou criar elementos de acompanhamento, avaliação e reflexão sobre o projeto de ensino integrado. Acima de tudo, pretendemos que ele se torne um elemento de estudo, que leve a reflexão e aperfeiçoamento entre as lideranças escolares e desportiva.

Ao nível dos recursos humanos e físicos disponíveis, adjetivamo-los de excelentes e potenciadores de boas práticas. Sentimos que ao nível dos recursos humanos, ambas as estruturas, escolares e desportivas, colocaram à partida os seus melhores recursos. Após uma formação inicial pragmática e conclusiva, facilmente se criaram pontos de encontro. O profissionalismo

destes formadores, bem como os seus diretores de turma, potenciaram a ação pedagógica. Nos primeiros contactos com os encarregados de educação, tem sido visível o agrado de todos. Destacamos, ainda, o acompanhamento de um grupo de psicólogos do Futebol Clube do Porto que mensalmente avaliam os percursos individuais de formação, o que tem contribuído visivelmente, com os seus hábitos tutoriais, para o sucesso do projeto. No Leixões Futebol Clube, este acompanhamento é realizado em conjunto pelo seu Diretor Desportivo para a Formação e uma psicóloga, tornando-se também numa mais valia.

Ao nível dos recursos físicos falar em “palcos”, como o Estádio do Dragão, Vitalis Park ou centro de treinos do Olival, pertencente ao F.C. Porto, ou falar do Estádio do Mar e do pavilhão Siza Vieira do Leixões F.C. é apresentar importantes infraestruturas desportivas que facilmente se adaptam às práticas letivas, com agrado e benefício para o aluno/atleta. A utilização destes recursos físicos pela manhã, levando o treino a efetuar-se na hora estabelecida, permite, no caso específico do Leixões F.C., que os atletas/alunos deixem de efetuar o seu treino pelas 22 horas no Estádio do Mar, terminando apenas às 23h30min como era habitual. Assim, destacamos aqui uma significativa melhoria da qualidade de vida que a equipa/turma tem ao estar inserida neste projeto, conseguindo conciliar treino/escola e encerrar as duas atividades por volta das 18h30m. Com isto, damos espaço ao aluno para outras atividades, à família para a convivência diária, e ao estudo em casa, agora possível.

3.2. Hipóteses compreensivas/explicativas

Com intuito de encontrar uma forma de ultrapassar as incompatibilidades citadas levantaram-se algumas hipóteses.

Sabemos que, naturalmente, o perfil de entrada num curso ligado ao desporto, é um dos fator determinantes.

É também evidente que um grupo homogéneo de alunos/atletas pertencentes a uma só equipa será, à partida, o ideal de turma, uma vez que se poderá encontrar claramente dois interlocutores, diretor de turma e

treinador(es), que facilmente poderão ajustar a realidade desportiva, o treino, a competição, a escola, as avaliações, com clara vantagem para ambos, nomeadamente num reforço de espírito de grupo, calendarização de treinos e aulas, reforço do ensino em épocas de menos intensidade desportiva, e reforço desta nas épocas de competição.

Se considerarmos uma realidade diferente, esta turma/equipa teria, naturalmente os seus elementos em várias escolas, sendo impossível a conciliação e o diálogo com todas elas. Tal situação obrigaria a treinos noturnos, fora do horário de potenciação física, impedindo um ambiente compatível com a vida familiar. Os treinos noturnos diários retiram o tempo de estudo e de descanso, fundamentais a um desempenho escolar desejável para alunos de nível do ensino secundário.

A nossa solução impõe os treinadores como formadores e parte integrante da equipa pedagógica. Eles asseguraram parte da componente tecnológica, colocando-os, desta forma, também responsáveis pelo sucesso escolar.

Ao colocar a componente tecnológica à responsabilidade exclusiva do clube e dos seus treinadores, colocamos em prática um dos pilares em que deve assentar o ensino integrado. A fidelização do atleta ao seu treinador é feita desta forma por duas vias: clube e escola, sendo esta fidelização também elemento a destacar neste tipo de ensino. Por um lado, o treino dos atletas/alunos passa a ser parte integrante do currículo, uma vez que é orientado pela equipa técnica do clube; por outro, evita-se cometer excesso e inconveniências que prejudiquem o rendimento do atleta e que falham quando não existe esta coordenação.

Fora de um ensino verdadeiramente integrado, o atleta fica sujeito a atividades físicas que constam do currículo escolar, mas que são, grande parte das vezes, incompatíveis e até prejudiciais ao treino do dia.

Consideramos pertinente a existência, na turma de projeto integrado, de elementos de diferentes modalidades e de género. Assim sendo, a introdução na turma de atletas/alunos de outras modalidades individuais e

diferença de género traz mais exigência de treino, de conciliação de horários mas também maturidade e diversidade.

Há no entanto, que ter em conta que quanto maior for a heterogeneidade da turma, mais difícil será compatibilizar os interesses de todos bem como os horários desportivos e escolares.

Idealmente, considera-se fundamental que estas turmas sejam só constituídas por alunos/atletas pelo que não deverão ser admitidos alunos que não exerçam nenhuma atividade desportiva de alta competição.

3.3. Estratégias

A estratégia de implementação do curso de Técnicos de Apoio à Gestão Desportiva, passou pela necessidade de se reforçarem as parcerias e protocolos com os clubes onde já se tinham iniciado ações de combate ao insucesso e abandono escolares. Estas instituições, com as experiências anteriores, adquiriram um estado de maturidade que lhes permitiu interiorizar a cultura da nossa escola na sua prática diária, e elas próprias estabeleceram um objetivo mínimo do 12º ano (escolaridade mínima obrigatória) para os seus atletas.

O curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva desenvolve-se ao longo de três anos estendendo toda a componente tecnológica por esse período.

A escolha dos formadores desta componente terá que obedecer a um perfil que assenta em 6 pontos essenciais por nós definidos:

- 1) Ser no mínimo licenciado com habilitações para a docência (preferencialmente com mestrado).
- 2) Ser sujeito a formação interna (escola) inicial.
- 3) Pertencer à equipa técnica do clube numa perspetiva mínima de 3 anos (duração do curso).
- 4) Apresentar manuais próprios para os conteúdos a lecionar.
- 5) Interiorizar o conceito de avaliação e de práticas reflexivas.
- 6) Interiorizar o conceito de ensino integrado.

A designação dos formadores/treinadores da componente tecnológica é feita por sugestão da Direção Desportiva dos Clubes e a aprovação da Direção Pedagógica da Escola.

A calendarização da ação terá que compreender o momento de treino como parte integrante do currículo. A concretização deste objetivo irá exigir à coordenação pedagógica uma análise dos conteúdos programáticos das disciplinas tecnológicas e da disciplina de educação física. Tendo em conta esta análise e as necessidades desportivas, criou-se uma faixa de atividade desportiva (treino) das diferentes modalidades a meio da manhã, integrando o treino, nas disciplinas de Educação Física e de Práticas de Atividades Físicas e Desportivas como exposto no horário abaixo¹²:

Figura 3 – Horário da Turma GDL

HORÁRIO DA TURMA		TURMA										GDLeixões		
Escola: EXTERNATO DE SANTA CLARA - PORTO		Ano Lectivo: 2011 / 2012												
Curso		ano												
Período	Tempos Lectivos		2ª Feira	Sala	3ª Feira	Sala	4ª Feira	Sala	5ª Feira	Sala	6ª Feira	Sala	Sábado	Sala
	Início	Termo												
Período da Manhã	8:20		Mat	10LP	PAFD	L	GID	L	GID	L	OGD	L		
	10:00	9:50	Port	10LP	Ed. Física	L	Ed. Física	L	PAFD	L	PAFD	L		
	11:35	11:30												
	12:05	12:35	AI	10LP	GPPD	L	OGD	L	OGD	L	GPPD	L		
Almoço	13:05	13:35												
	13:20	14:20												
Período da Tarde	14:30		Est. Mov	10LP	Psicologia	10LP	Ing	10LP	Psicologia	10LP				
	16:10		Tic	1LP	Ing	10LP	AI	10LP	Port.	10LP				
	17:15	17:10							Port.	10LP				
	17:40	18:15												
			7,5		6,5		6		7		4,5		31,5	
SI – Santo Ildefonso														
LP - Largo do Padrão							L - Leixões							

¹² Horário do ano letivo 2011/2012 do curso de Apoio à Gestão Desportiva. A faixa a amarelo corresponde ao treino das diferentes modalidades.

Temos de ter em conta os momentos necessários para a transição dos alunos para as diferentes fases do dia escolar e desportivo. Conceber um horário compatível não chega. Há necessidade de conjugar esse horário com a escolha dos espaços e locais de treino e de aulas. Desta forma, as aulas teóricas e práticas da componente tecnológica (faixa da manhã de terça-feira a sexta-feira) deverão ser ministradas no clube, evitando deslocações desnecessárias. As aulas da componente sociocultural e científica, deverão ser ministradas na escola (faixa da tarde e manhã de segunda-feira), reforçando tanto o cariz escola como clube.

3.4. Cronograma da execução

Cronograma de aplicação do Projeto de Intervenção																																											
Ações	Primeiro Ano												Segundo Ano								Terceiro Ano																						
	maio	junho	julho	agost.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fever.	março	abril	maio	junho	julho	agost.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fever.	março	abril	maio	junho	julho	agost.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fever.	março	abril	maio	junho	julho	agost.			
Contacto com os clubes																																											
Contacto com os EE																																											
Sessões de apresentação do projeto																																											
Inscrições																																											
Renovações de matrículas																																											
Avaliação de resultados com os EE																																											
Avaliação do Projeto com os clubes																																											
Formação de professores/equipa técnica																																											
Sessão de apresentação do Projeto à equipa técnica																																											
Distribuição de serviço/horários																																											
Entrega de questionário aos clubes																																											
Entrega de questionário aos pais																																											
Entrega de questionário aos alunos/atletas																																											
Aulas do primeiro ano																																											
Aulas do segundo ano																																											
Aulas do terceiro ano																																											
Estágio																																											

Os espaços indicados a laranja, são os momentos da ação ao longo do ano durante os três anos letivos. Este cronograma continua a ser um documento ativo que vai sendo atualizado com base nas experiências e nas contribuições de todos os agentes intervenientes.

4. Avaliação do projeto

A avaliação deste projeto comporta quatro dimensões:

- Avaliação escolar (prestação dos alunos)
- Avaliação familiar
- Avaliação desportiva
- Avaliação de organização (escola e clube)

4.1. Avaliação escolar

A análise dos resultados escolares dos alunos é feita por observação das pautas de final de período até ao final do segundo período (Anexo 3) e das grelhas de conclusão de módulos (Anexo 4). É também relevante analisar a assiduidade e percentagem de desistências ocorridas em as turmas.

4.2. Avaliação familiar

Esta avaliação visa inquirir os encarregados de educação sobre esta prática pioneira de ensino de desporto integrado levada a cabo no ano letivo 2011/2012 (Anexo 5).

4.3. Avaliação desportiva

Esta avaliação visa inquirir o corpo técnico desportivo sobre as repercussões no campo desportivo do projeto de ensino integrado (anexo 6).

4.4. Avaliação de organização

Este item de avaliação terá como base uma entrevista estruturada / questionário reflexivo do ano letivo em curso e projeção do próximo.

Assim, ao nível da escola, serão inquiridos os Diretores de Turma bem como o Coordenador dos Cursos Profissionais (anexo 7). Por sua vez, ao nível dos clubes, serão chamadas as lideranças Técnico-Pedagógicas a fim de prestarem o seu contributo.

Em síntese, podemos afirmar que o projeto desenvolveu-se em duas turmas de perfil diferente. A turma 10^º GDL (Gestão Desportiva Leixões) que é constituída quase na totalidade por elementos da mesma equipa (sub-16 – futebol) e de três elementos do mesmo clube mas de uma modalidade diferente (natação). A turma 10^º GDP (Gestão Desportiva Porto) é constituída por elementos de sub-16, sub-17 e sub-18 bem como de elementos sem vínculo ao clube, constituindo uma turma muito heterogénea.

Ao nível da motivação, na turma de GDL, mais homogénea, não se registaram desistências nem grandes resistências à prática escolar. Pelo contrário, os seis atletas do clube que inicialmente não aderiram ao projeto pediram a transferência de escola e foram posteriormente integrados na turma. Os interlocutores desportivos resumiram-se ao treinador da equipa de futebol, ao treinador da natação e ao diretor desportivo. Já na turma GDP, mais heterogénea, registaram-se quatro desistências, três por motivos estritamente económicos e uma por inadaptação às exigências do projeto. O diálogo com os intervenientes desportivos foi mais difícil, uma vez que as equipas técnicas eram mais vastas, tendo sido muito importante a coordenação tutorial levada a cabo pela equipa de psicólogos do clube.

A coordenação escola-clube permitiu o combate eficaz ao absentismo e abandono escolares, uma vez que tanto o clube como a escola articularam as boas práticas no sentido da exigência.

Relativamente à avaliação escolar, analisou-se o percurso das turmas em termos de resultados obtidos pelos alunos, nos diferentes períodos e aos diferentes módulos. Para tal usou-se a pauta de final de período (Anexo 3) bem como a grelha de conclusão de módulos (Anexo 4).

Verifica-se claramente que os resultados obtidos são muito satisfatórios, cifrando-se nos 81% de módulos concluídos e em média com 14 valores.

Concluiu-se, também que haveria necessidade de estabelecer um segundo horário que permitisse à equipa, treinos no final da tarde, pelo que se procedeu à elaboração desses mesmo horário. Com este trabalho ficou

também salvaguardado o funcionamento da nova turma de Técnico de Gestão Desportiva a iniciar no ano letivo 2012/2013 (Anexo 10).

Notas finais

Com este trabalho sinto que atingi um objetivo a que inicialmente me propus, o de conseguir entender melhor as necessidades desta faixa da população escolar que são os atletas de alta competição. Conseguiu-se encontrar algumas soluções, pensar mais a fundo formas de adaptação curricular que tornam possível a convivência saudável entre o currículo, a escola e a prática desportiva.

Ouve necessidade de combater ideias pré-concebidas e muito enraizadas na classe docente, despertar na equipa um espírito de inovação, de reflexão e de vontade na mudança para um ensino mais cativante, mais participativo e mais prático. A participação ativa de todos os docentes tornou o trabalho mais fácil e fluido articulando as ações tomadas e colocando-as em prática de uma forma eficaz.

Na parte desportiva, houve necessidade de um longo trabalho de sensibilização dos dirigentes, treinadores, adjuntos entre outros, para que estes passassem a encarar a escola como um parceiro importante ao desenvolvimento emocional, académico e desportivo do atleta.

Pais e Encarregados de Educação passaram a ser confrontados com soluções fáceis, lógicas e vantajosas para os seus educandos e desta forma passaram a valorizar de igual forma o percurso escolar e desportivo.

Em termos de desenvolvimento profissional, deparei-me com questões que me fizeram refletir e me despertaram para a necessidade de mais e melhor (in)formação o que me levou a frequentar o mestrado em Ciências de Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Professores. Este despertou-me para problemáticas e perspetivas que até então não tinham sido alvo de uma reflexão aprofundada da minha parte e permitiram ordenar ideias e rumar a soluções de forma mais estruturada, científica e eficaz. Permitiu que o projeto desenvolvido ao longo dos anos tomasse outra forma e se reestruturasse com resultados (muito) positivos. Contribuiu para colocar em prática uma supervisão entendida por todos os intervenientes com desejável, construtiva e

participativa, com o objetivo de, com o contributo de todos, se atinjam os objetivos propostos – o sucesso educativo dos (nossos) alunos.

Toda a equipa, docentes, treinadores, funcionários, evoluiu e tornou o projeto uma realidade que já flui naturalmente. A cooperação entre as instituições torna o dia-a-dia dos estudantes mais inteligível, permitindo um muito desejável percurso escolar e desportivo mas também um convívio familiar saudável.

Os resultados obtidos com as duas turmas do curso profissional de Técnicos de Apoio à Gestão Desportiva são perfeitamente visíveis e reconhecidos pela comunidade educativa. Tornaram-se nas duas melhores turmas da escola tanto em termos de aproveitamento como de assiduidade e comportamento. Pais e Encarregados de Educação mostram-se muito satisfeitos com o percurso escolar e desportivo dos seus educandos.

No início do corrente ano letivo, fomos contactados por todos os atletas que no ano anterior não optaram por integrar o nosso projeto, e após informação positiva, passaram a preferir-nos.

Contra todas as expectativas, a nossa escola não viu autorizada a abertura de mais turmas de Técnicos de Gestão Desportiva, que dariam continuidade a este trabalho. O curso deixou de ser classificado como curso prioritário. Estranha-se tal decisão, quando não havia sequer uma avaliação dos resultados do primeiro ano. Sem a divulgação de qualquer estudo que pudesse apoiar esta decisão, as autoridades regionais não incluíram o nome do Externato Santa Clara na listagem de escolas a autorizar a abertura.. A nível da região Norte, abriram quatro novas turmas em quatro escolas diferentes, mas nenhuma situada na cidade do Porto ou arredores, deixando assim de haver oferta compatível com atividades de prática desportiva de alta competição.

Como Azevedo (2006 : 60) refere, as dificuldades em proporcionar percursos educativos de qualidade não vem, normalmente, das práticas das escolas, mas sim de grupos que vão tentando destruir o que de bom se vai fazendo para ultrapassar dificuldades com que as escolas se deparam. Estes

grupos movem as suas influências de forma a fazer vingar as suas ideias, muitas vezes sem qualquer apoio ou conhecimento científico.

Ainda como Azevedo (2006), estes grupos “vendem” as suas ideias com base numa sinistra combinação de demagogia, cinismo e inocência.

O nosso trabalho viu-se assim “limitado”, dada a impossibilidade de continuar um percurso iniciado (mataram as iniciativas de melhoria da instituição e dos seus colaboradores).

Pretendemos, no final do ciclo das turmas existentes, fornecer uma resposta sustentada do nosso projeto às entidades a quem julgamos dever conhecer a realidade das necessidades dos nossos jovens.

Bibliografia

- ABRANTES, P. (2002). Apresentação. In DEB (Ed.). *Gestão Flexível do Currículo– reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa. ME
- ALARCÃO, I., ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e de aprendizagens*. Coimbra: Almedina.
- ALONSO, Luísa (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- ALONSO, Luísa (2007). *Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao Longo da vida*. Universidade do Minho.
- ALONSO, Luísa et al. (2006). *O Currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- ALVES, José Matias (1999). A escola e as lógicas de ação. As dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. Cadernos CRIAPA n.º1. Porto: Edições Asa.
- ARENDS, RICHARD I. (2008). *Aprender a ensinar*, 7ª edição: McGrawHill
- AZEVEDO, M. (2006). *Teses, relatórios e trabalhos escolares (5.ª Ed.)*. Lisboa: Universidade Católica.
- AZEVEDO, J. (2003). *Avaliação dos resultados escolares*. Porto: Edições ASA.
- AZEVEDO, Joaquim (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação*. Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

- BARROSO, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARROSO, J. et al. (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J. (2004). *A autonomia das escolas: uma ficção necessária*. Revista Portuguesa da Educação, 17 (2), págs. 49-83.
- BARROSO, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARROSO, J. (coord.) (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços dinâmicos e atores*. Lisboa: Educa.
- BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra [ed. orig.: *The individualized society*. Cambridge: Polity Press.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI de Espana
- BEIJAARD, D.; Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers professional identity*. Teaching and Teacher Education, 20, 2, pp. 107-128.
- BENAVENTE, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas*. Cadernos de Pesquisa e de Intervenção
- BOLAM, R. & McMahon, A. (2004). *Literature, definitions and model: towards a conceptual map*. In C. Day (ed.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education, vol. 33-60.
- BOUTINET, J. *Antropologia do projeto*. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BREDSON, P. V. (2002). *The architecture of professional development: materials, messages and meaning*. International Journal of Educational Research, 37, 8, pp. 661-675.
- BRUNHEIRA, Lina; ABRANTES, Paulo; BASTOS, Rita (1998). *Projetos Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.

- BUCHMANN, M. (1984). *The priority of Knowledge and understanding in teaching*. In L. Katz & J. Raths (eds.), *Advances in Teacher Education*. Norwood: Ablex, vol. 29-50.
- CAETANO, L. (2005). *Abandono escolar: repercussões socioeconómicas na região centro*. Algumas reflexões. Finisterra
- CANÁRIO, R. (1990). *O estabelecimento de ensino no contexto local*. Portalegre: Escola Superior de Educação.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? – Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CARNEIRO, Roberto (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão,
- CARNEIRO, Roberto (1997-2004). *Ativa Multimédia. Enciclopédia de consulta*, 13 vols + 6 CDRom, (dir.), Lisboa, Lexicultural
- CARVALHO, J. (2002). *Contributo para a formação de jogadores de futebol: Estudo em clubes da Associação de futebol do Porto da 1o e 2o ligas de futebol profissional (Dissertação)*. Porto: Faculdade de Ciências do desporto e de Educação Física da Universidade do Porto
- COCHRAN-SMITH, M. (1991). *Learning and teach against the grain*. Harvard Educational Review.
- COCHRAN-SMITH, M. (2001). *Learning and teach against the (new) grain*. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), p. 3-4.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005) *Teacher educators as researchers: multiple perspectives*, *Teacher and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- COCHRAN-SMITH, M. & Fries, K. (2005). *The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals*. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education*. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-68.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C. & PACHECO, J. A. (2002). *Trabalhar por Projetos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

- COSTA, J. et al. (2002). *Dos projetos de escola aos projetos de turma: Perspectivas de mudança nas práticas organizacionais*. In DEB (Ed.). *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e Investigadores*. Lisboa: ME
- DARLING-HAMMOND, L. (2001), *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DARLING-HAMMOND, L.; Chung, R. & Felow, F. (2002). “*Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?*”, *Journal of Teacher Education*, 53 (4), pp. 286-302.
- DAY, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: The Falmer Press.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- DELORS, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, Porto: Edições ASA.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- DEWEY, John (1938/1963). *Experience & education*. New York: Collier Books, Macmillan Publishing Company.
- ERAUT, M. (1995). Schön Shock: *a case for reframing reflection-in-action?*, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), p. 9–22.
- FEIMAN-NEMSER, Sharon (1983). *From preparation to practice. Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. Michigan State University
- FIGUEIREDO, A., Sobral, F., Coelho e Silva, M. (2002). *Demografia do desporto federado*. In: Sobral, F., Coelho e Silva, M., Massart, A., Gomes Ferreira, A., Figueiredo, A., Gonçalves, C., Gerardo, F., Rama,

- L. (Eds.). *Demografia e jovens no desporto: participação e fatores de constrangimento no desporto federado infanto-juvenil, segundo a percepção das famílias e dos agentes desportivos: um estudo no distrito de Coimbra*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- FORMOSINHO, J. E Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto : Porto Editora.
- FULLER, F.F. (1971). *Relevance for Teacher Education: A teacher Concerns model*. Austin : Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas
- FULLAN, M. (1990). *Staff Development Innovation and Institutional Development*. Virginia: ASCD
- FULLAN, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa
- FULLAN, M. e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1995) *Pesquisa sobre formação de professores: Conhecimento sobre ensinar a aprender*. Revista Brasileira de Educação
- GUERRA, M. (2002). *A escola que aprende*. Porto: Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico, Edições ASA.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. e HOPKINS, D. (eds.), (1998), *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer.
- HARGREAVES, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

- HUBER, Mary Taylor, and Hutchings, Pat. 2005. *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- HUTCHINGS, P. e Huber, M. *Building the teaching commons* (www.carnegiefoundation.org)
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2010). *50 anos de Estatísticas da Educação*, <http://www.ine.pt/xportal/> , 07 de janeiro de 2012.
- KILPATRICK, William H. (2006). *O Método de projeto*. Viseu: Livraria Pretexto: Edições Pedagogo
- LARSKY, S. (2005). *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 899-916.
- LEITE, C. M. F. (1997). *Multiculturalismo e Educação Escolar – Cenários do Passado e do Presente*, in Estrela A. et al. (Org.) (1997). *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino*. Vol. I Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LEITE, C. (2000). *"A flexibilização curricular na construção de uma escola mais democrática e mais inclusiva"*. Porto: Edições Asa
- LEITE, C. (2000). *A figura do "amigo crítico" no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*, comunicação ao 5º congresso da SPCE. Faro.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Edições Asa.
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 08
- MARCELO García, C. e outros (1995). *La innovación como formación*. In A. Medina e L.M. Villar(coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros e Profesores*, Madri, Universitas, pp. 425-460.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Gabinete de Estudos e Planeamento. (1992). *Insucesso e Abandono Escolar*. Lisboa: Biblioteca de apoio à reforma do Sistema Educativo.
- MOURA, D. G. & BARBOSA, E. F. (2006). *Trabalhando com projetos. Planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- NÓVOA, A. (1992). “*Formação de professores e profissão docente*”. In A. NÓVOA (Org.), *Os professores e a sua Profissão, Coleção Temas de Educação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp.15-33.
- NÓVOA, A. (2009). *Intervenção no Debate Nacional de Educação realizado na Assembleia da República*. Lisboa : Conselho Nacional de Educação
- NÓVOA, A. (2009). *Professores. Imagem de um futuro presente*. Educa. Lisboa
- OCDE, (2005) *Teachers Matter – Attracting, developing and retaining effective teachers*, Paris
- OLDROYD, D. & Hall, V. (1991). *Managing Staff Development*. London: Paul Chapman.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.) (2006). *Pedagogia da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J.Oliveira Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo : Artmed.
- PERRENOUD, P. (1990). *Culture scolaire, culture élitare?*, Coordination, n.º37, Mai
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (2001). *Pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora

- RICHARDSON, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association.
- RICHARDSON, V. & Placier, P. (2001). *Teacher Change*. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. New York: American Educational Research Association, pp. 905-947.
- ROBINSON, Ken (2010). *O Elemento*. Porto Editora
- ROLDÃO, M. (1999). *Gestão Curricular-Fundamentos e Práticas*. Lisboa. ME
- ROLDÃO, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- ROLDÃO, M. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa.
- ROLDÃO, M. (coord.) (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Porto: Edições Asa.
- RUDDUCK, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- SANDER, Th., VEZ, J. (1996). Life long learning in european teacher education. European yearbook of comparative studies in teaching education. Osnabruck
- SANTOS GUERRA, M (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA
- SCHÖN, D. (1992). "Formar Professores Como Profissionais Reflexivos", in *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora ARTMED.
- SOARES, J. (2010). *A prática desportiva e o (in)sucesso escolar dos alunos do 3o ciclo e do ensino secundário na Região Autónoma da Madeira*,

Seminário internacional “Desporto e Ciência”, Universidade da Madeira

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). *“Models of staff development”*. In W.R. HOUSTON (ed.), *Handbook of research on teacher education*, Nova Iorque: McMillan, pp. 234-251.

STEINBERG, L. (2001). *Adolescent Development*. *Annual Review of Psychology*, February, 52, p. 83-110.

TERIGI, F. (2007). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Paper presented at the *Desarrollo profesional docente en América Latina*. Lima.

TOURAINÉ, Alain (1997). *Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,.

VAN MANEN, M. (1995). *On the Epistemology of Reflective Practice, Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), p. 33-49.

VEIGA, I. P. A. (2002) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: 14ª edição: Papirus.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

ZABALZA, Miguel Ángel (1994). *Diários de Aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (2000). *Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)*. In A. Monclús Estella (ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 165-198.

Comunicado de imprensa do lançamento da estratégia EU2020 (IP/10/225 - 03/03/2010)

Legislação

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alterações à Lei de bases do Sistema Educativo

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Estabelece o regime jurídico de Autonomia das escolas

Decreto-Lei n.º 172/91 – Estabelece os órgãos de Direção e de Gestão das Escolas dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Novo regime de autonomia das escolas

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro – altera e adita ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, sendo de destacar a introdução de exame nacional a Português e Matemática, no 9.º ano de escolaridade

Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro – Regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos

Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de Junho – Publica o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação

Despacho n.º 4848/97, de 30 de Julho – Projeto de Gestão Flexível do Currículo

Despacho n.º 9590/99, de 14 de Maio – Projeto de Gestão Flexível do Currículo

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 22 de Junho – Avaliação das aprendizagens dos alunos do Ensino Básico

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 03/01 – princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens.

Declaração de Rectificação n.º 3/2005, de 10/02 – rectifica o Desp. Norm. N.º 1/2005, de 3/01.

Despacho Normativo n.º 15/2005, de 28/02 – aprova o regulamento do Júri nacional de exames.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 09/11 – definição dos princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 06/01 – constituição de turmas do Ensino Básico com percursos curriculares alternativos.

Despacho n.º 5002/2006, de 03/03 – avaliação aferida a realizar no final do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Circular n.º 3/2002 – Novas Orientações sobre a Implementação da Reorganização Curricular no 7.º ano de escolaridade e orientações para as áreas curriculares não disciplinares do 3.º ciclo de Ensino Básico (8.º e 9.º anos)

Circular n.º 5/2001, de 6 de Novembro – esclarecimentos sobre o despacho Normativo n.º 30/2001

Circular n.º 4/2001 – Regulamentação do registo de assiduidade de alunos e docentes com base nos blocos de 90 minutos

Ofício-Circular n.º1/2002, de 25 de Julho – orientações para as áreas curriculares não disciplinares do 3.º ciclo de Ensino Básico (8.º e 9.º anos) – deixa de existir o Par Pedagógico

Anexo 1



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 ☎ 225365812

Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153

Email: geral@extsantaclara.com Web: www.extsantaclara.com

INQUÉRITO SÓCIO-BIOGRÁFICO DA TURMA ANO LECTIVO

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____	Nº _____	Ano: _____	Turma: _____
Data de Nascimento: ___ / ___ / _____	Idade em 15 de Setembro: _____		
Residência: _____	Telefone: _____		
Nome do Pai: _____	Idade: _____		
Profissão: _____	Habilitações Literárias: _____		
Nome da Mãe: _____	Idade: _____		
Profissão: _____	Habilitações Literárias: _____		

ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Nome: _____	Grau de Parentesco: _____
Residência: _____	Telefone: _____

COMPOSIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Situação Profissional (1)

(1) Efectivo, Contratado, Reformado, Doméstica, Desempregado

VIDA ESCOLAR

Ensino Básico	1º Ciclo				2º Ciclo		3º Ciclo		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Anos Escolares									
Nº de Repetências									

DISCIPLINAS	Port.	Fran.	Ing.	Hist.	Mat.	C.N.	Geo.	C.F.Q.	Ed.V.	E.M.R.C	Opc.
Níveis no ano anterior											
Apoio Ped. Acrescido											
Disciplinas Preferidas											
Maiores dificuldades											



GOVERNO DA REPÚBLICA
PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



PODRH
GRUPAS E PROJETOS



QUADRO
DE REFERÊNCIA
ESTRATÉGICO
NACIONAL

	Sim	Não	
Frequentaste a Pré-Primária?			Quanto tempo?
Tens alguma(s) Actividade(s) de Complemento Curricular?			Quais?
Dormes sozinho no quarto?			
Andas na Escola por gosto?			
Participas nas Actividades da Escola?			
Gostavas de mudar de Escola?			
Estudas todos os dias?			Tempo (aprox)
Estudas em casa?			Onde?
Tens algum auxílio no teu estudo?			Quem?

DESLOCAÇÃO PARA A ESCOLA

A pé	Autocarro	Carro	Outro	Qual?	Distância percorrida:	(Km)
Tempo gasto:			minutos			
Companhia:						

OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES

Televisão							
Filmes		Desporto		Telejornal	Conversar	Jogar à bola	Ajudar em casa
Telenovela		Documentários		Concursos	Passear	Ir ao café	Ajudar no ofício dos pais
Prog. Musicais		Des. Animados		Outros	Computador	Ir à discoteca	Conviver com os amigos
					Ler	Ir à biblioteca	Ouvir música

SAÚDE E ALIMENTAÇÃO

Dificuldades: Visuais	Auditivas	De fala	Outras:
Doença frequente:		Doença permanente:	
Doenças graves na família:		Costumas ter dores de cabeça:	
Alergias:		Cuidados especiais de saúde:	
A que horas te costumavas deitar:		Número de horas que costumavas dormir: _____ horas	
Pequeno-almoço: Em casa: _____ Na Escola: _____ Não tomo: _____		Outro: _____	
Almoço: Em casa _____ Na escola _____ Não almoço _____		Outro: _____	
Lanche: Em casa _____ Na Escola _____ Não lancho _____		Outro: _____	
Jantar: Em casa _____ Na Escola _____ Não janto _____		Outro: _____	



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



PODR



QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL

Anexo 2



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 ☎ 225365812

Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153

Email: geral@extsantaclara.com Web:www.extsantaclara.com

Questionário de Abandono

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____ Nº ____ Ano: ____ Turma: ____
Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

RAZÕES DE ABANDONO/INSUCESSO ESCOLAR

Classifica cada afirmação com uma pontuação de 1 a 3, sendo:

- 1 pouco importante (ou não),
- 2 mais ou menos importante e
- 3 muito importante (ou sim).

1. CAPACIDADES/RAZÕES INDIVIDUAIS

Questão	1 (pouco importante)	2 (mais ou menos importante)	3 (muito importante)
1. As vitórias desportivas é o que interessa			
2. Escolho ser jogador			
3. Jogar é o mais importante			
4. Só penso em jogar			
5. Não gosto da escola			
6. Não gosto das matérias			
7. Os meus amigos não estudam			
8. Os professores não me entendem			
9. Faltava muito			
10. A escola é sempre a mesma coisa			
11.			

2. CONDICIONANTES/RAZÕES DESPORTIVAS

Questão	1 (pouco importante)	2 (mais ou menos importante)	3 (muito importante)
1. Mudaram o horário dos treinos			
2. Dispensa no final da época			
3. Subi de escalão			
4. Diálogo com o clube			
5. Tenho treinos			

3. CONDICIONANTES TEMPO

Questão	1 (pouco importante)	2 (mais ou menos importante)	3 (muito importante)
1. Não tenho tempo			
2. Não tinha tempo para treinar			
3. A escola não tem horário compatível			
4. Demoro muito tempo nos transportes			



GOVERNO DA REPÚBLICA
PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



4. CONDICIONANTES FAMILIARES (PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO)

Questão	1 (pouco importante)	2 (mais ou menos importante)	3 (muito importante)
1. Vêm ver os treinos			
2. Não me deixam faltar ao treino			
3. Acompanham-me aos jogos			
4. Incentivam-me a ser o melhor no treino			
5. Dão muita importância ao sucesso desportivo			
6. Apoiam-me na prática desportiva			
7. Acompanham-me à escola			
8. Não me deixam faltar à escola			
9. Vão às reuniões			
10. Incentivam-me a ser o melhor na escola			
11. Dão muita importância ao sucesso escolar			
12. Apoiam-me na escola			



GOVERNO DA REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu



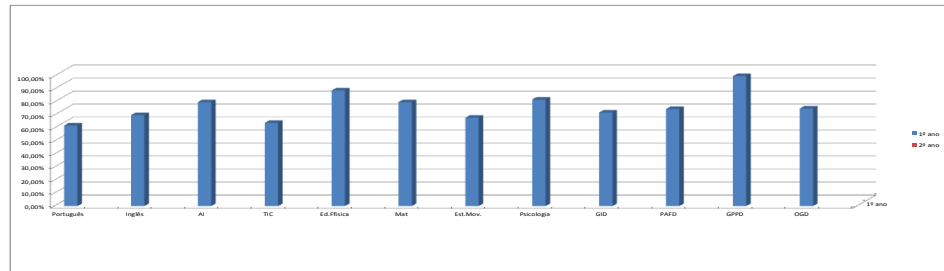
QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
2014-2020

Anexo 4

GDP

Externato Santa Clara

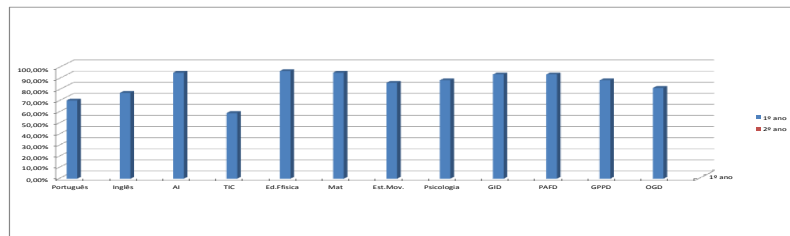
% de Módulos	Disciplinas												Totais
	Português	Inglês	AI	TIC	Ed.Física	Mat	Est.Mov.	Psicologia	GID	PAFD	GPPD	OGD	Totais por ano
1º Ano	62,00%	73,00%	80,00%	64,00%	83,00%	80,00%	68,00%	82,00%	72,00%	74,67%	100,00%	75,00%	76,39%
2º Ano													
3º Ano													
Genet por disciplina	62,00%	73,00%	80,00%	64,00%	83,00%	80,00%	68,00%	82,00%	72,00%	74,67%	100,00%	75,00%	76,39%



GDL

Externato Santa Clara

% de Módulos	Disciplinas												Totais
	Português	Inglês	AI	TIC	Ed.Física	Mat	Est.Mov.	Psicologia	GID	PAFD	GPPD	OGD	Totais por ano
1º Ano	70,45%	77,27%	95,45%	59,09%	96,97%	95,45%	86,36%	88,64%	93,94%	93,94%	88,64%	81,82%	85,67%
2º Ano													
3º Ano													
Genet por disciplina	70,45%	77,27%	95,45%	59,09%	96,97%	95,45%	86,36%	88,64%	93,94%	93,94%	88,64%	81,82%	85,67%



Anexo 5



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 ☎ 225365812
Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153
Email: geral@extsantaclara.com **Web:** www.extsantaclara.com

INQUÉRITO AO ALUNO

No sentido de procurar encontrar pontos de melhoria solicitamos a resposta a este inquérito.

Classifique cada uma das alíneas de 1 a 5 sendo o valor 1 muito insuficiente, o valor 2 insuficiente, valor 3 suficiente, valor 4 bom e valor 5 muito bom.

Instalações

(1 a 5)

- a) Como classifica as instalações escolares _____
- b) Como classificas as instalações desportivas _____
- c) Como classificas as salas usadas no clube para disciplinas tecnológicas? _____

Refeição

- a) Qual o grau de satisfação das condições de almoço? _____
- b) Como classificas o horário de almoço _____
- c) Como classificas a duração da hora de almoço _____

Carga Horária

- a) Como classificas a carga horária diária _____
- b) Como classificas a coordenação entre a prática desportiva e escolar _____

Curso

a) Como classificas as alterações de convívio familiar proporcionadas pelo ensino/desporto integrado que o teu curso te oferece _____

b) Qual o grau de satisfação do curso que integras _____

c) Classifica o curso quanto ao grau de exigência _____

d) Classifica a contribuição do curso para a melhoria das tuas prestações desportivas _____

e) Classifica o aumento de tempo disponível para o estudo que o ensino integrado proporciona _____

Sugere melhorias que gostarias de ver aplicadas no próximo ano letivo

Anexo 6



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 ☎ 225365812
Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153
Email: geral@extsantaclara.com **Web:** www.extsantaclara.com

INQUÉRITO À FAMÍLIA

No sentido de procurar encontrar pontos de melhoria solicitamos a resposta a este inquérito.

Classifique cada uma das alíneas de 1 a 5 sendo o valor 1 muito insuficiente, o valor 2 insuficiente, valor 3 suficiente, valor 4 bom e valor 5 muito bom.

Organização

(1 a 5)

a) Classifique o grau de satisfação ao nível da comunicação interna:

Direção Pedagógica _____

Direção de Curso _____

Direção de Turma _____

b) Classifique o nível de controlo de assiduidade do seu educando _____

c) Classifique o nível de progressão escolar do seu educando _____

d) Classifique o nível da progressão desportiva do seu educando _____

e) Classifique o grau de satisfação do seu educando para com o curso de Gestão Desportiva _____

Qualidade de Vida

a) Classifique as vantagens obtidas pela mudança das horas de treino proporcionadas pelo ensino integrado _____

b) Classifique ao nível da coesão familiar as repercussões desta nova metodologia _____

Sugira medidas de melhoria que ache pertinente para o enriquecimento deste projeto de ensino de desporto integrado ao nível escolar

Anexo 7



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 📠 225365812
Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153
Email: geral@extsantaclara.com **Web:** www.extsantaclara.com

INQUÉRITO AO CORPO TÉCNICO DESPORTIVO

No sentido de procurar encontrar pontos de melhoria solicitamos a resposta a este inquérito.

Classifique cada uma das alíneas de 1 a 5 sendo o valor 1 muito insuficiente, o valor 2 insuficiente, valor 3 suficiente, valor 4 bom e valor 5 muito bom.

(1a

5)

a) Classifique a importância do clube/equipa técnica ter o monopólio da prática desportiva dos seus atletas

b) Classifique os novos horários de treino estabelecidos pelo projeto de ensino de desporto integrado

c) Classifique em termos desportivos, a performance dos seus atletas afetos a este projeto de ensino integrado nesta época desportiva

Sugere medidas de melhoria que aches pertinente para o enriquecimento deste projeto de ensino integrado.

Anexo 8



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 📠 225365812
Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153
Email: geral@extsantaclara.com **Web:** www.extsantaclara.com

ENTREVISTA / DOCUMENTO DE REFLEXÃO

(Diretores de Turma e Coordenação dos Cursos Profissionais)

No sentido de procurar encontrar pontos de melhoria solicitamos a resposta a este questionário.

- a) De que modo a interação escola-clubes foi benéfica para a melhoria de parâmetros como a avaliação, a assiduidade e o comportamento da turma.
- b) Considera que este projeto permitiu conciliar de forma mais eficaz as exigências da prática desportiva de alto rendimento com a prática escolar?
- c) O facto de a escola ter visto reduzido o número de horas de contacto com o aluno, foi de algum modo um obstáculo ao sucesso pedagógico ou pelo contrário, permitiu uma motivação extra?
- d) Sugira medidas de melhoria que ache pertinente para o enriquecimento deste projeto de ensino de desporto integrado ao nível escolar

Anexo 9



Externato Santa Clara

Largo do Padrão, 20 – 4000-370 PORTO / ☎ 225365812 📠 225365812
Rua Santo Ildefonso, 422 – 4000-466 PORTO - ☎ 225100153
Email: geral@extsantaclara.com **Web:** www.extsantaclara.com

ENTREVISTA / DOCUMENTO DE REFLEXÃO

(Lideranças técnico pedagógicas)

No sentido de procurar encontrar pontos de melhoria solicitamos a resposta a este questionário.

- a) De que modo a interação escola-clubes foi benéfica para a melhoria das práticas desportivas.
- b) Considera que este projeto permitiu conciliar de forma mais eficaz as exigências da prática desportiva de alto rendimento com a prática escolar?
- c) O facto do clube ter visto aumentado o número de horas de contacto com o atleta, contribuiu de algum modo para potenciar desportivamente o atleta?

Sugira medidas de melhoria que ache pertinente para o enriquecimento deste projeto de ensino de desporto integrado ao nível escolar

