

RAFAEL ALEXANDRE MACHADO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NO EXTERNATO MARISTA
DE LISBOA NO ANO LETIVO 2019-2020**

Orientador: Professor Doutor João Comédias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2020

RAFAEL ALEXANDRE MACHADO

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA REALIZADO NO EXTERNATO MARISTA
DE LISBOA NO ANO LETIVO 2019-2020**

Relatório de Estágio apresentado para obtenção de grau de mestre em Educação Física, no Curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho de Nomeação de Júri n.º: 235/2020, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Prof. Doutor João Alberto Valente dos Santos

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2020

“Ninguém é tão grande
que não possa aprender,
nem tão pequeno que não
possa ensinar”

Esopo

Agradecimentos

A realização deste mestrado foi inicialmente encarada com algum receio, porque o ensino não era minha primeira opção, mas que rapidamente se transformou em algo motivante e entusiasmante. Tinha noção que o desafio era grande e ao longo deste trajeto, o caminho nem sempre foi fácil, e por isso mesmo, esta conquista é também de todos aqueles que me ajudaram a chegar até aqui.

Em primeiro lugar, e não poderia ser de outra forma, um agradecimento muito, muito especial aos meus pais, Carlos e Ana Paula, por todo o amor e carinho, apoio incondicional, pela forma como me transmitiram os principais valores que fazem de mim o que sou hoje e acima de tudo, por respeitarem as minhas decisões, incentivando a que fosse eu próprio a descobrir o meu caminho. Estarão sempre no meu coração. Amo-vos.

Em segundo lugar, à restante família, avós, tios, primos, por fazerem parte da minha vida. Muito obrigado por todo o apoio. Um obrigado muito especial ao meu Avô Rafael. Sei que já muito se passou desde que partiste, mas espero que estejas orgulhoso do meu trajeto.

Gostaria de agradecer também, com um grande beijo, à mulher da minha vida, Marta. Obrigado por me apoiares e nunca me deixares desistir. Amo-te muito.

Aos meus grandes amigos, aquela segunda família que somos nós próprios a escolher. Filipe Oliveira, Pedro Gil, um agradecimento especial para vocês. Meu mano, André Ferreira, irmão sem ser de sangue, além de grande companheiro nesta caminhada que é a vida, foste também colega de estágio, obrigado por estares sempre presente.

Um agradecimento também à Monica Martins, colega de estágio, pela partilha e cooperação e à Margarida Cardoso, pela entreaajuda e companheirismo demonstrados ao longo destes dois anos de mestrado.

Ao grupo de Educação Física do Externato Marista de Lisboa e em especial, ao professor Bruno Oliveira, pela partilha e confiança no trabalho desenvolvido.

À professora Guida Dias, diretora de turma do 10.1A, que me ajudou a compreender o trabalho e a responsabilidade que acarreta essa função e às professoras Marta e Adriana, da turma de ginástica de formação, pela forma como fui muito bem aceite e integrado.

Por fim, um agradecimento especial ao professor e orientador João Comédias, pela disponibilidade, profissionalismo e orientação prestada ao longo do estágio, mas também pela admirável referência que se tornou, ao longo de todo o mestrado, enquanto professor.

Resumo

Este relatório apresenta-se como uma demonstração e reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos e resultados obtidos nas áreas de Lecionação, Direção de Turma, Desporto Escolar e Seminário do estágio pedagógico em Educação Física realizado no Externato Marista de Lisboa.

Na área da lecionação, destaca-se o trabalho desenvolvido no âmbito da diferenciação de objetivos e a consequente formação de grupos, que contribuiu positivamente para a melhoria das competências e resolução das dificuldades dos alunos.

Relativamente à direção de turma, importa salientar a intervenção realizada para integrar os novos alunos na escola, assim como as estratégias implementadas para a melhoria do comportamento da turma em sala de aula.

Quanto ao desporto escolar, demonstra-se o trabalho desenvolvido numa turma de ginástica de formação, com alunos entre os 6 e os 10 anos, e onde se realça, à semelhança da lecionação, a diferenciação do ensino mas também o desenvolvimento de um protocolo de avaliação.

Por fim, quanto à área do seminário, foi desenvolvido um estudo de investigação relativamente às atividades de exploração da natureza, os seus benefícios e a relação com as saídas de campo.

Palavras-chave: Lecionação; Direção de Turma; Desporto Escolar; Diferenciação do Ensino; Atividades de Exploração da Natureza.

Abstract

This report presents it self as a demonstration and reflexion about the teaching-learning process developed and the obtained results in the Teaching, Directorate of Groupschooling, School Sport and Seminar areas of the pedagogical apprenticeship in Physical Education made at Externato Marista de Lisboa.

In the Teaching area, is highlighted the work developed with the objective differentiation and the consequent group formation, that contributed positively to the students' skill improvement.

With regard to the Directorate of Groupschooling, it is important to highlight the intervention made to integrate the new students in the school, as well as the strategies implemented to improve the behavior of the class in the classroom.

As for School Sport, the work developed in a training gymnastics class is demonstrated, with students between 6 and 10 years old, and where its highlighted, as its seen in the Teaching area, the teaching differentiation but also the development of an evaluation protocol.

Finally, as regards the seminar area, a research study was developed on nature exploration activities, their benefits and the relationship with field trips.

Keywords: Teaching; Directore of Groupschooling; School Sport; Teaching Differentiation; Nature Exploration Activities.

Abreviaturas

ADM – Associação Desportiva Marista

AEN – Atividades de Exploração da Natureza

AGIC – Avaliação, Gestão, Instrução e Clima

DE – Desporto Escolar

DT – Diretor de Turma

EF – Educação Física

EML – Externato Marista de Lisboa

FH – Formação Humana

GEF – Grupo de Educação Física

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SBV – Suporte Básico de Vida

UD – Unidade Didática

ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

Índice

Introdução	12
Capítulo 1 – Lecionação	20
1.1 - A Educação Física no EML	21
1.2 - Caracterização Geral da Turma	24
1.2.1 - Matérias Preferidas e Prática Desportiva	25
1.2.2 - Casos Especiais	26
1.3 - Objetivos	26
1.4 - Planeamento	30
1.4.1 - Aula-Tipo	31
1.5 - Avaliação	32
1.5.1 - Avaliação, Gestão, Instrução e Controlo	33
1.6 - 1ª Etapa	35
1.7 - 2ª Etapa	45
1.8 - 3ª Etapa	54
1.9 - 4ª Etapa	62
1.10 - Avaliação dos resultados obtidos	67
1.11 - Professor a Tempo Inteiro	70
1.12 - Considerações Finais	76
Capítulo 2– Direção de Turma	79
2.1 - Caracterização Geral da Direção de Turma	80
2.2 - Caracterização da Turma	83
2.3 - Objetivos Gerais	83
2.4 - 1ª Etapa	84
2.5 - 2ª Etapa	90
2.6 - 3ª Etapa	95
2.7 - 4ª Etapa	99
2.8 - Saída de Campo	102
2.8.1 - A importância da Saída de Campo	102
2.8.2 - A Saída de Campo do EML	103
2.9 - Considerações Finais	107
Capítulo 3 – Desporto Escolar	109
3.1 - O Desporto Escolar no EML	110
3.1.1 - Justificação da escolha	111

3.2 - Caraterização do grupo	112
3.2.1 - Recursos Espaciais, Materiais e Temporais.....	113
3.2.2 - Limitações e Oportunidades de Intervenção.....	113
3.3 - Planeamento	114
3.4 - Objetivos Gerais	115
3.5 - 1ª Etapa.....	116
3.6 - 2ª Etapa.....	118
3.7 - 3ª Etapa.....	126
3.8 - 4ª Etapa.....	131
3.9 - Importância da competição no Desporto Escolar.....	133
3.10 - Avaliação dos resultados obtidos	135
3.11 - Considerações Finais	137
Capítulo 4 – Seminário.....	139
4.1 - 1ª Etapa.....	141
4.2 - 2ª Etapa.....	142
4.3 - 3ª Etapa.....	155
4.4 - 4ª Etapa.....	161
4.5 - Considerações Finais	163
5 – Conclusão	166
6 - Referências Bibliográficas	176
Apêndices.....	I
Apêndice I - Ficha de Informação Pessoal do Aluno	II
Apêndice II – Dados da ficha de informação pessoal do aluno	V
Apêndice III - Plano Anual de Turma	VI
Apêndice IV – Situações de avaliação para a 2ª etapa.....	IX
Apêndice V – Plano 1ª etapa	X
Apêndice VI – Resultados da Avaliação Inicial	XI
Apêndice VII – Exercícios para a 2ª etapa	XII
Apêndice VIII – Plano da 2ª etapa	XVII
Apêndice IX – Teste Escrito.....	XVIII
Apêndice X – Tabela de Lançamento da 3ª Etapa.....	XXII
Apêndice XI – Plano da 3ª Etapa.....	XXIII
Apêndice XII – Ficha de Observação PTI	XXIV
Apêndice XIII – Informações dos alunos no âmbito da direção de turma	XXV
Apêndice XIV – Índice de aceitação e rejeição para o convívio	XXVII

Apêndice XV – Índice de aceitação e rejeição para o trabalho	XXVIII
Apêndice XVI – Plano Saída de Campo	XXIX
Apêndice XVII – Questionário de Avaliação da Saída de Campo	XXXIX
Apêndice XVIII – Balanço da Saída de Campo	XLI
Apêndice XIX – Caracterização dos alunos da turma	L
Apêndice XX – Novo Protocolo Avaliação Desporto Escolar	LI
Apêndice XXI – Dificuldades dos alunos no Desporto Escolar	LIII
Apêndice XXII – Esquema de Circuito de Treino	LIV
Apêndice XXIII – Guião da entrevista Seminário	LV
Apêndice XXIV – Estudo de Investigação para o Seminário	LVI
Apêndice XXV – Plano de Apresentação do Seminário	LXXV
Apêndice XVI – Questionário de Avaliação do Seminário	LXXVI
Anexos.....	LXXIX
Anexo I – Critérios de Avaliação para o 10º ano	LXXX
Anexo II – Protocolo de Avaliação Inicial Desporto Escolar	LXXXI

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação do sociograma da turma relativamente ao convívio	93
Figura 2 - Representação do sociograma da turma relativamente ao trabalho	94
Figura 3 - Esquema inicial da coreografia.....	132

Índice de Quadros

Quadro 1 - Calendário do plano de atividades	17
Quadro 2 - Horário das atividades de estágio.....	18
Quadro 3 - Matérias do Programa de EF do Ensino Secundário.....	21
Quadro 4 - Relação operacional dos objetivos	29
Quadro 5 - Divisão temporal dos períodos letivos e das etapas	30
Quadro 6 - Objetivos AGIC para o professor.....	33
Quadro 7 - Aulas observadas para recolha de dados AGIC	34
Quadro 8 - Grelha de observação para a gestão da aula.....	35
Quadro 9 - Grupos para a 1ª etapa.....	37
Quadro 10 - Dificuldades iniciais dos alunos.....	40
Quadro 11 - Grupos de nível	44
Quadro 12 - Melhores e piores matérias de cada aluno.....	44
Quadro 13 - Objetivos para a 2ª etapa	46
Quadro 14 - Grupos para a 2ª etapa.....	46
Quadro 15 - Objetivos diferenciados para a 2ª etapa.....	47
Quadro 16 - Planificação da UD III.....	48
Quadro 17 - Resumo da 2ª etapa	49
Quadro 18 - Resumo da 3ª etapa	54
Quadro 19 - Grupos para a 3ª etapa.....	55
Quadro 20 - Objetivos diferenciados para a 3ª etapa.....	56
Quadro 21 - Representação da UD V	57
Quadro 22 - Planificação da 4ª etapa.....	63
Quadro 23 - Grupos para a 4ª etapa	63
Quadro 24 - Representação do apuramento para a 2ª fase	64
Quadro 25 - Representação das UD da 4ª etapa	66
Quadro 26 - Distribuição dos alunos pelos patamares de avaliação	67
Quadro 27 - Evolução dos alunos perante as dificuldades iniciais.....	68
Quadro 28 - Horário da semana do PTI.....	73
Quadro 29 - Resultados obtidos na ficha de observação	74
Quadro 30 - Relação operacional dos objetivos	84
Quadro 31 - Caracterização dos alunos causadores de mau comportamento.....	96
Quadro 32 - Avaliação do comportamento da turma	98
Quadro 33 - Grupos de nível para o Desporto Escolar.....	117
Quadro 34 - Plano da 2ª etapa	119
Quadro 35 - Representação da 2ª etapa	120
Quadro 36 - Representação da 3ª UD	121
Quadro 37 - Descrição técnica da cambalhota à frente	123
Quadro 38 - Plano da 3ª etapa	127
Quadro 39 - Grupos para a 3ª etapa.....	128
Quadro 40 - Representação da 4ª UD	128
Quadro 41 - Evolução dos alunos no desporto escolar.....	135

Introdução

O presente relatório pretende apresentar as principais opções da atividade docente desenvolvida durante o processo de estágio, realizado no Externato Marista de Lisboa no ano letivo 2019/2020, estágio esse que se insere no 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

O Externato Marista de Lisboa (EML), estabelecimento de ensino onde foi realizado este estágio pedagógico, é uma escola de ensino particular e cooperativo, e como tal, rege-se sobre uma legislação específica.

O Projeto Educativo do EML baseia-se na legislação em vigor, tal como na sua tradição pedagógica e no documento ‘Missão Educativa Marista’ (2000), adotando a abordagem educativa do seu fundador, Marcelino Champagnat, de simplicidade, amor, trabalho e espírito de família. Enquanto escola católica, enquadra-se como uma comunidade em que a fé, a esperança e o amor são vividos e comunicados.

Este projeto educativo é um instrumento organizador da autonomia das escolas, como descrito no Decreto-Lei nº 43/89 (pág. 2): “A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído de uma forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”, tal como no Decreto-Lei n.º152/2013, no art. 37º, ponto 1 (pág. 10), indica que, “A autonomia pedagógica consiste no direito reconhecido às escolas de tomar decisões próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da oferta formativa, da gestão de currículos, programas e atividades educativas, da avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, constituição de turmas, gestão dos espaços e tempos escolares e da gestão do pessoal docente.”

Tendo em consideração a missão dos Colégios Maristas, e neste caso concreto do Externato Marista de Lisboa, pretende-se que os alunos tenham uma educação integral e religiosa com ênfase no desenvolvimento de valores éticos e de solidariedade com o objetivo de se tornarem agentes de mudança na sociedade.

Tendo em conta o cariz religioso que envolve a escola e o seu projeto educativo, importa referir, enquanto professor estagiário que se pretende integrar no contexto escola, que o projeto educativo preconiza ainda um perfil para o educador marista.

Deste modo, um educador marista deve promover uma educação integral, despertando inclusive, a espiritualidade e a transcendência, praticando uma pedagogia da presença e

familiar, mostrando disponibilidade, dedicação e amor ao aluno, tendo com referência a figura de Maria, Mãe de Jesus.

O educador marista deve ainda acreditar numa pedagogia de trabalho e persistência, motivação e competência profissional e por fim, guiar-se por uma visão do mundo e do ser humano, inspirada no Evangelho de Jesus Cristo, contribuindo para a construção de uma sociedade justa e solidária.

Na minha opinião, esta questão acaba por ser importante, não que requeira uma alteração na maneira de ser ou de lecionar do professor, mas sim, pela especial atenção aos valores que devem ser transmitidos, numa escola onde os valores religiosos estão fortemente vinculados.

Após esta breve caracterização do local onde foi realizado o estágio, importa focar um pouco mais no propósito do mesmo. Deste modo, Bom e Brás (2003, p.1), referem que “o estágio pedagógico é o garante institucional da formação de Professores de Educação Física reconhecidos como profissionais”. Desta forma, segundo os mesmos autores “o estágio promove também a formação da própria profissão, concretamente a de «Professor de Educação Física»”.

A ação do professor estagiário no âmbito do estágio deve pressupor uma intervenção direta em quatro áreas específicas, sendo elas a lecionação, a direção de turma, o desporto escolar e o seminário, através de uma prática de supervisão pedagógica. Deste modo, os professores orientadores acabam por adquirir uma especial importância neste processo de formação, pela orientação e supervisão da prática dos professores estagiários, contribuindo para o seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2001).

Desta forma, o presente documento conta com 4 capítulos, além da introdução e conclusão, referentes a cada uma destas quatro áreas mencionadas, onde se relata e fundamenta o trabalho desenvolvido e as opções e decisões tomadas.

No âmbito da área da lecionação, o professor estagiário fica responsável, com a devida supervisão, por uma das turmas do professor e orientador de escola, ao longo de um ano letivo. Fica a cargo do professor estagiário, a elaboração e operacionalização dos planos de turma, etapa e aula, assim como a construção e organização das diferentes unidades didáticas. Assim, a turma que foi acompanhada ao longo do ano letivo foi o 10º.1A, do professor e orientador de escola, Bruno Oliveira.

A avaliação é outra competência que o professor estagiário deve dominar com a realização deste estágio. Segundo Carvalho (1994), a avaliação é um procedimento que permite

recolher e interpretar informações para tomar decisões. Assim, o professor estagiário deve realizar a avaliação inicial, que deverá orientar os planos das etapas seguintes, mas também realizar propostas de avaliação intercalar no final do primeiro e segundo períodos, assim como também a proposta de avaliação final, na conclusão do 3º período.

Ainda, na área da lecionação, pretende-se que o professor estagiário realize uma semana de trabalho onde simule o horário completo de um professor, onde prepara e operacionaliza as aulas de outros professores do grupo de Educação Física. A esta experiência de formação das competências de ensino dá-se o nome de ‘Professor a Tempo Inteiro’. No meu caso, esta semana aconteceu de 27 a 31 de Janeiro.

Deste modo, considera-se que a lecionação pressupõe um conjunto variado de competências que se estendem desde o planeamento e às decisões tomadas nesse âmbito, à gestão e controlo das aulas. Para Bom e Brás (2003), a intervenção do professor estagiário nesta área deve promover a perceção da complexidade inerente à organização do processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, será apresentado o trabalho desenvolvido no âmbito da direção de turma. Segundo Bom e Brás (2003), o diretor de turma desempenha um papel fundamental na escola para assegurar o trabalho de equipa nos conselhos de turma mas não só. É necessário que exista uma liderança dos processos escolares e coordenação do ensino, assim como uma adequada articulação com a família dos alunos. Deste modo, os mesmo autores consideram que a formação dos professores estagiários deve preparar para o exercício desta função. Também Clemente e Mendes (2013) referem a importância desta área, pela necessidade de coordenação e cooperação para a identificação de problemas e elaboração de estratégias, além da interação e relação com os encarregados de educação.

O trabalho desenvolvido nesta área foi realizado em parceria com a diretora de turma titular, a professora Guida Dias, quer no âmbito da disciplina de Formação Humana, quer em conselho de turma. Apesar de algumas particularidades do Externato Marista de Lisboa relativamente aos professores estagiários, foram identificados alguns problemas como o elevado número de novos alunos e consequentemente, a sua integração na escola, e o comportamento da turma e elaboradas estratégias para a resolução das mesmas.

Relativamente à área do desporto escolar, pretende-se que o professor estagiário assuma uma função de coorientação de um grupo/equipa, desenvolvendo competências na elaboração e realização de planos de treino e orientação de jovens em formação, em situações competitivas. Bom e Brás (2003, p.10) consideram que “o carácter facultativo e opcional das

atividades do desporto escolar constitui um extraordinário potencial para aprofundar a missão da escola, permitindo realizar objetivos educacionais mais ambiciosos”. Por isso mesmo, a formação inicial de professores foca-se também esta área.

Apesar de o desporto escolar no Externato Marista de Lisboa ter também algumas particularidades, devidamente explicadas ao longo do seu capítulo, o trabalho nesta área foi realizado junto de uma turma de ginástica de formação, com 36 alunos entre os 6 e os 10 anos, em coorientação com as professoras Marta Costa e Adriana Caeiro. Procurou-se essencialmente desenvolver competências técnicas na realização de habilidades gímnicas e competência de relação com a música e composição coreográfica.

Além do desporto escolar potenciar as competências já referidas, permite também, por outro lado, ajudar o professor estagiário a aperfeiçoar a sua prática docente pela sua participação e integração num contexto mais simples tendo em conta o facto da sua intervenção ser específica, relativa apenas a uma matéria. Isto garante que não exista uma dispersão do foco, permitindo que este se situe apenas na matéria em questão, possibilitando uma maior especialização na intervenção e no planeamento.

Por fim, o quarto capítulo corresponde ao seminário. Desde o início da sua formação, o professor deve “tomar não só a sua intervenção, mas também a realidade da escola e o sistema educativo como objeto da sua reflexão e de investigação, adotando uma abordagem científica dos problemas profissionais, no que for possível e adequado” (Bom & Brás, 2003, p.11).

O trabalho desenvolvido nesta área consistiu na elaboração de um seminário, destinado ao grupo de educação física, no âmbito das atividades de exploração da natureza.

Apesar das suas especificidades, cada uma das quatro áreas de intervenção contribui, à sua maneira, para a formação e preparação do professor estagiário para o desempenho da carreira docente. O estágio acaba por inserir o professor estagiário num ambiente escolar, onde são proporcionadas oportunidades para que este participe nas principais áreas de intervenção da prática docente, trabalhando em conjunto com outros professores, quer em conselho de turma ou dentro do grupo de educação física, o que permite, por um lado, dar um salto qualitativo na formação, pelo conjunto de experiências partilhadas, mas também envolver o estagiário na vida escolar, desenvolvendo uma mente crítica e reflexiva no que às decisões, suas e da escola, diz respeito, contribuindo para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No seguimento desta premissa, Perrenoud (1999) afirma precisamente que a prática reflexiva e a participação crítica devem ser competências estimuladas no âmbito da formação de professores.

Para dar resposta às exigências de cada uma das diferentes áreas, foi delineado um planeamento por etapas, por forma a organizar o trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano. Este planeamento encontra-se referido no quadro 1, onde é possível verificar a sua distribuição ao longo do ano letivo.

Quadro 1 - Calendário do plano de atividades

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho
Lecionação	1ª Etapa Eros		2ª Etapa Prioridades			3ª Etapa Progresso PTI-27 a 31 de Janeiro		4ª Etapa Produto		
Direção de Turma	1ª Etapa		2ª Etapa Saída de Campo – 7 de Novembro		3ª Etapa			4ª Etapa		
Desporto Escolar	1ª Etapa	2ª Etapa Desenvolvimento de um novo protocolo de avaliação				3ª Etapa		4ª Etapa 1º Encontro, 6 de Junho (Dia de Champagnat)		
Seminário	1ª Etapa Escolha e definição do tema		2ª Etapa Recolha Bibliográfica, investigação				3ª Etapa Apresentação do seminário 5 de Maio		4ª Etapa	

Importa também referir que aliado a este planeamento, existia uma rotina de atividades enquadradas ao longo da semana. Assim, foi construído um horário de atividades semanais que é possível encontrar no quadro seguinte.

Quadro 2 - Horário das atividades de estágio

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
8h10 – 9h40		10º1A Minha Turma			10º1A Minha Turma
10h – 11h30	10º1B Aula Prof. Mónica		7ºC Aula Prof. André		12º1A Aula Prof. Orientador
11h50 – 13h20	Reunião Orientador Escola	12º1A Aula Prof. Orientador		10º1B Aula Prof. Mónica	
14h20 – 15h50	Reunião Direção de Turma				
16h10 – 16h55	Formação Humana				
17h – 18h	Desporto Escolar		Reunião Grupo de Estagiários		Desporto Escolar

Como é possível observar, as aulas da minha turma eram sempre no primeiro tempo da manhã. Para não prejudicar o tempo útil de aula, adotou-se a estratégia de chegar cerca de meia hora antes do início da aula para montar e preparar a aula.

Refira-se também que deveríamos observar as aulas dos nossos colegas estagiários, em conjunto com o orientador de escola. Estes momentos serviam para analisar e refletir sobre as opções e desempenho do colega. Como este grupo de estágio era composto por três professores estagiários, eram várias as oportunidades ao longo da semana para observar as aulas. Refira-se que às quintas-feiras, os colegas Mónica e André tinham aula à mesma hora, apesar de apenas estar indicada a aula da professora Mónica. Uma vez que a aula do professor André era apenas de 45 minutos e de 15 em 15 dias, se realizava na piscina, a aula observada era a da professora Mónica.

Quanto às aulas do professor orientador, ele fazia questão que os professores estagiários, ao invés de apenas observarem, participassem ativamente na operacionalização das mesmas, ficando cada um responsável por uma área. Esta era assim, mais uma oportunidade para melhorar e aperfeiçoar a prática docente.

Existiu no horário também, uma hora reservada para a reunião dos professores estagiários com o professor orientador. Aqui, eram discutidos os principais problemas de desempenho e planeamento dos estagiários, mas também dadas orientações para o

desenvolvimento do trabalho dos mesmos. Procurou-se que os temas das sessões não partissem exclusivamente das observações do professor orientador, mas também que os próprios estagiários, através das suas reflexões, levantassem e trouxessem problemas para estas reuniões.

Além desta reunião, existia uma hora destinada à reunião dos três estagiários para a reflexão do trabalho desenvolvido, partilha de ideias e elaboração de estratégias para o trabalho das semanas seguintes. Tendo em conta que os três estagiários tinham outros empregos fora do âmbito do estágio, não foi fácil encontrar uma hora onde todos tivessem disponíveis, tendo-se optado pela hora que antecedia as aulas das restantes disciplinas do mestrado, que aconteciam às quartas-feiras, das 18 às 22 horas.

Relativamente à direção de turma, o espaço preferencial para o tratamento das questões relativas à mesma, era a disciplina de Formação Humana. A preparação destas aulas acontecia ao longo da semana através de reuniões informais, quando se justificava. Antes da aula, nas duas horas que a antecedia, serviam para discutir, com a diretora de turma titular, alguns dos problemas da turma e a afinação de algum tema que seria abordado na aula. Como não me era permitido o contacto com os encarregados de educação, algo que será explicado devidamente no capítulo da direção de turma, esta reunião com a diretora de turma servia igualmente para ela me transmitir algumas das preocupações e conversas mantidas entre ela e os encarregados de educação.

Relativamente aos treinos do desporto escolar, ocorreram sempre entre as 17 e as 18 horas de segunda e sexta-feira. Como o planeamento era praticamente da exclusividade da professora Marta, era poucos os momentos de reflexão e discussão do mesmo. No entanto, no final de cada treino, era feito um pequeno balanço e o lançamento do treino seguinte, por forma a que cada professor soubesse o que iria acontecer no mesmo.

Capítulo 1 – Lecionação

1.1 - A Educação Física no EML

A disciplina de Educação Física está presente no EML desde o pré-escolar ao 12º ano, regendo a sua atividade através de vários documentos orientadores, entre eles, o Regulamento próprio da disciplina, o Programa de Educação Física do EML, os critérios de avaliação da disciplina e o Protocolo de Avaliação, sendo estes três últimos adaptados dos Programas Nacionais de Educação Física e do documento das Aprendizagens essenciais para cada ciclo.

Relativamente ao Grupo de Educação Física (GEF), na sua constituição contabilizaram-se 11 professores, muitos deles já com vários anos de experiência, de conhecimento do externato e do modelo educativo marista. As áreas de especialidade destes professores eram variadas e iam desde o futebol, ao voleibol e à ginástica. A escola dispunha ainda de dois professores auxiliares que trabalham especificamente na piscina e que fazem um acompanhamento a todas as aulas que lá se realizassem.

Ainda, o GEF dispõe de um *roulement* de espaços, onde é indicado qual o espaço destinado a cada turma, para aquela aula específica e que muda a cada duas semanas, seguindo uma lógica pré-definida no início do ano letivo.

No que diz respeito às matérias abordadas, e mais concretamente no ensino secundário, o GEF definiu no seu programa de Educação Física (EF) do EML um conjunto de 11 matérias a serem lecionadas e consequentemente avaliadas nas aulas, sendo elas:

Quadro 3 - Matérias do Programa de EF do Ensino Secundário

CATEGORIAS	MATÉRIAS 10º, 11º e 12º ANOS
Categoria A	FUT, VOL, BASQ
Categoria B	GIN SOL, GIN AP, GIN ACRO
Categoria C	ATLETISMO
Categoria D	----
Categoria E	DANÇA
Categoria F	RAQUETAS
Categoria G	TENIS DE MESA; NATAÇÃO

As matérias selecionadas encontram-se organizadas em categorias, de acordo com a organização definida nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). No entanto, é possível verificar que se encontram em falta algumas matérias descritas nos PNEF, entre elas, o andebol, a patinagem, os desportos de combate e atividades de exploração da natureza.

Estas opções acabam por ter algumas justificações, entre elas, a importância e carga horária que é atribuída à natação, uma vez que cada turma deve ter um bloco de 90 minutos de

natação a cada 15 dias, isto para o ensino secundário. Todo este tempo atribuído à natação acaba por retirar tempo de lecionação a outras matérias, o que, segundo este prisma, nos indica que quanto maior for o número de matérias, maior terá de ser a divisão de tempo entre elas.

O GEF optou por reduzir o número de matérias para que os alunos pudessem efetivamente ter tempo suficiente para procurar apresentar melhorias em algumas das matérias dos programas. No caso específico do andebol, este foi preterido por que já são lecionados dois Jogos Desportivos Coletivos (JDC) de invasão, o futebol e o basquetebol, onde muitos dos critérios de sucesso são semelhantes. A escolha pelo andebol e não por um destes dois teve como influência os gostos e preferências dos professores.

No entanto, na minha opinião, a solução não deveria passar pela retirada de matérias dos programas, pois apesar de existirem semelhanças, principalmente com o basquetebol, por ser uma modalidade a bola se agarrar, ao invés do futebol, onde se repele, o andebol promove competências únicas, assim como tem um valor cultural significativo no nosso país, o que de certa forma o torna como matéria nuclear nos PNEF.

A questão da alegada falta de tempo para a existência de mais matérias no programa prende-se com a falta de um programa plurianual que organize os conteúdos ao longo dos ciclos, evitando que todos os anos, os professores repitam consecutivamente os mesmos conteúdos, provocando assim um efeito, que Bom (2010) chama de ‘carrossel’.

Outra justificação prende-se com o facto do EML não trabalhar com o regime de opções para o ensino secundário. Isto leva a que os alunos sejam avaliados em todas estas 11 matérias e não possam escolher apenas um pequeno conjunto para serem aperfeiçoadas. Caso existisse este regime, o leque de oferta poderia ser maior e assim integrar as matérias em falta, sendo a gestão do tempo atribuído a cada matéria influenciado pelas opções tomadas pelos alunos.

Relativamente à carga horária da disciplina, verifica-se que em todos os ciclos são lecionadas duas aulas de Educação Física por semana, para cada turma, o que acaba por não corresponder às recomendações de Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001) nos Programas Nacionais de Educação Física, onde se idealiza uma distribuição com três aulas semanais, em dias não consecutivos. Quanto ao tempo de aula, no 2º e 3º ciclos são lecionados 90+45 minutos por semana, enquanto que no ensino secundário se verificam 90+90 minutos de aula.

No que diz respeito aos espaços definidos para a realização das aulas de EF, o EML dispõe de um pavilhão polidesportivo com um palco anexo, uma piscina, uma sala de judo e uma sala de ballet. O EML conta ainda com um grande espaço exterior destacado para a EF, mas que esteve sujeito a obras de reabilitação do piso. A sua conclusão coincidiu com o

encerramento das escolas devido ao COVID-19, razão pela qual não foi possível utilizar este espaço.

Em relação ao pavilhão, habitualmente é dividido em dois espaços de aula, o Interior A, que corresponde a um terço do campo mais o palco anexo e o Interior B, que engloba os restantes dois terços do campo. Eventualmente, este Interior B pode ser dividido ao meio, criando assim o espaço Interior C, cuja área é um terço do campo de futsal. Esta solução é utilizada em dias de chuva, quando as turmas do exterior têm de ser recolocadas, mas também nesta situação particular das obras nos campos exteriores, o que torna esta solução bastante recorrente.

Dada a sua polivalência, é possível lecionar todas as matérias do programa de EF do EML neste espaço, à exceção da natação. No entanto, importa referir que o interior B tem uma área muito maior que o Interior A, pelo que, por exemplo, para os Jogos Desportivos Coletivos acaba por ser significativo. Por outro lado, caso o Interior B seja dividido em B e C, o Interior A passa a ser o espaço com maior área.

Relativamente à piscina, esta acaba por ter uma importância especial para a escola e em particular o GEF. Devido à existência deste espaço na escola, a natação passou a ser uma matéria nuclear para o GEF, levando inclusivamente a que esteja previsto no *roulement* que o 2º ciclo tenha uma aula de 45 minutos por semana na piscina, o 3º ciclo, 45 minutos de 15 em 15 dias e o ensino secundário, uma aula de 90 minutos também de 15 em 15 dias. Estas opções do GEF acabam por ter impacto no planeamento que cada professor tem para a sua turma. Quanto ao espaço propriamente dito, a piscina tem 25 metros de comprimento, dispõe de 5 pistas, com 1,20m de profundidade na parte menos funda e 2,00m na zona dos blocos de partida.

A sala de judo desempenha um papel de espaço auxiliar, uma vez que se destina essencialmente às aulas do pré-escolar e 1º ciclo. No entanto, caso esteja livre, pode ser utilizado pelas turmas dos restantes ciclos. É um espaço mais pequeno, com o piso em tatami, e tendo em conta o programa de EF do EML, pode ser utilizado para a leção da dança, ginástica de solo e acrobática.

Quanto à sala de ballet, devido ao espaço reduzido e ao difícil acesso para transportar alguns materiais, funciona apenas como espaço alternativo, não entrando no *roulement* de espaços de nenhum dos ciclos de ensino.

No que diz respeito a materiais e equipamentos, a escola não apresenta nenhuma limitação que impeça ou dificulte a leção de qualquer matéria, mesmo que haja outra

turma a precisar do mesmo material, pelo que, para efeitos de planeamento, este acabou por não ser um problema.

1.2 - Caracterização Geral da Turma

A turma de estágio atribuída foi o 10º 1A, do curso de Ciências como assim indica o número 1, após o ano de escolaridade. Inicialmente, a turma era composta por 29 alunos, sendo 16 deles rapazes e 13 raparigas. No entanto, em meados de novembro, ficou reduzida a 27, uma vez que um rapaz mudou de escola e uma rapariga mudou de turma. A maioria dos alunos da turma já pertencia ao EML no ano letivo anterior embora existissem 11 alunos na turma, provenientes de outras escolas.

Este elevado número de alunos foi um dos problemas identificados, principalmente no âmbito da organização das aulas e da formação de grupos. Em primeiro lugar, porque foi um desafio colocar todos os alunos em prática, sem que existissem demasiados tempos de espera, que consequentemente iriam prejudicar o tempo potencial de aprendizagem. Por outro lado, o acompanhamento da prática e a concretização de ciclos de feedback foi igualmente um desafio, principalmente nas primeiras etapas. Por fim, o espaço reduzido das aulas, tendo em conta a situação específica das obras no espaço exterior, contribuiu ainda mais para as dificuldades de gestão e organização das aulas.

Quanto ao número de rapazes e raparigas, acabou por ser equilibrado, o que foi positivo, nomeadamente para a matéria de dança. No que diz respeito ao facto de existir mais de um terço de alunos novos na escola poderia ser um problema pela adaptação às regras e à cultura da escola, mas também no estabelecer de relações pessoais. No entanto, quer na leção que no âmbito da direção de turma, procurou-se intervir neste campo, logo a partir das primeiras etapas.

Relativamente ao seu aproveitamento, nenhum dos alunos é repetente e no caso específico da EF, 5 alcançaram nota 3, 9 nota 4 e 15 nota 5 no final do ano anterior. Apesar deste indicador parecer muito subjetivo, poderia revelar que esta era uma turma bastante apta e que podia trabalhar para alcançar os valores de nota mais elevados, como aliás se veio a verificar.

No que diz respeito ao horário da turma, esta tem duas aulas de Educação Física semanais, de 90 minutos cada, às terças e sextas-feiras, das 8h10 às 9h40. Segundo o regulamento da disciplina de EF, todas as aulas devem terminar 10 minutos mais cedo para que os alunos possam trocar de roupa e tratar da sua higiene. Esta distribuição de horário não vai ao

encontro daquilo que são as recomendações descritas por Jacinto et al. (2001) como aliás já foi referido no sub-capítulo anterior. Este poderia ser um problema se os alunos não realizassem nenhuma atividade física fora da escola, isto porque segundo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (2010), aconselha-se os jovens entre os 5 e os 17 anos a realizarem 60 minutos de atividade física, moderada a vigorosa, por dia.

No entanto, como será possível observar mais à frente, esta é uma turma ativa no que a este ponto diz respeito. Uma eventual alteração de horários para corresponder àquilo que são as recomendações dos PNEF seria bastante difícil uma vez que a distribuição horária é da responsabilidade da direção da escola, e uma reformulação deste tipo implicaria mexer com grande parte da organização da mesma. No entanto, poderia ser um excelente tema de seminário.

Para uma melhor caracterização da turma, foi apresentado um questionário à turma, questionário esse que se encontra no apêndice I. Com as respostas obtidas, relativamente a alguns dados de anos anteriores, foi possível identificar as principais dificuldades e facilidades dos alunos. Deste modo, identificou-se que 16 dos 29 alunos apresentam dificuldades na ginástica. No sentido contrário, encontramos o basquetebol e o futsal como as matérias onde se obteve maior número de respostas positivas, ou seja, onde os alunos revelam maior facilidade.

Procurou-se também obter algumas informações referentes à natação, sendo esta uma matéria particular e com elevada importância nos programas de EF do EML. Destaca-se então o facto de 4 alunos terem indicado que sentiam dificuldades, sendo que um deles afirmou mesmo não saber nadar. Este foi um dos principais problemas identificados, uma vez que sendo a natação uma matéria nuclear nos Programas de EF do EML, segundo os critérios de avaliação, era necessário ter aproveitamento positivo na natação, ou seja, ter pelo menos o nível introdutório para obter uma classificação positiva na disciplina de EF.

No entanto, importa referir que o programa de EF do EML contém algumas adaptações relativamente aos PNEF, sendo a natação uma delas. No nível introdução da natação, os PNEF contemplam essencialmente competências de adaptação ao meio aquático, enquanto que no programa do EML, o mesmo nível introdução corresponde à realização de 25 metros crol ou costas, com partida do bloco ou do cais da piscina.

1.2.1 - Matérias Preferidas e Prática Desportiva

Ainda através do questionário apresentado aos alunos na primeira aula, foram também recolhidas informações relativas aos seus gostos específicos relativamente à EF e às práticas

desportivas fora da mesma. A tabela com a descrição das informações recolhidas de cada aluno encontra-se no apêndice II.

Foi possível encontrar semelhanças entre os gostos dos alunos e as matérias onde estes apresentam mais ou menos dificuldades, sendo aquelas onde têm mais dificuldades, as que gostam menos e vice-versa. Este indicador acabou por ser importante para a escolha das matérias, principalmente na avaliação inicial, pois a primeira impressão que os alunos têm do professor e das aulas acaba por ser marcante. Deste modo, apresentar matérias que os alunos gostam nas primeiras aulas poderia ajudar a criar um clima positivo e quebrar a tensão das primeiras aulas.

Verificou-se ainda que a grande maioria dos alunos praticava alguma atividade física, seja dentro ou fora da escola, existindo apenas 3 alunos que não praticavam qualquer modalidade. Este indicador revelou que, de um modo geral, esta era uma turma fisicamente apta, pela atividade física que pratica fora da Educação Física.

1.2.2 - Casos Especiais

No âmbito da EF foram identificados dois casos que requeriam alguma atenção e diferenciação em determinados aspetos. Em primeiro lugar, o aluno 16 apresentava uma condição de dislexia severa, o que requeria uma especial atenção da parte do professor na parte da instrução. Ainda, segundo o Decreto-Lei 54/2018, estes alunos têm a direito a um prolongamento de tempo nos momentos de avaliação escrita, em comparação com os restantes colegas.

O segundo caso era referente ao aluno 12 que não sabia nadar. Esta foi uma preocupação, em primeiro lugar, porque esta é uma competência que o aluno deve adquirir, não necessariamente para efeitos de aproveitamento, mas sim por uma questão de valorização pessoal. Depois, importa referir que esta situação merece também especial atenção relativamente à segurança do aluno nas aulas de natação, mas também porque segundo os critérios de avaliação do EML, como aliás já foi referido, era necessário ter aproveitamento nesta matéria para ter nota positiva na disciplina.

1.3 - Objetivos

De seguida, pretendo apresentar as metas que me propus alcançar com a minha intervenção na área da lecionação.

Segundo Jung (2007), para uma melhor definição dos objetivos, é necessário que estes sejam específicos, mensuráveis, aceites, realistas e temporais, designando assim a sigla

(SMART):

- *Specific* (Específicos), os objetivos devem ser formulados de forma específica e precisa.
- *Measurable* (Mensuráveis), os objetivos devem ser definidos por forma a poderem ser medidos e analisados, pois só assim é possível perceber se foram ou não atingidos.
- *Attainable* (Atingíveis), os objetivos devem ser aceites por quem os define e quem os vai executar, devendo estes ser alcançáveis.
- *Realistic* (Realistas), os objetivos não pretendem alcançar metas muito superiores aos meios que se dispõe, devendo tornar estes sempre exequíveis e reais.
- *Time-bound* (Temporais), os objetivos devem ser definidos em termos de duração.

Desta forma, foi definidos um conjunto de objetivos gerais que guiaram a minha intervenção. Estes objetivos são divididos entre objetivos para os alunos e objetivos para o professor. Assim, os objetivos para os alunos são os seguintes:

L1 - Potenciar as competências dos alunos nas diferentes áreas de avaliação (Atividades Físicas, Aptidão Física, Conhecimentos, Atitudes e Valores). Segundo Jacinto et al. (2001), o 10º ano é um ano de consolidação dos conteúdos abordados no 3º ciclo, tanto que o quadro de extensão curricular é semelhante e onde se mantém os objetivos para o 9º ano. No entanto, os alunos acabam por chegar ao ensino secundário sem cumprir muitas das recomendações descritas nos PNEF, sendo deficitários em algumas matérias. Deste modo, a avaliação inicial surge como necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir (Carvalho, 1994). Estas prioridades serão o foco de elevação das competências dos alunos, nas primeiras etapas deste processo.

L2 – Promover o desenvolvimento harmonioso e multilateral dos alunos. Segundo Simões, Fernandes e Lopes (2014), a Educação Física é uma atividade curricular eclética que preconiza diferentes tipos de atividade física como jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.). Por outro lado, Bom et al. (1990) afirmam que a Educação Física consiste em garantir que cada aluno se possa apropriar de habilidades, técnicas e conhecimentos, desenvolvendo as suas capacidades e formando atitudes e valores, visando a plenitude das suas potencialidades de atividade física, de forma multilateral e eclética. Assim, a Educação Física é uma atividade curricular inclusiva, adaptada às necessidades do aluno, visando o desenvolvimento multilateral do mesmo, através da promoção

de estilo de vida saudável, o desenvolvimento da aptidão física, da cultura motora, e de competências sociais.

Por outro lado, e como foi já referido, foram também definidos objetivos gerais para o professor:

L3 – Aplicar um ensino eficaz nas aulas tendo em conta os diferentes domínios da mesma (avaliação, gestão, instrução, clima). Para Marzano (2005), a gestão da sala de aula é uma das variáveis influenciadoras do aproveitamento dos alunos. Ainda, segundo o mesmo autor, esta gestão refere-se às providências e procedimentos necessários para estabelecer e manter um ambiente onde o ensino e a aprendizagem se possam desenvolver. O professor acaba por ser o principal responsável pela criação deste clima e são inúmeras as decisões a serem tomadas para que isso aconteça. Segundo Silva e Lopes (2015), o que determina a qualidade do professor inclui atitudes, uma matriz de planeamento, organização, ensino e avaliação de competências. Deste modo, pretende-se adotar estratégias para corresponder a estes pontos.

L4 – Desenvolver e aperfeiçoar competências nas matérias com menos experiência. Para Silva e Lopes (2015), os professores eficazes dominam em profundidade o conteúdo que lecionam. Também Crum (2000) afirma que uma das competências necessárias para que os professores desenvolvam as funções é o conhecimento dos conteúdos. Apesar de nenhuma das matérias do currículo me ser totalmente estranha, existem matérias onde me sinto menos à vontade que outras. Assim, será este um objetivo para corresponder às exigências do estágio e da carreira profissional.

Como é possível observar, estes objetivos encontram-se numerados, e com a letra «L», correspondente à área da lecionação. Esta numeração pretende ajudar na associação dos objetivos específicos, em baixo colocados, aos objetivos gerais.

L1

- L1.1 – Melhorar as competências dos alunos nas suas matérias prioritárias por forma a que não se verifiquem classificações negativas à disciplina.
- L1.2 – Alcançar entre 2 a 3 níveis elementares, com cada aluno, por forma a que estes possam estar aptos a entrar nos patamares superiores, segundo os critérios de avaliação do EML.
- L1.3 – Colocar todos os alunos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF)
- L1.4 – Colocar todos os alunos na classificação ‘Revela Bem’, na área dos

conhecimentos.

L2

- L2.1 – Promover aulas ecléticas, com variedade de estímulos e motivantes para os alunos.

L3

- L3.1 – Promover um elevado tempo potencial de aprendizagem aos alunos.
- L3.2 – Melhorar as competências ao nível da instrução.

L4

- L4.1 – Aprofundar conhecimentos relativos à lecionação de matérias como a Ginástica, Dança e Natação.

É importante referir que estes objetivos gerais e específicos levam à formulação de objetivos operacionais que constituíram a minha intervenção na área da lecionação.

Relação Operacional

Quadro 4 - Relação operacional dos objetivos

O.E	Operacionalização	Tempo
L1.1	Desenvolver as competências de nível Introdução no Basquetebol, Voleibol e Ginástica através de progressões pedagógicas e formas de jogo reduzidas.	2ª etapa
L1.2	Definir e operacionalizar as matérias onde os alunos se encontram mais perto de alcançar o nível elementar.	3ª e 4ª etapas
L1.3	Promover o trabalho das capacidades motoras de forma integrada nas atividades físicas; Promover o trabalho de força na parte final das aulas, de forma diferenciada.	2ª, 3ª e 4ª etapas
L1.4	Utilizar situações práticas de aprendizagem; Utilizar professores de outras disciplinas para lecionar determinados conteúdos.	2ª etapa
L2.1	Promover aulas politemáticas, operacionalizando no mínimo 3 matérias de categorias diferentes; Garantir que no máximo de aulas possíveis sejam contemplados estímulos diferentes como o desenvolvimento da aptidão física, os jogos desportivos coletivos, a ginástica e a dança; Definir objetivos operacionais para tarefas, criando desafio e competição.	Todo o ano letivo

L3.1	Reduzir os tempos de transição e sem prejudicar o tempo de instrução necessário, operacionalizar situações de aprendizagem para os tempos de espera.	Todo o ano letivo
L3.2	Focar componentes críticas na execução; apontar erros comuns; usar a demonstração; utilizar o feedback positivo e interrogativo; fechar o ciclo de feedback.	Todo o ano letivo
L4.1	Procurar, através da leitura de bibliografia existente, as melhores estratégias para resolver os problemas dos alunos, nas matérias indicadas.	1ª e 2ª etapas

Apesar desta apresentação descontextualizada dos objetivos, eles aparecerão ao longo das etapas, e de uma forma mais clara, para que se permita uma compreensão do trabalho desenvolvido ao longo de cada uma.

1.4 - Planeamento

Uma vez que nos referimos a etapas, o planeamento utilizado foi precisamente organizado em etapas, à semelhança do que é utilizado pelo grupo de EF e recomendado pelos PNEF. Na minha opinião, penso que é a forma organizativa mais eficaz, pois permite uma maior individualização e respeito pela diferenciação de ritmos de aprendizagem, além de permitir a operacionalização de aulas polimáticas que acabam por ser mais motivantes para os alunos, assim como a formação de Unidades Didáticas (UD) como forma de organizar as aulas com objetivos didáticos semelhantes.

No seguinte quadro encontram-se descritas as datas em que irão decorrer cada uma das 4 etapas.

Quadro 5 - Divisão temporal dos períodos letivos e das etapas

	Planeamento das Etapas			
Períodos	1º Período		2º Período	3º Período
	15/9 – 17/12		6/1 – 27/3	14/4 – 9/6
Etapas	1ª - Eros	2ª - Prioridades	3ª - Progresso	4ª – Produto
	17/9 -25/10	29/10 – 17/1	20/1 – 27/3	14/4 – 9/6

Em apêndice, com a denominação III, é possível encontrar o plano anual de turma com a distribuição das aulas e UD pelas diferentes etapas.

Relativamente à escolha das matérias e organização das UD, estas foram sendo realizadas etapa a etapa, isto porque, na minha opinião, faz todo o sentido, em primeiro lugar, avaliar a resposta da turma aos objetivos propostos para os alunos, e com base no balanço de

etapa realizado, planejar-se então as etapas seguintes. Deste modo, reduz-se o efeito de especulação sobre que resultados esperar no fim do ano, e permite elaborar objetivos etapa após etapa consoante o desenvolvimento dos alunos.

1.4.1 - Aula-Tipo

Relativamente à aula-tipo, esta foi normalmente dividida em 4 partes: Parte Introdutória, Preparatória, Principal e Final, indo ao encontro de alguma bibliografia existente, Bento (2003).

A parte introdutória procurou ser um momento de instrução, onde eram apresentados aos alunos o plano aula, os objetivos da mesma e os critérios de êxito que os alunos devem perseguir. Neste momento da aula, realizava-se também a demonstração de algumas tarefas a executar, assim como os erros mais comuns na sua execução.

A parte preparatória tinha como principal objetivo, o aumento da temperatura muscular e a mobilização articular dos alunos, preparando o corpo para a parte principal da aula, de modo a evitar lesões. Nesta parte, procurou-se utilizar exercícios que estabeleciam alguma relação com as matérias que seriam abordadas na parte principal, quer através do treino analítico de alguma competência ou pequenas formas jogadas. As formas organizativas utilizadas eram habitualmente os grupos ou o ensino massivo.

A parte principal acaba por ser aquela que se constitui como a parte mais importante da aula, não só pela sua duração, mas essencialmente por ser o momento em que os alunos desenvolvem o seu trabalho para alcançar os objetivos propostos pelo professor. Relativamente à estrutura das aulas, foram habitualmente formadas 3 áreas distintas, havendo a rotação dos grupos entre cada uma. Procurou-se efetuar uma diferenciação do ensino entre cada grupo, através do tempo que cada um passava em determinada estação, mas também nos objetivos e exercícios que realizavam em cada área.

A parte final tinha como objetivo principal, o retorno à calma, mas também a realização de um balanço da aula, onde era feita uma avaliação do desempenho, quais tinham sido os aspetos positivos e as conquistas dos alunos, bem como aquilo que deve ser melhorado. Aproveita-se igualmente para realizar o lançamento da aula seguinte.

Em relação ao tempo de aula, apesar de estas estarem caracterizadas enquanto aulas 90 minutos, o tempo efetivo acabava por ser apenas de 80, devido ao regulamento específico da disciplina que retira esses 10 minutos para que os alunos possam tratar da sua higiene e trocar de roupa. Assim, a parte introdutória durava habitualmente entre 6 a 8 minutos, a parte preparatória 15 minutos, 50 minutos para a principal e 5 minutos para a parte final. Esta divisão

de tempo aproxima-se bastante daquilo que é a recomendação da literatura onde se afirma que as aulas devem apresentar uma lógica de 5-10% para parte introdutória, 15-25% para parte preparatória, 65-70% para parte principal e 10-15% para parte final (Bento, 2003).

Existia ainda a preocupação de que em todas as aulas se promovesse o desenvolvimento harmonioso do aluno através da utilização da sigla A (Aptidão Física), B (Bolas), C (Colchões) e D (Dança). Esta é uma mnemónica criada, no âmbito da EF, para procurar explicar de que forma as aulas podem ser politemáticas e promover uma variedade de estímulos diferentes. Apesar de em algumas aulas não ter sido possível incluir esta última letra, existiu sempre a preocupação aplicar as restantes, mesmo que de uma forma integrada, como no caso da aptidão física, com as matérias das atividades físicas.

No caso da natação, dada a especificidade do espaço, mas também pelo facto de ser lecionada em conjunto com o orientador e um professor especializado, acabava por ter uma dinâmica diferente. A turma era dividida em grupos de nível e cada professor ficava responsável pelos conteúdos do seu grupo.

1.5 - Avaliação

Procurou-se que a avaliação fosse um processo contínuo e formativo, que acompanhasse o desenvolvimento dos alunos ao longo das aulas com o objetivo de os informar a cerca do seu desempenho e evolução. Pretendia-se ainda englobar situações pontuais de avaliação sumativa no final de cada UD, utilizando as situações de avaliação descritas no Protocolo de Avaliação definido pelo GEF.

No âmbito da avaliação inicial das atividades físicas, foi utilizado o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), seguindo as situações de avaliação recomendadas, e avaliando segundo os indicadores de observação, no caso dos JDC para definir o seu nível, e os critérios de avaliação para destacar os alunos. Para as restantes matérias foram utilizados apenas os critérios de avaliação definidos para cada situação de avaliação.

Por sua vez, no que diz respeito às restantes etapas, foi utilizado o Protocolo de Avaliação, e não o PAI, do EML para avaliar os alunos. No apêndice IV é possível encontrar as situações de avaliação utilizadas para a segunda etapa, situações essas que serviriam para distinguir entre o nível introdução e elementar.

No que à avaliação da aptidão física diz respeito, foram aplicados os testes do FITescola referentes às capacidades motoras que, segundo o Programa de Educação Física do EML, são consideradas. Deste modo, os alunos realizavam o teste segundo o protocolo

definido. O teste terminava quando os alunos chegavam ao limite mínimo da ZSAF. Tomou-se esta opção porque, na avaliação inicial, o objetivo era apenas verificar quais os alunos que não conseguiam atingir o valor mínimo e, desse modo, intervir sobre esses problemas na 2ª etapa.

Quanto aos momentos de avaliação, além da avaliação inicial, procurou-se aplicar a bateria de testes no final de cada período para fins de atribuição de classificação e avaliação das estratégias adotadas para a melhoria da aptidão física dos alunos.

No que à área dos conhecimentos diz respeito, a avaliação foi feita de forma sumativa através de um teste escrito, que continha os conhecimentos relativos ao Suporte Básico de Vida, Alimentação Saudável e Benefícios da Atividade Física. Estes conhecimentos encontram-se no programa plurianual de conhecimentos definido pelo GEF. No entanto, a avaliação desta área adquire um carácter contínuo e formativo ao longo das aulas, através da colocação de questões e resolução de situações práticas.

A definição destas ferramentas de avaliação teve por base, principalmente, os documentos orientadores do EML. No entanto, o papel do professor enquanto profissional reflexivo deve, neste âmbito, assumir uma importância relevante no ajuste das decisões, dos objetivos projetados e tarefas realizadas (Mosston & Ashworth, 2002).

1.5.1 - Avaliação, Gestão, Instrução e Controlo

Como havia sido referido no subcapítulo dos objetivos, no âmbito dos objetivos referentes ao professor, pretendia-se realizar um ensino eficaz, conceito referido por Carreiro da Costa (1992), nos diferentes domínios da aula. Para isso, foi utilizado o protocolo de Avaliação, Gestão, Instrução e Controlo (AGIC), adaptado de Siedentop (1990).

Assim, pretendia-se avaliar um parâmetro de cada domínio da aula, por forma a avaliar o meu desempenho na lecionação.

Quadro 6 - Objetivos AGIC para o professor

Domínio	Parâmetro	Crítérios	Estratégias
Gestão	Tempo Útil	Tempo de Informação	Reduzir tempos de espera, criar exercícios para alunos em espera.
		Tempo de Transição	
		Tempo disponível para a prática	
Instrução	Controlo da atividade	Utilização de feedback adequado	Utilizar feedback positivo e interrogativo; fechar ciclo de feedback
	Adequação ao objetivo	Pertinência das tarefas	Adaptação das tarefas às competências e necessidades dos alunos

Clima	Motivação	Estratégias de incentivo	Estabelecer objetivos operacionais (competição, nº de execuções)
-------	-----------	--------------------------	--

Os objetivos definidos têm por base as minhas preocupações no que à gestão eficaz da aula diz respeito. Existia a preocupação de garantir muito tempo de prática aos alunos. Para isso, procurou-se evitar tempos de espera elevados, mas também procurando evitar que os momentos de transição fossem extensos e propícios a comportamentos de desvio.

Quanto ao feedback, as minhas preocupações correspondiam à utilização do feedback à distância, algo que sentia algumas dificuldades, mas também ao tipo de feedback dado aos alunos e a conclusão do seu ciclo.

Em relação à pertinência das tarefas, a preocupação baseava-se essencialmente com o último parágrafo do subcapítulo anterior. Enquanto profissional reflexivo, é fundamental avaliar o teor das nossas decisões, e como tal, procurou-se que as tarefas operacionalizadas desempenhassem um efeito positivo nas aprendizagens dos alunos. Assim, se estas fossem demasiado fáceis ou difíceis para os alunos, deveriam ser alvo de reformulação.

Por fim, as tarefas operacionalizadas deveriam criar sempre um desafio aos alunos, fosse pela forma competitiva, ou pelo estabelecimento de objetivos para as mesmas. Estes desafios buscavam aumentar a motivação dos alunos para a realização das mesmas.

A avaliação destes parâmetros seria realizada com base no registo de vídeo, com o auxílio de fichas de registo ou através da observação *in loco*, por parte dos alunos estagiários que observaram as minhas aulas.

Com o intuito de trabalhar em conjunto neste parâmetro, o grupo de estágio definiu um calendário de observações tendo em conta os objetivos de cada um. Assim, no quadro seguinte é possível verificar que aulas seriam observadas para recolha de informação e quem seriam os observadores.

Quadro 7 - Aulas observadas para recolha de dados AGIC

Estagiário	André	Mónica	Rafael
Aula Observada	4ª Feira – 10h	2ª Feira – 10h	3ª Feira – 8h10
Observador	Rafael	André	Mónica

No meu caso concreto, pretendia-se avaliar os tempos de prática, instrução e transição, assim como a taxa e tipo de feedback com o auxílio da grelha abaixo indicada.

Quadro 8 - Grelha de observação para a gestão da aula

Aula - Registo									
0-1 min	1 a 2 min	2 a 3 min	3 a 4 min	4 a 5 min	Tempo informação (I)	Tempo Transição (T)	Tempo Disponível para a Prática (P)	%Tempo Disponível para a Prática (P)	Apreciação: Fraco -50% (F) Suficiente 50/75%(S) Bom +75/90% (B) Excelente +90% (E)
I T P Outro	I T P Outro	I T P Outro	I T P Outro	I T P Outro	?	?	?	?	?

Com estas observações, pretendia-se recolher e analisar os dados da intervenção ao longo do 2º período, após a realização da atividade ‘Professor a Tempo Inteiro’ (PTI), para que, consoante os resultados obtidos, fossem adotadas estratégias ao longo do 3º período para melhorar os parâmetros necessários tendo em conta as normas de referência descritas na literatura atual.

No entanto, dois fatores contribuíram para que este projeto não avançasse como pretendido. Em primeiro lugar, uma situação particular de saúde que não me permitiu acompanhar parte do 2º período, e por outro lado, a não realização, nas condições habituais, do 3º período.

1.6 - 1ª Etapa

A primeira etapa deste processo é caracterizada com a denominação EROS que significa Etapa de Receção e Orientação para o Sucesso. Precisamente com esse intuito, a primeira aula foi realizada em sala de aula, para existir uma apresentação formal dos professores e dos alunos, assim como uma apresentação da disciplina, do seu programa, regulamento específico e critérios de avaliação. Esta aula serviu também para os alunos preencherem a ficha de informação pessoal do aluno, já referenciada.

Procurou-se deste modo, não só nesta aula, mas também nas primeiras aulas práticas, definir e consolidar algumas regras de funcionamento das aulas. Refira-se, no entanto, que para além destas questões, a avaliação inicial surge como o principal objetivo para a primeira etapa de lecionação.

Segundo Carvalho (1994), esta surge como necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir. Também Rosado

e Silva (1999) realçam a importância deste momento, afirmando que a avaliação inicial, por exemplo, deverá determinar os objetivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender.

No entanto, para a realização desta avaliação, foi necessário realizar um planeamento, onde foram tomados em consideração vários aspetos que influenciaram a distribuição das matérias ao longo desta etapa. O planeamento desta etapa encontra-se no apêndice V.

Em primeiro lugar, procurou-se enquadrar as matérias consoante os espaços disponíveis, tomando como referência o *roulement* de instalações, pelo que, por exemplo, o futsal só aparece no Interior B, pois era este o espaço com maior área. De um modo geral, as matérias que requeriam uma maior área foram encaixadas nos espaços maiores e vice-versa. Também o ténis de mesa só aparece no Interior A, pois era neste espaço que se encontravam as mesas, em cima do palco. O seu transporte para outro espaço era bastante complicado pelo que não se avançou para esta opção.

Por outro lado, procurou-se abordar nas primeiras aulas, as matérias que os alunos mais gostavam e, deste modo, para além de motivar os alunos, pretendia-se causar uma primeira boa impressão perante os alunos. Por esta mesma razão, a ginástica só apareceu na segunda Unidade Didática.

Outra preocupação tomada em consideração foi a realização da avaliação da aptidão física, o mais tarde possível, dentro da 1ª etapa, isto porque devido aos princípios do treino, principalmente da reversibilidade, os alunos vêm de uma longa pausa onde possivelmente baixaram os seus índices físicos, e uma avaliação precoce poderia identificar problemas onde estes não existiam e que ficariam resolvidos com o simples regresso à atividade. As principais consequências desta má interpretação dos dados poderia resultar em decisões erradas de planeamento da melhoria da aptidão física.

A formação de grupos para esta primeira etapa teve como principais fatores influenciadores o género, o facto de os alunos serem ou não novos no EML e as matérias em que cada um afirmava ter mais ou menos dificuldades, segundo a ficha de informação pessoal. Deste modo, formaram-se 3 grupos, dois com 10 alunos e um com 9, onde existiam pelos menos 4 raparigas por grupo.

Também se procurou dividir os alunos novos no EML pelos 3 grupos, ficando também cerca de quatro alunos por grupo. Esta opção foi tomada com o objetivo de integrar os alunos novos na turma, por forma a estreitarem as relações pessoais entre eles.

Por fim, o último fator de decisão, foi referente às matérias que os alunos afirmavam ter mais ou menos dificuldades no âmbito da EF. Assim, procurou-se principalmente para os JDC, criar grupos heterogéneos para que os alunos com mais dificuldades beneficiassem da presença dos alunos com mais competências nesta área. Na minha opinião, isto acabava por ser importante não só nos momentos de avaliação, mas também porque a 1ª etapa deve igualmente ser um momento de aprendizagem, e para os alunos com mais dificuldades, a melhor estratégia é a formação de grupos heterogéneos (Dyson, Griffin & Hastie, 2004)

No quadro seguinte é possível encontrar a distribuição dos alunos pelos diferentes grupos para a 1ª etapa. Com a cor rosa identificam-se os alunos do sexo feminino enquanto que a azul são alunos do sexo masculino. Encontra-se ainda disposta a informação relativa ao facto de o aluno ser novo ou não no EML, demonstrando a preocupação que se teve em integrar estes dois fatores na formação dos grupos.

Quadro 9 - Grupos para a 1ª etapa

Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
1	EML	4	EML	2	EML
3	Novo	8	Novo	5	EML
6	EML	12	Novo	7	EML
11	Novo	13	EML	9	Novo
16	EML	15	EML	10	EML
17	EML	19	EML	14	Novo
18	Novo	21	EML	20	EML
25	Novo	22	Novo	23	Novo
27	EML	26	Novo	24	Novo
28	EML	29	EML		

Legenda: Novo – Aluno novo no EML EML – Aluno que já frequentava a escola
- Aluno do género feminino # - Aluno do género masculino

Ainda relativamente à planificação para esta 1ª etapa da lecionação, apesar de se encontrarem em média três matérias como alvo de avaliação para cada aula, considerou-se que seria difícil avaliar atentamente cada uma das áreas, em cada aula. Deste modo, definiu-se uma matéria como principal alvo de observação para cada, uma matéria secundária, e a uma terceira que seria avaliada caso houvesse essa oportunidade. No entanto, para essa terceira área foram

sempre definidos objetivos operacionais, de forma a que esses resultados pudessem dar alguma informação ao professor sobre o desempenho dos alunos. Além disso, estas áreas tinham como objetivo o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, mesmo estando ainda na avaliação inicial.

No apêndice IV, encontra-se, para cada matéria, descrita qual a situação de avaliação utilizada em cada aula, com base no Protocolo de Avaliação Inicial.

Esta avaliação foi realizada com o auxílio do PAI do EML, desenvolvido pelo GEF e revisto pelos estagiários no início do ano letivo. Por isso mesmo, foram encontradas algumas incongruências entre o PAI e os critérios de avaliação descritos no Programa de EF do EML, o que resultou numa necessidade do GEF em aferir os documentos e efetuar ligeiras alterações, em reunião de grupo.

Ainda relativamente ao PAI, não foi possível efetuar as situações de avaliação tal como elas se encontravam descritas, uma vez que as limitações de espaço assim não o permitiram. Deste modo, houve a necessidade de se realizarem adaptações no âmbito do futsal, basquetebol e atletismo. Relativamente às duas primeiras, as adaptações foram principalmente no espaço utilizado, quanto ao atletismo acabou por não ser só no espaço, mas também nas condições de realização, uma que esta se realizou no pavilhão e a maioria das situações estavam previstas para um espaço exterior, como o salto em comprimento, por exemplo. Um dos fatores que se deve ter em consideração, principalmente nos JDC, é que o espaço pode ter uma grande influência no sucesso ou não dos alunos, ou seja, num espaço mais reduzido que o normal, o aluno pode não conseguir revelar as competências necessárias para cumprir com sucesso a tarefa, mas com o espaço adequado poderia conseguir. Para efeitos de avaliação e definição ou não de problemas, esta foi é uma situação tomada em consideração para que o planeamento não realizado com base problemas que na realidade não o eram.

Quanto às situações de avaliação descritas no PAI, estas poderiam adquirir duas formas:

Principalmente para os JDC mas também para o badminton, ténis mesa e natação, existiam duas situações de avaliação, uma para distinguir os alunos entre os níveis Introdução e Elementar (I/E) e outra para distinguir os alunos entre os níveis Elementar e Avançado (E/A). Pegando na situação de avaliação entre o I/E, caso o jogo respeitasse os indicadores de observação para aquele jogo específico, este era considerado um jogo nível E, onde depois se iria verificar as exceções, através da análise dos critérios de avaliação para cada aluno. Nesta avaliação inicial, não houve um grande foco nas situações de avaliação entre os níveis E/A, a

não ser na natação e no voleibol, uma vez que além dos recursos temporais e espaciais serem reduzidos e nem sempre adequados à realização destas situações mas também porque, na minha opinião, o principal objetivo seria verificar quais os alunos que não cumprem a primeira situação de avaliação e a partir daí começar a definir as prioridades.

Relativamente à segunda forma de avaliação descrita no PAI, utilizada principalmente na ginástica e na dança, existiam igualmente duas situações de avaliação, uma para distinguir o I/E e outra para distinguir o E/A. A diferença desta para a primeira forma baseava-se no facto em que a distinção dos níveis ficava dependente da concretização com sucesso ou não do critério/indicador que os diferencia. Esta fórmula acaba por ser mais simples, mas de todo impossível de aplicar aos jogos devido à dificuldade de avaliação que estes apresentam, como de resto refere Comédias (2012).

Relativamente à Aptidão física, foram apenas avaliadas as capacidades físicas sugeridas nos Programas de EF do EML através da bateria de testes do FITescola. Foram tomados em consideração os valores de referência descritos para os testes utilizados. Refira-se que a avaliação da Aptidão Física, como já havia sido indicado, realizou-se propositadamente no final desta etapa para diminuir os efeitos negativos das férias nas diversas capacidades e indo ao encontro dos princípios do treino, principalmente da reversibilidade.

Segundo Coyle (1994), o princípio da reversibilidade encontra-se inerente aos benefícios adquiridos com o treino físico, o qual mostra que quando o treino físico é suspenso ou reduzido, os sistemas corporais reajustam-se de acordo com a diminuição do estímulo. Com isto, Weineck (1999) afirma que, ao interromper-se um programa de treino físico ou a prática regular de atividades físicas, o organismo reage, levando à perda das adaptações fisiológicas adquiridas durante o período de treino.

Por fim, é importante referir que aquando da realização dos testes, foi pedido que os alunos parassem o exercício assim que alcançassem a Zona Saudável de Aptidão Física. Tomou-se esta opção por uma questão de gestão do tempo da aula, não deixando prolongar demasiado os testes, mas também porque, à semelhança do que foi referido para as Atividades Físicas, o importante é identificar os alunos críticos e as matérias prioritárias e não tanto ver, neste momento, até onde os alunos poderiam levar o seu esforço.

O quadro referente aos resultados obtidos durante a avaliação inicial encontra-se no apêndice VI. Relativamente a este quadro, e antes de se analisarem os resultados desta avaliação, pretende-se justificar a nomenclatura utilizada. Refira-se que os PNEF, em momento algum, indicam o nível Não-Introdução. A utilização da sigla NI prende-se com a indicação

‘Não cumpre o nível Introdução’ e como tal, o aluno encontra-se a trabalhar os conteúdos desse mesmo nível. A opção por esta nomenclatura prende-se com a mais fácil relação destes dados com os critérios de avaliação, onde os alunos deverão cumprir ou ter adquiridos determinados níveis para se inserirem em determinados patamares de nota. Desta forma, é possível ver quantos níveis os alunos já adquirem e consequentemente em que patamar se encontram.

Ainda, importa esclarecer o que significa as siglas NI+ e I-. A primeira corresponde a um aluno que cumpra parte do nível, ou seja, que consegue cumprir com sucesso alguns critérios, mas não consegue outros tantos. A sigla I- refere-se a um aluno a que lhe falte apenas um critério para cumprir a totalidade do nível.

Posto isto, e através da análise dos resultados obtidos com a avaliação inicial dos alunos foi possível retirar algumas conclusões e levantar alguns problemas.

Como matérias onde mais alunos revelam dificuldades encontramos o Basquetebol, o Futsal, a Ginástica de Solo, a Dança, o Badminton e o Ténis de Mesa. No entanto, estes dados por si só revelam pouco e é importante refletir sobre os mesmos. Por isso, para completar a informação acima referida, foi elaborado o quadro seguinte, onde se referem os critérios em que cada aluno sente mais dificuldades.

Quadro 10 - Dificuldades iniciais dos alunos

Matéria	Alunos com dificuldades	Dificuldades	Alunos facilitadores	Situações de aprendizagem
Basquetebol	1, 2, 3, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26	Reconhece-se enquanto defesa; Quando recebe a bola, enquadra-se com o cesto; Realiza lançamento na passada; Participa no ressalto;	5, 6, 8, 15, 23	Jogo 3x3 condicionado, jogo sem drible Jogo dos 6
Voleibol	1, 3, 12, 17, 24, 25, 26	Serve por baixo Toque dedos para dar continuidade Desloca-se para ponto de queda da bola	2, 8, 13, 18, 22, 28, 29	Jogo 2+2 em cooperação 1+1 c/ autopasse
Futsal	3, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 26	Reconhece-se enquanto defesa Sem pressão, recebe a bola, passa a colega desmarcado, conduz a bola e remata Decide bem quando passar, driblar ou rematar	6, 7, 8, 10, 12, 21, 22, 27, 28, 29	3x1+GR – vagas 4x2+2 – vagas Jogo 2+2x2 – equipa com bola tem dois apoios
Ginástica de Solo	1, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 20, 23, 24, 27, 28, 29	Pino c/ ajuda Cambalhota atrás de pernas afastadas	2, 7, 9, 19, 21, 22, 26	Pino da avó, Pino contra a parede; Cambalhota atrás em plano inclinado, ‘bolinha’ – rolamento atrás

Ginástica Aparelhos	1, 5, 8, 13, 14, 15, 18, 20, 23, 25, 26	Salto ao eixo no plinto longitudinal Carpa de pernas afastada no minitrampolim	2, 6, 7, 9, 16, 19, 22, 27, 28, 29	Salto ao eixo no boque, com elevação da bacia; Salto em extensão ou engrupado com receção equilibrada
Badminton	1, 3, 5, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 24, 26	Realiza o batimento de Clear com trajetória profunda e paralela ao chão, armando o braço, com o pé contrário à frente	21, 22, 25	1+1 em cooperação, mantendo o volante alto e enviando-o para o fundo do campo
Ténis Mesa	Generalidade da turma	Pega de pistola Batimento de direita e revés Realização de serviço regulamentar	15, 18, 21, 25, 27, 29	Utilizando a pega correta, realizar 10 batimentos consecutivos de direita e 10 batimentos de revés Jogo 1+1, com utilização de serviço regulamentar (bola visível, subir 16 centímetros)
Dança	1, 5, 8, 9, 10, 19, 25, 27	Acompanha a música nos tempos certos Realiza passo base, progressivo e volta e contra volta	3, 6, 13, 15, 17, 26	Rumba Quadrada: entra e acompanha a música no tempo certo, associando o passo de recuar e avançar ao tempo lento, e o passo de juntar os pés aos tempos rápidos
Natação	1, 12, 23, 26	Desloca-se à superfície, coordenando ações propulsivas simples de pernas e braços com a respiração; Salta para a piscina, partindo de posições e apoios variados e voltar à superfície de modo controlado Realiza um percurso de 25 metros nos estilos de crol ou costas	2, 7, 9, 13, 23	Com o uso de barbatana e prancha nas mãos, o aluno realiza respiração frontal Salta para a piscina e alcança um objeto no fundo da piscina Braçada de crol ou costas com pullbuoy entre as pernas

Legenda: Alunos a preto – dificuldade em todos os critérios indicados

Alunos com cor – dificuldade apenas no critério da mesma cor

Em primeiro lugar, verificou-se que existia alguma semelhança entre os resultados para o basquetebol e futebol. Isto porque são ambos JDC de invasão e como tal, alguns princípios e critérios de avaliação são semelhantes. Isto indica que, apesar das suas especificidades, é possível efetuar algum *transfer* entre determinadas aprendizagens das duas modalidades. Ainda relativamente ao basquetebol, destacou-se a existência na turma de 5 alunos que praticam a modalidade a nível federado. Estes alunos acabaram por ser muito importantes, através do seu trabalho cooperativo, na ajuda aos restantes colegas nesta matéria.

Situação semelhante foi possível encontrar entre a ginástica de solo e a ginástica acrobática, isto porque a situação de avaliação para esta última implicava a realização do pino, elemento que muitos dos alunos com dificuldade na ginástica de solo não conseguiam realizar. Deste modo, para efeitos de planeamento, procurou-se trabalhar este elemento no âmbito da ginástica de solo, na perspetiva de trazer igualmente benefícios ao nível da acrobática.

Outro ponto importante a destacar, foi a análise horizontal efetuada destes dados, ou seja, olhando para cada aluno individualmente. Nesta análise, encontramos 4 alunos que não cumprem o nível Introdução na Natação. Este foi claramente um problema prioritário, uma vez que é requisito para o aluno ter uma classificação positiva. Na mesma situação entramos 4 alunos que não cumprem o nível Introdução em nenhum JDC, condição também necessária, segundo os critérios da avaliação do EML, para ter avaliação positiva à disciplina.

Relativamente aos critérios de avaliação, houve uma situação que me chamou à atenção e que levantei junto do Grupo de Educação Física. Segundo os PNEF, o 10º ano é um ano de consolidação, onde os objetivos para os alunos acabam por ser semelhantes aos que tinham para o 9º ano.

No entanto, os critérios de avaliação no EML são bastante diferentes entre o 9º e o 10º ano, existindo uma maior exigência no que níveis solicitados diz respeito no 10º ano. Este pormenor fez a diferença pois, para efeitos de planeamento, podemos considerar determinados alunos como críticos por não terem adquiridos os níveis suficientes para ter positiva quando segundo outros critérios, esses mesmos alunos não o são.

Zabalza (1987) afirma que a avaliação inicial só se torna significativa se conduzir à definição de prioridades. Estas prioridades foram definidas tendo como base três critérios:

- O panorama geral da Avaliação Inicial dos alunos na totalidade das matérias. Por outras palavras, as matérias onde mais alunos revelam dificuldades;
- Os critérios de avaliação do EML, ou seja, era importante perceber quais as necessidades dos alunos na obtenção de uma avaliação positiva e integrar nas prioridades matérias dessas mesmas categorias;
- As matérias nucleares e alternativas. Foi dada primazia às matérias nucleares do currículo em detrimento das alternativas.

Deste modo as matérias escolhidas como prioritárias foram o basquetebol, a ginástica de solo, a dança, e o voleibol.

Optou-se por definir o basquetebol e não o basquetebol e o futsal porque, como havia sido referido, acredita-se que haja um *transfer* entre determinados conteúdos devido às características do próprio jogo, por serem ambos JDC de invasão. De facto, os próprios PNEF referem um conjunto critérios semelhantes em ambas modalidades como a desmarcação, decidir bem quando finalizar, passar ou progredir no campo, ao receber a bola enquadra-se com o alvo e, a defender, coloca-se entre o adversário e o alvo. Ainda, decidiu-se pelo basquetebol em detrimento do futsal também devido ao pouco espaço disponível para a realização das aulas, tendo em consideração as obras no campo exterior e a consequente divisão de espaços interiores. Como para o futsal seria necessário mais espaço para que os alunos com maiores dificuldades evoluíssem, calculou-se que o efeito da intervenção nesta fase não fosse tão efetivo.

Os principais objetivos para esta matéria foram a participação no ressalto e o lançamento na passada. Apesar de ser uma caracterização geral, para esta matéria e para as restantes, estes objetivos foram diferenciados para cada aluno.

Quanto à ginástica de solo, além de ser a matéria onde mais alunos apresentaram dificuldades, como já havia sido referido, o trabalho desenvolvido nesta matéria permitiria igualmente resolver alguns problemas relativos à ginástica acrobática, nomeadamente no pino, como também já tinha sido mencionado. Desta forma, os principais objetivos a alcançar seriam a cambalhota à retaguarda e o pino.

No que diz respeito ao voleibol, este foi escolhido com base no segundo critério. Tendo em conta que alguns alunos não cumpriam o nível Introdução em nenhum JDC, e sendo este o JDC em que se encontram mais próximo de o conseguir, foi tomada esta decisão.

A avaliação inicial serviu igualmente para definir uma ideia clara daquilo que seriam os grupos de trabalho durante as aulas. A primeira passo foi a elaboração de grupos de nível, conforme exposto no quadro seguinte. Refira-se que estes não foram os grupos de trabalho utilizados na aula. A sua função era tornarem-se uma referência para a formação desses mesmos grupos de trabalho, tendo em conta que os alunos mais fracos, do grupo de nível inferior, deveriam trabalhar nas matérias onde são melhores, enquanto os alunos mais fortes deveriam trabalhar nas matérias onde revelavam mais dificuldades.

Quadro 11 - Grupos de nível

Grupos de Nível	Alunos
Grupo 1 - Inferior	1,3,5,12,14,17,23,24,26
Grupo 2 - Intermédio	9,10,11,13,15,16,18,19,20,25,27
Grupo 3 - Superior	2,4,6,7,8,21,22,28,29

Ainda, esta distinção procurava promover uma heterogeneidade de níveis, nos grupos de trabalho, uma vez que os alunos com mais dificuldades beneficiam da presença de alunos mais aptos no grupo, para alcançarem os seus objetivos, conforme sugere Heacox (2006).

Quadro 12 - Melhores e piores matérias de cada aluno

	Melhores Matérias			Principais Dificuldades			GN
1	Futsal	Atletismo		Gin. Solo	Voleibol	Natação	1
2	Atletismo	Natação	Ginástica	Basquetebol	Futsal	Ténis Mesa	3
3	Dança	Natação		JDC	Badminton		1
4	Atletismo	Gin. Apar		Futsal	Ténis Mesa		3
5	Basquetebol	Futsal		Ginástica	Atletismo	Dança	1
6	Basquetebol	Futsal		Gin. Solo	Ténis Mesa		3
7	Natação	Ginástica		Ténis Mesa	Basquetebol		3
8	Basquetebol	Futsal	Voleibol	Ginástica	Dança		3
9	Natação	Ginástica		Dança	JDC		2
10	Futsal	Badminton		Gin Solo	Dança	Basquetebol	2
11	Futsal	Gin. Apar		Gin. Solo	Basquetebol		2
12	Futsal	Atletismo		Ginástica	Voleibol	Natação	1
13	Voleibol	Natação		Futsal	Basquetebol	Badminton	2
14	Natação	Voleibol		Futsal	Basquetebol	Gin. Solo	1
15	Basquetebol	Badminton	Ténis Mesa	Gin. Solo			2
16	Ginástica	Voleibol		Basquetebol	Futsal	Ténis Mesa	2
17	Ginástica	Dança		Basquetebol	Futsal	Ténis Mesa	1
18	Voleibol	Ténis Mesa	Gin. Solo	Basquetebol	Gin. Apar.	Badminton	2
19	Ginástica	Voleibol		Futsal	Basquetebol	Dança	2
20	Futsal	Voleibol		Ginástica	Ténis Mesa	Basquetebol	2
21	Ginástica	Badminton	Ténis Mesa	Basquetebol			3
22	Ginástica	JDC		Ténis Mesa			3
23	Basquetebol	Voleibol		Natação	Ginástica	Ténis Mesa	1
24	Natação	Ginástica		JDC	Badminton	Ténis Mesa	1
25	Badminton	Ténis Mesa		Voleibol	Dança	Gin. Solo	2
26	Gin. Solo	Dança		JDC	Natação	Gin Apar	1
27	Futsal	Badminton		Gin. Solo	Basquetebol		2
28	Futsal	Voleibol	Badminton	Gin. Solo			3
29	Futsal	Voleibol	Ténis Mesa	Gin. Solo			3

Legenda: GN – Grupo de Nível

No seguimento do raciocínio anterior, procurou-se definir, para cada aluno, as matérias onde estes eram mais competentes e onde apresentavam maiores dificuldades. Nessa sequência, surge o quadro acima indicado.

Esta caracterização dos alunos permitiu realizar uma formação de grupos fundamentada, procurando equilibrá-los quanto ao nível dos alunos, juntando alunos dos três níveis no mesmo grupo, garantindo heterogeneidade de níveis. Esta heterogeneidade torna-se fundamental para que os alunos menos competentes beneficiem do trabalho cooperativo dos melhores alunos e assim consigam desenvolver as suas aprendizagens (Heacox, 2006), como aliás já tinha sido referido.

Por sua vez, segundo o mesmo autor, num ensino diferenciado é importante não só atentar nas dificuldades dos alunos, mas também aquilo que eles realizam com sucesso. Deste modo, além de se agruparem os alunos com dificuldades semelhantes é importante que estes também trabalhem naquelas em demonstram algumas competências, daí a sua presença no quadro 12.

Ainda, para a formação de grupos, o professor deve ter em atenção que os alunos mais fortes devem trabalhar as matérias em que têm mais dificuldades, ou em cooperação, ajudando os colegas com dificuldades. Por sua vez, os alunos com mais dificuldades devem trabalhar sobre as matérias onde são melhores, ou se encontrem perto de alcançar o nível, ou ainda nas matérias que gostem mais.

Procurou-se que este processo de formação de grupos não fosse estanque. De acordo com Heacox (2006), os grupos flexíveis permitem que as atividades sejam mais personalizadas, potenciando a aprendizagem, de acordo com as necessidades dos alunos. Este tipo de grupos permite também que as experiências de aprendizagem sejam mais prolongadas.

1.7 - 2ª Etapa

A segunda etapa pretendia dar resposta às prioridades definidas pela avaliação inicial. Neste capítulo será apresentado o plano de intervenção para procurar resolver os problemas identificados.

Desta forma, no quadro seguinte é possível encontrar os objetivos específicos para esta segunda etapa.

Quadro 13 - Objetivos para a 2ª etapa

Matéria	Objetivos	Situação de Realização
Basquetebol	Participação no ressalto e Lançamento na passada	Jogo 3x3 em campo reduzido
Voleibol	Utilização prioritária do toque de dedos e deslocamento para o ponto de queda da bola	Jogo 2+2 em cooperação
Ginástica de Solo	Alinhamento corporal na cambalhota à retaguarda e Pino	Sequência Gímnica – G2
Badminton	Correta execução do Clear	Jogo 1+1 em cooperação
Dança	Entrada e acompanhamento da música nos tempos corretos, ‘não pisar os cantos’ na Rumba Quadrada	Rumba Quadrada - Pares

Tendo em conta a avaliação inicial, não basta dizer que o aluno tem dificuldade numa determinada matéria. O que realmente importa é descortinar qual é essa dificuldade e utilizar estratégias específicas para a resolver. Desse modo, estas foram as principais dificuldades reveladas pelos alunos que serão tratadas de forma diferenciada tendo em conta a particularidade de cada um.

Assim, e como os objetivos acima descritos não se aplicam a todos os alunos, importa distinguir que alunos fizeram o quê, e com quem. Por isso mesmo, no quadro seguinte é possível encontrar os grupos de trabalho definidos para esta segunda etapa, assim como as matérias definidas como prioritárias para cada um deles, tendo em consideração toda a caracterização e justificação feita na etapa anterior.

Quadro 14 - Grupos para a 2ª etapa

Grupos	Matérias Prioritárias	Alunos
Grupo 1	Voleibol e Ginástica de Solo	3, 4, 7, 11, 17, 24, 25, 26, 28, 29
Grupo 2	Basquetebol e Badminton	2, 5, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22
Grupo 3	Ginástica de Solo e Basquetebol	1, 6, 8, 9, 10, 12, 20, 23, 27

No entanto, mesmo dentro de cada grupo, cada aluno tem os seus próprios objetivos e funções. Assim, torna-se fundamental esclarecer o que cada aluno fez nestas aulas, sendo que nem todos realizaram os mesmos exercícios. O professor deve modificar ou adaptar o ensino em resposta às necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos. Assim, a diferenciação do ensino pode significar uma alteração de ritmo ou de instrução (Heacox, 2006). Deste modo, surge o quadro seguinte que procura demonstrar precisamente essa diferenciação.

Quadro 15 - Objetivos diferenciados para a 2ª etapa

Grupo 1			
Matéria	Alunos Alvo	Alunos facilitadores	Objetivos
Voleibol	3, 17, 24, 25, 26	4, 7, 28, 29	Em situação de 2+2, em cooperação, desloca-se para o ponto de queda da bola e dá continuidade ao jogo através da realização do toque de dedos.
Ginástica de solo	3, 11, 25, 28, 29	7, 17, 24,	Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam cambalhota à frente, cambalhota atrás e pino c/ ajuda com alinhamento dos segmentos corporais.
	4, 24, 26	17	Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam cambalhota à frente e atrás de pernas afastadas, roda e pino sem ajuda.
Grupo 2			
Basquetebol	2, 13, 14, 16, 18, 19, 21	5, 15, 22	Em situação de 2x1, os alunos decidem corretamente quando passar ou driblar, realizam lançamento na passada quando isolados face ao cesto e terminam a jogada participando no ressalto.
Badminton	5, 13, 14, 15, 19	18, 21, 22	Em cooperação, os alunos executam corretamente o clear, devolvendo o volante com trajetórias altas, batendo o volante num movimento contínuo, por cima da cabeça e à frente do corpo, com rotação do tronco.
Grupo 3			
Basquetebol	1, 9, 10, 12, 20	6, 8, 23	Em situação de 2x1, os alunos decidem corretamente quando passar ou driblar, realizam lançamento na passada quando isolados face ao cesto e terminam a jogada participando no ressalto.
Ginástica de solo	1, 6, 8, 10, 20, 23, 27	9, 12	Em sequência, e de forma fluída, os alunos realizam a cambalhota à frente, cambalhota atrás e pino c/ ajuda, com alinhamento dos segmentos corporais
	9, 12		Em sequência, e de forma fluida, os alunos realizam cambalhota à frente e atrás de pernas afastadas, roda e pino sem ajuda

Conforme referido no parágrafo anterior, mesmo pertencendo a um determinado grupo, cada aluno tem os seus próprios objetivos. Refira-se ainda, a importância dos alunos facilitadores, pois são alunos que já cumprem com sucesso um determinado objetivo e que, em cooperação, deveriam ajudar os restantes colegas a alcançar esses mesmos objetivos. Os exercícios utilizados para procurar resolver estes problemas encontram-se no apêndice VII.

No entanto, a diferenciação não ficou por aqui. Cada grupo foi formado com base em duas matérias que seriam prioritárias para os alunos que os compõe. Como tal, durante as aulas, cada grupo passou mais tempo nas áreas relativas a essas matérias.

Esta dinâmica é possível de ser observada no quadro seguinte

Quadro 16 - Planificação da UD III

Fase	Descrição	Organização
Fase Introdutória (8')	Instrução inicial, objetivos da aula, aspetos críticos	Massivo, alunos sentados em meia lua
Fase Preparatória (15')	-Dança (Rumba Quadrada, Regadinho) – alternância de pares -Mobilização articular	Line Dance, Pares (Em xadrez); vagas
Fase Principal (50')	1ª Rotação – (18') Ginástica Solo Grupo 3 Exercícios: GS1 e GS 2 Voleibol Grupo 1 Exercícios: V1 e V2 Basquetebol Grupo 2 Exercícios: B1 e B2 Nesta rotação os grupos trabalharam uma das suas matérias prioritárias. Os alunos em cooperação eram, no grupo 1, o 4, 7, 28 e 29, pelo que não poderiam ficar juntos. No grupo 2, eram o 5, 15 e 22. 2ª Rotação – (12') Ginástica Solo Grupo 2 Exercícios: GS1, GS 2, GS3 Voleibol Grupo 3 Exercícios: V1 e V2 Basquetebol Grupo 1 Exercícios: B1 e B2 Nesta rotação os grupos não trabalharam nas suas prioridades. Os alunos em cooperação eram, no grupo 1, o 7, 28 e 29, pelo que não poderiam ficar juntos. No grupo 3 eram o 6, 8 e 9.	Áreas – Trabalho por grupos

	3ª Rotação – (18') Ginástica Solo Grupo 1 Exercícios: GS1, GS 2, GS3 Basquetebol Grupo 3 Exercícios: B2 e B3 Badminton Grupo 2 Exercícios: V1 e V2 Os grupos trabalharam nas suas prioridades. Os alunos em cooperação eram, no grupo 2, o 18, 21 e 22 pelo que não poderiam ficar juntos. No grupo 3 eram o 6, 8 e 23. Para o grupo 2, trocava-se a rede de voleibol para uma rede de badminton.	
Fase Final (7')	Arrumar o material, alongamentos, balanço da aula	

Como tal, refira-se que o basquetebol, voleibol, badminton e ginástica estiveram presentes na parte principal de praticamente todas as aulas desta etapa, com exceção das aulas de natação. A dança foi abordada de forma massiva na parte inicial da aula, servindo como complemento ao aquecimento.

Deste modo, no quadro abaixo descrito encontra-se um resumo do que foi esta segunda etapa. Acabou por ser dividida em duas UD, uma primeira onde foi dada primazia às matérias prioritária e uma segunda onde foi realizado um trabalho de continuidade nestas matérias, dando espaço ao aparecimento de outras que, apesar de não serem prioritárias, necessitavam igualmente de ser abordadas nesta fase.

Quadro 17 - Resumo da 2ª etapa

Etapa	2ª - Prioridades			
Calendarização	29/10/2019 a 17/1/2020			
Número de Sessões	18 aulas			
Aulas por Espaço	Interior A	Interior B	Interior C	Piscina
	4	3	4	5
Unidades Didáticas	UD III – 9 aulas		UD IV – 9 aulas	
Objetivos Finais das Prioridades	Basquetebol: Lançamento na passada (padrão de apoios) Voleibol: Deslocamento ponto de queda da bola Ginástica de Solo: Cambalhota atrás Badminton: Clear			

	Dança: Nível Introdução (Rumba quadrada, sariquitê) Conhecimentos: Identificação da sequência de Suporte Básico de Vida (SBV) Aptidão Física: Recuperar alunos fora da ZSAF no teste de força superior
Grupos	Heterogéneos de Nível
Aptidão Física	Trabalho integrado nas matérias das atividades físicas
Conhecimentos	Suporte Básico de Vida e Benefícios da Atividade Física

Refira-se que esta etapa decorreu entre o dia 29 de novembro até 17 de janeiro, perfazendo um total de 18 aulas. No entanto, no número de aulas por espaço apenas se encontram 16, isto porque no dia 3 de dezembro foi realizado o teste escrito, em sala de aula, e também porque no dia 17 de dezembro se realizou a gala de Natal, e como tal, a aula acabou igualmente por ser realizada na sala, onde se realizou a correção do teste escrito e o preenchimento da ficha de autoavaliação.

A descrição da planificação desta etapa, com as matérias que serão abordadas em cada aula encontra-se no apêndice VIII.

Relativamente ao ensino dos JDC, optei por trabalhar de forma contextualizada, tomando sempre o jogo como referência, indo ao encontro daquilo que é o modelo de ensino ‘Teaching Games for Understanding’. Este modelo procura ver o jogo como um todo, procurando encontrar soluções aos problemas encontrados no decorrer do jogo, ao contrário de trabalhar a técnica isolada, de forma analítica (Graça & Mesquita, 2002).

No entanto, não se entenda esta referência como a utilização apenas do jogo formal. Tavares e Valeirinho (1992) apontam o jogo reduzido como uma estratégia que possibilita uma maior participação dos jogadores, aumentando o número de contactos com a bola e a diminuição do número de ações passivas.

Importa também não esquecer o caso específico da Natação. Como havia sido referido, o nível Introdução era um pré-requisito para o sucesso na disciplina e existiam 4 alunos que não o tinham adquirido.

O planeamento para as aulas de natação englobava uma estrutura de aula semelhante às restantes, com parte introdutória, preparatória, principal e final. Os alunos trabalhavam por grupos de nível homogéneos, ficando uma pista para os alunos que se encontram no nível introdução, três pistas, devido ao elevado número de alunos que se encontravam no nível

elementar e uma pista para os alunos que se encontram no nível avançado, tendo em consideração os resultados da avaliação inicial.

Nesta segunda etapa, os objetivos foram: para o nível introdutório, a melhoria da posição hidrodinâmica e a entrada na água, para grupo elementar, o aperfeiçoamento da pernada de crol e a viragem de crol para crol e para o grupo avançado, as trajetórias subaquáticas da braçada e pernada de bruços.

Relativamente à Aptidão Física, como havia sido projetado ainda antes da avaliação inicial, a turma não apresentou grandes problemas, isto porque de um modo geral, esta era uma turma ativa. O único problema dizia respeito à força superior, onde se verificaram 5 alunos que não se encontravam na ZSAF. Segundo Marques (1995), o jogo é um meio de alcançar determinado objetivo e que tem uma componente bastante importante ao nível da valorização da atividade nestes escalões etários, tomando-se uma forma de treino adequada devido à sua essencialidade lúdica e porque permite cumprir o propósito integrador da atividade. No entanto, a utilização de jogos não pode ser considerada como um método de treino da força porque se torna bastante difícil de avaliar os resultados do treino. Ainda assim, e segundo o mesmo autor, o jogo não deixa de ter a sua importância no desenvolvimento das capacidades motoras em geral.

Também Vargas (2011), apresenta uma ideia interessante acerca do desenvolvimento desta capacidade motora em Educação Física.

“não será necessário recorrer a materiais de musculação ou de outro tipo para desenvolver a força nos nossos alunos. As condições espaciais e materiais das nossas escolas servem perfeitamente para que o professor numa forma criativa, planeada, intensa e organizada da sua aula trabalhe e desenvolva a capacidade motora força, bem como as outras capacidades motoras.” (Vargas, 2011, p. 50)

Deste modo, para o caso específico da força, a estratégia passou por, na área da ginástica, inserir uma estação de trabalho da força. Segundo Kraemer e Flick (2017), a intensidade mínima que pode ser utilizada para realizar uma série até à fadiga voluntária momentânea em jovens saudáveis, a fim de produzir aumentos de força é de 60 a 65% de repetições máximas. Por outras palavras, os alunos foram orientados a fazer séries com o número de repetições entre 60% a 65% do número de repetições que realizaram no teste do FITescola. Esta estratégia foi utilizada tanto para força superior como para a força média. Como progressão, para as extensões de braços, os alunos com mais dificuldades, numa fase inicial, poderiam realizar o exercício apoiando os joelhos no chão. Refira-se também que, quando esta

estação não era colocada na parte principal da aula, era realizada na parte final, de forma massiva, com a respetiva diferenciação de carga.

Ainda, Caeiro (2013) afirma que a aula deve assegurar que a intensidade seja relevante, considerando também a exercitação específica e os cuidados metodológicos específicos do treino das diversas capacidades motoras. Ou seja, caso a aula na sua parte principal não provocasse os estímulos adequados ao desenvolvimento das capacidades física devido à natureza dos exercícios, era realizada uma compensação ou na parte preparatória, no final do aquecimento, ou na parte final da aula para que este princípio fosse cumprido.

Relativamente à área dos conhecimentos, os objetivos para os alunos eram compreender e aplicar a sequência de procedimentos do SBV, sendo esta a permeabilização da via aérea, a avaliação da ventilação e compressões torácicas, assim com a compreensão dos benefícios da atividade, isto segundo o programa de conhecimentos da disciplina.

Para este efeito, foram reservadas duas partes iniciais das aulas, para realizar uma exposição mais teórica destes conhecimentos. No que ao SBV diz respeito, foi também realizada no EML, no dia 16 de outubro, que corresponde ao dia mundial da Reanimação Cardiopulmonar, uma formação organizada pelo Hospital Lusíadas, precisamente sobre os procedimentos a adotar numa situação de paragem cardiopulmonar, e onde os alunos tiveram a oportunidade de aplicar a cadeia de salvamento.

Ainda, em articulação com a professora de Biologia e Geologia, foi feita uma revisão destes conteúdos, uma vez que inclusivamente, o SBV faz parte do programa de Ciências da Natureza do 9º ano. De facto, segundo o documento Aprendizagens Essenciais de Educação Física (2018), para que as aprendizagens, no âmbito dos conhecimentos, possam ser significativas e contextualizadas, deve-se privilegiar uma lógica de trabalho de projeto, numa relação com outras disciplinas, que permitam uma abordagem interdisciplinar.

Assim, o teste escrito foi realizado no dia 6 de dezembro, encontrando-se o enunciado no apêndice IX. A classificação média obtida foi superior a 18 valores e verificou-se apenas a existência de duas notas abaixo dos 14,5, necessários para que os alunos tivessem em condições de atingir o patamar de 18 a 20 valores, segundo os critérios de avaliação do EML. Esses mesmos critérios encontram-se disponíveis no anexo I.

De um modo geral, considera-se que a 2ª etapa de lecionação permitiu resolver muitos problemas, uma vez que foi possível atribuir uma classificação positiva a todos os alunos, tendo em conta os critérios de avaliação do externato, mas principalmente porque era uma realidade ainda algo distante no momento da conclusão da avaliação inicial.

Quanto aos objetivos propostos, não foi possível que todos os alunos os alcançassem, embora se tenham verificado algumas conquistas e melhorias que permitiram que todos os alunos conquistassem os níveis necessários para ter classificação positiva. Entre eles, o lançamento na passada, no basquetebol, foi talvez o objetivo que teve menos sucesso, o que de certa forma levou a que na etapa seguinte fossem utilizadas situações de exercício menos complexas, em alguns casos analíticas, para corrigir os padrões motores do gesto técnico.

No que ao voleibol diz respeito, foi possível conquistar o deslocamento para o ponto de queda da bola com praticamente todos os alunos, no entanto, seria necessário continuar a trabalhar esta matéria na etapa seguinte para consolidar as aprendizagens. Verificou-se ainda que alguns alunos conseguiram alcançar objetivos do nível elementar como a dinâmica dos três toques.

Segundo Fraga (1996), a utilização de formas jogadas simplificadas, como o 2x2, constituem-se como situações adaptadas ao desenvolvimento motor dos alunos, às suas necessidades e capacidades. Isto proporciona-lhes a vivência de situações ricas para o seu desenvolvimento global, confrontando-os com uma grande diversidade de formas de ações de jogo, permitindo de um modo adequado e progressivo a introdução do jogo e o ensino dos elementos técnicos fundamentais do voleibol.

No que à Ginástica diz respeito, verificaram-se melhorias no padrão de realização, alinhamento corporal e conclusão do elemento na direção inicial da cambalhota atrás, apesar de ainda se terem verificado alunos com dificuldades. Para esta melhoria, foram utilizadas ajudas materiais como o plano inclinado. Segundo Araújo (2004), alguns dos aspetos críticos para a realização deste elemento são a colocação do queixo junto ao peito e a flexão dos membros inferiores contra o tronco, mantendo esta posição fechada durante a rotação.

Segundo Guerreiro (2012), a maior dificuldade na aplicação do Programa de Educação Física é o facto de a grande maioria dos alunos não possuir os pré-requisitos na ginástica, que deveriam ser adquiridos no 1º e 2º ciclos, tanto no desenvolvimento das habilidades e hábitos motores de base, como ao nível de preparação física.

Deste modo, a ginástica continuou a ser um objetivo para muitos alunos na etapa seguinte, não só a ginástica de solo mas também a de aparelhos, uma vez que era necessário conquistar um nível introdução em qualquer ginástica para poder entrar no patamar de 14 a 17 valores, segundo os critérios de avaliação do EML.

Por fim, no que à natação diz respeito, como havia sido perspectivado, dois dos quatro alunos com dificuldades conquistaram o nível introdução e estavam em condições de, até ao

fim do ano letivo, à semelhança dos restantes alunos do grupo, de conquistar a viragem de crol para crol. Procurou-se assim que o trabalho com estes alunos foi desenvolvido neste sentido, ao longo da terceira etapa. Quanto aos restantes dois alunos, demonstraram empenho e melhorias no seu nado rudimentar e, numa ótica de perspetiva futura, calculava-se que até ao fim do ano letivo, iriam cumprir este objetivo.

Ainda, esta etapa serviu igualmente para traçar o caminho para as etapas seguintes. Nesta altura, pretendia-se que os alunos trabalhassem para os níveis elementares nas matérias em que se encontravam mais perto do alcançar. Esta 2ª etapa serviu igualmente para identificar quais as matérias que deveriam ser a aposta de cada um dos alunos, e a partir daí, construir grupos de trabalho através da conjugação de objetivos de cada aluno.

1.8 - 3ª Etapa

Nesta 3ª etapa, de progresso, procurou-se isso mesmo, que os alunos progredissem nas suas competências e como tal, o foco foi orientado para as matérias onde estes estavam mais próximos de conquistar níveis. Para esse efeito, foi elaborada uma tabela onde se mostram os patamares em que os alunos se encontravam, o que precisavam para subir de patamar e, como já foi referido, as matérias onde estes se encontravam mais perto de alcançar objetivos. Ainda assim, este não era o único objetivo, pois procurou-se igualmente atribuir um maior foco às matérias que foram preteridas na 2ª etapa.

Deste modo, e com base nestes critérios, foram selecionadas as matérias e os grupos para esta etapa. A tabela com as informações descritas no parágrafo anterior encontra-se no apêndice X.

Quadro 18 - Resumo da 3ª etapa

Etapa	3ª - Progresso			
Calendarização	21/1/2020 a 27/3/2020			
Número de Sessões	18 aulas			
Aulas por Espaço	Interior A	Interior B	Interior C	Piscina
	6	5	2	5
Unidades Didáticas	UD V – 6 aulas	UD VI – 6 aulas	UD VII – 6 aulas	
Objetivos Finais da Etapa	Futsal: Introdução(Tomada decisão); Elementar (Desmarcações) Voleibol: Dinâmica 3 toques Ginástica de Solo: Introdução(Pino); Elementar(Roda)			

	Ginástica Aparelhos: Salto Eixo e Entre mãos Dança: Consolidação nível Introdução + Promenade Aptidão Física: Recuperar alunos fora da ZSAF no teste de força superior
Grupos	Heterogéneos e Homogéneos de Nível
Aptidão Física	Trabalho integrado nas matérias das atividades físicas

No quadro anterior é possível encontrar uma breve descrição do que se pretendia para a 3ª etapa. Esta seria dividida em três UD com 6 aulas cada uma, por onde seriam distribuídas as matérias e objetivos traçados para a mesma.

Os grupos para esta UD foram organizados tendo em conta os diferentes objetivos para o futebol. Deste modo, o grupo 1 caracterizou-se por ser um grupo homogéneo de alunos que se encontravam no nível elementar onde o objetivo passava por se aproximarem da conclusão do mesmo. Os restantes dois grupos foram heterogéneos, compostos por alunos que se encontravam a trabalhar o nível introdutório e por alunos que já cumpriam o nível elementar e queriam tentar ajudar os restantes, na estação específica do futebol, a conquistar a tomada de decisão e o domínio da bola.

Quadro 19 - Grupos para a 3ª etapa

Grupos	Alunos
Grupo 1	1, 6, 12, 15, 18, 21, 22, 23, 27
Grupo 2	2, 3, 4, 5, 9, 10, 19, 20, 29
Grupo 3	7, 8, 13, 16, 17, 24, 25, 26, 28

No entanto, e à semelhança do que aconteceu na 2ª etapa, foi realizada uma distinção entre os objetivos de cada aluno, para cada matéria, como é possível verificar no quadro seguinte.

Quadro 20 - Objetivos diferenciados para a 3ª etapa

Voleibol			
Grupo	Alunos Alvo	Alunos facilitadores	Objetivos
1 e 2	2, 4, 9, 10, 12, 19, 23, 27	18, 21, 22, 29	Em situação de 2+2, em cooperação, desloca-se para o ponto de queda da bola e dá continuidade ao jogo através da realização do toque de dedos
3	17, 24, 25, 26	7, 8, 13, 28	Em situação de 2+2, em cooperação, desloca-se para o ponto de queda da bola e dá continuidade ao jogo através da realização do toque de dedos, realizando 10 transposições consecutivas de rede
Futsal			
1	1, 6, 15, 18, 21, 23	12, 22, 27	Em situação de jogo 4x4, recebe a bola e enquadra-se com a baliza, simulando ou fintando se necessário. Desmarca-se oferecendo linhas de passe na direção da baliza ou de apoio
2 e 3	2, 3, 9, 13, 16, 17, 19, 24, 26	7, 8, 20, 28, 29	Em situação de 2x1 ou 3x1, com defesa sombra, consegue receber e enquadrar-se com a baliza, passar a quem está desmarcado e conduzir a bola em progressão
Ginástica de Aparelhos			
1, 2 e 3	2, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15, 18, 20, 23, 27, 28, 29	7, 19, 21, 22	Realiza salto entre mãos no boque e o salto ao eixo no plinto transversal, com elevação da bacia e receção equilibrada.
1, 2 e 3	7, 9, 12, 16, 19, 21, 22		Realiza o salto entre mãos no plinto longitudinal, colocando as mãos no último terço do plinto, com elevação da bacia e receção equilibrada
Dança			
1, 2, 3	1, 4, 5, 8, 10, 16, 19, 25, 27	3, 6, 13, 15, 17, 26	Em dança a pares, na rumba quadrada, os alunos fazem coincidir os passos frente e trás ao ritmo lento e a junção dos apoios ao ritmo rápido, sem pisar os cantos
1, 2, 3	2, 7, 9, 12, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29	3, 6, 13, 15, 17, 26	Em dança a pares, na rumba quadrada, os alunos realizam volta e contra-volta, mantendo o elemento masculino a mesma frente enquanto o elemento feminino executa uma volta à direita seguida de uma volta à esquerda
1, 2, 3			No sariquité, respeitando as diferentes posturas e posições e executando os passos em sincronia com a música, os alunos realizam o passo corrido, passo saltado lateral e os rodopios, finalizando com acentuação forte nos últimos dois tempos

No quadro que se segue encontra-se a descrição da primeira UD desta etapa, 5ª desde o início do ano letivo, com a indicação das matérias que seriam abordadas em cada aula, assim como os exercícios utilizados

Procurou-se ao longo desta UD mas também das seguintes, manter a estrutura das aulas e os exercícios utilizados, que foram diferenciados consoante os alunos e os grupos em questão. No entanto, nas UD seguintes procurou-se ir substituindo o badminton pelo futsal, não porque necessariamente este era um objetivo importante para os alunos dos grupos 2 e 3 para subir de patamar, mas sim porque dadas as limitações de espaço, esta tinha sido uma matéria, até ao momento, pouco realizada nas aulas.

O mesmo se passou com o atletismo, que foi incluído precisamente por ainda não ter sido abordado, mas dadas as limitações de espaço, ficaria reservado para ser abordado de uma forma mais incisiva quando estivessem concluídas as obras nos campos exteriores. Assim, foi sendo substituído nas UD seguintes pelo ténis de mesa.

A planificação desta terceira etapa encontra-se disponível no apêndice XI.

Quadro 21 - Representação da UD V

Fase	Descrição	Organização
Fase Introdutória (8')	Instrução inicial, objetivos da aula, aspetos críticos	Massivo, alunos sentados em meia lua
Fase Preparatória (15')	-Dança (Rumba Quadrada) – alternância de pares/Sariquité -Mobilização articular	Line Dance, Pares (Em xadrez); vagas
Fase Principal (50')	1ª Rotação – (18') Gin.Solo/Apar Grupo 2 Exercícios: GS1,GS2, GS3 Voleibol/Badm Grupo 3 Exercícios: F1 e F2 Atletismo Grupo 1 Exercícios: A.A1,A.P1 Nesta rotação os grupos trabalharam em áreas onde têm objetivos para esta etapa. Os alunos em cooperação no grupo 3 são o 7, 8 e 28 pelo que não poderiam ficar juntos.	Áreas – Trabalho por grupos

	2ª Rotação – (12’) <table><tr><td> Gin.Solo/Aparel Grupo 1 Exercícios: GS1, GS2, GS3 </td><td> Badminton Grupo 2 Exercícios: F1 e F2 </td></tr><tr><td> Atletismo Grupo 3 Exercícios: A.A1,A.P1 </td><td></td></tr></table> Nesta rotação os grupos trabalham nas áreas que não os seus principais objetivos nesta etapa. Os alunos em cooperação no grupo 2 são o 10, 20 e 29, pelo que não poderiam ficar juntos.	Gin.Solo/Aparel Grupo 1 Exercícios: GS1, GS2, GS3	Badminton Grupo 2 Exercícios: F1 e F2	Atletismo Grupo 3 Exercícios: A.A1,A.P1		
Gin.Solo/Aparel Grupo 1 Exercícios: GS1, GS2, GS3	Badminton Grupo 2 Exercícios: F1 e F2					
Atletismo Grupo 3 Exercícios: A.A1,A.P1						
	3ª Rotação – (18’) <table><tr><td> Gin.Solo/Aparel Grupo 3 Exercícios: GS1, GS2, GS3 </td><td> Futebol Grupo 1 Exercícios: F3 e F4 </td></tr><tr><td> Atletismo Grupo 2 Exercícios: A.A1,A.P1 </td><td></td></tr></table> Os grupos trabalham novamente nos seus principais objetivos para esta etapa. O grupo 1 é um grupo homogêneos, no entanto destacam-se os alunos 22 e 27 que funcionam como alunos facilitadores.	Gin.Solo/Aparel Grupo 3 Exercícios: GS1, GS2, GS3	Futebol Grupo 1 Exercícios: F3 e F4	Atletismo Grupo 2 Exercícios: A.A1,A.P1		
Gin.Solo/Aparel Grupo 3 Exercícios: GS1, GS2, GS3	Futebol Grupo 1 Exercícios: F3 e F4					
Atletismo Grupo 2 Exercícios: A.A1,A.P1						
Fase Final (7’)	Arrumar o material, trabalho de complemento da aptidão física, alongamentos, balanço da aula	Massivo				

A aptidão física, nomeadamente a resistência, foi desenvolvida através da própria dinâmica e natureza dos exercícios realizados em cada estação. Refira-se, no entanto que esta não era uma preocupação, uma vez que eram muito pontuais os casos que não se encontravam na ZSAF, e nenhum destes casos se prendia com a resistência.

Segundo Marques (1989), os jogos desportivos e os jogos de pequena organização revelam-se como uma ferramenta de grande efetividade no desenvolvimento das capacidades de resistência.

No caso do futebol, como os exercícios realizados envolviam vagas e vaivém constante, assume-se que estes estímulos permitiram o desenvolvimento, de forma integrada, da resistência. Por outro lado, o desenvolvimento da força foi alcançado pelos variados estímulos de saltos e posições de apoio facial invertido, contemplados na estação da ginástica. No entanto, como a força superior era uma das poucas preocupações no âmbito da aptidão

física, continuou-se com o treino individualizado pela incorporação de uma situação de extensões de braços, onde cada aluno realizou um conjunto de séries cujo número de repetições correspondiam a cerca de 60 a 65% do número máximo de repetições que o aluno conseguiu fazer, no teste de extensões de braços, tornando assim o exercício diferenciado para cada aluno.

Ainda assim, grande parte do trabalho de força média e superior foi desenvolvido no início ou final da aula, em situações descontextualizadas, mas semelhantes aos testes do FITescola.

De um modo geral, considera-se que esta terceira etapa da leção permitiu alcançar a grande maioria dos objetivos propostos na sua projeção. Penso que os principais motivos que levaram a este desfecho foram essencialmente dois.

Em primeiro lugar, a manutenção de aulas com estruturas semelhantes e repetição de exercícios por parte dos alunos, como aliás uma unidade didática deve ser, mas que na segunda etapa nem sempre foi uma realidade, o que levou a uma melhoria significativa por parte dos alunos. O segundo motivo foi a diferenciação aplicada, quer nos exercícios que cada grupo realizava, quer nas matérias em que cada grupo era colocado. Isto permitiu que cada aluno, mesmo inserido num grupo, conseguisse alcançar os seus objetivos individuais para esta etapa e que se refletiu na classificação do 2º período.

Começando pelo futsal, que talvez foi aquela matéria onde os objetivos foram menos conseguidos. O futsal foi pela primeira vez abordado nesta terceira etapa, principalmente devido às limitações de espaço já referidas. Tendo em conta que estava prevista a conclusão das obras nos campos exteriores para aproximadamente a altura do carnaval, o planeamento inicialmente realizado para esta etapa contemplava precisamente a inclusão do futsal nas aulas de exterior. No entanto, a conclusão das obras apenas se veio a verificar praticamente no final da etapa e do período.

No futebol, os jogadores devem coordenar as acções com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir a bola, tendo como objetivo criar situações de finalização e marcar golo (Garganta, 2002). Posto isto, o primeiro problema é de natureza tática, ou seja, além de o aluno dever saber o que fazer, tem de seleccionar e utilizar a resposta motora mais adequada. No entanto, e como referem os PNEF nos seus critérios para o futebol, para o nível introdução, é necessário um espaço amplo, algo que não era possível proporcionar no espaço interior.

Deste modo, em algumas aulas onde estava previsto o futsal estar presente, acabou por ter de ser substituído pelo basquetebol, onde se procurou consolidar conquistas da 2ª etapa ou recuperar objetivos que não foram totalmente alcançados como a realização do lançamento na

passada, ou ainda substituído por matérias alternativas como o ténis de mesa ou o badminton. Ainda assim, foi feito um esforço para que o grupo 1 conseguisse ter o futsal em algumas aulas, isto porque era o grupo onde estavam inseridos os alunos cujo futsal era um dos principais objetivos para esta etapa. Este era um grupo homogéneo, composto por alunos de nível intermédio e que procuravam conquistar o nível elementar no futsal. Apesar do espaço reduzido disponível para as aulas, estes alunos conseguiram, em parte, alcançar os objetivos deste nível.

Optou-se por não colocar os restantes grupos no futsal, que eram heterogéneos de nível em relação a este, uma vez que os alunos mais fracos, devido aos constrangimentos de espaço, dificilmente iriam conseguir melhorias nesta matéria, deixando este trabalho para a quarta e última etapa.

Relativamente ao basquetebol, foram utilizadas principalmente formas jogadas, seja através de jogo reduzido, ou situações por vagas, mas que simulam componentes fundamentais do jogo, como é o caso do ‘jogo dos 6’. No entanto, foi necessário, ainda que em escassas ocasiões, utilizar formas analíticas, principalmente no aquecimento, para resolver problemas de ordem motora no lançamento na passada.

“O ensino dos jogos coloca a aprendizagem das habilidades como um pré-requisito para o sucesso da participação no jogo. As progressões didáticas devem concentrar-se em aspetos da execução motora das habilidades básicas em situações descontextualizadas” (Graça & Mesquita, 2002, p. 68).

Por sua vez, o jogo utilizado era o 3x3. Segundo Oliveira e Graça (1994) esta situação encerra em si uma grande riqueza de problemas, permitindo equacionar sob o ponto de vista ofensivo e defensivo todo o tipo de relações básicas da tática individual e de grupo.

Quanto ao voleibol, verificou-se uma melhoria significativa na qualidade de jogo apresentada pelos alunos. Foi dado um foco muito grande à obrigatoriedade dos três toques, com o reforço da importância do 1º toque a ser realizado para a zona 3, o 2º toque a levantar a bola as zonas de finalização, e a realização de finalizações intencionais. Este objetivo foi alcançado por praticamente todos os alunos dos grupos 1 e 2. Para o grupo 3, que era um grupo claramente heterogéneo, pois continha os únicos 4 alunos que não cumpriam o nível introdução, os objetivos continuavam a ser o deslocamento para o ponto de queda da bola e a realização do toque de dedos para dar continuidade. Estes alunos trabalharam em cooperação com alunos mais fortes que os ajudaram a conquistar estes objetivos. No final da etapa, estes quatro alunos já conseguiam, em situação de cooperação, 2+2, realizar mais de seis transposições de rede com

alguma regularidade, sem a utilização dos alunos mais fortes como agentes facilitadores, ou seja, apenas os quatro alunos com dificuldades a trabalharem sozinhos.

Na ginástica, todos os grupos eram heterogéneos e os alunos mais fortes nesta matéria tinham por objetivo consolidar ou conquistar o nível elementar, além de ajudarem os restantes a resolver as dificuldades que os impediam de conquistar o nível introdução.

Também na segunda mas principalmente nesta etapa, foi utilizado, relativamente ao ensino da ginástica, um modelo de ensino aberto (Seron, Montenegro, Barbosa-Rinaldi & Lara, 2007). Isto explica-nos que o professor deve promover as situações de ensino de tal maneira que estimulem o aluno a agir, e que os problemas do aluno possam ser resolvidos por ele, com base na sua condição de que pode fazer. Os mesmos autores referem ainda que os alunos devem agir em co-decisão, ou seja, participando nas decisões em relação aos seus objetivos.

Assim, nas aulas eram preparadas situações relativas aos níveis introdução e elementar, sendo que os alunos, com auxílio de meios gráficos sobre cada nível, trabalhavam de forma autónoma tendo em conta os objetivos a que se propunham.

No final da etapa, verificou-se que os quatro alunos que precisavam do nível elementar na ginástica de solo para subir de patamar o conseguiram fazer. Verificou-se ainda uma melhoria generalizada no alinhamento corporal dos segmentos na realização do pino, sendo que dois alunos conseguiram mesmo conquistar o nível introdução nesta etapa, uma vez que este era o único elemento que lhes faltava realizar, em situação de sequência fluída de elementos gímnicos, para o conseguirem.

Relativamente à dança, foi consolidado o regadinho e introduzido o sariquité. A principal preocupação era a manutenção do ritmo certo respeitando os tempos da música, algo que foi conseguido pela maioria dos alunos. Quanto à rumba quadrada, foram introduzidos os passos promenade e volta grande, sempre com a preocupação já acima descrita. Praticamente todos os alunos compreenderam e realizaram os passos, sendo que alguns ainda não o conseguiam realizar dentro dos tempos corretos.

Para concluir a área das atividades físicas, no que à natação diz respeito, foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido nas etapas anteriores, com grupos homogéneos nas respetivas pistas. Infelizmente, os dois alunos que se estavam a trabalhar no nível introdução não se encontravam ainda em condições de o conquistar. Ainda assim, apresentaram melhorias quer ao nível da posição hidrodinâmica quer no que à entrada na água diz respeito. De registar também dois alunos que se encontravam a trabalhar o nível elementar e conseguiram conquistar

este nível pelas melhorias apresentadas no capítulo das viragens. Foi ainda introduzida com sucesso a matérias dos salvamentos, perspetivando-se a sua consolidação no 3º período.

Quanto à aptidão física, as preocupações eram muito poucas. O foco foi dirigido para a força superior, onde 6 alunas não conseguiam alcançar os objetivos mínimos da ZSAF. Destas 6 alunas, quatro conseguiram superar os objetivos propostos, segundo as tabelas de referência do FITescola, enquanto as restantes duas, apesar de não o terem conseguido, melhoraram o número de repetições realizadas no teste de extensões de braços, encontrando-se assim mais perto das 7 solicitadas para este grupo etário.

Relativamente à área dos conhecimentos, apenas dois alunos tinha obtido uma classificação inferior a 14,5 no teste do 1º período, condição necessária para estarem elegíveis ao patamar de 18 a 20 valores, segundo os critérios de avaliação do externato. Foi então pedido que estes alunos realizassem um trabalho escrito, com base nas orientações do GEF para estas situações, sobre a parte da matéria onde estes alunos tinham tido menor cotação no teste escrito, o SBV para o aluno 16 e os benefícios do pequeno almoço e alimentação equilibrada para o aluno 29. Os alunos realizaram esta tarefa com sucesso, obtendo classificações superiores a 15 valores, segundo os critérios definidos pelo GEF, e deste modo, ficando aptos para o último patamar, caso cumprissem as restantes condições.

1.9 - 4ª Etapa

Pretendia-se que esta 4ª etapa fosse um momento de consolidação e demonstração das competências adquiridas pelos alunos ao longo do restante ano letivo, principalmente em situações de prática o mais aproximadas possível das situações de jogo formal.

Deste modo, pretendia-se ainda, para enfatizar a demonstração de competências, introduzir a competição como meio de motivação para o empenho e superação dos alunos.

Assim, o objetivo passava por criar quadro competitivos e situações de apresentação formal, consoante a modalidade em questão, para as diversas matérias ao longo desta 4ª etapa.

A 4ª etapa seria dividida em 2 UD com 8 aulas cada uma, como se encontra descrito na tabela seguinte.

Quadro 22 - Planificação da 4ª etapa

4ª Etapa – 14/4 a 9/6							
UD VIII							
1	2	3	4	5	6	7	8
14/4	17/4	21/4	24/4	28/4	5/5	8/5	12/5
Pisc	Int B	Ext	Int B	Pisc	Int B	Int A	Pisc
UD IX							
1	2	3	4	5	6	7	8
15/5	19/5	22/5	26/5	29/5	2/6	5/6	9/6
Int A	Int A	Ext	Pisc	Ext	Ext	Int B	Pisc

No entanto, como é de conhecimento público, o terceiro período do ano letivo 2019/2020 acabou por decorrer de uma maneira bastante diferente do habitual, por causa da pandemia COVID-19. Como tal, não foi possível operacionalizar esta etapa.

Relativamente às questões organizacionais da aula, pretendia-se que estas tivessem 4 áreas e consequentemente, a turma fosse dividida em quatro grupos.

Para a UD VIII, as matérias operacionalizadas seriam o basquetebol, o ténis de mesa, a ginástica acrobática e o voleibol, enquanto que para a UD IX, as matérias seriam o futsal, voleibol, badminton e atletismo.

Os grupos para esta última etapa seriam os seguintes:

Quadro 23 - Grupos para a 4ª etapa

Unidade Didática	VIII	IX
Grupo 1	5, 6, 8, 9, 15, 22, 23, 29	7, 8, 20, 22, 23, 27, 28, 29
Grupo 2	2, 3, 10, 17, 18, 25	2, 12, 17, 21, 25, 26
Grupo 3	1, 4, 7, 13, 16, 26, 28	4, 5, 9, 13, 15, 16, 19
Grupo 4	12, 19, 20, 21, 24, 27	1, 3, 6, 10, 18, 24

Legenda: # - alunos facilitadores # - alunos mais fracos

O grupo 1, em ambas as UD, seria um grupo homogéneo em relação ao JDC de invasão presente na UD, enquanto que os restantes seriam grupos heterogéneos. Os alunos marcados a azul são os alunos facilitadores enquanto que no grupo 4 da UD VIII, os alunos a vermelho são mais fracos que os restantes quatro. Foi tido ainda em atenção o equilíbrio entre rapazes e

raparigas na formação dos grupos para a UD IX, tendo em consideração a inclusão da dança nesta UD.

Quanto aos quadros competitivos de cada uma das matérias seriam os seguintes: Para o ténis de mesa e badminton, os alunos iriam competir num campeonato, em formato todos contra todos, dentro de cada um dos grupos. Caso existisse tempo para uma 2ª fase da competição, apuravam-se para uma Liga de Ouro, os quatro primeiros classificados de cada grupo. Os restantes alunos classificavam-se para a Liga de Prata, como demonstra o quadro abaixo indicado.

Quadro 24 - Representação do apuramento para a 2ª fase

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Liga Ouro	Aluno A	Aluno I	Aluno O	Aluno V
	Aluno B	Aluno J	Aluno P	Aluno W
	Aluno C	Aluno K	Aluno Q	Aluno X
	Aluno D	Aluno L	Aluno R	Aluno Y
Liga Prata	Aluno E	Aluno M	Aluno S	Aluno Z
	Aluno F	Aluno N	Aluno T	Aluno #
	Aluno G		Aluno U	
	Aluno H			

Os alunos da Liga de Ouro iriam competir num formato ‘a eliminar’, começando pelos oitavos de final até à final. No entanto, pretendia-se ao máximo evitar que os alunos fossem ‘eliminados’, pois à partida, os alunos mais fracos iriam ser os primeiros a sair, mas também seriam aqueles que mais precisavam de jogar para melhorar. Assim, os alunos que perdessem nos oitavos de final, passavam para o apuramento do 9º ao 16º lugar, num formato semelhante aos que se apuravam para os quartos de final.

Os alunos da Liga de Prata seriam agrupados em 3 grupos de 4 alunos.

No entanto, a realização destes jogos da 2ª fase estaria um pouco condicionada, pois os alunos seriam emparelhados com alunos de outros grupos.

Os jogos de badminton seriam disputados até aos 15 pontos, num único set, enquanto os jogos de ténis de mesa seriam à melhor de 3 sets, até aos 11 pontos.

Relativamente à ginástica acrobática, os alunos deveriam formar trios dentro dos grupos onde se encontravam inseridos e preparar ao longo das aulas, uma coreografia, que seria

apresentada na última aula da UD. Os alunos seriam avaliados pelo professor e pelos restantes colegas, num concurso competitivo, com critérios pré-definidos, segundo o protocolo de avaliação do EML. A coreografia deveria conter 4 figuras do nível elementar de acrobática, assim como 3 elementos gímnicos de ligação.

Para a dança, seria também operacionalizado um concurso na última aula da UD, onde os alunos, dentro do seu grupo, deveriam apresentar uma coreografia para uma dança tradicional e uma coreografia para a rumba quadrada que incluísse o passo progressivo, volta e contravolta, volta grande e promenade.

Para os JDC, optou-se por um formato competitivo alternativo que nasceu a partir de duas condicionantes.

Em primeiro lugar, devido à opção de querer manter os grupos fixos de aula para aula pela questão de que, quer no âmbito da ginástica acrobática quer na dança, os alunos se encontrarem a trabalhar em grupo no desenvolvimento de uma coreografia e posterior apresentação. Se a opção tomada fosse pela criação equipas heterogéneas, mas equilibradas, por forma operacionalizar um torneio entre equipas, implicaria que de aula para aula, os grupos, compostos por mais que uma equipa, teriam de se desfazer, o que iria comprometer as áreas da ginástica de solo e dança.

O segundo constrangimento refere-se à opção de querer juntar num grupo homogéneo, os alunos mais fortes no que aos JDC de invasão diz respeito. Esta opção partiu do facto destes alunos, ao longo do restante ano letivo, terem essencialmente funcionado como alunos facilitadores das aprendizagens dos alunos com mais dificuldades. A dinâmica de ter estes grupos homogéneos deveria ter acontecido na terceira etapa, mas como o espaço disponível para aulas era muito reduzido, principalmente para os JDC de invasão, foi sendo adiada até à conclusão das obras no espaço exterior, que só acabou por acontecer no final do 2^a período, daí que tenha sido escolhido este momento para a sua implementação.

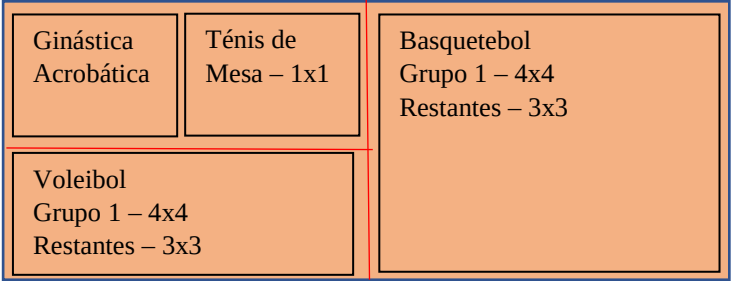
Deste modo, a competição idealizada para os JDC implicava que no final de cada jogo, existisse pelo menos um aluno a trocar de equipa, por forma a que as equipas nunca se repetissem em nenhum jogo até ao final da UD. As equipas seriam pré-definidas pelo professor. Pretendia-se que no final de cada jogo, os alunos da equipa que ganhasse, registassem uma vitória para si, para que no fim da UD se apure qual ou quais os alunos com mais vitórias, existindo assim uma competição individual dentro de cada grupo. Esta acabava por não ser uma solução ideal, uma vez que o que se pretende com os JDC é a transmissão do valor de grupo e de conquista enquanto equipa, e por isso mesmo não seria dado um ênfase muito grande à

vitória individual, no entanto, e tendo em conta os constrangimentos existentes, penso que seria uma boa solução para incentivar à superação e competitividade dos alunos.

Relativamente ao atletismo, não seria operacionalizada nenhuma forma competitiva, pelo menos de uma maneira formal, pois pretendia-se aproveitar os campos exteriores para abordar estes conteúdos que não tinham sido possíveis de operacionalizar devido ao reduzido espaço das aulas.

Na figura seguinte será apresentada uma representação de uma UD, uma vez que a estrutura será semelhante para as duas, diferenciando apenas nas matérias operacionalizadas.

Quadro 25 - Representação das UD da 4ª etapa

Fase	Descrição	Organização
Fase Introdutória (6')	Instrução inicial, objetivos da aula, aspetos críticos	Massivo, alunos sentados em meia lua
Fase Preparatória (12')	-Mobilização articular -Jogos pré-desportivos	Vagas; Grupos/equipas
Fase Principal (60')	4 Rotações – (4x15') 	Áreas – Trabalho por grupos
Fase Final (5')	Arrumar o material, alongamentos, balanço da aula	

Nas áreas onde se operacionalizam JDC, cada grupo deveria realizar dois jogos de 7 minutos, em caso de empate, venceria a equipa que marcou o primeiro ponto/golo.

Ainda algumas preocupações na dinâmica da aula: Tendo em consideração a formação de trios para a ginástica acrobática, existiria um trio formado por dois alunos do grupo 1 e um aluno do grupo 3. Deste modo, quando o grupo 1 se encontrasse na área da ginástica acrobática, o aluno do grupo 3 deveria ir também para a ginástica acrobática para que pudessem preparar a coreografia. No entanto, deveria ser feita uma gestão da área onde cada grupo inicia a aula, pois quando o grupo 1 estivesse na acrobática, o grupo 3 deveria estar ou no basquetebol ou no

voleibol, por forma manter o número par, em pelo menos numa destas áreas. Pretendia-se que a cada aula, se alterasse a rotação para que o aluno em questão não falhasse sempre o mesmo JDC, ou seja, numa aula mudaria de grupo quando estivesse no basquetebol, enquanto na aula seguinte isso ocorreria quando o grupo 3 estivesse no voleibol.

Relativamente à formação de equipas nos grupos heterogéneos, os alunos facilitadores nunca ficariam na mesma equipa, o mesmo aconteceria com os dois alunos a vermelho do grupo 4. No entanto, eles contariam na mesma para a classificação individual pelo registo de vitórias.

1.10 - Avaliação dos resultados obtidos

No presente sub-capítulo será realizado um balanço geral do desempenho e evolução dos alunos relativamente aos objetivos propostos, e que de certa forma, permitirá avaliar a eficácia do processo de ensino.

Através de uma análise comparativa entre a avaliação inicial e a avaliação realizada no final do 2º período, que acabou por ganhar contornos sumativos, verifica-se que existiu uma evolução global positiva, relativamente aos critérios definidos pelo GEF do EML, conforme se observa no quadro seguinte.

Quadro 26 - Distribuição dos alunos pelos patamares de avaliação

Patamar de Avaliação	Avaliação Inicial	Final 2º Período
6 a 9 valores	6	0
10 a 13 valores	14	1
14 a 17 valores	7	18
18 a 20 valores	0	8

O quadro acima descrito indica a situação e distribuição dos alunos, em cada um destes dois momentos, refletindo a evolução global da turma. No entanto, na minha opinião, este tipo de análise, relativa aos patamares ou mesmo aos níveis alcançados pelos alunos acaba por ter pouco significado, além de não conseguir justificar de que forma estes resultados foram alcançados.

Deste modo, e tomando por base o quadro 10, apresentado previamente na 1ª etapa deste capítulo, apresenta-se no quadro seguinte, a evolução dos alunos relativamente às dificuldades evidenciadas durante a avaliação inicial.

Quadro 27 - Evolução dos alunos perante as dificuldades iniciais

Matéria	Dificuldades	Alunos com dificuldades na avaliação inicial	Alunos com dificuldades no final do 2º período
Basquetebol	Reconhece-se enquanto defesa; Quando recebe a bola, enquadra-se com o cesto; Realiza lançamento na passada; Participa no ressaltos;	1, 2, 3, 9, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 26	3, 13, 17, 24, 26
Voleibol	Serve por baixo Toque dedos para dar continuidade Desloca-se para ponto de queda da bola	1, 3, 12, 17, 24, 25, 26	
Futsal	Reconhece-se enquanto defesa Sem pressão, recebe a bola, passa a colega desmarcado, conduz a bola e remata Decide bem quando passar, driblar ou rematar	3, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 26	3, 13, 16, 17, 18, 19, 24, 26
Ginástica de Solo	Pino c/ ajuda Cambalhota atrás de pernas afastadas	1, 5, 6, 8, 10, 12, 15, 20, 23, 24, 27, 28, 29	5, 6, 8, 15, 20, 23, 27
Ginástica Aparelhos	Salto ao eixo no plinto longitudinal Carpa de pernas afastada no minitrampolim	1, 5, 8, 13, 15, 18, 20, 23, 25, 26	18
Badminton	Realiza o batimento de Clear com trajetória profunda e paralela ao chão, armando o braço, com o pé contrário à frente	1, 3, 5, 9, 13, 16, 17, 18, 24, 26	3, 16, 17, 24, 26
Dança	Acompanha a música nos tempos certos Realiza passo base, progressivo e volta e contra-volta	1, 5, 8, 9, 10, 19, 25, 27	1, 10, 19, 27
Natação	Desloca-se à superfície, coordenando ações propulsivas simples de pernas e braços com a respiração Salta para a piscina, partindo de posições e apoios variados e voltar à superfície de modo controlado Realiza um percurso de 25 metros nos estilos de crol ou costas	1, 12, 23, 26	1, 12

Legenda: Alunos a preto – dificuldades em todos os critérios

Alunos com cor – dificuldades apenas no critério da mesma cor

Conforme descrito no parágrafo anterior, o quadro 27 demonstra-nos a evolução dos alunos relativamente às dificuldades inicialmente evidenciadas.

Relativamente aos JDC, procurou-se trabalhar com grupos heterogéneos, uma vez que Dyson et al. (2004) consideram que na EF, a melhor forma dos alunos dominarem os conteúdos dos JDC é através do trabalho em grupos heterogéneos e de modo cooperativo.

No entanto, em cada uma dos JDC houve uma evolução distinta. Quanto ao futebol, não foram proporcionada muitas oportunidades, principalmente para os alunos com mais dificuldades, devido ao pouco espaço disponível, pretendia-se atribuir um maior foco a esta matéria após a conclusão dos espaços exteriores, mas devido aos consecutivos atrasos e ao facto do ano letivo ter terminado, pelo menos de forma presencial, mais cedo, não possível resolver as dificuldades dos alunos.

Por sua vez, no basquetebol, foi possível ultrapassar as dificuldades de uma boa parte dos alunos. Na minha opinião, isto deveu-se ao trabalho desenvolvido em grupos heterogéneos, conforme sugerido por Dyson et al. (2004) e às situações operacionalizadas nas aulas. Em primeiro lugar, na resolução de aspetos motores, principalmente no lançamento da passada, através de situações analíticas, conforme referem Graça e Mesquita (2002), e depois com situações de jogo reduzido, que segundo Tavares e Valeirinho (1992) devem estar na base do ensino do jogo de basquetebol. Refira-se ainda que, o facto de existirem alunos que não ultrapassaram as suas dificuldades, prende-se em parte pela diferenciação de objetivos para cada aluno. Ou seja, alguns alunos com dificuldades no basquetebol não tinham este jogo como objetivo para alcançar os níveis necessários para estarem no patamar de nota desejado, e como tal, o seu foco esteve direcionado para outras matérias.

Quanto ao voleibol, verificou-se um elevado grau de sucesso na resolução das dificuldades, em grande parte, e ao contrário daquilo que acabou por acontecer no basquetebol, porque a maioria dos alunos tinha o voleibol como objetivo. Para este sucesso contribui o trabalho cooperativo em grupos heterogéneos e a utilização de formas jogadas simplificadas que permitiram uma progressiva introdução do jogo e o ensino dos elementos técnicos fundamentais do voleibol (Fraga, 1996).

Relativamente à ginástica, verificou-se uma melhoria nos alunos que definiram a ginástica como objetivo. O modelo aberto sugerido por Seron et al. (2007), acabou por ser benéfico para aqueles alunos que necessitavam da ginástica, tendo-se envolvido com empenho na construção da sua sequência gímnica. No entanto, para aqueles que não necessitavam de conquistar níveis na ginástica, o empenho foi reduzido. Ainda, penso que o feedback contribuiu também para a melhoria dos alunos. Pehkonen (2010) refere precisamente que um feedback adequado e a construção de situações de aprendizagem adequadas complementam-se no processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o feedback, que muitas vezes consistia na colocação correta dos segmentos corporais, permitiu ultrapassar algumas dificuldades.

Por sua vez, no âmbito da ginástica de aparelhos, o problema maior prendia-se com o receio dos alunos na realização dos saltos, e não tanto na sua falta de capacidade. Como tal, foram utilizados dois tipos de ajuda, conforme refere Araújo (2004). Inicialmente, utilizou-se a ajuda propriamente dita, para permitir que os alunos realizassem os saltos, se apercebessem do padrão global de movimento e ultrapassassem a barreira inicial provocada pelo receio. Claro está, esta ajuda permitiu também colmatar algumas falhas iniciais, quer motoras, quer no padrão de movimento. Numa segunda fase, depois de ultrapassada a barreira inicial, foi utilizada a parada ou segurança, o que permitia dar confiança aos alunos na execução dos saltos.

Relativamente à dança, esta foi uma matéria amplamente abordada, principalmente na parte inicial das aulas. Procurou-se utilizar uma metodologia progressiva, através do ensino de cada passo de forma separada para que progressivamente fossem construídas as coreografias, utilizando a música para que os alunos respeitassem os tempos musicais na execução dos passos.

Por fim, importa salientar a natação. Inicialmente esta era uma preocupação, não só pelo que representa, em termos de valorização pessoal aprender a nadar, mas também pela necessidade aproveitamento nesta matéria para obter classificação positiva na disciplina.

Assim, considero que contribuiu de forma positiva o facto de estarem três professores presentes na aula, cada um a trabalhar com um grupo de nível. Ainda, o facto do grupo com maiores dificuldades ser um grupo reduzido, permitiu uma maior individualização e acompanhamento do trabalho. A utilização de ajudas materiais, principalmente na fase inicial onde se pretendia conquistar a posição hidrodinâmica e a deslocação à superfície, teve um papel fundamental.

1.11 - Professor a Tempo Inteiro

No âmbito do programa de estágio, um dos momentos importantes durante o ano letivo é a realização de uma semana de trabalho no papel de um professor com horário completo, o que no fundo simula aquilo será a realidade quando, enquanto professor, entrar no mercado de trabalho.

Segundo Sacristán (1991)¹, citado por Bom e Brás (2003) a profissionalidade pedagógica corresponde à afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto

¹ Sacristán, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos Professores. In.: Nóvoa, A. (Org.) *Profissão professor*. (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Posto isto, o PTI pretende ser um momento que, de forma marcante, oriente a formação do estagiário neste sentido.

Este foi, na minha opinião, um dos grandes desafios do estágio devido à organização e gestão necessárias para o cumprir com sucesso.

O PTI tem como função, além de possibilitar que os estagiários vivenciam a realidade descrita no parágrafo anterior, ajudar o professor estagiário a melhorar alguns aspetos da sua intervenção.

Carreiro da Costa (1984) refere que a atividade pedagógica do professor influencia a atividade pedagógica do aluno, sendo esta a responsável direta pelo nível alcançado nas aprendizagens.

“O êxito nas aprendizagens escolares depende, em grande parte, da qualidade do ensino, isto é, da competência do professor em criar condições de sucesso aos alunos. Importa, por isso, que as decisões relativas à organização e condução do ensino sejam tomadas a partir do conhecimento sobre os fatores que concorrem para a estruturação de situações que facilitem e promovam as aprendizagens.” (Carreiro da Costa, 1984, p. 22)

Também Silva e Lopes (2016) apontam três estratégias para a melhoria das aprendizagens, sendo elas a formulação de objetivos de aprendizagem, a avaliação formativa, e o feedback. Apesar de considerar que as duas primeiras são aplicadas com sucesso na turma de lecionação, penso que o feedback é algo que o PTI me poderia ajudar a melhorar, especialmente na realização e conclusão do ciclo de feedback.

Deste modo, procurei definir alguns objetivos que tentaria alcançar com a realização do PTI.

PTI 1 – Melhorar a gestão e organização do espaço disponível para a aula. Para tal, escolhi turmas que na maioria das aulas iriam usufruir do Interior B, o espaço com maior área, para organizar as aulas da melhor maneira.

PTI 2 – Desenvolver e melhorar as competências relativas ao clima da aula, nomeadamente na gestão de comportamentos e de atividades fora da tarefa. A minha turma de estágio, o 10º1A, era uma turma que não apresentava dificuldades neste aspeto, por isso mesmo o objetivo passava desenvolver e aplicar estas competências em turmas mais desafiantes ao nível do comportamento. Assim, e segundo a opinião de alguns professores do

GEF, as turmas que melhor poderiam corresponder as estas características eram as turmas ‘3/5’, do curso de humanidades.

PTI 3 – Melhorar a qualidade do feedback, com especial atenção para a conclusão do ciclo de feedback. Um dos aspetos verificados ao longo do primeiro período, e também referenciados pelo orientador de escola era a não conclusão do ciclo de feedback. Recorde-se que Silva e Lopes (2016) consideram o feedback como uma importante estratégia para a melhoria das aprendizagens. Assim, procurei melhorar este aspeto, assim como realizar mais feedbacks positivos, enaltecendo o esforço e o sucesso dos alunos, ao invés dos feedbacks corretivos, que eram predominantes até aqui.

Para avaliar estas competências, foi solicitado aos professores destas turmas que preenchessem uma ficha acerca da minha intervenção, classificando a minha ação ao nível do AGIC, apontando os pontos fortes e fracos da aula. Essa mesma ficha encontra-se no apêndice XII.

Por fim, pretendia-se ainda com o PTI passar pelo maior número de anos de escolaridade possível, por forma para lidar com alunos de todas as idades, assim como o programa da disciplina nestes anos letivos. De fora, ficou o 1º ciclo devido à experiência que já tenho com estes anos de escolaridade, fora do âmbito do estágio.

Além disso, procurei abranger o maior número de professores diferentes para que pudesse ter o maior número de feedback diferentes e que conseqüentemente, eles pudessem partilhar os seus conceitos relativos aos vários objetivos propostos.

A semana do PTI realizou-se de 27 a 31 de janeiro e o horário da sua operacionalização foi o seguinte:

Quadro 28 - Horário da semana do PTI

	2ª Feira		3ª Feira		4ª Feira		5ª Feira		6ª Feira	
	Turma	Espaço	Turma	Espaço	Turma	Espaço	Turma	Espaço	Turma	Espaço
8:10 8:55			10º1A	Int.B	10º3/5	Ext.			10º1A	Int.A
8:55 9:40			10º1A	Int.B	10º3/5	Ext.			10º1A	Int.A
10:00 10:45			8ºD	Int.B	5ºC	Int.B			11º3/5	Int.A
10:45 11:30			8ºD	Int.B	5ºC	Int.B			11º3/5	Int.A
11:50 12:35			11º1B	Int.B	7ºD	Int.A			12º3/5	Int.A
12:35 13:20			11º1B	Int.B					12º3/5	Int.A
14:20 15:05	6ºC	Int. B							7ºB	Int.B
15:05 15:50	6ºC	Int.B							7ºB	Int.B
16:10 16:55	10º1A	Formação Humana								
17:00 18:00	Desporto Escolar	Sala Judo							Desporto Escolar	Palco

No entanto, a operacionalização das aulas acabou por ser praticamente a fase final de todo um processo de preparação.

Assim, a atividade começou a ser preparada, em reunião de grupo, onde foram apresentadas as propostas dos professores estagiários relativamente às turmas com que gostariam de ficar, e que aliás foram prontamente aceites pelos professores.

Na semana anterior à operacionalização das aulas do PTI, foi realizada uma observação de uma aula de cada turma, com o objetivo de a ficar a conhecer, observar que matérias estavam a trabalhar, o nível dos alunos e algumas especificidades da própria turma. Após a observação de cada uma das aulas, foi organizada uma pequena reunião com cada professor para obter mais informações, nomeadamente ao nível da formação de grupos e do planeamento da aula.

De facto, esta foi uma atividade sobre a qual faço um balanço positivo. Pretendia-se que o PTI fosse realizado mais cedo, preferencialmente ainda no primeiro período, para que pudesse ajudar a resolver eventuais problemas relacionados com a intervenção dos estagiários, seja ao nível da gestão e controlo da aula ou mesmo relativamente ao planeamento, no entanto, só foi possível de realizar no início do segundo período. Ainda assim, refira-se que é precisamente nestes pontos de gestão e planeamento que me considero mais competente, pelo que, a realização desta experiência mais cedo, apesar de ser importante, não seria fundamental.

Quadro 29 - Resultados obtidos na ficha de observação

Gestão	Tempo Útil	Tempo de instrução	4.33
		Tempo de transição	4.33
		Tempo disponível para a prática	4.5
	Organização	Aproveitamento do espaço	4.33
		Aproveitamento dos materiais	4.33
		Segurança nas atividades	4
		Aproveitamento dos tempos de espera	4.5
Instrução	Controlo da atividade	Utilização de feedback adequado	4
		Incentivo aos não participantes	4.33
	Adequação dos objetivos	Clareza nos objetivos e critérios de êxito	4.33
		Pertinência das tarefas	4.17
	Interação com os alunos	Relação com a totalidade dos alunos	4
Clima	Motivação	Estratégias de incentivo	4
		Valorização das prestações	4

Conforme já tinha sido referido, foi pedido aos professores que preenchessem uma ficha de observação referente ao desempenho do professor estagiário na sua aula. Os resultados obtidos encontram-se na tabela em cima descrita. De um modo geral, os professores consideraram que o desempenho foi positivo, em especial, no âmbito da gestão da aula. As observações levantadas pelos professores corresponderam ao ciclo de feedback e à motivação dos alunos.

De facto, e realizando à posteriori uma reflexão sobre o meu próprio desempenho, estas são duas estratégias que por vezes não são utilizadas na aula. Relativamente ao ciclo de feedback, acabava algumas vezes, não só no PTI, mas também nas aulas da minha turma, dar um feedback ao aluno e depois não fechar o ciclo, após a nova tentativa por parte do aluno. Também relativamente à motivação dos alunos, verifiquei que dava pouco feedback positivo e motivacional aos alunos, por forma a valorizar o seu esforço e desempenho. Deste modo, considero que o PTI, além de mostrar onde podia melhorar a minha intervenção, teve também a importância de me levar a refletir sobre as minhas práticas. Assim, procurei ao longo do restante ano letivo corrigir e melhorar estes dois aspetos em particular.

No entanto, houve outros aspetos que mereceram igualmente a minha reflexão. Relativamente à preparação das aulas, os professores tiveram opções diferentes relativamente ao planeamento. Enquanto uns descreveram detalhadamente que objetivos queriam para estas aulas, outros deram liberdade, dentro das matérias escolhidas para as suas UD, para escolher os

objetivos. Neste aspeto senti-me bastante confortável, não sentindo diferenças no funcionamento das aulas nem no acompanhamento das mesmas.

Por outro lado, a situação já foi diferente quando um dos professores sugeriu que fosse eu a definir os grupos de trabalho, com base nos apontamentos que o professor tinha de aulas anteriores. Refira-se que nas outras aulas do PTI, os professores formavam antecipadamente os grupos. Isto na minha opinião, foi um grande desafio, não só na formação dos grupos, mas depois na gestão da própria aula, uma vez que, não tendo eu um conhecimento aprofundado da turma, alguns grupos e objetivos acabaram por não ser adequados, levando a que a gestão fosse mais complexa. Penso que esta não foi de todo uma boa opção pois a formação de grupos, e tendo por base não só a bibliografia, mas própria experiência vivenciada com a minha turma, devem revelar uma reflexão profunda, pela conjugação de fatores que concorrem para a sua formação.

Relativamente ao controlo das aulas, principalmente nas turmas de humanidades, acabou por ser um desafio apenas numa delas. Enquanto as turmas do 11º e 12º anos foram bastante acessíveis, não só em termos de comportamento, mas principalmente em termos de empenho nas tarefas, o que acabou por ser surpreendente, não só para mim, mas para os próprios professores responsáveis pelas turmas, no 10º ano isso já não se verificou.

Refira-se que nesta turma existia um caso de indisciplina já referenciado e do conhecimento do conselho de turma, o que resultou na realização de alguns comportamentos fora da tarefa durante a aula. No entanto, e segundo as recomendações do professor responsável, era importante acompanhar de perto o aluno e controlar as suas ações. Refira-se ainda que esta foi a aula onde, como já foi referido, houve o problema referente à formação dos grupos. Principalmente devido a estes dois fatores, esta foi sem dúvida a aula mais difícil de gerir.

Foi também interessante acompanhar os diferentes escalões etários durante o PTI, inclusivamente, durante o mesmo dia. Na turma de lecionação, estamos habituados a um determinado discurso tendo em consideração a idade dos alunos, apesar destes serem todos diferentes. Senti-se, principalmente com os alunos mais novos, a necessidade de ter um discurso e postura diferentes, uma vez que estes alunos têm ainda pouca autonomia nas aulas.

Ainda, e relativamente à gestão dos espaços, foi possível realizar uma gestão eficaz, conforme se verifica no quadro mais acima referido. Quando as aulas decorriam sempre no mesmo espaço, como se verificou na terça e sexta-feira, apesar das matérias e objetivos serem diferentes, esta gestão entre aulas era relativamente fácil, pois adaptação principalmente das matérias não foi um desafio. Por outro lado, na quarta-feira esta gestão foi mais complicada

pela alternância dos espaços mas também porque se assumiu, não só para o PTI, mas principalmente para a turma de lecionação, que a montagem dos materiais era realizada antes do início da aula, para não prejudicar o tempo útil da mesma.

Por fim, houve ainda a oportunidade para experienciar o ensino da escalada horizontal, realizando aqui uma ponte para o tema do seminário, com a turma do 5º ano. De facto, verificou-se que é necessária uma maior proximidade e atenção por parte do professor, mas a gestão da aula foi perfeitamente exequível pelo controlo e feedback à distância.

1.12 - Considerações Finais

A área da lecionação, no âmbito deste estágio pedagógico, além de ter sido a mais motivante e aquela a que foi dedicado mais tempo, foi também, na minha opinião, aquela que foi melhor conseguida.

Reconhecendo a importância que tem o professor, enquanto profissional reflexivo, no processo de aprendizagem dos alunos, procurou-se que as decisões tomadas fossem devidamente fundamentadas com base na bibliografia e naquilo que ia sendo observado, para que fossem utilizadas as melhores estratégias de ensino. A definição dos objetivos de aprendizagem, a avaliação formativa e o feedback, conforme referem Silva e Lopes (2016), foram algumas delas.

No entanto, gostaria de destacar dois pontos que foram para mim, tanto desafiantes como ao mesmo tempo entusiasmantes. A diferenciação dos objetivos e a formação de grupos foram para mim, as mais reveladoras da importância do professor no processo de aprendizagem. Do meu ponto de vista, isto acaba por ser muito pertinente, não só para estágio, mas também a carreira futura, uma vez que expõem a qualidade das decisões dos professores e consequentemente a qualidade do ensino.

Expresso na formação dos grupos encontram-se as decisões e o estudo que cada professor dedica à sua turma, quer pela avaliação que faz de cada um dos seus alunos, assim como dos objetivos que lhes propõe e da forma que os pretende alcançar. Assim, considero que a formação de grupos é uma decisão que não pode ser tomada de ânimo leve e que deve ser devidamente fundamentada, considerando que a mesma medida não serve a todos e que por isso mesmo, os estímulos e as relações propostas terão um grau significativo na consecução dos objetivos.

Relativamente aos objetivos propostos, apesar de não ter sido possível concluir o ano letivo da forma que se desejaria, estes foram na sua grande maioria alcançados. Verificou-se

uma melhoria significativa no âmbito das atividades físicas, tendo em conta o ponto de partida, principalmente na ginástica e no voleibol. Penso que os constrangimentos de espaço acabaram por contribuir para uma melhoria menos vincada no basquetebol, mas também no futsal, que acabou por ter uma expressão reduzida nas aulas. Na minha opinião, era importante que os espaços de aula fossem mais amplos para que, não só a inclusão destas matérias na aula fosse mais regular, mas também para que fosse mais fácil para os alunos alcançarem os seus objetivos nestas matérias.

Outra matéria onde os alunos revelaram também uma grande evolução foi no badminton. Um pouco como sequência do problema referido no parágrafo anterior, o badminton foi visto como uma das principais alternativas. Esta havia sido uma das matérias onde os alunos tinham obtido piores resultados, mas na minha opinião, não porque não conseguiam realizar os critérios, mas porque de alguma forma os desconheciam. Isto acabou por ser revelador e importante porque é fundamental que os alunos tenham conhecimento daquilo que lhes é pedido, algo que, na minha experiência enquanto ex-aluno de educação física, senti que muitas vezes não acontecia.

Relativamente à aptidão física, apesar de se reconhecer que se poderia ter ido um pouco mais além na intervenção realizada, esta acabou por nunca ser um problema, tendo em conta as características da turma. O trabalho realizado acabou por ir mais ao encontro da manutenção das capacidades físicas, do que da própria recuperação de alunos fora ZSAF, excetuando o caso específico da força superior, mas que acabou por ser resolvido.

Quanto à área dos conhecimentos, todos os alunos conseguiram obter uma classificação superior a 14,5, condição necessária, segundo os critérios de avaliação, para poder entrar no patamar de 18 a 20 valores. Apesar de dois deles não terem consigo alcançar esta fasquia na primeira oportunidade, o teste escrito, realizaram um trabalho escrito no 2º período que lhes permitiu melhorar essa condição.

De um modo geral, o grau de consecução dos objetivos foi bastante elevado. No entanto, não se deve atribuir todo o mérito ao planeamento adotado. De facto, esta era uma turma, mesmo em termos comparativos com outras turmas do mesmo ano, bastante ativa, interessada e empenhada. Mesmo durante e depois das aulas, os alunos procuravam os professores para perceberem como estava a ser o seu desempenho e o que mais poderiam fazer para melhorar.

Relativamente à minha prestação enquanto professor, no âmbito da gestão, instrução e controlo das aulas, considero igualmente que correu bastante bem, pelas estratégias utilizadas

para potenciar o tempo útil da aula, mas também o reduzido espaço disponível para as aulas. Quanto ao controlo, não foram necessárias muitas medidas no que à indisciplina diz respeito, uma vez que a turma não criou problemas nesse sentido, algo que, no entanto, não se verificou noutras disciplinas. A realização do PTI permitiu consolidar estas competências, no entanto, como já foi referido, teria sido preferível que esta atividade se tivesse realizado mais cedo, de preferência, ainda no primeiro período.

Capítulo 2– Direção de Turma

2.1 - Caracterização Geral da Direção de Turma

O Diretor de Turma (DT) exerce na escola uma valiosa atividade pelas funções que lhe são atribuídas. Segundo Boavista e Sousa (2013), o diretor de turma pode ser visto como um gestor pedagógico pelo papel fundamental que representa na relação interna entre o grupo – turma e o grupo – professores, bem como na relação externa que estabelece com os encarregados de educação. Desta forma, constitui-se como um elemento determinante na mediação de conflitos, que não se encerram apenas no recinto escolar, ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa. A mesma opinião é partilhada por Clemente e Mendes (2013), ao considerarem que o DT é muito preponderante para a missão escola pela importância que tem ao nível das estruturas de gestão intermédia da escola com os encarregados de educação.

A DT responsável pela turma do 10º 1.A foi a professora Guida Dias, também professora de Físico-Química. Segundo Boavista e Sousa (2013), o DT acumula ainda numerosas funções burocráticas, necessitando de desenvolver, através de técnicas específicas, capacidades para o exercício de todas as tarefas de coordenação que executa. As principais competências de um DT reconhecidas pelos mesmos autores devem ser a dedicação, disponibilidade, capacidade de diálogo e liderança, fácil relacionamento e a tolerância. Destacam-se ainda as competências de foro psicológico, necessárias para ajudar os alunos na resolução dos seus problemas. De facto, a professora concorda que este deve ser o perfil de um DT.

Relativamente à atribuição das direções de turma, estas são realizadas por convite, ou seja, os professores são convidados a aceitarem desempenhar estas funções tendo em conta as suas características e capacidades. No entanto, os professores podem recusar caso considerem que não têm as competências necessárias.

Para Clemente e Mendes (2013), o DT revela-se como um vetor importante na relação com os alunos, pelo papel orientador que deve tomar e que tem como finalidade, facilitar as aprendizagens que estejam em linha com as atitudes, interesses, capacidades e valores dos alunos, de modo a assegurar a sua autorrealização como pessoa. Partindo desta premissa, nasce a disciplina de Formação Humana, principal área de intervenção dos diretores de turma.

A Formação Humana (FH) é o local destinado à resolução dos problemas da turma. Apesar de esta ser coordenada pela DT, acabei por ter um papel ativo na realização e implementação da maior parte das intervenções relacionadas com as necessidades da turma e problemas levantados.

Segundo o programa da disciplina, um dos principais objetivos da mesma era a interiorização de atitudes e valores, que contribuam para o enriquecimento da sua identidade pessoal e social. Para isto, contribuiu e muito o Projeto Educativo da escola, ao qual o programa da disciplina faz referência, afirmando que este deve ser considerado na construção e concretização da disciplina, focando os diferentes pontos do perfil do aluno marista como itens que despoletem uma reflexão.

Refira-se que o EML, conforme descrito no seu Projeto Educativo, tem como missão evangelizar as crianças e jovens através de obras educativas, pondo especial atenção nas pessoas e no seu crescimento, na formação de Leigos e Irmãos e tendo como principais referências de vida e estilo educativo Jesus Cristo, Marcelino Champagnat e Maria, a nossa Boa Mãe.

O Projeto Educativo segue cinco princípios orientadores tal como descritos:

- Um serviço às famílias.
 - Os Colégios Maristas assumem a responsabilidade de oferecer às famílias uma educação de qualidade, que promova não só o sucesso académico, com a apropriação de conhecimentos, capacidades e atitudes, mas também o desenvolvimento global pleno da personalidade dos seus educandos.
- Um serviço à sociedade
 - Aceitação de todas as pessoas, sem discriminação, com privilégio do diálogo interpessoal e intercultural e onde todos os seus membros são corresponsáveis pelo que se programa e realiza.
- Promover uma formação integral ao aluno
 - Procura-se a formação integral e harmoniosa, valorizando o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões como física, ética, intelectual, estética, emocional e espiritual. Através de uma pedagogia ativa e proporcionando experiências de espiritualidade e solidariedade, pretende-se com os alunos desenvolvam todo o seu potencial para poderem ser agentes de mudança numa sociedade envolvente.
- São escolas católicas
 - Os Colégios Maristas inspiram a sua ação educativa nos valores do Evangelho e na Pessoa de Jesus, oferecem o ensino religioso escolar e a catequese - distintas, mas complementares. Propõem uma síntese e coerência entre fé, cultura e vida, através da descoberta e desenvolvimento da dimensão espiritual.

As suas atividades pastorais e a vivência da fé são programadas num clima de liberdade e respeito pelo outro. Procuram contribuir para uma sociedade mais humana, mais justa e mais fraterna, através de experiências de aprendizagem, à luz de uma visão cristã da pessoa, da vida e do mundo, ajudando os nossos alunos a serem pessoas integradas e de esperança, com um profundo sentido de responsabilidade social para transformar o mundo ao seu redor.

- Seguir o espírito de Marcelino Champagnat
 - A pedagogia Marista apresenta Maria de Nazaré como modelo dos educadores e aponta-lhes a presença, a simplicidade, a humildade, a modéstia, o amor ao trabalho e espírito de família como valores de referência. Nas palavras de Marcelino Champagnat, “Educar uma criança é, pois, desvendar-lhe o seu nobre e sublime destino e oferecer-lhe os meios para atingi-lo. Numa palavra, educar uma criança é fazer dela um bom cristão e um virtuoso cidadão.” (Projeto Educativo Marista, pág 9)

Ainda relativamente ao programa da disciplina, esta conta com 3 módulos, sendo eles: ‘Eu e a Escola’, ‘Eu e os Outros’, ‘Eu e o Mercado de Trabalho’. Conforme salientado no documento, não devem ser estanques em períodos definidos ao longo de todo o ciclo, mas sim que haja uma relação em abordagens posteriores. Por fim, os temas ou as abordagens foram explorados tendo em conta a avaliação e o juízo do professor, sobre a forma de problematizações.

No entanto, importa salientar que a FH foi, aliás como já havia sido referido, a grande oportunidade para, enquanto professor estagiário, intervir junto da turma, no que aos assuntos da direção de turma diz respeito. Devido ao facto do EML ser uma escola privada e à sua política específica em relação aos estagiários, ficou impossibilitada a minha intervenção junto dos encarregados de educação para recolher informações ou implementar estratégias. De facto, esta limitação estendeu-se aos conselhos de turma, aos quais também não pude atender. Apenas era permitido estar presente nas reuniões intercalares.

Apesar de eu não estar presente nessas reuniões, através da minha articulação com a professora e durante as reuniões de preparação das aulas de formação humana, fui ficando a par de algumas situações desconhecidas e discutimos em conjunto estratégias para resolver determinados problemas.

Esta forma de funcionamento não era a ideal, pois seria importante poder estar em contacto direto, não só com os encarregados de educação, mas nos conselhos de turma. No entanto, penso que foi uma estratégia eficaz para contornar este constrangimento.

2.2 - Caracterização da Turma

Apesar do no capítulo anterior já terem sido apresentados alguns dados referentes à turma, essa caracterização consistia em dados específicos relativos à lecionação.

Recorde-se que a turma era constituída por 29 alunos, tendo ficado reduzida a 27 em meados de novembro. O aluno 11 acabou por mudar de escola devido a problemas de adaptação que serão explicados mais adiante, enquanto o aluno 14 mudou de turma, uma vez que quis sair do curso de ciências para o curso de humanidades.

Relativamente ao género, a turma contava com 16 rapazes e 13 raparigas, tendo ficado reduzida a 15 rapazes e 12 raparigas em novembro. No que a alunos novos diz respeito, estes eram um 12, e foi um problema que foi prontamente identificado e foi alvo de intervenção. No entanto como a caracterização da turma foi um dos principais objetivos para a 1ª parte, esta será explicada de forma mais detalhada mais à frente.

2.3 - Objetivos Gerais

Os seguintes objetivos referem-se a problemas identificados e sinalizados ao longo do ano letivo. Estes acabaram por ser construídos ou adaptados tendo em conta os conselhos de turma mas também que era observado por mim e pela diretora de turma titular, relativamente ao desempenho, aproveitamento e atitude dos alunos.

Objetivos para os alunos:

DT 1 - Integrar os novos alunos e transmitir a cultura Marista.

DT 2 – Melhorar o comportamento dos alunos em sala de aula.

Objetivos para o professor:

DT 3 – Conhecer as funções de um Diretor de Turma, qual a sua área de intervenção e de que forma atuar nos problemas da turma.

Objetivos para a escola:

DT 4 – Promover a participação dos alunos nos projetos solidários desenvolvidos pela escola

Quadro 30 - Relação operacional dos objetivos

Obj	Operacionalização	Tempo
DT1	Em parceria com a EF, formar, para a primeira etapa, grupos heterogéneos no que à proveniência de escola diz respeito	1ª etapa
DT1	Utilizar estratégias de trabalho cooperativo entre os novos alunos e os alunos que já frequentavam o EML; Montar uma planta de sala por forma a que, quando não se esteja a trabalhar em grupo, os novos alunos fiquem perto de um aluno que já frequentava o EML	1ª e 2ª etapas
DT1	Dinamizar atividades que promovam as relações sociais entre os alunos como debates em grupo, jogos em sala, saída de campo ou o dia do 10º ano.	Todo o ano letivo
DT2	Conhecer quais os motivos que levam aos comportamentos de desvio dos alunos; Operacionalizar, de forma fundamentada, formações ao nível do problema da indisciplina, utilizando estratégias focadas no aluno.	2ª etapa
DT2	Utilizar estratégias de valorização dos comportamentos positivas como o reconhecimento e o mérito em detrimento da punição dos maus comportamentos	2ª e 3ª etapas
DT3	Reunir e preparar as aulas de FH com a DT, discutindo e debatendo sobre as decisões de planeamento e temas abordados; Debater sobre os principais problemas da turma, sugerindo estratégias de intervenção; Inquirir junto da DT como são as reuniões com Encarregados de Educação e qual a melhor forma de estabelecer esse diálogo.	Todo o ano letivo
DT4	Incentivar a participação ativa no Projeto Eco-Escolas, alertando para os perigos da utilização excessiva de recursos e da não realização da reciclagem; Desenvolver dentro turma, um projeto de turma que complemente o Projeto Eco-escolas.	3ª e 4ª etapas

2.4 - 1ª Etapa

A opção de planeamento para esta área de estágio recaiu novamente sobre o modelo por etapas. Com isto, procurou-se na primeira etapa, de receção e orientação para o sucesso, conhecer e caracterizar e realizar um levantamento dos problemas e das necessidades da turma. No entanto, a primeira etapa não se deve remeter apenas a esta avaliação, podendo e devendo

ser aproveitada para intervir em determinados problemas, como aliás, acabou por acontecer. Esta etapa ficaria concluída com a reunião intercalar de conselho de turma, onde foi feito um balanço do desempenho da turma até ao momento.

Os objetivos para esta primeira etapa foram os seguintes:

- Realizar uma caracterização aprofundada da turma, através do preenchimento da ficha de informação pessoal.
- Realizar um levantamento dos problemas da turma, com base nas informações recolhidas, definindo aqueles seriam prioritários e que seriam alvo de intervenção na etapa seguinte.

No entanto, e como já foi referido, procurou-se desde logo na primeira etapa intervir num determinado problema. Como tal para esta primeira etapa, foram estabelecidos também objetivos nesse sentido.

- Potenciar as relações sociais entre os alunos, por forma a promover a integração dos novos alunos no EML.
- Alertar os alunos para os efeitos prejudiciais do reduzido número de horas de sono, na tentativa de alterar estes comportamentos.

Desta forma, e como foi já referido, o primeiro passo correspondia à caracterização aprofundada de turma que seria sujeita a uma avaliação e análise dos problemas identificados. A partir dessa caracterização e dos problemas identificados, foram definidos, numa parceria entre o professor estagiário e a diretora de turma, os problemas prioritários a resolver na turma.

Para realizar esta caracterização, a diretora de turma agendou reuniões com todos os encarregados de educação, por forma a conhecer melhor os alunos e as suas particularidades, além de estabelecer o primeiro contacto com os encarregados de educação. Foi também recolhida informação da ficha de informação pessoal do alunos, já mencionada no capítulo da leção, e ainda, foi tomado em consideração, as principais preocupações dos professores apresentadas no conselho de turma, realizado no dia 28 de Outubro, e que representaria o final da primeira etapa.

Relativamente às reuniões que decorreram com os encarregados de educação, verificou-se que não existiam problemas de aproveitamento escolar. Verificou-se sim a existência de dois casos especiais.

Casos Especiais

O primeiro caso é do aluno nº 16 que, inclusivamente, já havia sido referido na área da lecionação. Este aluno apresenta um diagnóstico de dislexia severa e como tal, encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018. Por ser um aluno que já pertencia ao EML e já ser um caso conhecido, algumas estratégias já foram implementadas, como o aumento do tempo disponível para a realização de testes escritos em 5 minutos por cada 40 de teste e a leitura assistida de enunciados quando solicitado.

Em conselho de turma, chegou-se à conclusão que as estratégias adotadas têm sortido efeito e como tal, caso a situação se mantenha estável, não será necessária nenhuma intervenção, o que acabou por se verificar.

O segundo caso dizia respeito ao aluno nº11, um aluno novo no EML com dificuldades de integração agravadas por problemas familiares e pessoais. O seu desempenho, segundo o testemunho de vários professores, estava a cair, o aluno não se motivava nas aulas e não desenvolvia trabalho em casa.

Este caso estava sinalizado como grave e estava em curso o processo de acompanhamento na escola por parte da psicóloga. Além disso, na disciplina de Educação Física, estava-se a tomar especial atenção ao desempenho e ao feedback que era passado ao aluno, uma vez que o aluno estava com alguns preconceitos relativamente ao seu peso, agravadas por uma situação passada no clube onde praticava futebol. No entanto, a mãe do aluno informou a DT que, aconselhada por uma psicóloga externa e amiga da família, ia transferir o aluno para a sua escola anterior, algo que acabou por acontecer no início de novembro.

Intervenção

Conforme já foi referido, uma das ferramentas utilizadas na caracterização da turma, dizia respeito à ficha de informação pessoal do aluno. Com esta ferramenta foi possível recolher outro tipo de informações, como a escola do ano anterior, os hábitos de estudo, as horas de sono e como são aproveitados os tempos livres. O quadro com estas informações encontra-se nos apêndices com a descrição XIII.

Pelos dados obtidos na ficha, mas também através das matrículas e reuniões com os encarregados de educação, encontrou-se um número significativo de novos alunos no EML presentes nesta turma, mais concretamente, 12 em 29. Isto foi considerado um problema em termos de integração desses mesmos alunos. Ainda para mais, alguns destes novos alunos referiram que ainda não conhecem ou não se identificam com nenhum colega. Apesar destes

dados remontarem às primeiras semanas de aulas, considerou-se que seria muito importante intervir neste campo, para potenciar as relações sociais entre os novos e os alunos que já frequentavam o EML. Segundo Leitão (2010), é importante integrar as componentes sociais e psicoafectivas por forma a envolver os alunos.

No entanto, a questão da integração não dizia respeito, de forma exclusiva, aos alunos que chegavam de outras escolas. Dentro do leque de alunos que já eram alunos maristas, eles acabavam por ser provenientes de diferentes turmas do seu 9º ano. Deste modo, e apesar de muitos já se conhecerem, seria igualmente uma preocupação procurar ajudar na integração destes alunos numa dinâmica de turma.

Relativamente às horas de sono, a maioria dos alunos afirmou que em média, dorme 8 horas por noite. No entanto alguns alunos, referiram que dormem menos de 8 horas por noite, existindo mesmo um aluno que dorme apenas 6h30. Este foi identificado igualmente como um problema, uma vez que os efeitos da privação do sono podem trazer prejuízos ao nível da capacidade cognitiva e consequente rendimento escolar, relações sociais e estados afetivos (Duarte, 2008).

Segundo Hirshkowitz et al. (2015), a National Sleep Foundation recomenda que os adolescentes entre os 14 e os 17 anos devem ter noites de sono como uma duração entre as 8 e as 10 horas.

Tendo em conta os problemas que este facto poderia causar, foram tomadas algumas medidas. Em primeiro lugar, alertou-se os encarregados de educação para os efeitos negativos desta prática, principalmente numa fase em que estes adolescentes ainda se encontram em crescimento e em fase de maturação. Numa das aulas de formação humana, foi igualmente visualizado um vídeo com o nome ‘How much sleep do you actually need?’. Por norma, este vídeo é apresentado todos os anos nas aulas de formação humana, no entanto, ganhou ainda mais significado este ano, tendo em consideração os hábitos de sono desta turma e deste aluno em concreto.

Ainda através das fichas de informação pessoal dos alunos, foi feito um levantamento das horas que cada aluno dedicava ao estudo. Apesar deste indicador revelar pouca informação relativa à qualidade do mesmo, não deixou de ser importante para refletir sobre a diferença entre o ensino básico e secundário.

Numa das primeiras aulas de Formação Humana foi levantada esta mesma questão, salientando a diferença da exigência que ambos os ciclos solicitam. A professora Guida alertou

para a questão da entrada no ensino superior e que esse ‘jogo das médias’ começava já no início do 10º ano e que era importante os alunos se mentalizarem para esta nova realidade.

Apesar dos dados dos anos anteriores não revelarem grandes problemas ao nível do aproveitamento, era importante perceber se, na altura da reunião intercalar, existiriam resultados que suscitassem alguma preocupação. Como não foi o caso, este não foi considerado como um problema prioritário.

Foi igualmente realizado um levantamento dos principais hobbies e atividades que os alunos praticavam fora do horário escolar. A análise deste ponto procurava essencialmente avaliar o efeito que estas atividades poderiam ter nos hábitos de estudo, nas horas a que os alunos chegavam a casa, e consequentemente nas horas de sono.

Alguns alunos revelaram, relativamente aos seus hobbies, que passavam algum tempo em videojogos, o que poderia ser um problema se isso prejudicasse as horas de estudo dos alunos.

Relativamente ao programa da disciplina de Formação Humana, o foco esteve relacionado com o módulo ‘Eu e a Escola’. No âmbito deste tema, foram lidos, durante as aulas, excertos do projeto educativo do externato com referências aos valores já referidos que a escola pretende passar aos alunos e também ao perfil do aluno marista.

No que diz respeito ao balanço desta etapa, foi realizada uma caracterização da turma sobre vários aspetos na tentativa de conhecer melhor os alunos identificar as suas necessidades. No entanto, considera-se que esta caracterização ficou um pouco limitada pelos constrangimentos referentes à minha intervenção na direção de turma, nomeadamente no que ao contacto com os encarregados diz respeito. Apesar desse contacto ter sido realizado pela professora Guida, seria importante para mim estar presente, não só pela eventual identificação de outros problemas, mas principalmente porque esta deve ser uma das principais competências do diretor de turma, conforme se encontra descrito na bibliografia e como tal, seria importante desenvolver essa capacidade reconhecendo também a importância que os encarregados de educação têm no processo educativo.

De qualquer das formas, foram definidos os principais problemas que seriam alvo de intervenção na segunda etapa. O primeiro seria relativamente ao aluno nº 11, e tendo em conta a situação já descrita, seria feito um requerimento ao gabinete de psicologia da escola para acompanhar e ajudar o aluno. Por outro lado, seria tida especial atenção à motivação e estado de humor do aluno durante as aulas, procurando emitir feedbacks positivos e valorizando as

suas pequenas conquistas. No entanto, devido à decisão tomada pelos encarregados de educação para mudar de escola, essa intervenção não foi possível.

O segundo problema correspondia à integração dos novos alunos no externato, problema esse que começou inclusivamente a ser resolvido ainda na primeira etapa.

Este foi um ponto ao qual foi dada uma especial importância porque, segundo Weiss e Bearman (2007), a transição entre escolas, podem ser pontos de viragem na vida dos adolescentes.

Para Langenkamp (2009), os alunos que consigam realizar uma transição com sucesso entre o ensino básico e o ensino secundário, ficam melhor preparados para enfrentar os desafios que os esperam nos anos seguintes de secundário.

Também Coleman (1988) realça a importância deste tema, referindo que o sucesso académico é mais frequente em alunos que formam relações sociais na escola. Perante estas afirmações e o elevado número de novos alunos, tornou-se evidente que seria benéfico intervir nesta temática.

A estratégias adotadas foram, e realizando desta forma uma ligação com a área da lecionação, a formação de grupos heterogéneos quanto à escola do anterior, durante a primeira etapa da lecionação. Foi também organizada a planta da sala tendo em conta este mesmo fator, para que os alunos novos ficassem perto de alunos que já eram alunos maristas no ano anterior. Para benefício desta integração, funcionou também o dia do 10º ano.

O dia do 10º ano é uma atividade que já é realizada há muitos anos e que tem como principal objetivo, promover a integração dos novos alunos, isto porque no 10º, por norma, entram alguns alunos novos para o EML, mas também porque no 9º ano fecha-se um ciclo e no 10º as turmas são formadas por alunos que vêm de turmas diferentes.

Esta atividade consiste em descer parte do rio Mondego em canoa, além da realização de outras atividades realizadas ao longo do percurso. Apesar de não ser uma ideia nova, tive oportunidade de participar na atividade, auxiliando na formação dos pares, pois as Canoas eram para duas pessoas, assim como ir incentivando os alunos obterem o máximo de informação possível do colega até próxima paragem, onde seriam trocados os pares.

Por ser uma atividade realizada logo no início do ano, considera-se que esta possa ajudar a quebrar o gelo entre os alunos que não se conhecem, facilitando a sua integração não só na turma, mas também com os restantes colegas das outras turmas.

Deste modo, considerou-se que este seria o principal problema que continuaria a ser tratado na etapa das prioridades.

2.5 - 2ª Etapa

Na segunda etapa procurou-se então intervir sobre um problema que tenha sido identificado como prioritário na primeira etapa. Inicialmente estava prevista uma intervenção mais focada num aluno, já referenciado, mas por ter mudado de escola, tal não foi possível.

Deste modo, os objetivos definidos para esta segunda etapa foram os seguintes:

- Promover e operacionalizar formas de trabalho cooperativo de maneira a fomentar a integração dos novos alunos no EML.
- Desenvolver o sentido de responsabilidade e compaixão, intrínsecos aos valores maristas, no cuidado do espaço e casa comuns, integrado no âmbito e o programa da disciplina de FH.

Algumas medidas tomadas na primeira etapa continuaram a ser aposta nesta segunda etapa, como a formação de grupos na educação física. Apesar deste não ser o principal objetivo e fator condicionador na formação de grupos para a etapa das prioridades, foi possível, dentro dos constrangimentos relativos às necessidades e prioridades de cada um dos alunos, manter um equilíbrio entre novos alunos e alunos que já frequentavam o externato. No entanto admite-se que, caso este equilíbrio comprometesse os objetivos da lecionação, esta opção seria descartada. Felizmente, foi possível conciliar os objetivos das duas áreas.

As estratégias adotadas para resolver este problema visavam sempre a interação entre os alunos novos com os já alunos do EML. Para Pettigrew e Tropp (2006), a simples oportunidade de interação não significa necessariamente que se formem amizades. Para isso, é necessário que as condições conduzam a interações positivas.

A integração social, conceito conceptualizado por Holland (2012), corresponde a um sentimento de pertença, equidade e valorização, na comunidade escolar, que tem por base a teoria da integração social de Blau (1960)² citado por Holland (2012), que se foca nos processos a nível individual que ajudam a criar laços sociais dentro dos grupos e permitem aos indivíduos formar uma estrutura social coesa.

Deste modo, outra das estratégias adotadas foi a operacionalização de formas de trabalho cooperativo nas aulas de FH e de Físico-Química, disciplina onde a DT é igualmente professora. Deste modo, procurou-se integrar a componente social e psicoafectiva nas aulas, referidas por Leitão (2010), promovendo uma maior relação e envolvimento dos alunos novos no EML com os restantes.

² Blau, P. (1960). A Theory of Social Integration. *American Journal of Sociology*, 65(6):545–56.

Outra medida tomada foi a organização da planta da sala tendo em conta este mesmo fator, para que os alunos novos ficassem perto de alunos que já eram alunos maristas no ano anterior. No entanto, esta planta, elaborada em conjunto entre mim e a diretora de turma, teve em consideração outros fatores como o comportamento, o aproveitamento dos alunos e a condição especial do aluno nº 16, que por isso mesmo, foi colocado na fila da frente, perto do quadro.

Apesar de se procurar que o ensino coloque cada vez mais os alunos enquanto protagonistas, desenvolvendo trabalho e construindo conhecimento em grupos cooperativos, deixando um pouco de parte a ideia tradicional de sala de aula, com o professor no papel principal em frente aos alunos, ainda muitos dos momentos de aula ocorrem desta forma. Como tal, aproveitou-se a planta da sala para formar pares em que cada aluno novo tinha obrigatoriamente de estar com um aluno que já estava na escola.

Relativamente ao programa da disciplina de FH, foi abordado o módulo ‘Eu e os outros’, também na perspetiva de relação com o tema definido com prioritário para a turma. Assim, durante as aulas foram organizadas algumas atividades com esse propósito.

Em primeiro lugar, organizou-se uma atividade que se chama a teia. Os alunos formaram um círculo e foi atribuído a um dos alunos, de forma aleatória, um novelo. Esse aluno deveria agarrar a ponta do novelo, e dizer algumas palavras sobre si, referindo, entre outras coisas, alguns dos seus gostos e que profissão ou curso superior gostaria de seguir. Depois de proferir estas palavras, deveria atirar o novelo para outro colega, mantendo a ponta na sua mão, e assim sucessivamente. No final, formou-se uma teia onde todos estavam interligados e fez-se uma reflexão sobre o que poderia isto significar. Os alunos acabaram por referir que enquanto turma, os seus esforços deveriam ser realizados em conjunto para que cada um deles conseguisse alcançar os seus sonhos ou objetivos.

Outra atividade realizada consistiu na construção de uma pequena casa, feita de papel e cartolina, onde os alunos, ao longo do ano, poderiam colocar os seus desejos e contributos para turma. Esta casa, de forma simbólica, representava a casa comum, onde todos estavam inseridos, e que poderia ser interpretada como a turma ou a escola, e que de uma forma ou de outra, deveria ser cuidada por todos.

A saída de campo foi também uma oportunidade para tentar servir este objetivo. Entre os vários objetivos da saída, procura-se igualmente promover a integração dos novos alunos na turma através da realização de uma competição, organizada por equipas, onde os alunos realizaram um percurso de foto-orientação e jogos de cooperação, entre outras atividades. No

entanto, a saída de campo será explorada mais detalhadamente no subcapítulo com o mesmo nome.

Como ferramenta de avaliação das estratégias utilizadas e do nível de integração dos alunos, procurou-se realizar um teste sociométrico para aferir as redes de interação entre os alunos. Além de permitir a avaliação da integração dos alunos na turma, este teste permitiria verificar de que forma se relacionam os alunos, o que constitui também informações importantes para a formação de grupos na área da lecionação. De facto, esta ferramenta poderia ter sido utilizada mais cedo, precisamente para o efeito que acabou por ser referido, no entanto, pretendia-se também que este funcionasse como ferramenta de avaliação das estratégias utilizadas para a integração dos novos alunos, daí a sua utilização apenas nesta etapa.

Segundo Landsheere (1982), a sociometria diz respeito ao tratamento quantitativo de todos os tipos de relações entre os seres humanos e, particularmente, aqueles que compreendem a expressão de preferência ou rejeição para com os outros membros de um grupo, dentro de um quadro, numa situação de escolha.

O teste sociométrico ajuda-nos a avaliar o grau de integração duma criança/jovem no grupo; a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se; a verificar se a sua experiência social se está a realizar dum modo positivo ou não e, com base nestes dados, melhorar a nossa intervenção pedagógica (Northway & Weld, 1999). Por outras palavras, com o teste sociométrico e a sua análise pedagógico-didática, o professor poderá descobrir, pela observação, as crianças populares, as isoladas, as excluídas, as amigáveis e os subgrupos principais das turmas que ensinam (Bonito, 2018).

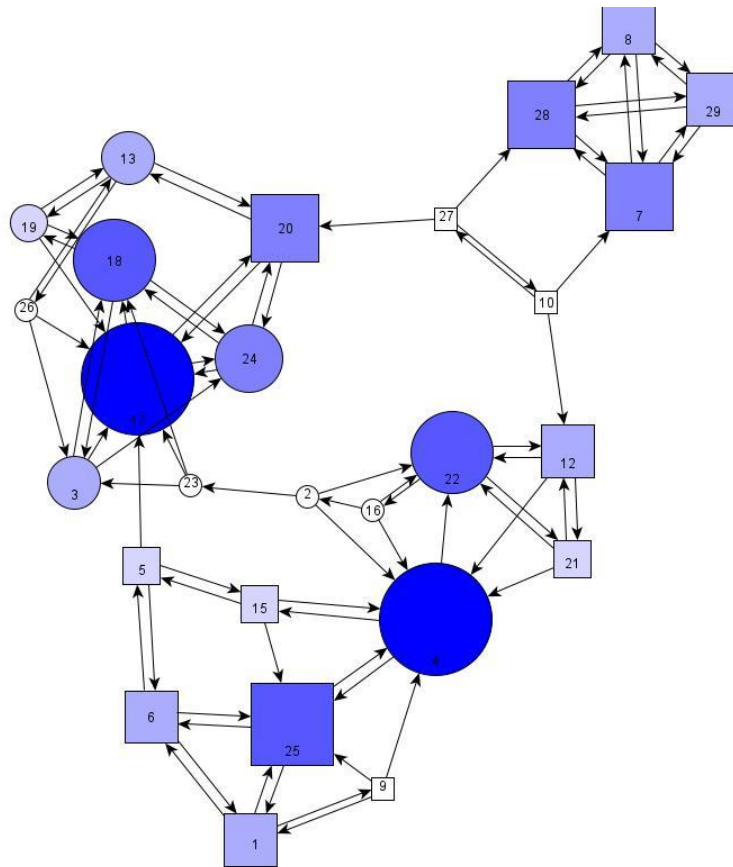
Desta forma, as perguntas utilizadas foram:

- ‘Se puderes escolher, quais são os colegas da turma com que preferias para fazer um trabalho de grupo?’ e em oposição, ‘Quais aqueles que não escolherias?’
- ‘Com que colegas gostas mais de conviver?’ e em oposição, ‘Com que colegas não gostas de conviver?’

Os alunos deveriam responder 3 nomes em cada pergunta, por ordem de preferência, sendo que a primeira resposta deveria corresponder à primeira escolha, e assim sucessivamente.

Para uma melhor análise dos dados obtidos com este teste, apresenta-se na figura abaixo o sociograma da turma.

Figura 1 - Representação do sociograma da turma relativamente ao convívio



Refira-se, em primeiro lugar, que o sociograma acima apresentado diz respeito à pergunta: ‘Com quem gostas mais de conviver nos tempos livres?’. Para uma melhor interpretação da figura, os quadrados representam rapazes enquanto os círculos representam raparigas. Por outro lado, o tamanho e a cor, procuram representar o número de eleições de cada aluno, ou seja, quanto maior e mais carregada for a cor da sua figura, mais vezes este aluno foi escolhido pelos seus colegas.

Através da análise da figura é possível observar que todos os alunos foram escolhidos, pelo menos uma vez. No entanto, 7 dos 27 alunos que compunham a turma nesta segunda etapa, depois das saídas já referidas, foram apenas escolhidos uma vez. Ainda, destes 7 alunos, apenas 3 eram alunos novos no externato.

Verifica-se ainda a existência de três grupos distintos dentro da turma, no que ao convívio diz respeito.

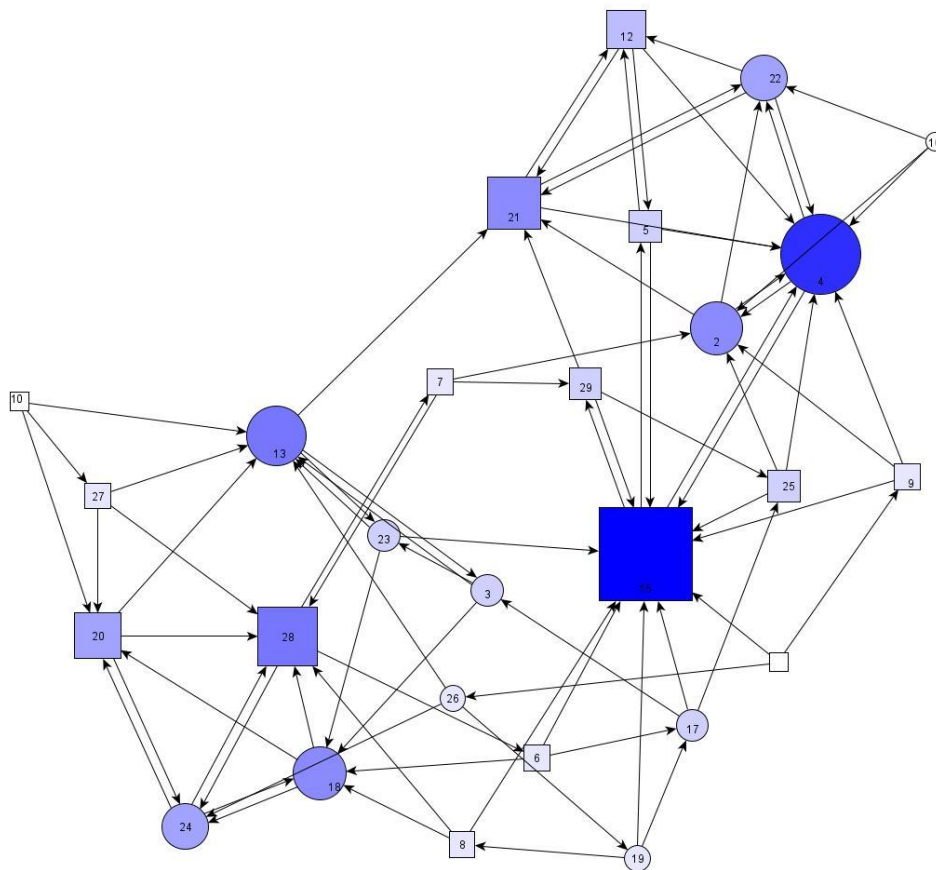
Desta forma, pode-se assumir que a integração dos novos alunos foi um sucesso, uma vez que todos eles receberam eleições e apenas 3 receberam uma eleição. No entanto, é

importante estar atento a eventuais situações de exclusão, sejam estes novos alunos ou alunos que já frequentavam os maristas.

De qualquer das formas, quando a turma era questionada sobre quais os seus pontos fortes esta acabava por responder que era a união, apesar da diferente proveniência dos alunos, isto porque alguns deles, apesar de já serem alunos maristas ano anterior, eram de turmas diferentes e assumem que não se relacionavam.

Foi ainda elaborado um outro sociograma, este relativamente à pergunta: ‘Com quem gostas mais de trabalhar?’, como se apresenta na figura seguinte:

Figura 2 - Representação do sociograma da turma relativamente ao trabalho



É possível então observar que este sociograma é bastante diferente do anterior, não sendo clara a existência de grupos. Verificam-se sim alguns alunos que não foram eleitos por ninguém como é o caso dos números 1, 10 e 16. Este dados acabam por ser importantes para a organização das aulas, uma vez que estas não eleições podem refletir, entre outras coisas, uma baixa produtividade dos alunos.

Refira-se ainda, que o aluno mais escolhido, o número 15, com um total de 11 eleições, demonstra uma grande aceitação por parte da turma para trabalhar. Curiosamente ou não, este aluno foi eleito o delegado de turma, ainda antes da realização destes testes.

Para uma melhor compreensão destes dados, encontram-se nos apêndices XIV e XV, os quadros referentes aos índices de eleição e rejeição para cada uma das questões.

Quanto ao balanço desta etapa ficou fechado com a reunião de conselho de turma no final do 1º período, uma vez que é um dos momentos onde todos os professores estão presentes e indicam as principais preocupações em relação turma. Infelizmente, não é permitido aos professores estagiários estarem presentes nestas reuniões. No entanto, através da diretora de turma, foi possível obter as informações mais pertinentes.

No que ao aproveitamento diz respeito, não foram reportados casos graves, apenas o aluno nº17 apresentou maiores dificuldades a Matemática e Físico-química. A principal preocupação e acabava por ser transversal à maioria dos professores dizia respeito ao comportamento da turma.

Apesar de inclusivamente a turma ter obtido a classificação de «Bom», na ficha de avaliação do comportamento preenchida pelos professores, em ata, a turma ficou com menção de «Suficiente» porque nos parâmetros mais importantes, referentes ao respeito e comportamento na sala de aula, apenas obtiveram «Suficiente».

Refira-se que esta condição não é geral a toda a turma, mas sim especificamente a grupo identificado de alunos que perturba o funcionamento das mesmas.

Deste modo, e sendo o comportamento a principal preocupação do conselho de turma, foi este o problema definido para a terceira etapa.

2.6 - 3ª Etapa

Como referido no balanço da etapa anterior, o principal problema definido com alvo de intervenção para esta etapa dizia respeito ao comportamento da mesma em sala de aula. Este tema surgiu, como já foi referido, de uma preocupação generalizada em conselho de turma, pelo que foi tomada a decisão de se intervir sobre a mesma, nesta etapa.

Deste modo, os objetivos para esta etapa foram os seguintes:

- Diminuir os episódios de indisciplina e falta de concentração na sala de aula.
- Criar e desenvolver um projeto de solidariedade em parceria com um lar de terceira idade.

- Alertar os alunos para importância do empenho escolar e consequente classificação logo no 10º ano para construção da média de acesso ao ensino superior. Objetivo este relacionado com do programa de FH, mais concretamente no módulo ‘Eu e o mercado de trabalho’.

No entanto, importa referir que não foi possível avançar com o segundo objetivo, tendo em conta a situação pandémica que entretanto se começou a desenvolver no país e no mundo.

Tendo em conta o primeiro objetivo, o grupo de alunos definido como principal causador deste ambiente nas aulas era composto pelos alunos com os números 7, 8, 10, 19 e 29.

Em conselho de turma, cada um destes alunos foi caracterizado consoante o seu perfil e a forma como perturba a aula.

Quadro 31 - Caracterização dos alunos causadores de mau comportamento

Alunos	Caracterização
7	Falta de atenção nas aulas, desestabilizador, revela que não se consegue concentrar
8	Imaturo, contestatário, manipulador
10	Conversador, brincalhão
19	Falador, perturbador, mimado (amua quando lhe chamam a atenção)
29	Muito desestabilizador, faz sempre algum comentário, fica sempre com a última palavra

Esta caracterização acaba por ser importante na definição da estratégia a adotar, uma vez é necessário conhecer o perfil e as motivações dos alunos para se conseguir intervir da melhor forma possível. Segundo Sprinthall e Sprinthall (1993)³ citado por Caldeira e Rego (1998), os alunos destas idades encontram-se no III estágio de desenvolvimento da disciplina onde a motivação dos comportamentos é influenciada pressão social. Por outras palavras, a adoção de comportamentos de desvio pode significar a necessidade dos alunos se exibirem perante os seus pares e serem reconhecidos. Ainda Caldeira e Rego (1998) afirmam que os jovens nestas idades adquirem uma sensibilidade crescente face ao grupo, levando a que as noções de justiça e poder não estejam totalmente focados no adulto, levando à tomada de comportamentos que na sua opinião, favoreçam os interesses do grupo, o que propicia situações de indisciplina na aula.

³ Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa; McGraw-Hill.

Ainda no mesmo estudo, citando Estrela (1991)⁴, os comportamentos de indisciplina podem ser divididos em dois tipos. O primeiro refere-se a comportamentos de pouca gravidade, como falar fora do tempo ou de forma inoportuna, mas que se repetem com muita frequência, enquanto o segundo se refere a comportamentos graves como o abuso verbal ou agressões, mas que são esporádicos. Note-se que no caso desta turma, estávamos perante a primeira situação.

Deste modo, a intervenção realizada teve por base o estudo de Omote, Thiguri e Moenga (2015) onde estes afirmam que a intervenção para a indisciplina pode ser de dois tipos: o castigo ou a recompensa pelo bom comportamento.

No entanto, os autores apresentam limitações para a primeira hipótese valorizando a segunda. Estas limitações prendem-se com:

- O castigo condena os comportamentos indesejados, mas não fornece alternativas;
- Os efeitos são de pouca duração;
- Pode causar efeitos secundários como vingança ou desequilíbrios emocionais;
- Distrai e afasta os alunos do processo de aprendizagem;
- O reforço negativo de medidas como a suspensão pode contribuir para a desmotivação e abandono escolar.

Assim, os autores apontam como melhores estratégias a ação preventiva de indisciplina, através da definição clara de regras e um currículo inclusivo que permita satisfazer as necessidades académicas e emocionais dos alunos. Ainda, os autores defendem que principal estratégia para manter a disciplina é o reforço do elogio e a valorização do bom comportamento.

Deste modo, e indo ao encontro daquilo que refere a bibliografia, numa das aulas de FH, realizou-se uma revisão das regras de funcionamento das aulas, assim como uma definição clara das consequências do não cumprimento das mesmas.

Ainda, e juntamente com a DT nas suas aulas de Físico-Química, aplicou-se a metodologia do reforço do elogio e valorização do bom comportamento, sugerida pelos autores, principalmente para os alunos sinalizados.

A avaliação destes procedimentos estava inicialmente prevista para a reunião intercalar do 2º período, no entanto, devido ao curto espaço de tempo que decorreu o início do 2º período

⁴ Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Revista Inovação*, 4 (1), 29-48.

e esta reunião, realizou-se outra avaliação no final do período, através da resposta a um novo questionário de comportamento da turma preenchido pelo conselho de turma.

No quadro seguinte é possível observar a evolução do comportamento por parte da turma:

Quadro 32 - Avaliação do comportamento da turma

Área	Menção	Final 1º Período	Reunião intercalar 2º período	Final 2º Período
	Categoria			
Interação com o espaço físico e cidadania	Entrada na sala de aula	Bom	Bom	Bom
	Saída da sala de aula	Bom	Bom	Bom
	Limpeza da sala	Bom	Bom	Bom
	Comportamento e respeito	Suficiente	Suficiente	Bom
Autonomia e iniciativa pessoal	Trabalho individual	Suficiente	Suficiente	Suficiente
	Trabalho a pares	Suficiente	Bom	Bom
	Trabalho cooperativo	Bom	Bom	Bom
	Materiais e tarefas	Bom	Bom	Bom
Aprender a aprender	Interesse	Bom	Bom	Bom
	Comportamento e respeito	Bom	Muito Bom	Muito Bom
Menção Geral		Suficiente	Bom	Bom

Como é possível verificar no quadro acima descrito, a turma apresentou uma evolução positiva no que ao comportamento diz respeito.

O principal ponto de comparação prende-se com a menção geral que o conselho de turma deliberou no final do 1ª período relativamente às restantes reuniões. Apesar da turma ter apresentado a classificação de «Bom» na maioria dos parâmetros, a menção geral acabou por ser «Suficiente», precisamente porque o comportamento e respeito eram classificados apenas como «Suficiente». Nas restantes reuniões, a menção geral subiu para «Bom», porque apesar do primeiro parâmetro de comportamento e respeito se manter o «Suficiente», houve melhorias noutros pontos. Além disso, de um modo geral, os professores consideraram que o comportamento da turma estava melhor.

De qualquer das formas, não é possível garantir que estas melhorias tenham sido provocadas pela intervenção realizada. No entanto, o objetivo de melhorar o comportamento da turma, e dos alunos destacados foi cumprido.

Ainda para esta etapa estava previsto, segundo o módulo ‘Eu e os Outros’, os alunos desenvolverem um projeto de solidariedade em parceria com uma instituição fora da escola, onde os alunos se possam relacionar com a comunidade envolvente à escola. Tendo em conta os valores que a escola pretende transmitir, a ideia inicial, desenvolvida por mim e pela diretora de turma, seria que os alunos realizassem algum tipo de voluntariado num dos lares de 3ª idade.

Ao longo do 2º período, os alunos desenvolveriam o projeto, com a ajuda dos professores, por forma que o operacionalizassem no 3º período.

No entanto, devido ao desenvolvimento da crise sanitária a nível mundial, e dos riscos que esta iniciativa iria acarretar quer para os alunos quer para os idosos, a ideia acabou ser desaconselhada e consequentemente abandonada.

Ainda relativamente à FH, numa iniciativa no âmbito do módulo ‘Eu e o Mercado de Trabalho’, foram convidados dois ex-alunos maristas e que inclusivamente tinham sido de direções de turma anteriores da professora Guida, para falarem das diferenças entre o ensino secundário e o ensino superior e da importância da construção da média de acesso ao ensino superior logo desde o 10º ano. Isto porque existia uma aparente descontração com as notas por este ser um ano sem exames nacionais. No entanto, pela resposta dos alunos que se mostraram bastante interessados e participativos nestas duas intervenções, considerou-se que esta foi uma estratégia bastante útil e proveitosa para os mesmos.

Tendo em conta o trabalho até aqui desenvolvido, o plano para a quarta e última etapa, previa a implementação do projeto de solidariedade, mas que não chegou a ser iniciado. Tinha sido também identificado, ao longo da 3ª etapa, um problema referente a um dos 5 cinco alunos sinalizados e que dizia respeito aos métodos de estudo. Como tal, a intenção seria ajudar o aluno ao longo da quarta etapa, dando continuidade a algumas medidas que já haviam sido tomadas no final da 3ª etapa e que serão explicadas mais adiante.

2.7 - 4ª Etapa

Devido aos constrangimentos impostos pela pandemia, a ideia de intervenção para esta etapa, até pela impossibilidade de realizar o projeto de solidariedade, teve de tomar um rumo diferente.

Deste modo, os objetivos para esta quarta e última etapa acabaram por ser um pouco diferentes daqueles que inicialmente haviam sido projetados.

- Participar de forma ativa, enquanto turma, no projeto ‘Contigo’.
- Ajudar o aluno 7 a ultrapassar algumas das suas dificuldades relativas aos métodos de estudo e concentração nas aulas.

Focando no primeiro objetivo, este pretendia igualmente seguir o módulo ‘Eu e os Outros’, à semelhança do projeto de solidariedade que caiu por terra, através da participação no projeto ‘Contigo’. Este projeto que procura proteger os menores, é um compromisso da

Província Marista de Compostela e onde o EML tem um papel ativo. Desta forma, a ideia passava pela recolha de bens, que os alunos já não utilizassem ou necessitassem para que estes fossem entregues a crianças necessitadas, através dos mecanismos previstos no projeto. No entanto, acabei por não ter um papel nesta intervenção e a mesma acabou por ser reformulada, durante o 3º período, pela diretora de turma.

Relativamente ao trabalho que tinha vindo a ser desenvolvido na 3ª etapa, pretendia-se ajudar um dos alunos que tinham sido identificados como principais desestabilizadores da sala de aula, mais concretamente o aluno número 7, a resolver alguns dos seus problemas. Recorde-se que tinham sido identificados alguns problemas a este aluno como a falta de atenção e dificuldade em concentrar-se, falador e perturbador. Ainda, durante a terceira etapa, o aluno revelou que não conseguia motivar-se para estudar nem conseguia manter a concentração enquanto estudava.

Assim, o objetivo para esta etapa, para este caso específico, seria elaborar um método de estudo adequado às necessidades e características do aluno.

Para completar este quadro, a maioria dos professores do conselho de turma afirmavam que este aluno não apresentava dificuldades significativas. No entanto, as suas classificações nos testes ficavam abaixo do esperado onde se revelava essencialmente falta de estudo.

Tendo em conta estes problemas, a estratégia adotada por mim e pela diretora de turma foi ajudar este aluno a desenvolver métodos de estudo que permitissem ajudar a superar esta sua dificuldade.

Assim, o aluno foi auxiliado a construir um horário de estudo, que fosse conciliável com as suas atividades fora da escola onde se comprometia a estudar 30 minutos por dia, além da realização dos trabalhos de casa solicitados pelos professores. Este período dedicado ao estudo deveria ser afastado de pontos de distração como a televisão, telemóvel, videojogos e computador, caso não necessitasse deste para o estudo.

Procurou-se ainda atribuir um sentido de responsabilidade na forma como horário deveria ser elaborado e cumprido, para que o aluno sentisse que este era um processo dele e não imposto por outros, tentando com isto que ele se sentisse mais motivado a cumpri-lo.

Como esta medida foi já adotada numa fase final do 2º período, pretendia-se nesta última etapa continuar com a estratégia, reformulando-a tendo em conta as necessidades do aluno.

Relativamente ao testemunho do aluno, este ficou satisfeito com as diferenças sentidas. Contudo, ele afirmou que “no final dos 30 minutos ele já apresenta dificuldade em se manter

concentrado no que está a estudar e que a sua cabeça começa a divagar”. Como tal, não se pretendia alargar o horário de estudo, pelo menos a curto prazo, o que não significa que tal estratégia não pudesse resultar mais adiante.

Acaba por ser importante que o aluno veja resultados práticos, e acima de tudo, positivos, provenientes destas estratégias para que ele próprio se sinta motivado a continuar e a melhorar. Deste modo, é importante que a motivação do aluno seja intrínseca pois se ele sentir que estas medidas são uma imposição ou uma obrigação, poderia abalar a sua motivação para as cumprir. Também por causa deste feedback do aluno, calcula-se que a estratégia estivesse a ser eficaz.

Apesar do comportamento geral da turma ter vindo a melhorar como referem os relatórios dos conselhos de turma, alguns dos casos individuais identificados durante a 2ª etapa continuaram a manifestar comportamentos de desvio e fora da tarefa durante as aulas. Um dos alunos em questão era também o aluno número 7. Estes comportamentos, além de serem relatados em conselho de turma, foram verificados durante as aulas de Formação Humana e também numa aula de Físico-Química, que me foi permitida a assistência.

Deste modo, a intervenção que se pretendia realizar nesta última etapa consistia em orientar o estado de atenção do aluno para a matéria que é abordada nas aulas e prolongar esses mesmos estados, algo que o aluno afirmou ter dificuldades em conseguir.

Assim, uma simples estratégia que se pretendia implementar com o aluno nº7 era a realização de sumários ou breves resumos das aulas, no final das mesmas, uma tarefa curta, com cerca de 5 a 6 linhas que possa ser apreciada pelos professores.

O principal objetivo passava por ‘obrigar’ o aluno a tomar atenção ao longo da aula para que possa realizar esta tarefa no final das mesmas e que esta tenha algum tipo de valor, não necessariamente de avaliação, mas sim uma apreciação para que o aluno, caso tenha feito a tarefa com sucesso, seja valorizado e se sinta motivado a continuar.

Como foi referido na 3ª etapa, a valorização dos comportamentos adequados tem mais efeitos nos alunos que o castigo ou a reprimenda perante os comportamentos incorretos, segundo os autores. Desta forma, pretende-se aplicar essa mesma lógica nesta tarefa, por forma a que o aluno adquira um maior foco de atenção nas aulas e ao mesmo tempo se mantenha motivado com essa nova postura pela valorização desse comportamento.

2.8 - Saída de Campo

2.8.1 - A importância da Saída de Campo

Segundo Cuesta (2009), as saídas de campo podem ser definidas como experiências educativas realizadas em grupo e que implicam a deslocação para outros espaços fora ou dentro do recinto escolar. No entanto, não posso concordar na totalidade com o autor pois parece que a realização destas atividades dentro do recinto escolar não pode ser considerada como saída de campo. Para Del Carmén e Pedrinaci (1997), as saídas de campo permitem ao aluno conhecer e descobrir o meio que o rodeia, uma vez que possibilita que estes tomem conhecimento da diversidade, complexidade e a multiplicidade de variáveis existentes. Ora, se os alunos realizarem estas atividades dentro do espaço escolar, ou mesmo num espaço urbano que eles conhecem e estão tão habituados, não é possível proporcionar-lhes essa experiência.

Também Dillion et al. (2006) referem que o trabalho de campo, se tiver um planeamento adequado e for elaborado de maneira apropriada, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem os seus conhecimentos e competências com um valor acrescido em relação às experiências em sala de aula, à semelhança daquilo que é referido por Hayden (2009), que afirma igualmente que o trabalho fora da aula pode ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Cuesta (2009) refere ainda que, para que se efetue uma adequada realização deste tipo de atividades, deve existir um conjunto de finalidades e objetivos previamente definidos. Para além disso, deve existir motivação e planificação, contemplando os materiais ou outras atividades necessárias para a preparação, e a avaliação das mesmas, à posteriori.

No entanto, importa aqui descortinar o porquê destas atividades serem importantes, para além das questões já referidas pelos autores acima indicados. Segundo Lopez (2008), as saídas de campo podem melhorar a aprendizagem dos alunos ao facilitar a aquisição de habilidades pela relação das mesmas com a sua aplicação prática imediata.

Este tema acaba inclusivamente por ter uma relação forte com o tema escolhido para o seminário. Para o mesmo autor, as saídas de campo podem contribuir para a educação ambiental dos alunos, fomentando uma consciência de proteção e de uso sustentável do meio natural. Pode-se aferir assim que a saída de campo é também uma estratégia importante para a educação da cidadania, uma vez que o contacto com o ambiente proporciona um desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Também Compiani e Carneiro (1993) apontam para a importância e benefícios das saídas de campo ao referirem que estas incentivam o espírito de colaboração e interajuda entre

alunos, além de permitirem a aprendizagem de novos conceitos. Esta ideia parece ser corroborada por Monteiro (1995) ao afirmar que este tipo de atividades permitem desenvolver o clima interpessoal, considerando até que estes benefícios são mais importantes que os conhecimentos que se adquirem.

Becker e Batista (2019) referem também que o planeamento da saída de campo deve proporcionar estratégias de aprendizagem que ultrapassem os limites das disciplinas, integrando os conhecimentos em atividades interdisciplinares, envolvendo professores de várias disciplinas. Também Gonçalves (2015) indica que uma pedagogia que promova a articulação curricular permite desenvolver um ensino de qualidade, proporcionando uma aprendizagem integral e significativa.

De facto, a interdisciplinaridade é uma das valências das saídas de campo e para isso concorrem também as Atividades de Exploração da Natureza. Bom et al. (1990) referem que estas devem ser valorizadas pelos projetos da escola enquanto atividades interdisciplinares.

2.8.2 - A Saída de Campo do EML

A saída de campo no âmbito deste estágio pedagógico realizou-se no dia 7 de novembro em Alcanede, e contou com a visita às pegadas de dinossauros em Vale de Meios e à gruta de Algar do Pena. Esta contou com a presença das turmas do 10º1.A e 10º1.B, assim como dos professores Bruno Oliveira, professor de EF das duas turmas, Guida Dias, diretora de turma do 10º1.A e professora de Físico-Química, Raquel Faria, professora de Biologia e Geologia de ambas as turmas e os professores estagiários de Educação Física Rafael Machado e Mónica Martins, do 10º1.A e 10º1.B respetivamente.

Objetivos

Esta atividade tinha como propósito ajudar a resolver alguns problemas das diferentes disciplinas envolvidas. Uma vez em âmbito de estágio, procurou-se dividir estes objetivos por áreas de intervenção.

Objetivos para a Direção de Turma

-Promover a integração dos novos alunos através da realização de atividades de exploração da natureza e jogos tradicionais que exijam cooperação e fomentem o espírito de grupo.

-Intervir no seio das turmas no âmbito do bullying, demonstrando aos alunos os efeitos negativos que este pode provocar, na tentativa de repudiar e eliminar estes comportamentos.

-Promover uma educação ambiental, através da responsabilização social na proteção do meio natural e utilização racional dos recursos, incentivando assim à prática da reciclagem.

Objetivos para a Lecionação

- Desenvolver e consolidar competências na área dos conhecimentos, nomeadamente ao nível do Suporte Básico de Vida

- Proporcionar aos alunos a experimentação das Atividades de Exploração da Natureza enquanto novas matérias, fora do Programa de EF do EML do 3º ciclo e secundário;

Objetivos para a Físico-Química

-Compreender o efeito da concentração de uma solução de carbonatos na formação das estalactites e estalagmites.

- Identificar os fatores físico-químicos responsáveis pela decomposição do carbonato de cálcio nos seus iões constituintes, que leva à degradação de uma gruta.

Objetivos para a Biologia e Geologia

-Contactar com um importante registo fóssil do Período Jurássico;

-Compreender o contributo das rochas sedimentares para a reconstituição da história da Terra;

-Reconhecer a necessidade de preservar o património geológico;

No âmbito da direção de turma, esta saída de campo propunha-se como um meio facilitador para fortalecer e estreitar relações entre os alunos da turma, no âmbito do objetivo geral de integrar os novos alunos na turma através da realização de jogos tradicionais e de colaboração, além da realização de atividades presentes nos PNEF como integrantes das Atividades de Exploração da Natureza, como é a orientação e o BTT.

Procurava-se ainda intervir sobre o tema do Bullying, apesar deste ser um tema mais intimamente relacionado com a turma da outra professora estagiária, sensibilizando para os efeitos negativos do mesmo, através de uma prática de feedback orientado dos alunos, onde estes deviam reagir positivamente, negativamente ou de forma indiferente à prestação dos colegas, resultando numa reflexão conjunta.

A saída de campo não procurou apenas intervir sobre a área da direção de turma. Ao invés disso, procurou ser uma atividade transversal a outras áreas como a lecionação e o

seminário. Como tal, procurou-se dar resposta à área dos conhecimentos da EF, pela realização de uma simulação do teatro de SBV, organizada pela professora de Biologia e Geologia, promovendo assim a interdisciplinaridade, tendo em consideração que esta matéria pertence igualmente ao programa de Ciências da Natureza do 9º ano.

Relativamente ao seminário, cujo tema se refere à valorização das Atividades de Exploração da Natureza (AEN), esta saída de campo pretendia mostrar-se como exemplo de integração destas matérias no currículo pelo seu valor interdisciplinar.

Relativamente à Educação Ambiental esta atividade pretendia desenvolver nos alunos uma responsabilidade social na proteção do meio natural e utilização racional de recursos, promovendo assim a reciclagem. Para promover esta consciência, os alunos foram incentivados a recolher e dividir o lixo produzido por eles próprios, por forma a que fossem colocados nos ecopontos presentes junto à gruta.

Relativamente às disciplinas de Físico-Química e Biologia e Geologia, estas tinham igualmente objetivos específicos para as suas disciplinas, conforme foi possível observar.

Apesar da saída do EML ter acontecido um pouco depois da hora prevista e de ter chovido durante todo o caminho, as atividades decorreram dentro da normalidade e sem chuva. O único contratempo registou-se com o BTT, pois devido à chuva que caiu durante a hora de almoço, tornou perigosa a realização desta atividade que como tal, foi cancelada.

De resto, ao chegar às pegadas de Vale de Meios, foi realizado um *briefing* sobre as atividades que iriam ser realizadas. Foram formados cinco grupos que iriam competir entre eles através do desempenho obtido nas diversas atividades e distribuídos os guiões com os respetivos horários das atividades. Todas as descrições e horários das atividades estão presentes no plano da saída de campo em apêndice XVI.

Assim, os grupos foram divididos entre a visita guiada às pegadas, com o auxílio de uma arqueóloga convidada, e a simulação de SBV. Depois destas atividades, os grupos partiram à vez para o percurso de orientação entre as pegadas de Vale de Meios e a Gruta de Algar do Pena, um percurso de aproximadamente 30 minutos onde os alunos ao longo do caminho responderam a perguntas relativas ao SBV e a formações rochosas, no âmbito da Biologia e Geologia, através da foto-orientação.

A chegada à entrada da gruta correspondeu ao almoço, onde os alunos deveriam ter especial atenção ao lixo, ou mais concretamente, à recolha e divisão do mesmo. Aqui, uma vez que apenas poderia entrar um grupo de cada vez na gruta, os restantes realizaram as tarefas de cooperação descritas no guião.

A partida de Algar do Pena realizou-se à hora prevista, no entanto, devido a um acidente rodoviário alheio, a chegada ao EML aconteceu 90 minutos depois do previsto.

Para avaliar o impacto da atividade, foi apresentado um questionário aos alunos onde estes deveriam avaliar, de 1 a 5, diversos parâmetros como a organização, o impacto das atividades na integração dos novos alunos e na consolidação dos conhecimentos, mas também o grau de satisfação na realização das atividades. O referido questionário encontra-se no apêndice XVII.

Os resultados foram muito positivos, com valores médios a rondarem os 4,5 valores. A questão com menor cotação correspondia ao contributo do percurso de orientação para a consolidação dos conhecimentos. No entanto, considera-se que a orientação e as atividades de exploração da natureza são uma estratégia muito útil na promoção da interdisciplinaridade e neste caso concreto, para permitir o contacto e estudo na natureza, como foi o caso das formações rochosas, algo que habitualmente têm apenas acesso pelos livros ou meios digitais. No entanto, apesar de ter sido a questão com menor cotação, ainda assim obteve uma classificação média de 4,24. Os resultados obtidos encontram-se disponíveis no balanço da saída de campo, no apêndice XVIII.

No entanto, apesar do sucesso revelado nas respostas dos alunos, considera-se que esta atividade poderia ter muito melhor aproveitada, tendo em conta as potencialidades das saídas de campo, já referidas, mas também evidenciadas na área do seminário.

De facto, este foi um projeto que merecia uma maior revisão na parte de projeto por forma a, por exemplo, dar um maior contributo para o tema escolhido para seminário, como foi o caso das atividades de exploração da natureza. Aliás, assume-se que a recolha bibliográfica feita para esse capítulo poderia ter sido útil na elaboração deste projeto, e desta forma, dar-lhe uma maior amplitude.

Conforme referido nessa mesma área, as atividades de exploração da natureza oferecem um grande contributo pela oportunidade que estas oferecem de levar a sala de aula para o exterior, permitindo que os alunos desenvolvam as suas aprendizagens em contextos diferentes e naturais. Esta ideia é corroborada por Fonseca e Caldeira (2008), ao referirem que estas mesmas, para além de serem consideradas e utilizadas como recursos didáticos, são oportunidades em que os alunos podem descobrir novos ambientes fora da sala de aula.

Além dos benefícios que os alunos possam colher por lhes serem apresentados diferentes contextos de aprendizagem, a aprendizagem em ambiente natural pode, entre outros caminhos, potenciar a educação ambiental dos próprios alunos, conforme referem Oliveira e

Correia (2013), ao afirmarem que contato com a natureza apresenta diversas vantagens que se refletem em contribuições diretas para o desenvolvimento de habilidades motoras e consciência ecológica. No entanto, esta vertente acabou por ser pouco explorada.

Mesmo relativamente à articulação curricular, que deve ser um dos pontos fortes das saídas de campo, acabou por ficar aquém das possibilidades devido ao reduzido número de disciplinas implicadas na atividade.

No entanto, apesar dos objetivos propostos terem sido pouco ambiciosos, considera-se que tenham sido adequadamente fundamentados.

O Suporte Básico de Vida era um tema importante na área dos conhecimentos e com um peso significativo no teste. A ação realizada pelo Hospital Lusíadas em conjunto com a abordagem da professora de Biologia e Geologia, onde existe o paralelismo destes conteúdos pertencerem também ao currículo do 9º ano de Ciências da Natureza, contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos, tendo estas atividades sido considerados como um meio para preparar os alunos para o teste.

Relativamente ao problema identificado na turma 10º1.A, como foi o caso da integração dos novos alunos, foram organizadas atividades que procuravam contribuir para a resolução desta questão e que aliás, foi reconhecido pelos alunos.

2.9 - Considerações Finais

A direção de turma era inicialmente a área que causava maior preocupação porque sentia que não tinha existido uma formação prévia, durante o primeiro ano do mestrado, para preparar o meu desempenho ao longo do ano nesta área. Enquanto que para as outras áreas houve uma orientação clara, aqui sentia que a formação obtida deveria ser entendida como um conjunto de relações entre os diversos conteúdos, sobretudo teóricos, que poderiam ajudar no desempenho desta função. Por outro lado, a própria experiência e vivência, ao longo do estágio, iriam ajudar a encontrar o caminho.

De facto, assim foi, pois senti que ao longo do ano estive sempre acompanhado pela professora Guida, que se mostrou muito disponível para ajudar e ouvir as minhas sugestões, permitindo a minha participação nas aulas de FH, dando inclusivamente autonomia, em determinados aspetos, para decidir e orientar a turma.

Os problemas identificados ao longo das etapas não se revelaram verdadeiros desafios, pois considero que a turma não apresentou nem revelou problemas graves ao longo do ano. Tanto a integração dos novos alunos como o comportamento foram resolvidos com sucesso e

relativa tranquilidade. Talvez o caso especial do aluno nº 11 fosse um caso complicado e que eventualmente iria merecer maior atenção e investigação das estratégias que deveriam ser adotadas, mas com a sua saída da escola, apesar da preocupação e seriedade que a situação merece, esse deixou de ser um problema desta direção de turma.

Não pode deixar de ser referido que, para mim, o desempenho e aprendizagem do papel de diretor de turma ficou muito condicionado pelos constrangimentos impostos ao estagiário, referentes nomeadamente ao contacto com os encarregados de educação e a participação nos conselhos de turma. Conforme referem Boavista e Sousa (2013), entre as várias competências inerentes ao diretor de turma, encontram-se a capacidade de diálogo e tolerância, duas competências que na minha opinião são postas à prova nestes dois momentos, como as reuniões com os encarregados de educação e os conselhos de turma. Provavelmente, este é um dos poucos pontos em que se me sinto menos confortável no desempenho da profissão, precisamente pelo desconhecimento.

Apesar de considerar que o trabalho desenvolvido foi bastante positivo, seja relativamente ao programa da FH ou a problemas mais específicos referentes a um aluno ou a um pequeno grupo, considero que a saída de campo, atividade importante no âmbito desta área, poderia ter sido mais ambiciosa e preparada mas sobretudo encarada de uma outra maneira, por forma a procurar resolver mais questões do âmbito da direção de turma mas também de outras áreas, como aliás foi referido.

Conforme salientado pela professora Guida e de certa forma, observado ao longo do ano, a interdisciplinaridade é algo que não funciona muito bem no EML. Sendo uma das funções do diretor de turma, a organização desta articulação, a saída de campo seria uma ótima oportunidade ajudar a ultrapassar este problema.

Capítulo 3 – Desporto Escolar

Entende-se por Desporto Escolar (DE), como o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo (Decreto-Lei 95/1991).

O DE, segundo o Programa do Desporto Escolar 2017/2021, acaba por ter uma missão clara:

“Estimular a prática da atividade física e da formação desportiva como meio de promoção do sucesso dos alunos, de estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa.”
(pág. 12)

Ainda, Guimarães (2005) refere que o DE deve contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas. Ainda, o DE deve ser encarado como uma formação desportiva vocacional na escola, onde se procura integrar os alunos nos objetivos que estão relacionados com os valores do desporto, inserido num ambiente educativo (Bom, 2002).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo:

“O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados” (pág. 21)

O DE baseia-se num sistema universal e aberto de modalidades e de práticas desportivas, organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição. No caso específico da turma em que me insiro, procurou-se apenas alcançar as dimensões do ensino e recreação.

3.1 - O Desporto Escolar no EML

O DE no EML é regulado pela Associação Marista de Lisboa (ADM). Esta surgiu pela necessidade de vários elementos do Externato, em organizar e valorizar o desporto no mesmo.

Assim, passou a existir uma conotação maior do desporto a nível competitivo, sendo considerada a ADM como um clube desportivo com ligação natural ao EML, visto que a grande maioria dos treinadores são igualmente professores no externato.

O projeto cresceu de forma exponencial, orientando-se segundo uma visão e missão próprios. É desejo da visão implantar a satisfação dos atletas, pais e comunidade educativa, através da oferta de ferramentas desportivas e de construção humana aliadas a serviços e apoios académicos de excelência.

Relativamente à missão, esta explica que é objetivo educar através da atividade desportiva orientada, contribuindo para a preparação de todos os atletas, tendo em conta a sociedade atual.

É possível encontrar a relação direta entre a ADM e a disciplina de Educação Física, no regulamento interno do EML, no artigo 76º, ponto 2, onde consta que ADM rege-se por estatutos próprios, no que diz respeito à relação entre Educação Física e o projeto educativo.

A oferta da ADM, relativamente ao DE consiste no futsal masculino, desde os escalões de infantis a juniores, o futsal feminino, iniciado este ano, o voleibol feminino, desde o mini-volei ao escalão de juniores, a ginástica de grupo, como é denominada, desde o pré-escolar à representação, natação, dança e patinagem.

No entanto, o DE no EML acaba por apresentar uma vertente muito orientada para a performance, uma vez que algumas destas modalidades acabam por ser federadas, como são o caso do futsal masculino, voleibol e ginástica. Isto vai contra aquilo que é referido, por exemplo, por Guimarães (2005), uma vez que este refere não existir nenhuma referência ao desenvolvimento desportivo no âmbito do DE. Também Melo de Carvalho (2010) indica que o modelo federado promove a seletividade, a especialização precoce e a valorização excessiva do resultado, levando à exclusão e ao abandono, precisamente o contrário daquilo que se pretende com o DE.

Outro fator que contribui para a exclusão é o facto de todas estas atividades serem pagas, o que de certo modo acaba afastar alguns alunos da participação nestas atividades. Principalmente por estas duas razões, o DE no EML acaba por estar muito mais perto do Desporto Federado daquilo que seria desejável.

3.1.1 - Justificação da escolha

Tendo em conta o leque alargado de opções existentes para a integração num núcleo de DE, a opção mais óbvia seria a integração num grupo de futsal, devido ao meu historial

enquanto jogador federado de futebol, mas acima de tudo, aos 10 anos de experiência que já levo enquanto treinador. No entanto, na minha opinião, devido à organização e estruturas que já se encontram montadas nos núcleos de futsal, calculei que a minha intervenção seria diminuta apesar do contributo positivo que poderia acrescentar.

Assim, a opção recaiu para a ginástica, uma matéria que apesar de não ser a minha especialidade, possuo alguns conhecimentos e de certa forma posso contribuir para um melhor funcionamento e desenvolvimento do grupo.

Deste modo, considerei que a minha intervenção seria maior no âmbito da operacionalização e do planeamento. No entanto, estas expectativas apenas foram realizadas relativamente à operacionalização, uma vez que o planeamento ficou sempre a cargo das restantes professoras.

Outro dos pontos que contribuiu para a tomada desta decisão foi a possibilidade de aperfeiçoamento dos meus conhecimentos no âmbito desta modalidade e o *transfer*, que desta forma, poderia ser estabelecido entre o Desporto Escolar e a Lecionação. Tendo em conta que esta foi uma das matérias rapidamente identificada como prioritária para a maioria dos alunos, a minha especialização na Ginástica poderia vir a ajudar os alunos a alcançarem os objetivos propostos, como aliás considero que se veio a verificar.

3.2 - Caraterização do grupo

O núcleo de Desporto Escolar de Ginástica, mais concretamente a turma de formação, tinha como principal responsável a professora Marta Costa, que conta com vários anos de experiência no âmbito da Ginástica não só no EML mas também no Ginásio Clube Português, entre outros. Juntamente com a professora Marta trabalha a professora Adriana Caeiro, também ela ligada ao ramo da Ginástica e que além da turma de formação, colabora também com outras turmas de Ginástica no EML. Por fim, o grupo de responsáveis ficou completo com a minha participação.

Relativamente à turma, esta era composta por 36 alunos, todos eles entre os 6 e os 10 anos de idade, na grande maioria do sexo feminino, registando-se apenas a presença 3 rapazes na turma.

O quadro onde se apresenta a caracterização mais detalhada da turma encontra-se no apêndice XIX.

Tendo em consideração os dados recolhidos e aquilo que foi experienciado ao longo do ano, esta foi uma turma difícil de trabalhar essencialmente por dois motivos. Em primeiro lugar, devido ao número elevado de alunos que compunham a turma, e pela sua idade bastante tenra

também. Isto levou a que os comportamentos de desvio fossem uma constante. Aliado a isto, o facto de praticamente metade da turma ter um ou mesmo nenhum ano de experiência na modalidade levou a que, pela desmotivação de não conseguirem realizar determinados elementos, a existência desses comportamentos de desvio foi ainda mais frequente.

Por fim, os espaços de aula que, por serem reduzidos, promoviam também a distração dos alunos, dada a proximidade entre os mesmos. A caracterização desses mesmo espaços será apresentada já de seguida.

3.2.1 - Recursos Espaciais, Materiais e Temporais

O grupo contava com dois treinos semanais, às segundas e sextas-feiras das 17h às 18h.

O espaço destinado à realização dos treinos variava consoante o dia da semana, sendo que às segundas-feiras estes decorriam na sala de judo enquanto que às sextas-feiras ocorriam no palco anexo ao Interior A, já referido na caracterização dos espaços para a lecionação.

Refira-se que as condições, principalmente espaciais, não eram as melhores, uma vez que o espaço disponível acabou por ser reduzido para a grande quantidade de alunos que constituíram o grupo. Relativamente ao material disponível, não se considerou que fosse um problema, mesmo apesar de às sextas-feiras, ter existido a necessidade de ser partilhado com a turma de representação.

3.2.2 - Limitações e Oportunidades de Intervenção

Tendo em conta a distribuição de funções entre os professores, a minha intervenção encontrou-se algo limitada em vários aspetos. Em primeiro lugar, o planeamento era efetuado pela professora Marta que informava os restantes professores no início da aula como esta deveria decorrer. Ela ficava também responsável pela realização da chamada e a operacionalização do aquecimento.

Por sua vez, o planeamento e a operacionalização da coreografia de condição física ficou ao cargo da treinadora Adriana.

Durante a parte fundamental, cada professor ficava responsável por um grupo, caso fosse essa a organização, ou então por um conjunto de estações quando era esta a forma de organização escolhida. Muitas vezes, a função por mim desempenhada acabava por se remeter simplesmente à gestão dos comportamentos durante a aula.

No entanto, na tentativa de contrariar esta tendência, procurei ser mais pró-ativo e interventivo durante as aulas, nomeadamente ao nível do acompanhamento dos alunos pela transmissão de feedback positivo e de correção dos alunos.

Desta forma, procurei ganhar confiança junto das professoras, demonstrando competências de organização, feedback e conhecimentos específico da ginástica. Esta premissa partiu de algumas conversas e questões colocadas pelas treinadoras que já haviam tido professores estagiários que revelavam dificuldades em alguns destes pontos.

Deste modo, procurei elaborar um novo protocolo de avaliação com descritores de desempenho, baseado nos PNEF do 1º e 2º ciclo, com o intuito de ser aplicado no final da segunda etapa. Esta ferramenta iria aumentar a fiabilidade da avaliação, uma vez que todos os professores se iriam basear pelos mesmos critérios. Este novo protocolo incluía descritores de desempenho que permitiriam, independentemente do observador, aferir o grau de execução das figuras por parte dos alunos. É possível encontrar este protocolo nos apêndices com a denominação XX.

Foi entendida também como uma oportunidade a operacionalização de progressões, essencialmente durante a segunda etapa, para os exercícios realizados pelo grupo 1, que me foi destacado durante a mesma. Esta era assim uma hipótese de estar mais envolvido no planeamento dos treinos e dar um contributo à melhoria dos mesmos.

3.3 - Planeamento

As aulas tiveram início no dia 30 de setembro, onde começou logo por ser realizada a avaliação inicial da turma. O planeamento acordado pelos professores implicava uma avaliação inicial de três semanas, uma etapa de prioridades até ao fim do mês de janeiro, uma etapa de desenvolvimento até ao fim do 2º período e uma etapa produto a culminar com uma apresentação aos pais no fim do 3º período.

A opção pelo planeamento por etapas teve por base o facto de não existirem períodos competitivos, mas principalmente porque o foco desta classe é a aprendizagem de habilidades gímnicas e o desenvolvimento de competências. A etapa produto vinha assim simbolizar o ‘momento competitivo’, onde se procurava fazer uma consolidação das aprendizagens obtidas ao longo do ano na elaboração de um esquema gímnico formal de apresentação. No entanto, e apesar destes alunos serem ainda muito jovens, a competição, e entenda-se por competição alguns momentos formais de apresentação, poderia ter representado um importante meio de

avaliação formativa para os alunos, conforme refere Melo de Carvalho (2010). No entanto, esta reflexão será feita no final do capítulo.

Deste modo, foram traçados alguns objetivos gerais para esta turma, mas também alguns relativos ao papel do professor.

3.4 - Objetivos Gerais

Objetivos para os alunos

DE 1: Aprender e aperfeiçoar os elementos gímnicos fundamentais da ginástica.

Estratégias: Utilizar progressões pedagógicas e diferentes modelos de ensino da ginástica (global e analítico).

Calendarização: 2ª e 3ª etapas

DE 2: Promover o gosto pela prática das modalidades gímnicas.

Estratégias: Promover treinos com um bom clima, utilizar música, operacionalizar situações desafiantes mas que os alunos cumpram com sucesso, utilizar feedback positivo, valorizar o esforço.

Calendarização: Ao longo de todas as etapas

DE 3: Adquirir as noções de ritmo e de interação com a música.

Estratégias: Realizar o aquecimento e parte de condição física sempre com o recurso a música e coreografia.

Calendarização: 2ª, 3ª e 4ª etapas

Objetivos para o professor

DE 4: Desenvolver e aperfeiçoar competências no âmbito da gestão, instrução e controlo da aula.

Estratégias: Reduzir tempos de espera, fechar ciclo de feedback, apontar erros mais comuns.

Calendarização: 2ª, 3ª e 4ª etapas

DE 5: Desenvolver competências ao nível do ensino eficaz da ginástica por forma a fazer um *transfer* para a lecionação.

Estratégias: Utilizar e experimentar diferentes tipos de ajuda (material, manual e manipulação) e diferentes progressões no ensino dos elementos.

Calendarização: 2ª e 3ª etapas

3.5 - 1ª Etapa

Nesta primeira etapa, de receção e orientação, procurou-se exatamente alcançar esses objetivos através da criação rotinas como a disposição dos alunos para a chamada, os alunos chegarem de cabelo apanhado e aprender e automatizar as rotinas de aquecimento e condição física. Estas rotinas serão mais à frente aprofundadas no treino tipo. Procurou-se também estabelecer regras básicas de comportamento e funcionamento das aulas.

Além disso, procurou-se avaliar o ponto de partida dos alunos, verificando quais eram as principais dificuldades e as competências já adquiridas de cada um. Para isso, foi realizada uma avaliação inicial, utilizando um protocolo de avaliação exposto em anexo com o número II.

Deste modo, e de forma mais sucinta, os objetivos propostos para esta primeira etapa foram os seguintes:

- Realizar uma caracterização geral da turma, focando a idade e os anos de experiência na modalidade.
- Definir rotinas e regras de funcionamento das aulas
- Realizar uma avaliação inicial das competências dos alunos

De resto, refira-se que o protocolo consistia na execução de um conjunto de elementos de flexibilidade e elementos gímnicos, onde se registava se o aluno os conseguia ou não realizar. A situação de avaliação consistia em colocar os alunos em fila, e, por vagas, era pedido aos alunos que realizassem um determinado elemento. A classe era dividida em três grupos e cada treinador avaliava o grupo que lhe foi destacado.

Esta forma de avaliar acabava por ser bastante redutora, em primeiro lugar porque não define critérios de execução para cada elemento, ou seja, não referindo o que é um elemento bem ou mal feito, e baseando-se apenas no olhar do observador, o que não confere grande fiabilidade à ferramenta.

À semelhança do que aconteceu na lecionação, a avaliação inicial conduziu à definição de prioridades para os alunos. As prioridades foram definidas tendo em conta a competência que cada aluno apresentou na avaliação inicial. Assim, os alunos que não conseguiam realizar ou realizam com dificuldade os elementos mais simples como as cambalhotas ou a vela, eram vistos como os alunos mais fracos. Por sua vez, os alunos mais fortes eram aqueles que eram capazes de realizar mais elementos gímnicos com sucesso.

Deste modo, para os melhores alunos, as prioridades seriam os elementos gímnicos onde revelaram mais dificuldades, enquanto que para os alunos mais fracos se definiriam como prioridades, os elementos gímnicos que estavam mais próximos de realizar com sucesso.

Tendo em conta esta premissa, foram sendo formados 3 grupos nível, que se revelaram como os próprios grupos de trabalho ao longo da primeira etapa e que se mantiveram para a etapa das prioridades. As dificuldades dos alunos assim como os exercícios e progressões utilizadas encontram-se no apêndice XXI.

Quadro 33 - Grupos de nível para o Desporto Escolar

Grupos	Alunos
Grupo Superior (3)	3, 4, 6, 8, 11, 20, 21, 23, 34, 36
Grupo Intermédio (2)	7, 9, 12, 13, 15, 19, 22, 27, 29, 30, 31, 33, 37
Grupo Inferior (1)	1, 2, 5, 10, 14, 16, 17, 18, 25, 26, 28, 32, 35

Para segunda etapa, os professores optaram por trabalhar com estes mesmos grupos, uma vez que as necessidades dentro de grupo eram bastante semelhantes entre os alunos.

Neste caso, optou-se por criar grupos homogêneos de nível porque, por ser uma modalidade individual, os eventuais benefícios que os alunos mais fortes poderiam causar nos alunos com mais dificuldades acaba por não ser tão importante, como por exemplo nos JDC.

Deste modo, e como a maior parte da organização da aula era feita por vagas, os alunos do mesmo grupo colocavam-se em fila e realizavam os exercícios solicitados pelos treinadores, sendo que as ajudas materiais resultaram para os elementos desse grupo, algo que já não aconteceria se os grupos fossem heterogêneos.

Relativamente à flexibilidade e à força, não foi feita nenhuma diferenciação na intervenção uma vez que estas, no plano de treino, são operacionalizadas de forma massiva em momentos específicos da aula. Segundo Russell (1980), a própria natureza das atividades gímnicas leva ao desenvolvimento das capacidades físicas como a flexibilidade, força e resistência muscular. No entanto e na minha opinião, esta pode não ter sido a melhor opção para resolver os problemas de cada aluno, uma vez que cada aluno é diferente do próximo e “um tamanho não serve a todos” (Heacox, 2006; pág. 12).

3.6 - 2ª Etapa

Nesta segunda etapa procurou-se intervir sobre as prioridades definidas para cada um dos grupos.

Tendo em conta as informações recolhidas na primeira etapa e os objetivos gerais previamente indicados, os objetivos para esta etapa foram os seguintes:

- Promover situações de aprendizagem de novos elementos gímnicos e aperfeiçoamento de elementos já abordados nas classes anteriores.
- Desenvolver e adquirir noções de ritmo e interação com a música.
- Diminuir os comportamentos de desvio e fora da tarefa.
- Diminuir os tempos de espera entre cada exercício.
- Desenvolver um clima de aula positivo, promovendo o gosto pela ginástica.

Os objetivos específicos para esta etapa, no âmbito da aprendizagem e aperfeiçoamento das habilidades gímnicas correspondem à realização, em situação isolada, da cambalhota à frente e vela para o grupo 1, a realização da cambalhota para trás a partir da posição de cócoras e o pino contra a parede para o grupo 2 e a realização do pino chapa e da roda para o grupo 3.

Relativamente aos critérios de êxito, estes eram os seguintes:

- Cambalhota à frente: Terminar em equilíbrio, na direção do ponto de partida;
- Vela: Alinhamento dos segmentos corporais e pés a apontar para o teto;
- Cambalhota para trás: terminar em equilíbrio com repulsão dos braços;
- Pino contra a parede: Alinhamento segmentos corporais e olhar dirigido para as mãos;
- Pino-chapa: alinhamento dos segmentos corporais e extensão total corpo durante a queda;
- Roda: Ritmo de colocação dos apoios, passagem pela vertical, terminar na direção do ponto de partida.

No que aos objetivos específicos para a aquisição de noções de ritmo e de interação com a música diz respeito, procurou-se associar movimentos e a duração de realização dos mesmos aos tempos musicais. Para isso, foram utilizadas músicas e coreografias para o aquecimento, mas também desenvolvida uma coreografia de condição física.

Procurou-se ainda diminuir os comportamentos de desvio, algo que foi verificado logo nas primeiras aulas. Refira-se que este não era um objetivo inicialmente traçado, conforme referido nos objetivos gerais, no âmbito do desenvolvimento das competências de gestão e controlo da aula, isto porque considero que essa é uma das minhas valências enquanto professor.

No entanto, e uma vez que esta se revelou uma turma desafiante, tendo em consideração o número elevado de alunos, a sua tenra idade e o espaço reduzido, foi considerada como uma oportunidade para aperfeiçoar estas competências.

Como tal, procurou-se diminuir os tempos de espera que conduziam aos comportamentos de desvio, separar os alunos que habitualmente destabilizavam a aula e adaptar o discurso aos alunos que tinha nesta turma, que eram bastante diferentes daqueles que foram encontrados na turma de lecionação.

Relativamente à promoção do gosto pelas atividades gímnicas, procurou-se nesta etapa criar um bom clima de aula, onde os alunos sentissem prazer em frequentar as aulas, pela utilização de música em algumas partes das mesmas e acima de tudo, transmitir um feedback positivo ao seu desempenho. O principal critério de êxito para este objetivo era que não fossem registados abandonos até ao final do ano letivo.

Quadro 34 - Plano da 2ª etapa

Etapas	2ª - Prioridades	
Calendarização	21/10/2019 a 31/1/2020	
Número de Aulas	23 aulas	
Aulas por Espaço	Sala de Judo	Palco
	12	11
Unidades Didáticas	UD II – 13 aulas	UD III – 10 aulas
Objetivos Finais das Prioridades	Grupo 1: Realizar com êxito e correção cambalhota à frente e vela Grupo 2: Realizar com êxito e correção a cambalhota a atrás a partir da posição de cócoras e o pino contra a parede Grupo 3: Realizar com êxito e correção o pino chapa e a roda	
Grupos	Homogéneos de Nível	

No quadro acima encontram-se os objetivos a alcançar no final desta etapa. A segunda UD constituiu-se como uma UD de desenvolvimento das habilidades dos alunos. Na terceira UD seria realizada a avaliação desse mesmo desenvolvimento, sendo que o seu planeamento foi condicionado em relação à forma como os alunos evoluíram na UD anterior. Inicialmente, calculava-se que esta avaliação poderia levar à reformulação dos grupos de nível, algo que se veio a verificar.

No quadro seguinte será apresentado, o esquema da segunda UD, primeira desta segunda etapa.

Quadro 35 - Representação da 2ª etapa

Fase	Descrição	Organização
Fase Introdutória (5')	Chamada, garantir a condições de realização da aula (equipamento, cabelos apanhados)	Todos; em meia lua em frente aos treinadores
Fase Preparatória (10')	- Aquecimento, mobilização articular Estilo comando, em espelho, utilização de música (coreografia) - Desenvolvimento da aptidão física com foco na força Estilo comando, em espelho, utilização de música (coreografia)	Massivo, alunos em xadrez
Fase Principal (15'+20')	- Ensino indiferenciado (saltos, posturas, deslocamentos, flexibilidade) - Realização de elementos gímnicos: Cambalhota à frente, à frente de pernas afastadas, para folha, cambalhota atrás, atrás de pernas afastadas, roda Grupo 1 _____→ Grupo 2 _____→ Grupo 3 _____→ Repetição até ao fim do praticável	Grupos (vagas)
Fase Final (5')	Arrumação do material	

A opção de se organizarem as situações de exercício em vagas procurou dar resposta aos problemas levantados na caracterização. Devido ao elevado número de alunos e ao espaço reduzido, a montagem de estações ou áreas de trabalho acabou por ser bastante difícil pelo que a diferenciação dentro e entre os grupos ficou um pouco comprometida nesta UD. Os alunos

que não conseguiam realizar os elementos de forma correta, acabavam na mesma por realizá-los à sua maneira, apesar de forma incorreta.

No entanto, considero que ainda, os exercícios propostos poderiam ter sido diferenciados entre cada grupo, para dar resposta às necessidades e objetivos de cada grupo.

A exceção acaba por ser o pino, pois neste caso, onde o grupo 1 utiliza uma parede para o pino da avó, o grupo 2 outra para o contra a parede enquanto que o 3 fica no meio do praticável a realizar o pino chapa para um colchão de queda e a roda.

Relativamente a este elemento, procurou-se focar o feedback em alguns aspetos fundamentais referidos por Araújo (2004). Assim, as mãos deveriam ser colocadas à largura dos ombros e o olhar dirigido para frente. A ajuda era realizada lateralmente, do lado da perna de ataque, colocando uma mão na zona lombar ou na coxa para travar o movimento, enquanto a outra mão ajuda na subida.

No entanto, para a 3ª UD esse problema foi corrigido com a utilização de outra estratégia de organização das aulas.

Atenda-se ainda à parte preparatória da aula. Tanto o aquecimento como a coreografia de desenvolvimento da condição física foram realizadas com música. A utilização desta estratégia procurou ir ao encontro do objetivo de ensinar aos alunos as noções de ritmo e acompanhamento musical, preparando-os assim, ao longo do ano, para a representação que estes teriam de efetuar no último período.

Quadro 36 - Representação da 3ª UD

Fase	Descrição	Organização
Fase Introdutória (6')	Chamada, garantir a condições de realização da aula (equipamento, cabelos apanhados)	Todos; em meia lua em frente aos treinadores
Fase Preparatória (12')	- Aquecimento, mobilização articular Estilo comando, em espelho, utilização de música (coreografia) - Desenvolvimento da aptidão física com foco na força Estilo comando, em espelho, utilização de música (coreografia)	Massivo, alunos em xadrez

Fase Principal (10'+20')	• Treino de Flexibilidade: Espargata frontal, lateral, folha, fecho, ponte e ponte a descer • Circuito, 5 estações, 2 minutos por estação, 2 vezes cada estação <table border="1" data-bbox="418 421 1150 887"> <thead> <tr> <th>Grupo 1</th><th>Grupo 2</th><th>Grupo 3</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>-cambalhota à frente</td><td>-cambalhota atrás com plano inclinado</td><td>-cambalhota atrás</td></tr> <tr> <td>-cambalhota à frente para folha</td><td>-cambalhota atrás pernas afastadas</td><td>-roda contra parede</td></tr> <tr> <td>-pino da avó</td><td>-pino contra parede</td><td>-pino chapa</td></tr> <tr> <td>-vela</td><td>-ponte</td><td>-ponte a descer</td></tr> <tr> <td>-enrola e desenrola</td><td>-cambalhota à frente terminar em pé</td><td>-roda</td></tr> </tbody> </table>	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	-cambalhota à frente	-cambalhota atrás com plano inclinado	-cambalhota atrás	-cambalhota à frente para folha	-cambalhota atrás pernas afastadas	-roda contra parede	-pino da avó	-pino contra parede	-pino chapa	-vela	-ponte	-ponte a descer	-enrola e desenrola	-cambalhota à frente terminar em pé	-roda	Massivo Grupos Homogêneos
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3																		
-cambalhota à frente	-cambalhota atrás com plano inclinado	-cambalhota atrás																		
-cambalhota à frente para folha	-cambalhota atrás pernas afastadas	-roda contra parede																		
-pino da avó	-pino contra parede	-pino chapa																		
-vela	-ponte	-ponte a descer																		
-enrola e desenrola	-cambalhota à frente terminar em pé	-roda																		
Fase Final (5')	Arrumação do material																			

Na terceira UD, já foi possível encontrar alguma diferenciação nos exercícios solicitados a cada grupo, por forma a que estes trabalhassem em função dos seus objetivos.

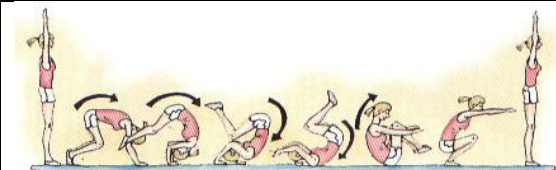
Assim, foram criados três circuitos diferentes, com 5 estações cada, onde os alunos realizavam os exercícios descritos no quadro anterior. Cada grupo tinha o seu próprio circuito.

Inicialmente, as professoras não colocaram esta hipótese pois consideraram que dividir a turma em apenas em dois grupos de nível seria pouco viável, tendo em conta o elevado número de alunos por grupo, tornando assim o acompanhamento nas estações mais complicado. No entanto, com a minha presença e respetivo aumento do número de professores que permitiria a formação de três grupos mas também com a preocupação por mim levantada junto das treinadoras acerca da falta de diferenciação, levou a que fosse encontrada esta solução.

Refira-se, no entanto, que na parte principal das aulas desta UD, cada circuito acabou por se revelar bastante pequeno devido ao reduzido espaço disponível. Quanto à gestão do tempo, cada par ou trio ficava três minutos em cada estação, sendo que cada aluno tinha de realizar o exercício à vez, tendo em conta o espaço reduzido já referido.

Uma vez que o grupo que me foi destacado foi o grupo 1 e um dos principais objetivos era a cambalhota à frente, esse acabou por ser o meu foco principal. Para tentar ajudar a resolver este problema, desenvolvi um quadro relativo ao elemento gímico em questão.

Quadro 37 - Descrição técnica da cambalhota à frente

Cambalhota à frente	
<u>Descrição Técnica</u> 1-Elevação da Bacia 2-Impulsão e Rotação 3-Aceleração e Abertura	
Componentes Críticas	Fecho
	Impulsão
	Abertura

Apesar da habilidade gímnica em questão ter três componentes críticas, os principais problemas foram observados ao nível da impulsão e da abertura.

Araújo (2004) sugere, como progressão pedagógica para a realização da cambalhota partindo de um plano elevado, que auxilie na impulsão. A ajuda é lateral, com uma mão na nuca a ajudar no fecho e outra na coxa para ajudar na impulsão.

Segundo Pehkonen (2010), um professor especialista proporciona mais situações de aprendizagem e adequa as dificuldades das tarefas aos níveis dos alunos. Como tal, foram criadas progressões pedagógicas para resolver os problemas encontradas. A principal estratégia adotada foi a utilização do plano inclinado. Isto permitia aos alunos ganhar aceleração, colmatando assim a falta de impulsão.

Segundo Carreiro da Costa (1984), o feedback pedagógico deve focar-se nos aspetos críticos da habilidade em aprendizagem. Por sua vez, Pehkonen (2010) diz que o feedback tem maiores efeitos quando dirigido à globalidade da ação, durante a aprendizagem, do que o feedback dirigido a aspetos particulares. O mesmo autor afirma ainda que é possível compensar um fraco nível de feedback durante a instrução com a utilização de progressões pedagógicas, mas também compensar progressões pedagógicas pouco adequadas com um bom feedback.

Deste modo, procurou-se conjugar o feedback com as progressões utilizadas. Para resolver o problema da abertura, foi pedido aos alunos que se inclinassem para a frente o mais possível, para mais facilmente realizarem a abertura e não caírem para trás ou ficarem sentados. A manipulação ou a ajuda propriamente dita (Araújo, 2004) também foi importante para que os alunos percebessem qual deveria ser a posição do corpo na realização do movimento. No entanto, procurou-se sempre dar primazia à ajuda material em detrimento da ajuda manual, apesar de, principalmente com os alunos dos níveis inferiores, nem sempre ter sido possível.

Quando foi retirado o plano inclinado, os alunos voltaram a sentir dificuldades na impulsão, uma vez que esta era proporcionada pela energia potencial que se verifica no topo do

plano. Desta forma, foi dito aos alunos que era preciso que as pernas dessem o impulso necessário para a colocar a bacia no ponto elevado e realizar a rotação.

Nas últimas duas aulas desta etapa, os alunos voltaram a ser avaliados na execução das habilidades gímnicas de forma isolada, mas desta feita, utilizando o novo protocolo de avaliação.

Através dos resultados obtidos verificou-se que os três grupos nível definidos no início do ano tiveram evoluções diferentes, encontrando-se neste momento, mais próximos uns dos outros.

Com isto, refira-se que o grupo 1, aquele que à partida tinha mais dificuldades, foi também aquele que esteve mais próximo de cumprir na totalidade os objetivos propostos. Neste grupo, todos os alunos apresentaram melhorias no alinhamento corporal e postura na cambalhota à frente, sendo que 8 dos 12 alunos já a conseguiam realizar sem dificuldades, enquanto que no final da avaliação inicial, apenas 2 alunos o conseguiam fazer.

Quanto à vela, apesar de na avaliação inicial ter sido feito apenas o registo se o aluno faz ou não faz a figura, foi possível perceber que no momento da avaliação, todos os alunos deste grupo melhoraram a direção dos pés a apontar para o teto, o que acabou por resultar na melhoria do alinhamento corporal na realização da mesma.

Relativamente ao grupo 2, comparando os dados das duas avaliações, e apesar destas serem diferentes, verificou-se que 2 dos alunos ainda apresentam dificuldades em manter o corpo alinhado e orientado para o ponto de partida na realização da cambalhota atrás no plano inclinado, enquanto que na primeira avaliação se considerou que os mesmos dois alunos não realizavam a tarefa. O facto de não haver referência quanto à forma como os alunos realizavam a cambalhota tornou esta comparação um pouco mais difícil entre os dois momentos. No entanto, é possível afirmar que se verificou uma melhoria, pois tendo em consideração a avaliação anterior, pelo menos estes dois alunos já realizam o elemento, apesar de não ser na sua expressão mais correta.

No que diz respeito ao segundo objetivo, o pino contra a parede, verificou-se que apenas 3 alunos realizaram o elemento com algum desalinhamento corporal, enquanto os restantes o fizeram corretamente. Neste ponto houve uma clara evolução pois na 1ª avaliação aferiu-se que 5 alunos não realizavam a tarefa. Na minha opinião, penso que para isto contribuiu o feedback constante da professora Adriana, a pedir aos alunos para manterem o olhar dirigido para as mãos.

No entanto, foi registado um facto curioso e que merece ser destacado. Provavelmente pelo foco do trabalho não ter sido a cambalhota à frente, verificou-se que os alunos do grupo 1 tiveram um melhor desempenho na realização deste elemento que os alunos do grupo 2.

Relativamente ao grupo 3, aquele que à partida era o grupo mais forte, revelou que todos os alunos conseguiram realizar com sucesso o pino chapa, quando na avaliação inicial existiam 5 alunos que não faziam ou não faziam corretamente. Por sua vez, na roda, praticamente não houve melhorias, isto porque na avaliação inicial se aferiu que 6 alunos não faziam o elemento e no momento desta avaliação verificou-se que desses 6, 5 alunos realizavam, mas com algum desalinhamento dos segmentos e um dos alunos não realizou o elemento corretamente. Era importante perceber como foi classificado este desalinhamento para que pudessem ser retiradas conclusões mais claras, isto porque cada professor acabou por avaliar o seu grupo.

Mais uma vez, e à semelhança do que já havia sido referido no grupo 2, nos elementos mais fáceis, principalmente na cambalhota à frente, o grupo 1 realizou cambalhotas com maior grau de correção que os alunos do grupo 3. Isto pode perfeitamente ser explicado pelo facto destes alunos terem estado a trabalhar este elemento enquanto que os grupos 2 e 3 que já faziam, e conseguem fazer elementos mais complexos, realizem esta tarefa com algum desleixo.

Quanto à flexibilidade, verifica-se 6 alunos já realizavam a espargata frontal, enquanto que na avaliação inicial apenas dois o conseguiam fazer na sua amplitude máxima. No entanto, apesar de não ser quantificável, todos os alunos do grupo 2 e 3 apresentaram pequenas melhorias de amplitude na realização desta figura.

Apesar dos resultados, de uma forma geral terem sido bastante positivos, considero que estes poderiam ter sido melhores se tivessem ocorrido duas situações. A primeira, diz respeito à diferenciação que não existiu na UD inicial desta etapa, onde todos os alunos realizavam as mesmas tarefas. Em segundo lugar, considero que a formação de grupos heterogéneos, poderia ter ajudado os alunos com mais dificuldades, que em muitos casos acabavam por ser também os mais novos, a alcançar os seus objetivos. Estas foram reflexões partilhadas com as restantes professoras e que foram, em parte, consideradas para o planeamento da 3ª etapa.

Relativamente a essa 3ª etapa, procurou-se então dar continuidade ao desenvolvimento no âmbito das habilidades gímnicas, mas também iniciar a criação da coreografia para a apresentação final aos pais.

3.7 - 3ª Etapa

A etapa do processo no âmbito da planificação da turma de ginástica onde me inseri, priorizou, essencialmente a construção e preparação de uma coreografia/representação que iria ocorrer no dia 6 de junho, no dia de Champagnat, um dia de festa onde os pais dos alunos iriam assistir ao trabalho desenvolvido pelos mesmos, ao longo do ano, no que à ginástica diz respeito.

Desta forma, os objetivos definidos para esta etapa foram os seguintes:

- Preparar e iniciar a construção de uma sequência coreográfica.
- Aperfeiçoamento dos elementos gímnicos adquiridos nas etapas anteriores.
- Consolidar a relação dos alunos com a música através da execução de pequenas sequências gímnicas respeitando os tempos musicais.
- Aumentar o tempo potencial de aprendizagem através de uma organização diferente da aula.

Deste modo, esta etapa incluiu duas UD, a 1ª com sete aulas, e que tinha como objetivo o aperfeiçoamento ou introdução de novos elementos gímnicos, isto porque foi feita uma reformulação dos grupos de nível, e uma segunda UD que daria início à construção da coreografia.

No entanto, o desenvolvimento e o treino da coreografia só seria realizado nas aulas de segunda-feira, quando a turma se encontrava na sala de judo. Isto porque a sala de judo é um espaço fechado, onde a turma está sozinha, e por isso mesmo, tornava-se mais fácil para os alunos ouvirem e acompanharem a música, uma vez que não existiam outro tipo de distrações. Por outro lado, à sexta-feira, o espaço de aula destinada era o palco que, além de ser mais pequeno, é um espaço aberto, onde existe maior dissipação do som e além de existirem outras classes de ginástica e voleibol a trabalhar ao mesmo tempo. Assim, na 2ª UD desta 3ª etapa, os treinos de segunda-feira tiveram como objetivo o desenvolvimento da coreografia, enquanto que à sexta-feira foi dada continuidade ao treino da flexibilidade, força e das habilidades gímnicas.

Deste modo, os objetivos específicos para esta etapa foram, para o grupo inferior, realizar a ponte, partindo da posição deitada, com extensão dos membros superiores e inferiores em extensão, elevação da bacia e palmas das mãos totalmente apoiadas no chão e orientadas para os pés. Foi também definido com objetivo específico para este grupo, realizar o pino contra a parede, mantendo o alinhamento dos segmentos corporais, olhar dirigido para os pés e tocar na parede apenas com os pés e de forma subtil, evitando tocar com as costas.

Para o grupo superior, os objetivos específicos foram a realização da ponte partindo da posição em pé, garantindo uma descida controlada do tronco e membros superiores e os restantes critérios de êxito também já referidos para a ponte do grupo inferior. Era também objetivo específico o aperfeiçoamento da roda, que devia contemplar o alinhamento e o ritmo de colocação dos apoios e o alinhamento dos segmentos corporais. No entanto, esta roda deveria terminar em ‘pose’, preparando já em antemão a sua realização na coreografia. Isto consistia simplesmente na colocação do joelho no solo, com elevação dos membros superiores, no final da roda.

No âmbito do objetivo geral de aquisição de noções de ritmo e de interação com a música, procurou-se nesta etapa realizar pequenas de sequências de habilidades dentro das frases musicais, respeitando os tempos das músicas e relacionando-os com a duração da realização das habilidades.

Quadro 38 - Plano da 3ª etapa

Etapa	3ª - Progresso	
Calendarização	3/2/2020 a 27/3/2020	
Número de Aulas	15 aulas	
Aulas por Espaço	Sala de Judo	Palco
	7	8
Unidades Didáticas	UD IV – 7 aulas	UD V – 8 aulas
Objetivos Finais da Etapa	Grupo inferior: Realizar com êxito e correção a ponte e o pino contra a parede Grupo superior: Realizar com êxito e correção a ponte a descer e a roda para ‘pose’ Turma: Realizar sequências de habilidades gímnicas dentro de frases musicais	
Grupos	Homogéneos e heterogéneos de Nível	

Relativamente à formação de grupos, estes foram reorganizados por forma a existirem apenas dois grupos, ao invés dos três que existiam anteriormente. Os grupos continuaram a ser homogéneos de nível. No entanto, durante a primeira UD desta etapa foi utilizada uma estratégia diferente de organização das aulas. No final da segunda etapa propus a formação de grupos heterogéneos, por forma a ajudar os alunos mais fracos a alcançarem os seus objetivos.

Deste modo, foi desenvolvido um circuito com 13 estações e onde estariam entre dois a três alunos por estação, sendo que estes pares ou trios teriam necessariamente de ser heterogéneos. Cada rotação tinha a duração de 2 a 3 minutos e na sua maioria existiam diferentes níveis de dificuldade, para cada que aluno pudesse realizar a tarefa consoante a seu nível de execução.

Na segunda UD voltou a ser utilizada a dinâmica dos grupos homogéneos, sendo que a professora Marta ficaria responsável pelo grupo mais fraco, e eu e a professora Adriana com o grupo mais forte.

Quadro 39 - Grupos para a 3ª etapa

Grupos	Alunos
Grupo Superior	3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 34, 36, 37
Grupo Inferior	1, 2, 5, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35

No que diz respeito aos objetivos para esta etapa, eles consistiram essencialmente na melhoria e aperfeiçoamento dos elementos gímnicos aprendidos até esta data, embora cada grupo tivesse os seus objetivos próprios, conforme já foi referido. Isto aconteceu porque cada grupo teria também coreografias diferentes no dia da apresentação, ou seja, apesar de ser uma coreografia conjunta dos 36 alunos em simultâneo, cada grupo iria ter movimentos e executar elementos gímnicos diferentes em determinados momentos da coreografia.

Quadro 40 - Representação da 4ª UD

Fase	Descrição	Organização
Fase Introdutória (6')	Chamada, garantir a condições de realização da aula (equipamento, cabelos apanhados)	Todos; em meia lua em frente aos treinadores
Fase Preparatória (12')	- Aquecimento, mobilização articular Estilo comando, em espelho, utilização de música (coreografia) - Treino de Flexibilidade: Espargata frontal, lateral, folha, fecho, ponte e ponte a descer	Massivo, alunos em xadrez

Fase Principal (10'+20')	Circuito, 15 estações, 2 minutos por estação, 2 vezes cada estação	Grupos Heterogéneos
Fase Final (5')	Arrumação do material	

No quadro acima apresentado é possível observar a aula tipo realizada na primeira UD desta 3ª etapa. O esquema do circuito utilizado na parte fundamental das aulas desta UD encontra-se no apêndice XXII.

No entanto, existe um importante facto que interessa ser relatado. Devido a um grave problema de saúde, estive afastado das aulas praticamente durante toda esta etapa, tendo apenas acompanhado a primeira semana, e a última antes do cancelamento das atividades devido à pandemia provocada pelo COVID-19. Isto acabou também por se verificar nas restantes áreas, no entanto, o impacto aqui seria um pouco diferente. Nas restantes áreas, o planeamento era da minha autoria e, apesar da implementação não ter sido realizada por mim, os objetivos e as estratégias utilizadas foram escolhidos com base no desempenho e balanços realizados até aí.

Tendo em conta que o planeamento, na turma do DE era da responsabilidade da professora Marta, e era elaborado UD a UD, não foi possível acompanhar o desempenho e evolução dos alunos, nem as opções de planeamento tomadas, principalmente para a segunda UD desta etapa. O balanço realizado foi feito com base naquilo que foi observado na última semana e nas conversas mantidas com as professoras.

Deste modo, a nova dinâmica da turma acabou por funcionar bem, apenas com dois grupos. Esta alteração teve por base, essencialmente, a forma como estava a ser pensada a coreografia, a apresentar no dia de Champagnat, aos pais.

Uma vez que o grupo intermédio desapareceu, tendo passado alguns desses alunos para o grupo superior e os restantes para o inferior, a 1ª UD teve como objetivo o aperfeiçoamento para os alunos que se mantiveram no grupo superior e a introdução de novos elementos para aqueles que tinham acabado de chegar ao grupo.

Os principais desafios eram a ponte a descer e a roda, com a particularidade de terminar de uma forma diferente da trabalhada até, mas algo que não representava um grande desafio. No entanto, os alunos que subiram do grupo 2 para o grupo superior, eram alunos cuja diferença na qualidade das execuções não era muito grande, pelo que conseguiram com sucesso, no final

da etapa, realizar os elementos gímnicos de forma aceitável, aproveitando as aulas de sexta-feira, da 2ª UD, para os aperfeiçoar.

Relativamente ao grupo inferior, o desafio era procurar trazer os alunos do anterior grupo 1 para mais próximo daqueles que sobraram do grupo 2 da etapa anterior. Procurou-se que estes alunos conseguissem realizar com sucesso, no final da etapa, a ponte e o pino contra a parede. Neste caso, o sucesso acabou por não ser tão grande uma vez que quatro dos alunos que compunham o grupo revelavam ainda muitas dificuldades na realização da cambalhota, sendo que o pino nem chegou a ser um objetivo para eles.

Relativamente à ponte, todos conseguiram cumprir a tarefa à exceção de um aluno, igualmente referenciado por causa da cambalhota. Refira-se, no entanto, que na realização da ponte, existe um critério de êxito que nenhum aluno conseguiu cumprir, sendo isto transversal a ambos os grupos. Os alunos não conseguiam executar a figura com a extensão dos membros inferiores, isto porque principalmente devido à pouca flexibilidade observada na articulação escapulo-umeral. Isto levou a que este critério não fosse considerado para a execução da habilidade.

No que à construção da coreografia diz respeito, tanto eu como as restantes treinadoras concordaram que esta se encontrava num bom caminho. Foi importante que na 1ª UD se aperfeiçoassem os elementos gímnicos que iriam ser utilizados para que esta decorra, em primeira mão sem problemas, mas também por forma a que os alunos se sentissem mais à vontade e conseguissem fazer os elementos dentro dos tempos musicais.

Quanto ao facto de não se treinar a coreografia nas aulas de sexta-feira, também foi considerada uma aposta ganha. Principalmente nas primeiras aulas, em que os alunos não conheciam a música nem o esquema que iriam realizar, foi importante estar num local reservado, com o mínimo de distrações até porque estamos a falar de alunos entre os 6 e os 10 anos de idade.

Ainda, em simultâneo com a nossa aula de sexta-feira, decorria o treino da turma de pré-competição, também de ginástica, e também eles se encontravam a preparar uma apresentação com música, e esta utilização mútua seria prejudicial para ambas as turmas.

Para a quarta etapa, pretendia-se continuar a construção da coreografia e o aperfeiçoamento das habilidades gímnicas nela utilizadas.

3.8 - 4ª Etapa

Relativamente à 4ª etapa, esta iria corresponder ao terceiro período de aulas, portanto de dia 14 de abril a 26 de junho, mas devido à pandemia, acabou por não se realizar. Pretendia-se concluir introdução aos alunos da restante coreografia, de acordo com aquilo que as professoras tinham definido para a turma.

Uma vez que o planeamento, como já foi referido, partia da professora Marta, os objetivos para esta última etapa não chegaram a ser discutidos. No entanto, e tendo em conta o trabalho desenvolvido, estes passariam pela conclusão e apresentação da coreografia, no dia de Champagnat. Para isso, os objetivos específicos seriam consolidar as aprendizagens até aí adquiridas, tanto ao nível da relação com a música com da execução das habilidades gímnicas e criar e integrar novos trechos coreográficos no esquema já desenvolvido.

Existia ainda a preocupação relativa aos quatro alunos com maiores problemas, identificados na 3ª etapa. Pretendia-se continuar a desenvolver este trabalho durante a 4ª etapa, utilizando progressões pedagógicas como o plano elevado para a cambalhota, como aliás tinha sido feito até ali.

Eventualmente, poderia existir alguma pequena reformulação, dependendo da evolução dos 4 alunos com mais dificuldades presentes no grupo inferior. No entanto, estas alterações iriam só alterar a coreografia destes quatro alunos, não interferindo com aquilo que os restantes já haviam conquistado.

Nesta etapa, ambas as aulas da semana seriam para o treino da coreografia, ao contrário daquilo que tinha acontecido na 3ª etapa, isto porque as treinadoras consideraram que apenas um treino por semana seria insuficiente para concluir a coreografia a tempo. Assim, as aulas de segunda-feira serviriam para introduzir novos elementos à coreografia, uma vez que a capacidade de atenção seria maior pelas razões já explicadas, enquanto que à sexta-feira, seria uma aula de revisão e consolidação das aprendizagens.

Quanto ao número de aulas, estas seriam 20 até ao final do ano letivo, sendo que apenas 14 aconteceriam antes da festa de Champagnat. Deste modo, a organização passaria pela criação de duas UD, uma até à apresentação, marcada para o dia 6 de junho e outra de dia 8 até ao final do ano letivo.

A 1ª UD de 17 de abril a 5 de junho, composta por 14 aulas, e teria como objetivo a continuação e conclusão da elaboração da apresentação a realizar na festa de Champagnat.

Por fim, a 2ª e última UD que teria lugar de 8 de junho até ao final do ano letivo, dia 26 de Junho, seria composta por 6 aulas, e teria o objetivo de consolidar as aprendizagens

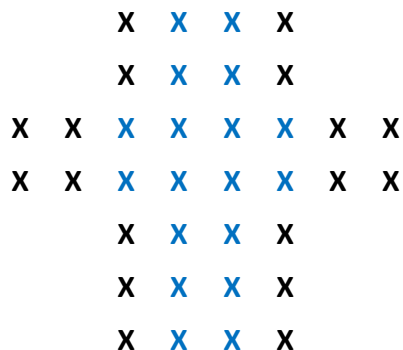
obtidas ao longo do ano letivo e antecipar aquilo que são alguns dos objetivos para a classe seguinte, a classe de pré-representação. Serviria assim, para aferir quais os alunos que se encontravam em condições para passar para o nível seguinte no que às classes de ginástica diz respeito.

No momento da paragem, já tinham sido abordados os primeiros 64 tempos da coreografia, onde os alunos já se sentiam minimamente à vontade, apesar de ser necessário continuar a sua prática.

Segundo Alves (1996), a montagem coreográfica deve ter em consideração 4 aspetos fundamentais: os conhecimentos dos professores, a capacidade criativa dos mesmos, as características físicas, psicológicas e sociológicas dos alunos, e o nível técnico dos mesmos.

Relativamente aos três primeiros pontos, estes acabaram por não ser problemas uma vez que há vários anos que as professoras organizam e preparam esquemas coreográficos para este escalão etário. O principal desafio prendia-se com adaptação ao nível técnico dos alunos e que, ainda nesta 4ª etapa, procurava ser resolvido.

Figura 3 - Esquema inicial da coreografia



Legenda: X – Nível superior X – Nível inferior

Na figura acima representada é possível encontrar o esquema inicial da coreografia e a forma como estavam dispostos os alunos. Os alunos a azul correspondiam aos alunos do grupo superior, referido na 3ª etapa, e os alunos a preto, os alunos do nível inferior. Esta distinção acaba por ser importante, uma vez que cada grupo iria realizar habilidades diferentes na primeira fase da coreografia, tendo por base elementos de dança e ligação e realização da ponte, partindo da posição deitada para o grupo inferior, e da posição em pé, para o grupo superior.

3.9 - Importância da competição no Desporto Escolar

Como já havia sido referido na introdução deste capítulo, o DE é caracterizado como um conjunto de práticas lúdico-desportivas com um objetivo formativo.

Entre os vários objetivos que se podem atribuir ao DE, encontramos a promoção do sucesso dos alunos, estilos de vida ativos, transmissão de valores e princípios associados a uma cidadania ativa através da atividade física e formação desportiva (Programa do Desporto Escolar 2017/2021). A lei de bases do sistema educativo, corrobora e reforça estas ideias considerando que o DE deve ajudar ao entendimento do desporto como cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação e autonomia.

Melo de Carvalho (2010) afirma precisamente que estes sentimentos de respeito, de cooperação, de solidariedade, de autodisciplina, de espírito de sacrifício e de trabalho tenaz, não surgem espontaneamente durante a prática desportiva, e precisam de ser ‘construídos’. Segundo o autor, só nestas condições, o desporto é educação. Para Lucas, Pereira e Monteiro (2012), a socialização através do modelo desportivo baseia-se na premissa de que é possível aprender sobre a sociedade e a integrar-se na mesma através da participação em jogos e atividades desportivas.

Guimarães (2005) refere que a missão do desporto escolar baseia-se na contribuição para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas.

No entanto, o DE no EML acaba por apresentar uma vertente muito orientada para a performance e para a conquista de resultados, uma vez que algumas das modalidades acabam por ser federadas, indo contra a própria missão do DE que, segundo Guimarães (2005), não faz qualquer referência ao processo de desenvolvimento desportivo.

Para o Programa Desporto Escolar 2017/2021, o DE baseia-se num sistema universal e aberto de modalidades e de práticas desportivas, organizadas de modo a integrar harmoniosamente as dimensões próprias desta atividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição. No entanto, importa definir de uma forma bem clara, que competição se pretende.

Melo de Carvalho (2010) considera que o DE deve ficar bem longe do modelo federado, que inclusivamente é aplicado no desporto infantil, primeiro porque a criança não é um adulto em ponto pequeno e em segundo lugar porque a ‘vitória a todo o custo’ tem

constituído a principal preocupação, sobrepondo-se aos principais valores que regem o desporto.

Para o mesmo autor, a questão fundamental que deve ser atribuída ao DE, para além do desenvolvimento das capacidades motoras, é a da construção na vida da criança e do jovem dos valores essenciais que a prática desportiva potencialmente promove como a educação do respeito pelos adversários, pelos árbitros e pelos seus companheiros de equipa, como processo em que o fair-play e o espírito desportivo fornecem uma contribuição decisiva para a estruturação da personalidade e do carácter do praticante, e não a seletividade a especialização precoce e a valorização excessiva do resultado, que levam à exclusão e ao abandono.

Segundo Lucas et al. (2012), o desporto escolar é para muitos jovens, a única oferta desportiva a que têm acesso. Deste modo, torna-se essencial que as escolas alarguem o seu leque de ofertas extracurriculares, contribuindo assim para a formação integral dos seus alunos.

Pegando precisamente neste ponto, Melo de Carvalho (2010) considera que o desporto escolar, para desempenhar verdadeiramente o papel educativo que lhe deve caber, não pode assumir qualquer carácter seletivo, nem preocupar-se com a deteção dos mais dotados. Na minha opinião, a questão da seleção de talentos deveria ser resolvida, em articulação, entre as escolas e os clubes, para que os mais dotados pudessem ser encaminhados no desenvolvimento das capacidades e potencialidades.

Voltando à questão da competição, importa sim que esta ajude os praticantes a alcançarem objetivos já referidos, no âmbito da formação desportiva, mas acima de tudo, que sirva para os praticantes e os professores ou treinadores avaliarem a forma com o processo está a decorrer. Melo de Carvalho (2010) considera que a competição deve ser encarada como uma ferramenta formativa ao serviço da criança e do jovem. Por outras palavras, considero que a competição deve ser vista como um meio de avaliação formativa, pelo feedback que pode dar aos praticantes, acerca da sua evolução e desempenho.

Conforme eu referi logo no início deste capítulo, a turma em que me inseri procurou apenas alcançar as dimensões do ensino e recreação do DE, deixando de fora a competição, isto porque, por ser uma turma com um média de idades muito baixa, à semelhança do nível técnico dos praticantes, não foram planeados momentos competitivos ao longo do ano, e entenda-se momentos competitivos como situações formais de apresentação. O único momento contemplado, e de maior formalidade, seria a apresentação aos pais, no dia de Champagnat, a 6 de junho.

De facto, a existência de outros momentos poderia permitir não só aos professores, mas principalmente aos alunos, perceberem de que forma estava a decorrer o seu processo de aprendizagem, pela própria avaliação que estes realizariam do seu desempenho.

No caso das turmas federadas do EML, a avaliação que eventualmente retiram da competição, acaba por ter na base os resultados obtidos, não focando o processo, e agravado pelas restantes situações inerentes à aplicação do modelo federado ao desporto escolar.

3.10 - Avaliação dos resultados obtidos

À semelhança da análise que foi efetuada no capítulo da lecionação, pretende-se igualmente aferir os efeitos da intervenção realizada ao longo do ano letivo.

Assim, e tomando como referência as dificuldades iniciais evidenciadas pelos alunos na primeira etapa, e as dificuldades demonstradas no final da 3ª etapa, permite-nos uma perspetiva acerca daquilo que foi a evolução dos alunos.

Quadro 41 - Evolução dos alunos no desporto escolar

	Cambalhota à frente	Cambalhota atrás	Vela	Ponte	Pino	Roda
Avaliação Inicial	2, 5, 10, 14, 16, 17, 18, 25, 26, 32, 35	1, 2, 5, 10, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 28, 32, 33, 35	1, 2, 5, 10, 14, 16, 17, 18, 25, 26, 28, 32, 35	1, 2, 10, 14, 17, 18, 25, 32, 35	Todos os alunos exceto 3, 4, 6, 8, 11, 20, 21, 23, 24, 25	Todos os alunos exceto 21, 31, 34
3ª Etapa	5, 14, 18 e 32	5, 10, 14, 18, 25 e 32	5, 14, 18, 32	14, 18, 32	1, 2, 5, 10, 14, 16, 17, 18, 25, 26, 28, 32, 33, 35	1, 2, 5, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35

Como é possível verificar, houve uma melhoria significativa comprovada pela diminuição do número de alunos com dificuldades na realização destes elementos gímnicos.

Refira-se, no entanto, que 4 alunos continuaram a demonstrar muitas dificuldades ao longo do todo o ano, sendo eles o 5, 14, 18 e 32. Estes foram alunos que estavam a ter o primeiro contacto com a modalidade e encontravam-se no nível muito inferior em comparação com os colegas da turma.

Apesar de não terem superado totalmente nenhuma dificuldade, foi possível observar, ao longo do ano, pequenas evoluções no padrão de realização de alguns elementos, como foi o caso da cambalhota à frente.

Penso que para isso contribuiu, o maior acompanhamento que os professores davam a estes alunos, porque de outra forma, seria difícil que eles completassem as tarefas. No entanto, penso que contribuiu também as ajudas, materiais e manuais (Araújo, 2004), que foram permitindo colmatar algumas limitações, mas ao mesmo tempo, permitiam aos alunos terem noções do que precisavam de melhorar para realizar os exercícios de forma autónoma e independente.

Retirando estes quatro casos especiais, a restante turma conseguiu superar algumas das suas dificuldades. Na minha opinião, considero que isto se deveu principalmente à diferenciação no ensino que se procurou promover na 2ª e 3ª etapas (Heacox, 2006).

Depois de uma 1ª etapa e início da segunda, onde o ensino e objetivos eram comuns a todos os alunos, procurou-se inverter esta situação, em parte por minha iniciativa, desenvolvendo novas formas de organização de aula que permitiriam a cada grupo trabalhar num contexto adequado às suas capacidades.

As progressões pedagógicas foram, na minha opinião, outra estratégia que contribuiu positivamente para as melhorias dos alunos. Tomando por base o livro de Araújo (2004) mas também os vários anos de experiência das professoras nesta matéria, permitiram criar situações de ensino favoráveis à aprendizagem dos alunos.

Foram estas mesmas progressões que permitiram, numa fase mais adiantada do ano, montar pequenos grupos heterogéneos para a forma organizativa em circuito, que foi operacionalizada na 3ª etapa. Isto permitiu que os alunos do grupo superior, ao mesmo tempo que procuravam trabalhar nos seus objetivos e superar as suas dificuldades, ajudassem os alunos do grupo inferior na melhoria do seu desempenho.

Relativamente às competências relacionadas com o ritmo e respeito dos tempos musicais, apesar de não existirem dados que possam comprovar esta melhoria, foi evidente, ao longo do ano, como os alunos foram progressivamente compreendendo a forma como a batida correspondia ao tempo certo para iniciar ou terminar um movimento.

Note-se que na classe anterior, a pré-formação, de onde vieram muitos alunos desta turma, as aulas eram lecionadas igualmente com música. No entanto, acabavam por ser situações lúdicas, não existindo o foco na relação entre o movimento e o som.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano promoveu precisamente estas competências, tendo em vista o grande objetivo final que seria a realização de uma coreografia para apresentação aos pais no dia de Champagnat.

Para esta evolução, contribuíram principalmente dois fatores, a realização do aquecimento sempre com recurso à música, onde a professora Marta adotava o modelo por comando, e onde os alunos realizavam os exercícios e movimentos ao som da música e a coreografia de condição física, onde a professora Adriana utilizava o mesmo modelo.

Por fim, penso é igualmente importante realçar o facto de ao longo do ano, não se ter registado nenhum abandono. O clima positivo com que foram lecionadas as aulas permitiram que os alunos desenvolvessem o gosto pela prática e pelas atividades gímnicas.

O facto de não se terem verificado abandonos permite afirmar que este núcleo se regeu, principalmente, pelos valores que devem orientar o desporto escolar. Segundo o Programa do Desporto Escolar 2017/2021, o DE deve promover do sucesso dos alunos, estilos de vida ativos, transmissão de valores e princípios associados a uma cidadania ativa através da atividade física e formação desportiva, evitando assim a seletividade, a especialização precoce e a valorização excessiva do resultado, que conduzem ao abandono. Só assim o DE desempenha o seu papel educativo (Melo de Carvalho, 2010).

3.11 - Considerações Finais

Relativamente ao balanço que faço da minha participação nesta área, pode-se caracterizar num conjunto de sentimentos ambíguos.

Em primeiro lugar, foi muito satisfatório trabalhar com uma faixa etária completamente diferente daquele que encontrei na área da lecionação, com as devidas adaptações que isso requer, e poder ajudar os alunos na aprendizagem das competências propostas, ao mesmo tempo que ia aprendendo um pouco mais sobre uma matéria que, apesar de não ser totalmente desconhecida, não era a minha especialidade.

Isto revelou-se como uma mais valia, na minha opinião, para todos. Para mim, porque desenvolvi competências neste ramo, para os alunos e para turma em geral, que beneficiou da presença de mais um professor, o que permitiu melhorar a gestão e controlo das aulas, para as próprias professoras responsáveis, pelas sugestões conceptuais que foram apresentadas ao longo do ano e por fim, para a própria turma de lecionação que beneficiou com esta minha especialização para procurar resolver os problemas encontrados no âmbito da ginástica.

Por outro lado, tornava-se algumas vezes desmotivante, não fazer parte do processo de planeamento. Compreende-se que as professoras responsáveis assumissem essa função, mas muitas vezes sentia que estava a cair numa tendência de trefismo. Sabendo e reconhecendo que essa não deve ser a postura de um professor, procurei contrariar a situação, procurando soluções e apresentando estratégias para resolver os problemas observados, como a criação de um novo protocolo de avaliação, reforçar a importância da utilização de grupos heterogéneos mas principalmente da diferenciação no ensino, relativamente às situações de aprendizagem propostas para cada aluno.

O facto de não ter sido possível concluir o trabalho que vinha sendo desenvolvido, e que de certo modo representava o esforço e dedicação dos alunos ao longo do ano, também contribuiu para este sentimento.

No entanto, todo o processo levou a refletir sobre a importância do desporto escolar, essencialmente para os alunos. Claro que o estágio pedagógico acaba por ser a conclusão da formação inicial do professor, e espera-se que possa contribuir, através da sua reflexão, para a melhoria, não só do seu desempenho, mas também do processo ensino em que se insere.

Neste âmbito, pretende-se afirmar que algumas decisões tomadas, provavelmente, hoje seriam diferentes, como é o caso dos balanços realizados no final de cada etapa. Refira-se que estes se basearam essencialmente nas melhorias ou não, evidenciadas pelos alunos relativamente às suas competências de execução, seja ao nível das habilidades gímnicas ou da sua relação com a música. No entanto, conforme descrito na lei de bases do sistema educativo, o DE deve promover os sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia, criatividade e um entendimento do desporto como um fator de cultura, objetivos esses que nunca foram contemplados, nem alvo de reflexão ao longo do ano. Apesar destas ‘não reflexões’ durante o ano letivo, esta análise à posteriori pode e deve levar a um novo entendimento do DE, e a uma atuação diferente daqui em diante.

Capítulo 4 – Seminário

O presente capítulo diz respeito à quarta e última área de intervenção do professor. Segundo o regulamento de estágio, a realização de um seminário de carácter científico pedagógico deve contribuir para a compreensão e eventual resolução de uma problemática no grupo de educação física.

A argumentação apresentada foi baseada numa reflexão e análise da escola de estágio, neste caso concreto, o Externato Marista de Lisboa, através da consulta dos seus documentos orientadores, desde o Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Programa de Educação Física do Externato Marista de Lisboa, definido pelo próprio grupo de Educação Física e também dos Programas Nacionais de Educação Física.

Desta forma, o projeto de seminário pretendia levantar a questão dentro do grupo de Educação Física do EML sobre a valorização da área de Atividades de Exploração da Natureza presente nos Programas Nacionais de Educação Física.

Para tal efeito, foi desenvolvido um plano por etapas que resultou na realização de um seminário cujo objetivo era apresentar ao grupo de Educação Física, os benefícios das Atividades de Exploração da Natureza, mas principalmente o potencial pedagógico das mesmas devido ao seu cariz interdisciplinar. Deste modo, procurou-se incentivar o grupo a elaborar e organizar estas atividades, integradas nos projetos curriculares da escola.

Na primeira etapa, além da identificação do problema, efetuou-se uma caracterização do grupo de Educação Física, juntamente com uma caracterização dos programas do externato. Ainda nesta primeira etapa, iniciou-se a pesquisa e recolha bibliográfica.

Na segunda etapa, os objetivos passavam pela continuação da recolha bibliográfica sobre o tema, assim como a realização de um estudo, junto dos professores do grupo, procurando perceber quais as opiniões dos mesmos em relação ao tema, que benefícios reconhecessem nestas atividades, quais os principais obstáculos que antevêm na sua operacionalização e quais as próprias limitações da escola e do grupo.

Na terceira etapa, foi elaborado um plano para a apresentação do seminário com base na bibliografia recolhida e nos resultados obtidos com estudo realizado na etapa anterior. Esta etapa ficou concluída com a apresentação do seminário ao GEF.

Na quarta e última etapa, e com base no balanço do seminário, pretendia-se elaborar e entregar ao GEF, um documento orientador que pudesse ajudar na implementação destas atividades no currículo no externato.

4.1 - 1ª Etapa

Como havia sido referido, procurou-se nesta etapa, apresentar e justificar a escolha do tema, demonstrando a sua pertinência. Para isso, a estratégia passava por realizar uma análise dos documentos orientadores do EML, como o programa de Educação Física e o Plano Anual de Atividades para compreender de que forma ou não se relacionam com o tema. Por fim, procurou-se ainda efetuar uma pequena caracterização do GEF assim como iniciar a recolha bibliográfica.

A questão de partida que levou a despertar o interesse no tema foi a seguinte: ‘Porque existe aqui no externato uma parede de escalada que não é utilizada?’ Aparentemente, a questão parecia ser pertinente, uma vez que esta é uma instalação cara, que muitas escolas gostariam de ter, e que no EML, não estava a ser colocada à disposição das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

No entanto, parecia importante não só abordar a questão da escalada, mas também o contexto onde esta se encontra inserida.

Como se encontra descrito nos Programas Nacionais de Educação Física, a escalada encontra-se inserida numa área disciplinar denominada de Atividades de Exploração da Natureza. Apesar de muitas das modalidades presentes nesta área não serem de carácter nuclear, uma vez que necessitariam de condições específicas para a sua realização, existe uma que segundo os programas o é, sendo ela a Orientação. Segundo Bom et al. (1990) os objetivos de Orientação, como atividade formal, estão situados no final do 7.º ano, baseando-se em experiências prévias de familiarização com o campo, o bosque, a praia, etc., e preparando atividades de ar livre mais complexas nos anos seguintes.

No entanto, e através da análise aos programas de Educação Física do EML, as AEN acabam por não fazer parte do currículo da disciplina. Nem mesmo a orientação, tendo ela um carácter nuclear, no 3º ciclo, mais concretamente no 7º ano.

A única exceção prende-se com a escalada, pois efetivamente esta aparece apenas enquanto matéria isolada no 2º ciclo, e sob a forma de escalada horizontal, ou boulder. No entanto, acaba por não existir continuidade destas aprendizagens nos ciclos seguintes.

Através das análises realizadas quer do Projeto de Educativo, quer do Plano Anual de Atividades, existe apenas uma atividade que contempla as AEN, sendo ela o dia do 10º ano. Esta atividade é normalmente realizada ainda na primeira ou segunda semana do ano letivo e leva os alunos do 10º ano até ao rio Mondego, para que eles desçam o rio, experienciando a

canoagem. Refira-se que a canoagem se encontra presente nos PNEF enquanto matéria alternativa, também no âmbito das AEN.

No entanto, esta ‘saída de campo’ tem como principal objetivo a integração dos novos alunos no externato, e a oportunidade de proporcionar aos alunos a experimentação desta atividade. Apesar de se considerar uma estratégia muito positiva para alcançar os objetivos propostos, estas atividades podem oferecer muito mais alunos e ao projeto educativo da escola. Tendo isto em consideração, procurou-se averiguar, com base na bibliografia, ao longo da 2ª etapa, que benefícios podem trazer as AEN para o currículo, não só da EF mas da própria escola. Tendo em conta que esta é a única atividade relacionada com esta área, assume-se aqui um pouco a desvalorização destes conteúdos, apesar do Projeto Educativo apontar para uma educação integral dos alunos.

Ainda, conforme referido nos objetivos para esta etapa, efetuou-se uma breve caracterização do GEF. Este é composto por 11 professores, sendo que 9 deles já lecionam no externato há mais de 10 anos. Quanto às suas especialidades, estas variam entre a ginástica, o voleibol e o futebol. Por fim, relativamente à experiência nas AEN, apenas um revelou estar familiarizado com as mesmas, pelo seu papel ativo na dinamização do Clube Aventura no externato que existiu até 2010.

Desta feita, e tendo em conta as informações recolhidas, para que as AEN sejam encaradas como propostas credíveis enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física, deve-se inicialmente proceder a uma análise do conteúdo educativo dessas práticas, como pressuposto preliminar para a sua utilização como prática de desenvolvimento programático (Pereira & Monteiro, 1995). Deste modo, procurou-se na segunda etapa realizar uma recolha bibliográfica sobre os benefícios e potencial educativo destas atividades.

Foi também recolhida informação mais detalhada junto dos professores acerca das suas convicções e opiniões sobre as AEN, que benefícios lhes reconhecem e quais seriam os principais obstáculos à sua integração.

4.2 - 2ª Etapa

Como já fora referido anteriormente, os objetivos propostos para esta etapa consistiam na recolha de informação pertinente através da leitura de artigos e documentos de referência acerca dos benefícios e potencialidades das AEN. Procurou-se ainda aprofundar um pouco mais o conhecimento acerca do papel e posição destas atividades dentro da disciplina.

Foram também recolhidas as opiniões do GEF acerca das AEN, mais concretamente a importância que lhes é atribuída, se é suficientemente valorizada no externato e quais os principais obstáculos que os professores anteveem na sua operacionalização. Para esse efeito, foram realizadas entrevistas como os mesmos. Por fim, e com as informações recolhidas dessas entrevistas, foi elaborado um estudo, cujas suas conclusões ajudaram a planear as etapas seguintes.

Atividades de Exploração da Natureza na Educação Física

As Atividades de Exploração da Natureza (AEN) englobam um conjunto muito variado de modalidades desportivas ou atividades, e que são realizadas em contacto com a natureza. Os espaços naturais acabam por ser o palco destas atividades, nomeadamente, as montanhas, os campos, os rios, o mar entre outros (Libório, 2017).

Segundo Bom et al. (1990) tratam-se de experiências que, no âmbito da EF, envolvem o sujeito num clima de aventura e evasão. Um clima simultaneamente de prova e descoberta, não só da natureza como objeto de conhecimento, e fonte de prazer, mas também de aptidões pessoais e de novas relações sociais, relações em que ‘equipa’ significa uma profunda dependência libertadora de potencialidades individuais insuspeitadas, em situações à partida percebidas pelo sujeito como ‘situação limite’, mas afinal tão acessíveis depois de experimentadas.

Os PNEF acabam por conter os conteúdos programáticos a abordar para cada um dos ciclos, desde o ensino fundamental ao ensino secundário, relativamente às AEN. Nesta componente curricular estão inseridas diversas modalidades, tais como, percursos na natureza, a escalada, a orientação, a canoagem e o BTT. No entanto, estas atividades estão incluídas num conjunto de matérias designadas de alternativas, sendo alvo de seleção e escolha por parte da escola.

A exceção prende-se, aliás como já havia sido referido, com a orientação. Os objetivos da orientação, como atividade formal e de estatuto nuclear estão situados no final do 7º ano, baseando-se em experiências prévias de familiarização com o campo, o bosque, a praia, e preparando atividades ao ar livre mais complexas nos anos seguintes, obviamente asseguradas nos espaços ‘extra-muros’, pelas exigências e condições próprias para a sua prática (Bom et al., 1990).

No entanto, parece que as AEN têm sentido algumas dificuldades em afirmarem-se ao ponto de serem valorizadas nas escolas e na própria EF.

Segundo Pereira e Monteiro (1995), a pouca importância atribuída a estas atividades parece ser o principal fator condicionador à sua implementação, indicando que a iniciação desportiva nestas modalidades é raramente efetuada pela via escolar.

Por outro lado, a EF parece valorizar outras matérias. Num estudo realizado por Silva e Sampaio (2012), cujo propósito se prendia com a análise vários estudos elaborados acerca dos conteúdos mais trabalhados nas aulas de EF, concluiu que os conteúdos que predominam nas aulas de EF são os desportos coletivos (andebol, basquetebol, voleibol e futebol). Esta informação é corroborada por Tahara e Filho (2012) que afirmam que as modalidades que predominam no ensino da EF nas escolas, são as modalidades ditas ‘tradicionais’, como o voleibol, futebol, basquetebol.

Estas conclusões acabam por ser compreensíveis principalmente pelo cariz nuclear que estas modalidades têm nos programas. A realidade no EML acaba por não ser muito diferente, talvez sendo possível incluir neste lote, a ginástica.

No entanto, Libório (2017), afirma que em Portugal, o número de praticantes de desportos de natureza ou AEN tem crescido. Este parece ser o resultado do esforço realizado nos últimos anos para que as AEN sejam integradas no currículo das escolas.

Por sua vez, no EML aconteceu precisamente o inverso, pois estas eram atividades muito valorizadas até aproximadamente 2010, altura em que foi extinto o Clube Aventura. Com este acontecimento, e a respetiva saída da escola dos professores que valorizavam estas atividades, as AEN foram perdendo espaço dentro do currículo.

Benefícios das Atividades de Exploração da Natureza

Segundo Pereira e Monteiro (1995), o potencial educativo das Atividades de Exploração da Natureza, parece ser muito extenso, principalmente porque facilita situações educativas em experiências pouco habituais para os participantes, possuindo um forte caráter motivador, carregadas de emoção, de significado e de intenção. Aliás acabam por ser vários os autores que reconhecem os benefícios destas atividades.

Gehris, Kress e Swalm (2010), num estudo realizado com alunos do 10º ano, onde estes eram questionados acerca dos efeitos físicos das atividades de aventura no currículo de educação física e o potencial que esse currículo possa ter para realçar as componentes de um modelo multidimensional de autoconceito físico, concluiu que os estudantes consideram que as atividades de aventura são únicas porque são diferentes das atividades habituais realizadas nas aulas de educação física e permitem que estes aprendam novas competências.

Ainda o mesmo autor afirma que os alunos consideram que as atividades de aventura são uma alternativa mais motivante e divertida de se tornarem fisicamente ativos, em detrimento das formas tradicionais de exercício.

Também Tomio, Silva, Dalcastagne e Lamar (2016), num estudo realizado com professores de EF, afirmam que a grande maioria (82%) consideram as AEN como viáveis em contexto escolar, apontando como principais benefícios a motivação por parte dos alunos, a promoção de novas experiências e o contacto com a natureza. Os mesmos autores afirmam ainda que as AEN no âmbito da EF, por proporcionarem estímulos diferentes dos habituais e uma vivência motora diversificada, potenciando o desenvolvimento motor, com destaque para as habilidades motoras de estabilidade e equilíbrio que podem ser aprimoradas de forma lúdica.

Apontando agora mais concretamente para a escalada, as opiniões dos autores são igualmente positivas em relação aos benefícios que a mesma pode trazer aos alunos. Segundo Cook, Boyan, Mendelsohn, Green e Woolvett (2007), o uso da parede de escalada deve ser encarado como uma atividade educativa legítima que estimula o crescimento físico, mental, social e emocional de cada participante. Por sua vez, Balás e Bunc (2007) apontam também para os benefícios da escalada. Segundo os mesmos, as atividades de escalada no contexto de EF, promovem aumentos de força e resistência muscular.

Para Hyder (1999), as atividades de escalada podem ser utilizadas para satisfazer uma variedade de objetivos educacionais, pois permitem ajudar as crianças em vários níveis, desde o interpessoal, através da cooperação ou desenvolvimento de competências de comunicação, aos benefícios pessoais, como a autoestima ou autoconfiança, aos benefícios cognitivos, como a tomada de decisão e a resolução de problemas, até aos benefícios físicos, como o desenvolvimento motor ou a própria melhoria da aptidão física.

Também Hansen e Parker (2009) consideram que os conteúdos da escalada e um contexto favorável permitem aos jovens alcançar as metas que os ajudarão no progresso para uma idade adulta produtiva. Para os mesmos autores, a escalada pode ser uma poderosa experiência para aumentar a determinação e a iniciativa pessoal.

No seu conjunto, estes benefícios parecem concorrer para a formação integral dos alunos conforme previsto nos programas da disciplina e no próprio projeto educativo da escola. Com isto, além do desenvolvimento físico e motor, um indivíduo fisicamente educado deve exibir uma responsabilidade pessoal e um comportamento social que demonstre respeito por si e pelos outros (National Association for Sport and Physical Education, 2004).

Apesar da importância relativa que os benefícios apresentados adquirem, considerou-se que seria pertinente investigar que outros motivos levaram à integração das AEN no currículo da EF, não tanto pelo valor desportivo das modalidades aí integradas, mas sim pelo valor e potencial pedagógico que adquirem pela sua relação com a natureza.

Potencial pedagógico e oportunidades de interação

Como já foi referido no balanço da 1ª etapa, Pereira e Monteiro (1995) consideram que, para que as AEN sejam encaradas como propostas credíveis enquanto conteúdo das aulas de Educação Física, o caminho deve passar por uma análise do conteúdo educativo dessas práticas, como pressuposto preliminar para a sua utilização como prática de desenvolvimento programático.

Desta forma e segundo Bom et al. (1990) a área das AEN não pode deixar de ser valorizada pela escola, como atividade interdisciplinar, sobretudo na nossa civilização desenvolvida no culto da ‘luta contra a natureza’, no esforço de domesticar os fenómenos naturais. Impõe-se uma outra perspetiva cultural sobre a relação entre o Homem, os seus instrumentos e o ambiente natural, que relativize o antropocentrismo e crie uma nova consciência da precariedade e poder da humanidade no seu ambiente, através de experiências estranhas para nós, adultos ‘urbanos’.

Um dos principais contributos das AEN prende-se com a oportunidade que estas oferecem de levar a sala de aula para o exterior, e permitir aos alunos desenvolver as suas aprendizagens em contextos diferentes e naturais. Esta ideia é corroborada por Fonseca e Caldeira (2008), ao referirem que as AEN, para além de serem utilizadas como um recurso didático, são oportunidades em que os alunos podem descobrir novos ambientes fora da sala de aula e da escola.

Para Oliveira e Correia (2013) o formato tradicional de aula e a exclusividade de utilização de contextos formais pode limitar a aprendizagem dos alunos e criar barreiras ao seu envolvimento, autonomia e construção de conhecimentos. Desta forma, as AEN apresentam-se como alternativas relevantes, pois permitem desenvolver os conteúdos propostos e realizam-se num ambiente, por vezes, pouco explorado.

Também Hayden (2009) segue esta linha de pensamento ao afirmar que a aprendizagem fora da sala de aula pode melhorar o desempenho dos alunos, ajudando-os a trabalhar em grupo e desenvolver competências pessoais e sociais. Para além disso, permite também desenvolver a comunicação, possibilita uma compreensão ajustada acerca das diversas

necessidades e interesses dos alunos e dá oportunidade a todos para que possam contactar com o meio envolvente.

Além dos benefícios que os alunos possam colher por lhes serem apresentados diferentes contextos de aprendizagem, a própria dimensão dos conteúdos pode ser modificada. A aprendizagem em ambiente natural pode, entre outros caminhos, potenciar a educação ambiental dos próprios alunos.

O EML tem uma participação ativa no projeto Eco-Escolas e a organização de momentos de aprendizagem nestes contextos poderia adquirir um maior significado no âmbito deste projeto. Isto vai ao encontro daquilo que é indicado por Oliveira e Correia (2013), uma vez que, dependendo dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, o contato com a natureza apresenta diversas vantagens que se refletem em contribuições diretas para o desenvolvimento de habilidades motoras e consciência ecológica.

Também Cardoso, Silva e Felipe (2006), consideram que as AEN têm um carácter educacional que poderá ser explorado na disciplina de EF, uma vez que carrega em si um leque de oportunidades muito amplo, tanto na formação do indivíduo em si, como na sua relação com o meio ambiente.

Por fim, e pretendendo criar uma ligação com o projeto Eco-Escolas e a própria disciplina de Formação Humana, O'Hara, Esteves e Brás (2015), referem que as AEN, no contexto educativo, apresentam-se como facilitadoras para o desenvolvimento de competências de cidadania.

No entanto, um dos principais propósitos e que no fundo, acaba por estar intimamente relacionado com o que se encontra acima descrito é o carácter interdisciplinar inerente a estas atividades como é referido por Bom et al. (1990). Kirk (2010) afirma inclusivamente que a busca pela interdisciplinaridade deve ser uma das preocupações do professor de Educação Física, até para a própria legitimação da disciplina.

Deste modo, realização e organização de momentos de aprendizagem em ambientes naturais permite ir ao encontro deste propósito. Aliás, esta ideia acaba por ser partilhada por Fonseca e Caldeira (2008) ao afirmarem que este tipo de aulas possibilitam trabalhar em contexto de interdisciplinaridade, possibilitando a abordagem de conteúdos de várias disciplinas.

Gonçalves (2015) aponta a importância dos eixos transversais inerentes ao processo educativo. Relativamente à interdisciplinaridade, esta pode ser entendida como a aplicação de uma disciplina noutra disciplina. O mesmo autor considera que uma pedagogia que vise a

articulação curricular promove a qualidade do ensino ao permitir uma aprendizagem mais completa e significativa. Deste modo, torna-se importante analisar quais os procedimentos que podem ser adotados durante o processo educativo, de modo a evitar a fragmentação das diversas áreas do conhecimento.

A mesma ideia acaba por ser partilhada por Dameão, Rosa e Errobidart (2017), ao afirmar que a interdisciplinaridade surge como forma de desfragmentar o conhecimento, proporcionando um elo entre as disciplinas. A interdisciplinaridade pode ainda ser caracterizada como uma forma de conjugar e relacionar os conhecimentos entre as disciplinas, reduzindo a distância entre elas e contribuindo para a eficácia das ações educacionais.

No entanto, segundo a bibliografia existente, surgem dois grandes obstáculos ao desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Em primeiro lugar, Dameão et al. (2017) aponta para a falta de formação dos professores, enquanto que Gonçalves (2015) refere a falta de comunicação entre as disciplinas, levando a que a discussão interdisciplinar fique, muitas vezes, ausente do currículo.

Voltando a transportar a questão da interdisciplinaridade para EF e mais concretamente para as AEN, Vidal (2011) considera que a escalada pode ser utilizada como base de uma aprendizagem escolar formal em diversas áreas disciplinares, tais como as ciências, a história natural, a geologia e a matemática, entre outras. No entanto, também a orientação é reconhecida pelo seu potencial interdisciplinar. A Federação Portuguesa de Orientação, através de Ferreira (2002) reconhece o valor pedagógico inquestionável do papel da orientação nas escolas, o que potenciou a sua inclusão nos novos programas da área curricular de Educação Física:

“devido às suas potencialidades e características próprias, onde se destaca a rápida aprendizagem dos fundamentos básicos e aquisições profundas e duradouras a transportar para a vida adulta, a indução de um melhoramento da condição física geral como consequência da sua prática, o desenvolvimento da capacidade de cooperação pela utilização frequente do trabalho em grupo, a interdisciplinaridade que proporciona uma maior unidade do saber, o conhecimento e respeito pela natureza e o desenvolvimento de capacidades do domínio cognitivo como a tomada de decisão, a autoconfiança, a concentração, a visualização e a memorização” (p.6).

Estudo de Investigação

Outro dos objetivos propostos para esta etapa era a identificação dos principais obstáculos que dificultavam a realização das AEN no externato. Para esse efeito, foram

entrevistados os professores do grupo, com o objetivo de identificar quais as suas opiniões em relação à matéria, compreender de que forma eram ou não valorizadas as AEN na escola, que benefícios os professores lhes reconhecem e quais as necessidades de formação e revisão de procedimentos no âmbito da escalada. Para a realização destas entrevistas, foi elaborado um guião de apoio, com as perguntas a colocar aos professores.

O guião das entrevistas encontra-se nos apêndices, com o número XXIII.

A amostra deste estudo, com já foi referido, foi constituída pelo GEF do EML. No entanto, tendo em conta a indisponibilidade de alguns professores, foram apenas entrevistados 9 dos 11 professores que constituem o grupo.

Os procedimentos utilizados para a recolha de informação consistiram na realização de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Longhurst (2003), considera-se uma entrevista semiestruturada como uma interação verbal onde o entrevistador procura recolher informações de uma outra pessoa, o entrevistado, através da colocação de perguntas. Apesar do entrevistador preparar um conjunto de perguntas pré-definidas, organizadas num guião, uma entrevista semiestruturada desenrola-se numa conversa oferecendo assim a hipótese aos participantes de explorarem os temas que considerem importantes. O estudo em questão encontra-se no apêndice XXIV.

Os resultados, ou mais concretamente, as respostas obtidas foram as seguintes:

Questão nº1 – Qual a sua opinião em relação às Atividades de Exploração da Natureza no âmbito da Educação Física? Que benefícios pode trazer aos alunos?

Relativamente à primeira parte desta pergunta, a opinião dos professores foi globalmente positiva. Por se tratarem de perguntas com resposta aberta, os professores acabaram por não usar os mesmos termos para expressar as suas opiniões. Assim, os professores acabaram por variar as suas respostas, com um par de professores a afirmar que as AEN são úteis no currículo, outros dois a afirmar que são benéficas, três professores a indicarem que estas são importantes e por fim, dois a indicarem que são fundamentais.

Quanto à segunda parte da pergunta, são apontados diversos benefícios, com a maioria dos professores a apontar para benefícios físicos, como a melhoria da aptidão física ou coordenação motora. No entanto, foram igualmente enumerados benefícios cognitivos como a orientação espacial ou a tomada de decisão.

Foram indicados ainda, embora apenas por dois professores, benefícios sociais e benefícios relacionados com a interdisciplinaridade das atividades e o potencial pedagógico das mesmas.

Questão nº 2 - Considera que esta matéria é suficientemente valorizada no EML? Que mais se poderia fazer para lecionar estas matérias?

Relativamente à questão número dois, a opinião dos professores foi unânime. Todos os professores consideraram que esta área não é suficientemente valorizada no externato, ou no mínimo, reconheceram que esta já foi mais valorizada, no passado.

Quanto às sugestões apontadas pelos professores, sobre o que mais se poderia fazer pelas AEN, aí sim houve opiniões diferentes. Deste modo, algumas das ideias sugeridas foram:

- Passar a integrar o programa do externato de forma transversal;
- Promover a sua avaliação;
- Mais formação para os professores e revisão de conteúdos e procedimentos;
- Recuperar o clube aventura e investir em material;
- Levar mais vezes a aula de Educação Física fora da escola;
- Promover a flexibilidade curricular;

Questão nº 3 – Por que razão estas matérias estão apenas presentes no programa do 2º ciclo? Na sua opinião, porque não aparece nos restantes ciclos?

Relativamente às respostas obtidas para esta pergunta, foi possível encontrar um largo espectro de opiniões diferentes. Três dos professores entrevistados consideram que esta área, e mais concretamente a escalada horizontal encontra-se no 2º ciclo devido à idade ótima e aos estádios de desenvolvimento motor, principalmente da força e coordenação.

No entanto, houve também respostas que indicam que esta opção foi tomada devido a uma desvalorização desta área e acaba por integrar o 2º ciclo, com um carácter mais de experimentação para os alunos. A necessidade de formação e os elevados custos acabam por contribuir para esta desvalorização.

Quanto ao facto de não fazer parte do programa do 3º e secundário, a principal razão apontada pelos professores prende-se com o elevado número de matérias já existentes e o consequente pouco tempo para a inclusão de mais uma matéria. Um dos professores, como resposta a este problema, afirma que fazia sentido a criação do regime de opções.

Por fim, outra das opiniões dadas prende-se com a limitação do espaço, principalmente da parede de escalada que, nas atuais condições, permite apenas a realização de escalada horizontal, e que isto acaba por ser adequado apenas às idades mais baixas.

Questão nº 4 - Considera benéfica a sua integração nos programas do 3º ciclo e ensino secundário?

No que a esta pergunta diz respeito, e à semelhança das respostas dadas nas perguntas 1 e 2, a opinião dos professores foi globalmente positiva, com estes a afirmarem que seria benéfica ou mesmo muito benéfica a sua integração nos restantes ciclos. Dois dos professores entrevistados afirmaram ainda que esta integração seria especialmente benéfica no 3º ciclo, devido à aquisição de competências e desenvolvimento motor dos alunos.

Alguns professores reforçaram ainda que seria importante alargar estas matérias aos restantes ciclos para dar continuidade aos conhecimentos e competências adquiridas no 2º ciclo.

Questão nº 5 - Na sua opinião, quais são os maiores problemas que vê na operacionalização destas matérias?

Relativamente aos problemas que os professores possam prever na operacionalização destas matérias, foi possível recolher várias opiniões diferentes. Deste modo, os principais problemas sugeridos foram os seguintes:

- A organização das aulas, uma vez que obriga o professor a ficar ‘preso’ à estação, a dar segurança aos alunos, isto no caso da escalada;
- A segurança dos alunos e os riscos que a atividade pressupõe;
- As muitas matérias existentes no currículo, aliado ao pouco tempo disponível para que sejam lecionadas;
- O estado da parede, que necessita de uma recuperação e manutenção;
- A falta de material;
- A necessidade de formação dos professores;
- A forma como estas matérias poderiam ser avaliadas e como entrariam nos critérios de avaliação da disciplina de EF.

Questão nº 6 - Qual a sua opinião em relação ao atual estado da parede de escalada? Terá sido este um investimento desaproveitado? Seria útil e benéfico o seu reaproveitamento?

Relativamente ao aproveitamento e estado atual da parede, a opinião dos professores foi bastante coerente, originando respostas muito semelhantes. Na sua opinião, este é um investimento que atualmente se encontra desaproveitado, apesar de nem sempre ter sido assim.

Os professores afirmam que a parede de escalada foi uma instalação bastante utilizada, até aproximadamente 2010, altura onde ainda existia o Clube Aventura. A EF acabava por usufruir da instalação e dos materiais adquiridos com a existência do clube.

No entanto, com o desaparecimento do clube e com a saída do externato dos professores que mais valorizavam e acabavam por operacionalizar estas atividades, o interesse do grupo acabou por se desvanecer.

Relativamente ao reaproveitamento da parede, os professores consideram que seria importante e muito benéfico, até para desmistificar a ideia de que a escalada é uma atividade perigosa.

Questão nº 7 - Sente-se à vontade para lecionar escalada? Seria necessário algum tipo de formação ou revisão de procedimentos para se sentir confortável?

Neste ponto, as respostas obtidas acabaram por ser divergentes. Cinco dos professores entrevistados considerou que, neste momento, se sente à vontade para operacionalizar uma aula de escalada enquanto os restantes quatro referiram que não, afirmando que desde a sua formação inicial que não voltaram a rever estes procedimentos.

No entanto, todos os professores, quer se sintam ou não confortáveis para lecionar escalada, referiram que é muito importante a formação contínua e revisão dos conhecimentos, principalmente em relação a atividades que envolvam segurança. Um dos professores afirma mesmo que esta revisão de procedimentos deveria ocorrer, pelo menos, de dois em dois anos.

Discussão dos resultados obtidos

Relativamente à discussão dos resultados obtidos com a realização deste estudo considera-se que de um modo geral, os professores reconhecem a importância das AEN no âmbito da EF, conforme afirmam nas suas respostas à primeira pergunta. No entanto, parece que esta importância acaba por ser refutada pela sua desvalorização enquanto matéria, ao não ser contemplada de forma transversal nos programas do externato.

Quanto aos benefícios identificados e reconhecidos pelos professores, parece existir uma tendência para os benefícios físicos. No entanto, alguns professores acabaram também por referir, embora em menor número, outros tipos de benefícios para os alunos, como os cognitivos e sociais.

Importa aqui referir que existem outros tipos de benefícios que derivam das AEN e que praticamente não foram referidos pelos professores. O verdadeiro valor pedagógico das AEN prende-se com dois pontos importantes:

Em primeiro lugar, estas atividades permitem aos alunos sair do contexto habitual de sala de aula e proporcionar-lhes situações de aprendizagem em ambiente natural, em contacto com a natureza. São vários os autores que apontam para os benefícios destas estratégias.

Dillion et al. (2006) afirma que o trabalho de campo, se tiver um planeamento adequado e for elaborado de maneira apropriada, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem os seus conhecimentos e competências com um valor acrescido em relação às experiências em sala de aula. Hayden (2009) corrobora esta ideia ao referir que o trabalho fora da aula pode ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Por outro lado, as próprias características inerentes a estas atividades apresentam um grande potencial para promover a criação de projetos de flexibilização curricular. Segundo Gonçalves (2015), uma pedagogia que promova a articulação curricular permite desenvolver um ensino de qualidade, proporcionando uma aprendizagem integral e significativa. Deste modo, a interdisciplinaridade corresponde a uma mediação entre os conhecimentos e as disciplinas, reduzindo a distância entre as mesmas e contribuindo para a eficácia das ações educativas (Simões, 2019).

Parece que esta visão limitada dos benefícios das AEN não só para os alunos, mas também para o processo educativo, acabam por ser um obstáculo à sua implementação e valorização no currículo da EF.

Relativamente à opinião dos professores quanto à inclusão das AEN no 3º ciclo e ensino secundário, um dos grandes obstáculos levantados pelos mesmos dizia respeito ao elevado número de matérias já existentes no programa e a alegada falta de tempo para os implementar.

No entanto, esta parece ser uma justificação que resulta de uma falha nas opções de planeamento. Corroborado por aquilo que foi observado ao longo do ano, parece existir uma necessidade, no seio de grupo, de procurar abraçar todas as matérias, ao invés de definir prioridades e pontos essenciais de intervenção. Aliado a isto, observou-se que esta opção acaba por ser transversal a praticamente todos os anos levando, a que ano após ano, os alunos acabem por estar sujeitos ao mesmo tipo de conteúdos e situações da aprendizagem. A este fenómeno, Bom (2010) chamou de efeito carrossel. Outro dos aspetos recorrentes desta situação acabam

por ser o perfil do aluno de EF no EML, uma vez que na sua grande maioria apresentam dificuldades nos jogos desportivos coletivos de invasão, mas mostrando competências no voleibol e na ginástica.

Apesar de não ser o objeto de investigação deste estudo, sobressai a importância de rever as opções de planeamento do grupo, o que poderia ser uma opção para um futuro seminário. A própria inclusão do regime de opções no ensino secundário para uma solução muito pertinente, não só para dar resposta a este problema, mas também porque poderia permitir a inclusão das AEN nos programas, não apenas pelo seu valor pedagógico já descrito, mas também pela vertente da própria modalidade desportiva.

Os professores referiram ainda, como obstáculo à inclusão das AEN, o estado atual da parede de escalada, que, segundo os mesmos, foi em tempos muito utilizada, mas com o passar do tempo e falta de manutenção, ficou degradada. Os professores consideram que seria útil o seu reaproveitamento.

O reaproveitamento desta instalação e a consequente operacionalização da escalada nas aulas de EF deveria ser encarada como um exercício, uma atividade de preparação para a realização desta atividade no exterior. De facto, esta mesma premissa poderá ser utilizada para a criação de percursos de orientação dentro da escola, que teriam o mesmo propósito. No entanto, poderia levar a que o GEF considerasse a escalada enquanto matéria alternativa, num eventual regime de opções para ensino secundário.

Como já foi referido, as AEN adquirem um grande valor pedagógico pela possibilidade de criação de pontes de interdisciplinaridade e pelo facto de proporcionar contextos diferentes de aprendizagem aos alunos e não tanto pelo carácter desportivo das próprias atividades.

No entanto, com uma instalação remodelada, o GEF poderia considerar a escalada pelo seu valor desportivo e incluí-la nos programas enquanto matéria alternativa. Esta opção seria viável, como também já foi sugerido, no âmbito do regime de opções. Considera-se que este tema poderia ser igualmente objeto de estudo e discussão em âmbito de seminário, junto dos professores do grupo.

Em forma de balanço, refira-se que foi recolhida informação pertinente e que visa justificar a importância das AEN no currículo, desde os benefícios inerentes aos alunos ao potencial interdisciplinar destas atividades. No entanto, e tendo em conta os resultados obtidos com o estudo realizado, foi necessário investigar e recolher informação acerca de dois pontos referidos pelos professores: a segurança nas AEN e a formação de professores.

Considera-se ainda que o estudo realizado e as suas conclusões acabaram também por fornecer importantes pistas para a elaboração e definição dos objetivos para o plano do seminário, a realizar na 3ª etapa.

4.3 - 3ª Etapa

Nesta 3ª etapa procurou-se então reajustar o plano deste seminário tendo em conta aquilo que foi o balanço da 2ª etapa. Recorde-se que através do estudo elaborado a partir das entrevistas realizadas aos professores do GEF, surgiram duas preocupações, uma que se prende com a segurança nas AEN, e outra sob a forma de necessidade, e que se refere à formação de professores.

Deste modo, realizou-se uma recolha bibliográfica relativa a estes dois temas, que serviram também de base para a elaboração do plano de apresentação do seminário. Esta etapa ficou então concluída com a realização do seminário e o respetivo balanço.

Segurança nas AEN

As principais preocupações apresentadas pelos professores, relativamente à segurança, referem-se essencialmente à escalada. Como tal, considerou-se necessário realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, desmistificando o facto de que esta pode ser uma atividade perigosa.

Segundo Souza e Silva (2014), entenda-se que a escalada faz parte de uma gama de atividades capazes de provocar emoções relacionadas com o risco e o medo, podendo gerar uma excitação e despertar maior interesse dos estudantes. Apesar destas características, a escalada possui um conjunto de especificidades relacionadas com a segurança e controle dos riscos que possibilitam a sua introdução no ambiente escolar.

Por outro lado, Rogado (2004) considera que todas as modalidades e atividades desportivas, em maior ou menor grau, envolvem risco. Desta forma, o autor refere que à semelhança do que deve acontecer em todas as atividades desportivas, a vigilância deve ser fundamental, no âmbito da escalada, pois esta constitui, provavelmente, a melhor forma de prevenção do risco de ocorrerem acidentes.

No entanto, não deixa de ser indispensável a integração e valorização da segurança. A correta aplicação das normas pressupõe a redução e anulação de todo e qualquer perigo que possa potenciar o acidente. Vidal (2011) no que ao nível dos princípios e objetivos diz respeito,

indica que os próprios programas defendem e promovem a segurança e a diminuição do risco, nomeadamente nas questões organizacionais ou na qualificação técnica dos responsáveis.

Para que isto aconteça, torna-se necessário que os responsáveis, neste caso os professores, adquiram um elevado conhecimento quer das atividades, quer das suas formas de organização e intervenção, de modo a permitir que as condições de risco não ponham em causa a integridade física dos praticantes. Desta forma, apesar das AEN comportarem um determinado grau de risco, o que de um certo modo as torna tão motivantes para os praticantes, estas estão envoltas num conjunto apertado de procedimentos equipamentos que permitem a sua realização em segurança.

Segundo Rogado (2004), o equipamento básico fundamental para a realização da escalada consiste na utilização de cordas dinâmicas, com um diâmetro entre os 10 e os 11,5mm, capacete, arnês ou baudrier, mosquetão e um descensor, por exemplo, tipo oito. O autor adianta ainda um conjunto de regras de segurança que devem ser utilizadas como:

- Nunca realizar a atividade sozinho;
- Cada praticante deverá ter um capacete, baudrier, mosquetão e um oito;
- Antes de se iniciar a atividade deverá ajustar-se o baudrier, colocar o mosquetão de segurança, verificando também o equipamento do parceiro;
- Não iniciar nunca a atividade sem indicação do professor ou monitor;

No entanto, para a correta utilização dos materiais e cumprimento dos procedimentos, deve contribuir a formação dos indivíduos responsáveis, que, no caso da EF, corresponde aos professores.

Desta forma, estabelece-se assim uma relação entre os dois temas que suscitaram uma maior investigação nesta etapa e que acabam por estar interligados.

Formação de professores

Como já foi referido no lançamento desta etapa, o tema da formação de professores surgiu através das conclusões retiradas do estudo elaborado. Desta forma, e tendo em consideração as necessidades apresentadas, tornou-se relevante investigar também acerca desta temática.

A formação inicial dos professores constitui o primeiro passo da sua carreira, no entanto, os conhecimentos e competências adquiridos não podem ser simplesmente arquivados. Uma vez terminada a sua formação formal rumo à profissionalização, o professor terá de dar

continuidade às suas aprendizagens, continuando o seu processo de formação ao longo da carreira.

Desta forma, e tendo em consideração o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, com as devidas alterações do Decreto de Lei nº75/2010, a formação contínua constitui não só um direito mas também um dever dos docentes. Deste modo e segundo Libório (2017), a formação contínua promove assim um melhor desempenho docente, bem como o seu conhecimento profissional.

Alarcão e Tavares (2003), referem também que a formação do professor não termina no momento da sua profissionalização, muito pelo contrário, pois ela deve prosseguir ao longo da carreira através da formação contínua.

A formação contínua acaba por ser uma ferramenta fundamental para corresponder à evolução da sociedade e das necessidades dos alunos. Paim, Loro e Tonetto (2008) referem precisamente esse aspeto, considerando que hoje em dia, mais do que nunca, os professores necessitam de um constante processo de atualização e formação, de forma a atender às necessidades educacionais e escolares dos alunos.

No entanto, importa relacionar a importância da formação dos professores no âmbito das AEN e em especial, para a organização de atividades de escalada. Deste modo, Cook et al. (2007) refere precisamente a importância da formação dos professores relativamente às técnicas e procedimentos a utilizar. Os autores afirmam ainda que esta formação deve ser contínua e renovada ao longo do tempo.

Por sua vez, Santos, Nunes, Santos e Mendes (2014) consideram que para que as AEN recebam o devido valor e sejam aplicadas em contexto escolar de forma planeada e estruturada, com o objetivo de criar momentos de aprendizagem para os alunos em diferentes contextos, é necessário que o conhecimento e formação dos professores de EF sejam ampliados com base didática, metodológica e pedagógica através do incentivo à reflexão sobre o aprender, ensinar e formar pela aventura.

Outra evidência é fornecida por Tomio, et al. (2016) onde num estudo sobre as AEN em contexto escolar, verificaram que os professores de EF, mesmo considerando as AEN como viáveis no contexto escolar, afirmaram não possuir os conhecimentos necessários sobre a temática, não sabendo como abordá-las nas aulas.

Por sua vez, Libório (2017), num estudo que tem como um dos objetivos relacionar a formação contínua dos professores com a expansão das AEN nas escolas afirma que as necessidades de formação contínua identificadas pelos professores foram as estratégias e

métodos de ensino, os conhecimentos sobre os conteúdos da disciplina e as novas tecnologias educativas.

Esta recolha bibliográfica permitiu compreender e realizar uma melhor reflexão sobre os resultados obtidos no estudo.

Um dos aspetos que merece reflexão diz respeito às preocupações apresentadas pelos professores na operacionalização das AEN na escola. Os dois principais aspetos referidos correspondiam à segurança dos alunos, no âmbito da escalada, e a própria organização das aulas que incluam estas atividades.

Em primeiro lugar, torna-se fundamental desmistificar o facto de que a escalada é uma atividade perigosa. Para Rogado (2004), é importante considerar que, por um lado, todas as modalidades e atividades desportivas, em maior ou menor grau, envolvem risco. Assim, o mesmo autor refere que à semelhança do que deve acontecer em todas as atividades desportivas, a vigilância deve ser fundamental. Esta constitui, provavelmente, a melhor forma de prevenção do risco de ocorrerem acidentes.

No entanto, não deixa de ser indispensável a integração de um outro conceito, o da segurança. Para Rogado (2004) esta pressupõe a redução e anulação de todo e qualquer perigo que possa potenciar o acidente. Para que isto aconteça, torna-se necessário que os responsáveis, neste caso os professores, adquiram um elevado conhecimento quer das atividades, quer das suas formas de organização e intervenção de modo a permitir que as condições de risco não ponham em causa a integridade física dos praticantes.

Inclusivamente, segundo Vidal (2011), no que ao nível dos princípios e objetivos diz respeito, os programas defendem e promovem a segurança e a diminuição do risco nomeadamente nas questões organizacionais ou na qualificação técnica dos responsáveis. O mesmo autor refere ainda que apesar das AEN envolverem algum risco, nomeadamente devido ao meio em que se desenvolvem, estas não podem envolver risco para a saúde, nem colocarem em causa a vida dos praticantes.

Desta forma, apesar das AEN comportarem um determinado risco, o que de um certo modo as torna tão motivantes para os praticantes, estas estão envoltas num conjunto apertado de procedimentos e equipamentos que permitem a sua realização em segurança (Rogado, 2004; Vidal, 2011). Para isto deve contribuir a formação dos indivíduos responsáveis, que, no caso da EF, corresponde aos professores.

Relativamente à organização da aula de EF, e mais concretamente se nos referirmos à escalada, esta acaba por ser uma área, dentro da aula, que requer uma maior atenção da parte

do professor. No entanto, esta situação acaba por ser semelhante a qualquer área que implique algum risco, como situações de ginástica de níveis mais adiantados e que, por exemplo, impliquem que os alunos realizem voos, mas também acaba por ser semelhante a situações de aprendizagem que preconizem novos conhecimentos para os alunos, onde a presença do professor deve ser constante.

Assim, e segundo a opinião do professor Jorge Mira, a inclusão de matérias nas aulas de EF que impliquem uma maior proximidade e preocupação por parte do professor devem ser conjugadas com outras matérias dentro da aula onde o objetivo passa pela consolidação de competências e onde os alunos possam trabalhar em autonomia. O professor pode e deve sempre intervir através do controlo e feedback à distância.

Por fim, a última reflexão prende-se com a formação atual dos professores relativamente à escalada. Apesar de dividirem opiniões sobre a capacidade atual para lecionar uma aula de escalada, todos reconheceram a importância e a necessidade da formação contínua, principalmente no que a esta matéria diz respeito.

De facto, a atualização dos conhecimentos e a formação contínua dos professores deve ser constante, de forma a atender às necessidades educacionais e escolares dos alunos, como afirmam Paim et al. (2008).

Quando se pretende operacionalizar uma atividade de escalada, uma das principais preocupações deverá ser a de anular quaisquer possibilidades de ocorrência de acidente (Rogado, 2004). Ainda o mesmo autor considera que para isso, os professores devem ter em atenção os aspetos críticos que se prendem com as técnicas de ensino/aprendizagem desta atividade, que deverão ter como princípio fundamental a segurança, o espaço e o equipamento.

Deste modo, e para que as atividades decorram com a maior segurança, concorre a formação contínua dos professores enquanto principal requisito.

Para Libório (2017), os principais fatores que influenciam a ausência das AEN nas aulas de EF correspondem à falta de conhecimento, competências ou inexperiência dos professores, assim como o desconhecimento dos benefícios que estas atividades promovem nos praticantes.

Desta forma, as principais conclusões do estudo realizado são as seguintes: Foi possível observar que os professores reconhecem a importância e alguns benefícios das AEN, no entanto, parece não estar claro o verdadeiro valor destas atividades para o processo educativo e de aprendizagem dos alunos.

A formação contínua dos professores apresenta-se como uma medida muito importante na realização das AEN, quer em contexto natural, fora da escola, quer dentro da escola. Desta forma, a organização das aulas mas principalmente segurança na realização destas atividades, apesar de ser um aspeto fundamental, não deve ser considerada como um obstáculo.

Deste modo, através da recolha bibliográfica realizada assim como dos dados obtidos com estudo e a sua interpretação, parece fundamental intervir junto dos professores, com o objetivo de apresentar e demonstrar os principais benefícios das AEN, desde o valor acrescentado à aprendizagem ao potencial interdisciplinar e de educação ambiental, mas também alertar e incentivar os professores para a importância da formação contínua e recíproca no que à organização destas atividades diz respeito.

Posto isto, o passo seguinte deste projeto consistiu na definição e elaboração do plano apresentação do seminário. Para orientar este plano, foi necessário definir o que se pretende conquistar com a realização do mesmo. Tendo isto em consideração, os objetivos gerais propostos o GEF no âmbito deste seminário foram os seguintes:

- Reconhecer os benefícios das AEN para os alunos;
- Reconhecer a importância das AEN na formulação de projetos de articulação curricular;
- Desmistificar as AEN enquanto atividades perigosas para os alunos;
- Compreender a importância da formação contínua de professores, não só no âmbito das AEN, mas relativamente a todas as áreas do currículo.

Consideraram-se ainda os seguintes objetivos específicos, que no fundo acabam por representar o que se pretendia conquistar com a elaboração do seminário:

- Garantir o compromisso de integrar as AEN nos projetos de escola, com um propósito interdisciplinar, e promover atividades onde estas estejam inseridas, tomando como exemplo, a saída de campo realizada no dia do 10º ano, ou a saída de campo realizada pelos estagiários;
- Promover a realização de ações ou momentos de formação contínua dos professores, seja por agentes externos, ou formação recíproca, considerando o seminário como um ponto de partida para o compromisso do grupo na organização destes momentos;

Enquanto objetivos operacionais, e que de certa forma possam ajudar a compreender o alcance dos objetivos específicos, propõem-se que o GEF aproveite o dia do 10º ano para incluir outras matérias que pertençam às AEN, como por exemplo, a orientação ou a escalada. Propõe-se também que o GEF tenha um papel ativo na saída de campo dos professores estagiários, não só através da participação, mas também na própria organização, o que representaria um interesse alargado na valorização e integração das AEN no currículo.

Ainda relativamente ao primeiro objetivo específico, propõe-se que o grupo apoie e organize, à semelhança do que acontece para o 10º ano, uma saída de campo, por exemplo, para 7º ano, onde possa incluir as AEN, e onde segundo os PNEF, a orientação adquire um carácter nuclear.

Relativamente ao segundo objetivo específico, as ações de formação dos professores podem ser orientadas por um agente externo, ou podem ser momentos de formação recíproca, orientados pelo professor que pertenceu ao Clube Aventura e que se sente mais à vontade com os procedimentos.

Uma vez definidos os objetivos para o seminário, o passo seguinte correspondeu à definição do plano de apresentação. O plano de apresentação encontra-se no apêndice XXV.

4.4 - 4ª Etapa

Para a quarta e última etapa do seminário, procurou-se realizar um balanço daquilo que foi a apresentação do seminário. Em condições normais, o seminário deveria resultar numa reflexão que permitiria reestruturação das propostas apresentadas para que se decidisse, em reunião de grupo se estas seriam ou não aplicadas. No entanto, dadas as condições atípicas que afetaram este ano letivo, tal acabou por não acontecer.

Para efetuar este balanço, foi desenhado um questionário que visava obter o feedback dos professores que estiveram presentes no seminário. Este questionário encontra-se no apêndice XXVI.

Tendo em conta os resultados obtidos, e apesar do feedback nas respostas ter sido bastante positivo, considero que a mensagem principal não foi recebida ou compreendida por aqueles que assistiram à apresentação.

Assim, os professores referiram que o tema era bastante pertinente, e que as informações e referências bibliográficas apresentadas eram de valor acrescentado e justificavam as reflexões realizadas ao longo do seminário.

Relativamente à relevância das propostas apresentadas, os professores consideraram que a utilização das AEN para promover os projetos de escola no âmbito da flexibilidade curricular e levar os alunos para fora da escola, para realizar estas atividades era uma proposta relevante, considerando também que esta proposta era exequível.

Quanto à segunda proposta, de formação de professores, consideraram que era muito relevante e que seria bastante fácil organizar e promover estes momentos de formação.

No entanto, e referindo inclusivamente as sugestões realizadas no final do questionário, na opinião de muitos professores, as propostas deveriam ir ao encontro de integrar as AEN no currículo da EF, enquanto matérias que fossem contabilizadas nos critérios de avaliação. Na minha modesta opinião, isso não era exequível por vários motivos.

Em primeiro lugar porque não existem planos plurianuais de EF no EML, pelo que a organização das matérias ao longo dos ciclos não existe, levando a que haja uma repetição de conteúdos todos os anos, proporcionando uma aparente falta de tempo para integrar mais uma matéria, como os próprios professores referiram nas entrevistas.

Em segundo lugar, não existe para o ensino secundário um regime de opções onde estas matérias pudessem aparecer.

Por outro lado, a escola não tem condições, neste momento para realizar escalada vertical, mesmo que o grupo decidisse incluir a escalada no seu currículo, teria de fazer uma intervenção para recuperar a parede de escalada, algo que não vai acontecer, num futuro próximo, porque está prevista uma remodelação do pavilhão a médio-longo prazo, e como tal, não seria realizada uma recuperação da parede para depois ter de ser retirada.

Também, segundo os PNEF, os objetivos para a orientação, enquanto matéria nuclear no 7º ano, referem um conjunto de critérios, mas que dizem respeito à realização de percursos de orientação no exterior, em espaços desconhecidos, e não dentro da escola. Neste âmbito, era precisamente o que se pretendia, levar os alunos para fora da escola, mas aparentemente essa não era uma proposta adequada.

E por fim, e na minha opinião o argumento mais importante, a inclusão das AEN prende-se com o potencial pedagógico que estas trazem pela organização de momentos de aprendizagem, educação cívica e ambiental, fora da escola, logo, não faz sentido realizar estas atividades, como um fim, dentro da escola.

No entanto, a situação torna-se ainda mais grave quando, numa das partes do seminário aberta à discussão, um dos professores afirma que não reconhece valor nem importância às

saídas de campo ou visitas de estudo porque, na sua, opinião, não contribuem em nada para as notas dos alunos.

Na minha opinião isto acaba por ser uma orientação muito vincada para a avaliação sumativa, sem atribuir qualquer valor a todo o processo de construção de conhecimentos, atropelando, de certa forma, o que seriam os momentos de avaliação formativa.

Ainda relativamente à avaliação do seminário, os professores referiram também que a apresentação foi bem estruturada, o discurso foi bastante claro e a apresentação motivante.

Por fim, consideraram que poderiam ter existido mais momentos de discussão ao longo da apresentação. Apesar de respeitar esta opinião, não concordo com a mesma, uma vez que foram vários os momentos ao longo da apresentação onde foi solicitada a participação dos professores. No entanto, estas acabaram por ser muito poucas, mesmo quando os participantes eram questionados sobre algum assunto.

No entanto, compreende-se que a realização destas apresentações via internet, como aliás foi necessário, dadas as medidas de contingência tomadas devido à pandemia, leve a que não haja uma proximidade tão grande entre os participantes, e consequentemente a participação tão expressiva.

Relativamente à aplicação das propostas apresentadas, optou-se por propostas simples cuja sua implementação pudesse ser avaliada. Como havia sido referido, os próprios professores afirmaram que a aprovação teria sempre de acontecer em reunião de grupo.

Teria sido muito benéfico que o seminário tivesse acontecido mais cedo, para que estas propostas fossem ainda levadas a reunião de grupo, mas também para que as propostas fossem aprimoradas tendo em conta o feedback recolhido da apresentação. Teria sido igualmente positivo e melhor que este tipo de apresentações acontecessem de forma presencial, uma vez que desta forma, o discurso poderia ser mais eloquente.

Ainda assim, e tendo em conta o feedback recolhido pelo questionário, mas também pelas reações obtidas durante a apresentação, tudo leva a crer que, pelo menos a proposta de formação de professores será tomada em consideração, com grandes hipóteses que venha a ser implementada num futuro próximo.

4.5 - Considerações Finais

Esta quarta e última área do estágio considero que teve os seus altos e baixos. Rapidamente o tema foi escolhido, através da constatação da existência de uma parede escalada

que não era utilizada. A reflexão sobre o assunto orientou a discussão interna até chegar à pergunta de partida no âmbito das atividades de exploração da natureza.

No entanto, apesar desta rápida decisão sobre o tema, houve um desinvestimento significativo nesta área ao longo de grande parte do ano levando a que grande parte da investigação fosse já muito tardia. A realização desta leitura e recolha de informação de forma atempada, poderia inclusivamente, ter ajudar na elaboração de outros projetos, como a saída de campo.

A realização atempada da investigação e consequente elaboração do seminário poderia ter dado oportunidade à criação de um novo momento de apresentação, com as devidas adaptações ao seminário inicial, onde o GEF poderia deliberar sobre as propostas apresentadas.

Ainda assim, considero que todo o estudo realizado, além de ter permitido aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema de forma significativa, não me refirindo apenas à operacionalização e organização das atividades de exploração da natureza, mas também à sua importância e valor dentro do currículo da EF, o potencial interdisciplinar para os projetos de escola e importância de levar os alunos para fora da escola, proporcionando momentos de aprendizagem significativos, permitiu também o GEF refletisse um pouco sobre este tema.

Considero que, seja nesta escola onde foi realizado o estágio ou noutra onde venha a desempenhar esta profissão, adquirir uma bagagem importante no âmbito deste tema para resolver eventuais problemas que se relacionem com o mesmo.

Ao longo da investigação sobre o tema foram sendo descobertos problemas e temas muito interessantes que poderiam e deveriam ser alvo de seminário como a implementação do regime de opções ou a elaboração dos planos plurianuais no EML, algo que, de certo modo, poderia ajudar na consolidação das AEN, mas também na resolução de outros problemas do grupo.

De facto, considera-se que o seminário acabou por não ter o impacto desejado, uma vez que o grupo pretendia obter uma solução para integrar as AEN nos programas da disciplina mas por forma a que estas fossem abordadas e avaliadas dentro da escola, quando o principal contributo e justificação para a sua integração nos PNEF acaba por não ser esse, como aliás já foi referido várias vezes ao longo do documento.

Ainda assim, o seminário teve um feedback bastante positivo por parte dos professores, conforme revelaram os resultados obtidos com questionário elaborado para esse efeito, apesar de considerar que a principal mensagem não passada. Isto tornou-se evidente quando, no momento da discussão das propostas apresentadas, um dos professores afirmou que as saídas

de campo e visitas de estudo não servem para nada, o que na minha opinião e na da bibliografia recolhida e apresentada, não corresponde à verdade.

Ainda assim, considero que a proposta de formação de professores foi bem aceite pelo grupo, levando a acreditar que esta possa ser aprovada, num futuro próximo, em reunião de grupo.

Deste modo, considero que tenha sido positivo o facto deste seminário ter contribuído para a resolução de pelo menos este problema no GEF.

5 – Conclusão

A elaboração do presente relatório marca o final de etapa importante, a conclusão da minha formação inicial enquanto professor. Importa realçar a palavra ‘inicial’, pois apesar de ser o fim de uma etapa, tenho a perfeita noção de que a minha formação será continua, pelo compromisso interno de ser o melhor profissional possível em prol de um ensino cada vez mais eficaz e ao serviço das necessidades dos alunos.

Refira-se, no entanto, que esta foi uma caminhada muito acidentada, principalmente neste ano estágio. Além da situação globalmente conhecida de pandemia, vivida um pouco por todo mundo, e que afetou não só a vida pessoal de cada e praticamente todos os ramos de atividade, a educação incluída, acabei também por viver momentos bastante complicados a nível pessoal, tendo sido afetado por um grave problema de saúde que me afastou durante um mês das atividades. Por tudo isto e muito mais, este momento torna-se ainda mais saboroso.

Foi de facto um ano muito trabalhoso, de muito desgaste pela necessidade de consolidar o estágio com as minhas atividades profissionais e sem deixar que isso afetasse a vida pessoal. No entanto, não me posso queixar de toda a dedicação colocada neste processo, pois olho para o caminho percorrido com um sorriso no rosto e com a sensação de dever cumprido.

Considero que com a realização deste estágio pedagógico aprendi imenso sobre o exercício desta profissão. Apesar de nos anos anteriores de formação a faculdade nos proporcionar situações de prática simulada, em nada se comparam com a exigência e rigor necessários para a realização do estágio. Considero verdadeiramente que esta foi uma prática que me formou, e não serviu apenas para me dar acesso ao mercado de trabalho.

Conforme refere Bom e Brás (2003, p.1) “é a própria profissionalidade que está realmente em causa no estágio pedagógico”

Relativamente à área da lecionação, no âmbito deste estágio pedagógico, considero ter sido aquela que requereu uma maior dedicação, principalmente na preparação e planeamento. Por outro lado, considero que foi também aquela que me deu mais prazer, e talvez por consequência disso mesmo, aquela que julgo ter sido realizada com maior sucesso.

Durante o processo procurei tomar as melhores opções para promover um ensino eficaz, tomando uma atitude reflexiva acerca do desempenho e decisões tomadas. Aquelas que considero terem sido especialmente bem conseguidas correspondem à definição e diferenciação

de objetivos e à formação de grupos. É a minha opinião pessoal que uma boa parte da qualidade do ensino prende-se com a coerência destas duas decisões.

São nestas decisões que o professor revela as suas reflexões acerca das suas turmas, quer pela avaliação que faz dos seus alunos, quer pelo caminho que lhes traça, formando objetivos e definindo estratégias para os alcançar. Silva e Lopes (2015) referem que os objetivos de aprendizagem são intenções claras daquilo que os professores pretendem que os seus alunos aprendam e sejam capazes de fazer numa final de uma sequência de aprendizagem.

No entanto, professor deve ter a capacidade de adaptar o ensino em resposta às necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006). Esta diferenciação de estímulos e objetivos permitiu formar grupos heterogéneos que contribuíram, para um número de objetivos conquistados, que consequentemente resultou em classificações acima dos 14 valores para toda a turma, excetuando apenas um aluno.

Este sucesso dos grupos heterogéneos é particularmente visível nos JDC, mais especificamente no voleibol. De acordo com Dyson et al. (2004), esta é a melhor forma de os alunos dominarem os conteúdos, no âmbito destas modalidades.

No entanto, gostaria ainda de destacar dois pontos importantes. Em primeiro lugar, outro aspeto que considero ter sido bastante positivo foi a gestão e organização das aulas. O facto de ter planeado aulas que previam uma determinada dinâmica no espaço, removendo material, dando aso à operacionalização de matérias diferentes, permitiu que cada grupo pudesse trabalhar nos seus objetivos. Em segundo lugar, gostava também de salientar o clima bastante positivo que se desenvolveu ao longo do ano entre o professor e os alunos, o que contribuiu para um maior empenho dos mesmos na conquista dos seus objetivos.

Deste modo, e pegando precisamente na diferenciação do ensino e na organização das aulas, critico o desempenho de alguns professores cujas aulas foram observadas. Verificou-se por diversas ocasiões que a totalidade dos alunos acaba por realizar as mesmas tarefas ao longo da aula, tornando-se a situação verdadeiramente grave quando a mesma aula servia para o tempo letivo seguinte, como uma turma e alunos completamente diferentes.

Na minha opinião isto acaba por ser preocupante porque coloca completamente de parte as ideias defendidas por Diane Heacox e porque parece privilegiar uma rotina de ‘despachar’ aulas em vez de as lecionar, no verdadeiro sentido da palavra.

Parace perfeitamente razoável que todos os alunos realizem as mesmas matérias na mesma aula, no entanto, fico com grandes dúvidas se todos os alunos necessitam dos mesmos estímulos. Assim, parece-me fundamental que o professor reflita sobre, por exemplo, ‘que

basquetebol necessitam os alunos?’ e as respostas não serão certamente iguais para todos os alunos.

Assim, refiro que o planeamento deveria refletir essas preocupações, dando origem a aulas que verdadeiramente fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Se quisermos ir um pouco mais longe, porque não alterar as matérias dentro da mesma aula? Como referi, é perfeitamente aceitável que todos os alunos passem pelas mesmas matérias, desde que exista uma diferenciação dos objetivos, no entanto, e tendo em consideração que o professor tem a capacidade para controlar um conjunto muito vasto de constrangimentos na construção de uma aula, penso que a promoção de uma dinâmica do espaço de aula que permitisse uma alteração de matérias durante a mesma, proporcionaria uma maior diferenciação entre grupos.

Ainda relativamente a esta área, importa referir alguns aspetos que poderiam ter sido melhor conseguidos. No desempenho da prática profissional, considero que numa fase inicial não transmitia um feedback suficientemente eficaz, isto porque raramente usava o feedback positivo e por outro lado, não concluía o ciclo de feedback. Felizmente, o PTI permitiu melhorar esta situação, não só pela prática intensiva, mas também pelos feedbacks e opiniões dos vários professores que aceitaram ceder momentaneamente as suas turmas para a realização desta importante ação formativa.

Num outro prisma, penso que o GEF poderia ter um papel mais ativo na tentativa de melhorar a qualidade do ensino. Em primeiro lugar, seria muito benéfico principalmente para os alunos que o grupo procurasse desenvolver um plano plurianual que evitasse a repetição constante de conteúdos, ano após ano, algo que (Bom, 2010) apelida de efeito ‘carrossel’.

Em segundo lugar, e na mesma ótica, o grupo deveria investir na criação e desenvolvimento de um regime de opções para o ensino secundário, o que permitiria aos alunos adquirir um maior foco para as competências que desejaria alcançar, mas também iria permitir a inclusão de matérias alternativas no currículo, como é o caso da escalada.

Por fim, gostaria de deixar uma pequena reflexão que acaba por ser transversal a todas as áreas mas, que na minha opinião, adquire uma maior expressão nesta área e se prende com o trabalho que deve ser feito anterior ao início do estágio. Uma vez que não foi feita uma preparação neste sentido, considero que o início do estágio foi bastante difícil, principalmente na compreensão daquilo que era solicitado para a elaboração do projeto. Deste modo, e em forma de conselho para os futuros professores estagiários, sugiro que em antecipação, seja feita uma revisão bibliográfica sobre o planeamento, o que se pretende em cada uma das diferentes etapas, mas que também seja feita uma leitura de projetos de ex-professores estagiários, que

auxilie na compreensão e orientação do trabalho que deve ser desenvolvido nas primeiras semanas de estágio.

Quanto à direção de turma, era uma área que na fase inicial do estágio me provocou alguma inquietação. Isto porque tinha a sensação de que a minha formação até este momento, não me tinha preparado para o desempenho das funções que este cargo requer. Isto porque, segundo Boavista e Sousa (2013), o diretor de turma exerce na escola uma valiosa atividade pelas funções que lhe são atribuídas.

Enquanto que para as outras áreas existiu uma orientação clara, aqui sentia que a formação obtida deveria ser entendida como um conjunto de relações entre os diversos conteúdos, sobretudo teóricos, que poderiam ajudar no desempenho desta função.

Ainda assim, a diretora de turma titular integrou-me e me pôs a par desta nova realidade, até então um pouco obscura para mim, de forma exemplar.

De facto, senti que logo desde o primeiro instante estive acompanhado pela professora Guida, que se mostrou muito disponível para orientar, mas também escutar as minhas sugestões e preocupações, permitindo a minha participação ativa, quer nas aulas de FH mas também em decisões referentes a problemas específicos a uma direção de turma.

Os problemas encontrados não só na caracterização inicial, mas também ao longo do ano letivo não se revelaram difíceis obstáculos. No entanto, considero que duas intervenções merecem o devido destaque.

Em primeiro lugar, a intervenção realizada no âmbito da integração dos novos alunos. A turma contava com muitos alunos provenientes de outras escolas e Weiss e Bearman (2007) consideram que a transição entre escolas pode ser um ponto de viragem na vida dos adolescentes, e os alunos que consigam realizar uma transição com sucesso entre o ensino básico e o ensino secundário, ficam melhor preparados para enfrentar os desafios que os esperam nos anos seguintes de secundário (Langenkamp, 2009).

Deste modo, foram definidas estratégias para promover as interações e relações pessoais entre os alunos como o trabalho cooperativo dentro da sala de aula, a planta da sala, jogos de cooperação e até mesmo os grupos de trabalho na disciplina de educação física. Inclusivamente a saída de campo procurou consolidar estas relações através de uma competição coletiva com jogos de *team building*.

Esta integração revelou-se positiva com o auxílio de um teste sociométrico, que serviu não só para avaliar o grau de interação da turma, mas também encontrar parcerias positivas para o trabalho, quer dentro da sala de aula, quer nas aulas de educação física.

Por outro lado, destaca-se o trabalho desenvolvido na melhoria do comportamento em sala de aula, de um número reduzido de alunos que acabavam por destabilizar as mesmas. Assim, e segundo as recomendações de Omote, Thiguri e Moenga (2015) que defendem como principal estratégia para manutenção da disciplina como sendo o reforço positivo, através do elogio e a valorização do bom comportamento.

No entanto, não podem deixar de ser referidos determinados aspetos relativamente a esta área.

O meu desempenho do papel de diretor de turma acabou por ser muito condicionado pelos constrangimentos impostos pelo EML no que ao contacto entre o professor estagiário e os encarregados de educação diz respeito. Porventura, estas não foram as únicas limitações uma vez que também não era permitida a minha participação nos conselhos de turma.

Conforme referem Boavista e Sousa (2013), entre as várias competências inerentes ao diretor de turma, encontram-se a capacidade de diálogo e tolerância, duas competências que, na minha opinião são postas à prova nestes dois momentos, como as reuniões com os encarregados de educação e nos conselhos de turma.

Penso que esta decisão por parte da direção do EML acaba por ser infundada, principalmente considerando que professores que sejam recém-contratados para o externato ficam aptos para o desempenho deste importante cargo. Os estagiários deveriam deixar de ser vistos como elementos voláteis a quem não é atribuída a confiança para exercer esta função, mesmo que em modo de tutoria com o diretor de turma titular, mas sim como mais-valias que poderiam ser úteis na organização e dinamização de estratégias para uma melhoria desta área na escola.

Tendo em conta estas premissas, considero que estes acabam por ser alguns dos pontos em que se me sinto menos confortável no desempenho da profissão docente, pela falta de conhecimento e experiência.

Relativamente ao desporto escolar, considero que a minha intervenção, mas também das restantes professoras contribuiu para a transmissão dos valores que devem orientar esta prática, como o sucesso dos alunos, o desenvolvimento de estilos de vida ativos, a transmissão de valores e princípios associados a uma cidadania ativa através da atividade física e formação desportiva (Programa do Desporto Escolar 2017/2021).

Refiro também, foi muito gratificante poder trabalhar com uma faixa etária mais nova, mas que requereu algumas adaptações, principalmente no discurso e relação com os alunos. Foi também muito benéfico poder ajudar os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, mas

ao mesmo aprender um pouco a intervir sobre uma matéria que, apesar de não ser totalmente desconhecida, não era a minha especialidade.

Pretendo aqui destacar alguns aspetos bastante interessantes da minha passagem por este grupo.

Em primeiro lugar, a iniciativa de desenvolvimento de um ensino diferenciado (Heacox, 2006), através da criação de grupos de nível, objetivos diferenciados e progressões pedagógicas adaptadas às capacidades e necessidades dos alunos.

No seguimento desta premissa, propus novas formas de organização das aulas que permitiam, não só a introdução de progressões pedagógicas (Araújo, 2004), mas também o trabalho cooperativo entre os alunos mais hábeis e aqueles que apresentavam mais dificuldades.

Destaco também a criação de um protocolo de avaliação, da minha autoria, que procurou substituir o protocolo utilizado até então. Este documento inicialmente utilizado, consistia simplesmente na anotação da execução, ou não, dos elementos gímnicos, tornando-se bastante fechado e que fornecia pouca informação sobre cada aluno. Assim, este novo protocolo desenvolvido incluiu descritores de desempenho, que além de fornecer informação mais detalhada, aumentava a fiabilidade entre os avaliadores.

No entanto, a minha intervenção acabava, por vezes, por ser algo desmotivante, isto porque não fazia parte do processo de planeamento. É compreensível que as professoras enquanto ‘treinadoras principais’ assumissem essa função, no entanto senti que algumas vezes estava a cair numa tendência de trefismo. Sabendo e reconhecendo que essa não deve ser a postura de um processo, procurei ter uma postura pró-ativa, sendo interventivo e apresentando sugestões.

Por outro lado, refira-se que algumas das opções decisões tomadas, talvez fossem hoje diferentes, tendo em conta o conhecimento que foi adquirido ao longo do estágio.

No caso dos balanços e avaliação dos alunos, tomou-se apenas como referência as melhorias evidenciadas pelos alunos relativamente à execução dos elementos gímnicos. No entanto, e segundo a lei de bases do sistema educativo, o desporto escolar deve promover os sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia, criatividade e um entendimento do desporto como um fator de cultura, valores esses que não foram tidos em consideração nessas reflexões, mas que tiveram presentes durante a atividade do grupo.

Ainda assim, e apesar do grupo onde estive inserido promover esses valores, o mesmo não se pode dizer de algumas das outras equipas que representam a Associação Desportiva Marista, organismo que tutela o desporto escolar no EML.

Esta premissa permite lançar outro tema pertinente e que se refere à importância da competição nestes contextos. Conforme refere Melo de Carvalho (2010), a competição deve ser encarada como uma ferramenta formativa ao serviço da criança e do jovem. Tendo em conta que foram nulos os momentos competitivos ao longo do ano, uma vez que o único previsto acabou por não se realizar, uma parte significativa daquilo que deve ser a avaliação formativa não se verificou, perdendo-se assim a oportunidade para que os alunos obtivessem feedback acerca do seu desempenho e evolução.

Deste modo, penso que as pessoas responsáveis, quer pela ADM, ou mesmo a um nível mais micro, como o caso dos professores ou treinadores responsáveis deveriam refletir acerca da organização ou participação em encontros com outras escolas para que a competição pudesse exercer a sua função formativa.

No entanto, esta realidade acaba por ser muito diferente mesmo dentro da própria ADM, uma vez que muitas das suas equipas são federadas, o que leva à seletividade e à exclusão, valores que não devem estar presentes no desporto escolar.

Partindo deste ponto, importa referir que o desporto escolar, para desempenhar verdadeiramente o seu papel educativo, não pode assumir qualquer carácter seletivo, nem preocupar-se com a deteção dos mais dotados (Melo de Carvalho, 2010). A seletividade que emerge do modelo federado acaba por promover a desmotivação e o abandono, sendo completamente contrário àquilo que é a missão do desporto escolar.

Numa perspetiva de resolução para a seleção de talentos, deve-se procurar promover uma articulação entre escola e clubes, para que os mais dotados possam ser encaminhados no desenvolvimento das capacidades e potencialidades. No entanto, se enquadrarmos a ADM como um clube, a solução poderia passar pela criação de um verdadeiro núcleo de desporto escolar, com base nos valores que este compreende, onde os mais dotados seriam encaminhados para a equipa federada.

No entanto, outros fatores contribuem para a exclusão, como é o caso do pagamento de mensalidades. Refira-se o caso do futebol feminino, que começou por ser uma modalidade aberta, mas a inclusão do pagamento de mensalidades, provocou o abandono de algumas jogadoras. Penso que esta poderia ser uma ótima oportunidade para alterar este paradigma, dentro das possibilidades do externato, no sentido de desenvolver o desporto escolar, no verdadeiro sentido do conceito, no EML.

Por fim, para a área do seminário, rapidamente se definiu o tema tendo em conta o facto existir, na escola, uma parede escalada com pouca utilização. Isto levou a que investigação

decorresse no sentido de dar uso a esse recurso, tendo por base as atividades de exploração da natureza.

Deste modo, foi feito um forte investimento na recolha bibliográfica, não só sobre a escalada, mas principalmente sobre os benefícios das atividades de exploração da natureza, não só no desenvolvimento motor ou cognitivo dos alunos, mas principalmente pelo potencial interdisciplinar que estas atividades acarretam.

Assim, destaco esta investigação como uma mais valia deste projeto, pois permitiu apresentar informação importante e justificada ao grupo acerca do desenvolvimento destas atividades.

As informações bibliográficas recolhidas juntamente com as entrevistas realizadas aos professores permitiram descobrir outros problemas no seio do grupo, como a formação relativa a estas atividades.

Desta forma o estudo realizado promoveu, em sede de seminário, um compromisso para formação dos professores relativamente a estas atividades, mais concretamente em relação à escalada. Isto acaba por ser especialmente positivo numa escola que possui uma parede de escalada que poderá ser novamente posta em funcionamento, colocando-se ao serviço dos alunos.

No entanto, outros aspetos acabaram por não ser tão positivos. Apesar da decisão sobre o tema ter muito breve, existiu, ao longo do ano, um desinvestimento temporal nesta área em detrimento de outras. A realização, por exemplo, da investigação e recolha de bibliográfica de forma atempada, poderia inclusivamente, ter ajudar na elaboração de outros projetos, como a saída de campo.

Por outro lado, considero que o seminário possa não ter tido o impacto que desejaria. Em primeiro lugar, porque o grupo pretendia integrar as atividades de exploração da natureza nos programas da disciplina mas por forma a que estas fossem abordadas e avaliadas dentro da escola, quando, segundo Bom et al. (1990), o principal contributo e justificação para a sua integração nos PNEF acaba por não ser esse. Considero também que o não consegui ter o impacto suficiente para moldar algumas opiniões porque alguns professores, apesar de em minoria, continuaram a acreditar que as saídas de campo e visitas de estudo ‘não servem para nada’.

Penso que o grupo deveria adotar uma postura diferente perante este tema, reconhecendo os benefícios que estas atividades. Dillion et al. (2006) referem que o trabalho de campo, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem os seus conhecimentos e

competências com um valor acrescido em relação às experiências em sala de aula. Assim, a proposta apresentada no seminário poderia servir de ponto de partida, não só para a promoção da interdisciplinariedade, mas também para desenvolver o ensino em contextos naturais, por forma a que a construção do conhecimento, por parte dos alunos, adquira um significado especial, além de permitir alcançar outros objetivos como o desenvolvimento pessoal e social e a descoberta e conhecimento do meio natural.

De um modo geral, considero que o estágio pedagógico foi um sucesso, pois senti que aprendi bastante com a realização do mesmo, e com este mote, gostaria de referir dois aspetos que na minha opinião, contribuíram para este sentimento.

Penso que o acompanhamento dos orientadores foi muito bom, mostrando-se muito disponíveis para ajudar mas acima de tudo realço o facto de terem adotado uma postura que me obrigasse a refletir e a encontrar as minhas próprias respostas, ao invés de serem eles próprios a dar a solução. Considero isso muito importante para qualquer processo de formação.

Por outro lado, gostaria de salientar o ambiente positivo desenvolvido entre o grupo de estagiários, que procurou trabalhar numa ótica de cooperação e entreajuda, mesmo tendo em conta o facto de que nem sempre era possível nos encontrarmos para discutir e refletir sobre as nossas decisões, devido aos nossos compromissos laborais.

Por fim, gostaria de concluir este relatório com uma com uma reflexão acerca do panorama geral dos estágios.

Penso que o estágio pedagógico em Educação Física promovido pela Universidade Lusófona é um estágio que se caracteriza pelo rigor, sendo reconhecido como um dos mais exigentes na área. Isto acaba por ser muito positivo porque acaba por preparar devidamente para o exercício desta atividade profissional, dotando os professores das competências necessárias para a promoção de um ensino de qualidade.

No entanto, este rigor que em teoria deveria ser transversal aos estágios realizados pelas diferentes universidades, acaba por não se verificar.

Bom e Brás (2003) referem que não existe uma harmonização dos processos de formação e regras de avaliação, levando a que diplomas equivalentes sejam atribuídos sem que haja uma real equivalência de atividades e critérios.

Conforme referem os mesmos autores, alguns estágios acabam por nem sequer considerar alguns problemas importantes da atividade docente, como é o caso da formação para o cargo de diretor de turma.

Isto acaba por sugerir que a formação inicial de professores, logo à partida, cria divergências no que à qualidade do ensino diz respeito. Se por um lado, aqueles que são formados no clima de rigor e exigência, perpetuam esses mesmos valores ao longo da sua carreira, é de esperar que a falta dos mesmos paute a atuação de quem foi formado neste contexto.

Isto acaba por ir ao encontro daquilo que é igualmente referido por Bom e Brás (2003, pp. 5), que apontam como consequências deste fenómeno, “as carências básicas de formação e os vícios de organização que acumulam ao longo do tempo, corroendo a profissionalidade...”

Por fim, importa também referir que falta de harmonização dos critérios entre os diversos estágios, juntamente com outros fatores, como a habilitação dos próprios orientadores contribuem para uma elevação das notas de estágio. Segundo Bom e Brás (2003), alguns orientadores parecem adotar uma escala mais simples, entre os 15 e os 20 valores, sendo mesmo em alguns casos, apenas entre o 17 e o 20.

Para mim, e tendo em conta o que já foi referido, será que um 17 num estágio que não promove o rigor e a resolução de muitos problemas da atividade docente corresponde a um 17, neste estágio realizado pela Universidade Lusófona? Sem certezas, parece-me que não, e por isso considero pertinente a realização de uma aferição de critérios entre os vários estágios para que as dúvidas se dissipem.

No seguimento desta premissa, as consequências acabam também por se verificar nos concursos nacionais (Bom e Brás, 2003). Deste modo, é possível que estes professores com “avaliações lenientes e estágios facilitados” sejam colocados à frente daqueles que tiveram estágios e avaliações rigorosas, levando a que haja uma propagação das carências do ensino, em detrimento de uma reforma que poderia ser levada a cabo por aqueles que se vêm ultrapassados, e acabam por esperar alguns anos até poderem entrar no ramo.

Assim, considero que o presente estágio possa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, não só pela formação para o exercício da prática docente mas também pela observação e reflexão acerca destes temas importantes que prejudicam a qualidade do ensino.

6 - Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, E. (1996) Modelo Simplificado de montagem de composições em ginástica rítmica desportiva. In V. Ferreira (Coord) *Pedagogia do desporto estudos nº4*, (pp. 93 – 106). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Araújo, C. (2004). *Manual de ajudas em Ginástica*. Porto: Porto Editora.
- Baláš, J. & Bunc, V. (2007). Short-term influence of climbing activities on strength, endurance and balance within school physical education. *International Journal of Fitness*, 3(2), 33-42.
- Becker, E. & Batista, N. (2019). Saída de campo: vivências e práticas interdisciplinares para a construção do conhecimento geográfico. *Para Onde!?*, 12(2), 21-29.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, (23), 77-93.
- Bom, L. (2002). Dossier Desporto Escolar: Parte I. *Revista Horizonte*, 102(17), 5-8.
- Bom L. (2010). “The Carousel Effect. Curriculum in Action as a Management Routine”. Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona, Lisboa. Portugal. Comunicação ao Congresso Internacional do AISEF, Corunha.
- Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Revista Horizonte de Educação Física*, 18(108), 15-24.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., Carreiro da Costa, F. (1990). A Elaboração do Projeto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6(35), 1- 12.
- Bonito, J. (2018) *Sociometria*. Universidade de Évora: Évora
- Caeiro, C. (2011). Organização Curricular e Aptidão Física em alunos do Ensino Secundário - Estudo de caso. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença. Lisboa.

- Caldeira, N. & Rego, E. (1998). Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: um estudo exploratório. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(2), 83-107.
- Cardoso, A. R., Silva, A., Felipe, G. R. (2006) A educação pela aventura: desmistificando sensações e emoções. *Motriz*, 12(1), 77-87.
- Carreiro da Costa, F. (1984). *O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar*. Lisboa: Edições Horizonte.
- Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Almond & A. Sparkes (Eds) *Sport and physical activity: moving towards excellence*, (pp. 169–176). Londres: E & FN Spon.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Clemente, F., Mendes, R. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. Exedra. *Revista Científica*, (7), 70-85.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120
- Comédias Henriques, J. (2012). A avaliação autêntica em educação física – o problema dos jogos desportivos coletivos. Tese apresentada ao Instituto da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para a obtenção do grau de Doutor, orientada por Maria do Carmo Clímaco, Lisboa.
- Compiani, M. & Carneiro, C. (1993). Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2), 90-97.
- Cook, G., Boyan, A., Mendelsohn, A., Green, A. & Woolvett, C. (2007). How a Climbing Wall Became Part of a NEW Physical Education Program. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 19(4), 12-15
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. A. (2002) *Trabalhar por Projetos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coyle, E.F. (1994) Destreinamento e Retenção das Adaptações Induzidas pelo Treinamento. In: American College of Sport Medicine. *Prova de esforço e prescrição de exercício*. (pp. 80-86). Rio de Janeiro: Revinter

- Crum, B. (2000) Funções e competências dos professores de Educação Física: consequências para a formação inicial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 23, 61-76.
- Cuesta, L. T. (2009). Las Salidas, un recurso para el aprendizaje en Educación Infantil. *Revista digital-Innovación y experiencias educativas*. 14, 1-11.
- Dameão, A., Rosa, P. & Errobidart, N. (2017). Um Método para o trabalho interdisciplinar na escola. *Revista Fórum Identidades*, 25, 37-54.
- Del Carmen, L., & Pedrinaci, E. (1997). El uso del entorno y el trabajo de campo. In L. Carmen. (Coord) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*, (pp. 133-154). Barcelona: Horsori Editorial.
- Dillion, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Direção Geral da Educação (2017). Programa do Desporto Escolar 2017-2021.
- Direção Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil do aluno – Educação Física.
- Dyson, B. Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56, 226-240.
- Ferreira, R. (2002). *Trail-orienteeing: Um desporto para todos*. Porto: Federação Portuguesa de Orientação.
- Fleck, S. J., & Kraemer, W. J. (2017). *Fundamentos do treinamento de força muscular*. Brasil: Artmed Editora.
- Fonseca, G., Caldeira, A. (2008). Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 1(3), 70-92.
- Fraga, F. (1996). *O ensino do Voleibol*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.
- Garganta, J. (2002). Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. *Educación Física y Deportes*, 45(8). Retirado a 13 de Novembro, 2019, em <https://www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm>

- Gehris, J., Kress, J., & Swalm, R. (2010). Students' views on physical development and physical self-concept in adventure-physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 146-166.
- Gonçalves, C. (2015). Pedagogia de articulação curricular entre o Português e o Estudo do Meio. Tese apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de doutor, orientada por Gabriela Barbosa. Viana do Castelo.
- Graça, A. S., & Mesquita, I. R. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Guerreiro, E. R. B. (2012). Aplicação dos programas nacionais de Educação Física em ginástica: condicionantes. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Ana Maria Veiga. Lisboa.
- Guimarães, M. (2005). *Desporto Escolar em Portugal*. Comunicação apresentada no Congresso do Desporto. Lisboa
- Hansen, K., & Parker, M. (2009). Rock Climbing: An experience with responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(2), 17-55.
- Hayden, L. N. (2009). Leaving the Classroom Behind: Increasing Student Motivation through Outdoor Education. *A Rising Tide*, 2, 2-7.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Hirshkowitz, M., Whiton, K., Albert, S. M., Alessi, C., Bruni, O., DonCarlos, L., ... & Neubauer, D. N. (2015). National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary. *Sleep health*, 1(1), 40-43.
- Holland, M. M. (2012). Only here for the day: The social integration of minority students at a majority white high school. *Sociology of Education*, 85(2), 101-120.
- Hyder, M. A. (1999). Have your students climbing the walls: The growth of indoor climbing. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(9), 32-39.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (reajustamento)*. Lisboa: Ministério da Educação

- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the ROUTINE. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58.
- Kirk, D. (2010). Defining physical education: Nature, purposes and future's. *Physical Education Matters*, 5(3), 30-31.
- Landsheere, G. (1982). *Empirical Research In Education*. Paris, UNESCO.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following different pathways: Social integration, achievement, and the transition to high school. *American Journal of Education*, 116(1), 69-97.
- Leitão, F (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Salamanca: Luso-Espanola de Ediciones.
- Libório, J. (2017). A formação contínua dos professores de Educação Física: uma visão sobre as atividades de exploração da natureza: Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por António Cunha. Braga
- López, J. A. (2008). Las salidas de campo: mucho más que una excursión. Educar en el 2000. *Revista Educación ambiental*, 11, 1-5.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156.
- Lucas, M. P., Pereira, B. & Monteiro, A. O. (2012). Desporto Escolar: Dinâmicas e Valores. In: B. Pereira, A.N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.) *Atividade Física, Saúde e lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 153-165). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Marques, A. (1989) Desenvolvimento da resistência na aula de Educação Física. *Revista Horizonte*, 31, 13-19.
- Marques, A. (1995). O Desenvolvimento das capacidades motoras na escola: Os Métodos de Treino e a Teoria das Fases Sensíveis em Questão. *Revista Horizonte*, 11(6), 212-216.
- Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo, da investigação a prática*. Lisboa: Edições Asa
- Melo de Carvalho, A. (2010). Para um desporto verdadeiramente educativo. *Gymnasium-Revista de Educação Física, Desporto e Saúde*, 1(1), 7-28.

- Monteiro, M. (1995). Intercâmbios e visitas de estudo. In A. D. Carvalho (Coord.) *Novas metodologias em Educação*, (pp. 171-197). Porto: Porto Editora.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). Teaching physical education. Acedido em 7 de Novembro de 2019 em <https://pendor.unublitar.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Muska-Mosston-Teaching-Physical-Education.pdf.pdf>.
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education*. Reston: VA.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- O'Hara, K., Esteves, D., & Brás, R. (2015). O Desporto como meio facilitador do desenvolvimento de competências transversais, In M. L. Branco & J. A. Domingues (Coord) *Currículo e cidadania*. (pp. 311-330). Rio de Janeiro: Dialogarts
- Oliveira, A. & Correia, M. (2013). Aula de Campo como Mecanismo Facilitador do Ensino-Aprendizagem sobre os Ecossistemas Recifais em Alagoas. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 6(2), 163-190.
- Oliveira, J. & Graça, A. (1994). *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: Rainho & Neves.
- Omote, J., Thinguri, W. & Moenga, E. (2015). A critical analysis of acts of student indiscipline and management strategies employed by school authorities in public high schools in Kenya. *International Journal of Education and Research*, 3(12), 1-10.
- Organização Mundial de Saúde (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Switzerland: World Health Organization.
- Paim, M., Loro, A., & Tonetto, G. A. (2008). Formação contínua dos professores de educação física escolar. *Educación física y deportes*, 119(13). Retirado a 27 de Março, 2020, em <https://www.efdeportes.com/efd119/a-formacao-continua-dos-professores-de-educacao-fisica-escolar.htm>
- Pehkonen, M. (2010). Quality of the Teaching Process as an Explanatory Variable in Learning Gymnastics Skills in School Physical Education. *Science of Gymnastics Journal*, 2(2), 29-40.
- Pereira, J. & Monteiro, L. (1995). Atividades Físicas de Exploração da Natureza. Em defesa do seu valor educativo. *Revista Horizonte*, 12(69), 111-116.

- Pettigrew, T. F. & Tropp, R. 2006. A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. 90(5), 751–83.
- Rogado, B. (2004) A Segurança nas Actividades de Ar Livre e Exploração da Natureza. *Revista Horizonte*, 20(115), 33- 38.
- Rosado, A. & Silva, C. (1999). Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. In Ferreira, V. (Coord.) *Pedagogia do Desporto–Estudos*, 6. (pp. 21-44). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Russell, K. (1980). Gymnastics – why is it in school curricula. *Leisure and Movement-Journal of the Szskatchewan Physical Education*, 6(1), 07-11
- Santos, J. P., Nunes, R., Santos, J. R.. & Mendes, M. (2014). Esportes e atividades de aventura como conteúdo das aulas de Educação Física. *Educación física y deportes*, 190(18). Retirado a 16 de Março, 2020, em <https://www.efdeportes.com/efd190/atividades-de-aventura-como-conteudo-das-aulas.htm>
- Seron, T. D., Montenegro, J., Barbosa-Rinaldi, I. P., & Lara, L. M. (2007). A ginástica na Educação Física escolar e o ensino aberto. *Journal of Physical Education*, 18(2), 115-125.
- Siedentop, D. (1990). *Introduction to Physical Education, Sport and Fitness*. Mountain View, CA: Mayfield.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, H., & Lopes, J. (2016). Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback. *Revista eletrónica de Educação e Psicologia*, 7, 12-31.
- Silva, J. & Sampaio, T. (2012). Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? *Revista Brasileira Ciências e Movimento*. 20(2), 106-118.
- Simões, A. (2019). Desafios e estratégias na implementação de atividades de exploração da natureza: as percepções de uma professora-estagiária. Tese apresentada ao

Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de mestre, orientada por Francisco Miranda. Viana do Castelo.

- Simões, J., Fernandes, C. & Lopes, H. (2014). Avaliar em educação física: a necessidade de um quadro conceptual. *Problemáticas da educação física, I*, 17-23.
- Souza, F. A. & da Costa Silva, P. C. (2014). A escalada nas aulas de Educação Física escolar no ensino médio. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(2), 44-54.
- Tahara, A. & Filho, A. (2012). A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. *Arquivos de Ciências do Esporte*, 1(1), 60-66.
- Tavares, F., & Veleirinho, A. (1992). Estudo comparativo das acções ofensivas desenvolvidas em situação de jogo formal e de jogo reduzido numa equipa de basquetebol de iniciados. *Movimento*, 5(11), 57-64.
- Tomio, B., Silva, D., Dalcastagne, G. & Lamar, A. (2015). Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. *Conexões*. 14(1), 104-129.
- Vargas, T. (2011). A importância do Treino de Força nas aulas de Educação Física: Estudo em alunos de ambos os sexos do 7º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário para obtenção do grau de mestre, orientado por Jorge Proença, Lisboa.
- Vidal, A. (2011). A segurança nas actividades de ar livre e de aventura. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença. Lisboa.
- Weineck, J. (1999) *Treinamento Ideal: instruções técnicas sobre o desempenho fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil*. São Paulo: Manole.
- Weiss, C. C., & Bearman, P. S. (2007). Fresh Starts: Reinvestigating the Effects of the Transition to High School on Student Outcomes. *American Journal of Education*, 113 (3), 395–421.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ediciones.

Legislação

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 fevereiro. Diário da República

Decreto-Lei nº 95/1991, de 26 de fevereiro. Diário da República

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República

Decreto-Lei n.º152/2013 de 4 de novembro. Diário da República

Apêndices

Apêndice I - Ficha de Informação Pessoal do Aluno

A seguinte ficha tem como principal objetivo recolher algumas informações dos alunos para que professores te passem a conhecer um pouco melhor. Responde de forma séria e com a máxima veracidade. As informações recolhidas serão única e exclusivamente utilizadas pelo Externato Marista de Lisboa, e em momento algum utilizadas fora do mesmo.

Nome Completo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Nome pelo qual gostarias de ser tratado(a): _____

Relativamente ao ano letivo anterior:

Já eras aluno do Externato Marista de Lisboa?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeste “Não”, qual a tua escola anterior?

Qual foi a tua nota final em Educação Física?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Relativamente à Disciplina de Educação Física:

Qual a tua matéria/desporto preferida(s)?

E a(s) que gostas menos?

Qual a(s) matéria(s) em que revelas maior facilidade?

E aquela em que apresentas mais dificuldades?

Sentes-te confortável dentro de água? Sabes nadar?

Identifica, dentro do funcionamento das aulas de Educação Física, o que mais te agrada na disciplina?

E o que menos te agrada?

Para ti, o que é a Educação Física?

E para que serve? Quais são os seus objetivos?

Quais as tuas expectativas em relação à disciplina para este ano letivo? Como pensas que a Educação Física te pode ajudar ao longo deste ano?

Relativamente à Associação Desportiva Marista:

Praticas ou já praticaste alguma atividade da Associação Desportiva Marista? Se sim, qual/quais?

Praticas ou já praticaste alguma modalidade fora da escola? Se sim, qual/quais?

Identifica as modalidades que sabes que a Associação Desportiva Marista te pode oferecer?

Futsal ☐

Ginástica ☐

Hip-Hop ☐

Karaté ☐

Voleibol ☐

Judo ☐

Existe alguma modalidade que gostarias de praticar, mas que neste momento a escola não tem?

Algumas informações pessoais:

Em que zona moras?

Como te deslocas para a escola?

A pé ☐

Carro ☐

Mota ☐

Transportes Públicos ☐

Vens acompanhado de algum colega para a escola? Se sim, qual/quais?

Quanto tempo demoras a chegar à escola?

Tens alguma outra ocupação fora da escola? Qual/Quais?

Quais os teus *hobbies* preferidos?

Em tempo de aulas, habitualmente a que horas vais dormir?

E a que horas acordas?

Em média, quantas horas dedicas ao estudo, por semana?

Relativamente à turma:

Quais os colegas que conheces melhor, ou com que mais te identificas?

Apêndice II – Dados da ficha de informação pessoal do aluno

Aluno	Aluno Externo	Nota Ano Anterior	Pratica/ praticou alguma modalidade	Sabe Nadar	Modalidade + facilidade	Modalidade + dificuldade	Modalidade + gosta	Modalidade - gosta
1	Não	3	-	+/-	-	Natação	Basquetebol	Natação
2	Não	5	Atletismo	Sim	Atletismo, Natação	Basquetebol, Ginástica	Atletismo	-
3	Sim	5	Dança, Ginástica	Sim	Badminton	Futebol	Ginástica, Badminton	Futebol, Basquetebol
4	Não	5	-	Sim	Basquetebol, Ginástica S	Badminton	Basquetebol, Ginástica S	Badminton
5	Não	4	Basquetebol	Sim	Basquetebol, Futsal	Ginástica	Basquetebol	Ginástica
6	Não	5	Basquetebol	Sim	Basquetebol	Ginástica	Basquetebol	Ginástica
7	Não	5	Karaté	Sim	Futsal, Badminton	Ginástica S. Acrobática	Futsal	Ginástica
8	Sim	4	Basquetebol	Sim	JDC	Ginástica	Basquetebol	Ginástica
9	Sim	5	Natação	Sim	Natação	Futsal	Natação	Futsal
10	Não	3	Futsal, Judo	+/-	Basquetebol	Natação	Futsal	Natação
11	Sim	5	Futebol	Sim	Futsal	Ginástica	Futsal	Natação
12	Sim	5	Basquetebol	Não	Futsal, Basquetebol	Natação, Ginástica	Futsal	Ginástica
13	Não	5	Voleibol	Sim	Voleibol, Badminton	Ginástica	Voleibol	Basquetebol, Ginástica
14	Sim	5	Natação	Sim	Natação, JDC	Ginástica	Natação, Voleibol	Futsal
15	Não	4	Basquetebol	Sim	Basquetebol	Ginástica	Basquetebol, Voleibol	Ginástica
16	Não	4	Ginástica	Sim	Ginástica	Ténis Mesa	Ginástica	Ténis Mesa
17	Não	3	Ginástica	Sim	Ginástica	Voleibol	Ginástica	Basquetebol
18	Sim	3	Voleibol	Sim	Voleibol	Futsal	Voleibol	Futsal, Atletismo
19	Não	4	Ginástica	Sim	Ginástica	Futsal	Voleibol	-
20	Não	3	Futsal	Sim	Futsal, Ténis Mesa	Ginástica	Futsal, Voleibol	Ginástica, Natação
21	Não	5	Ténis Mesa	Sim	Ténis Mesa, Badminton	Atletismo	Ténis Mesa	Atletismo
22	Sim	5	Ténis	Sim	Ginástica Ap.	-	Futsal	Basquetebol
23	Sim	5	Basquetebol	Sim	JDC	Ginástica	Basquetebol	Ginástica
24	Sim	5	Natação	Sim	Natação, Ginástica	Futsal	Natação, Ginástica	Futsal
25	Sim	4	Natação, Ténis	Sim	-	Ginástica	Ténis, Futsal	Ginástica
26	Sim	4	-	+/-	Badminton	Basquetebol	Voleibol, Badminton	Basquetebol, Futsal
27	Não	4	Futsal	Sim	Futsal	Ginástica	Futsal	Ginástica
28	Não	5	Futsal	Sim	JDC	Ginástica	Futsal	Ginástica
29	Não	4	Futsal	Sim	JDC, Ténis Mesa	Ginástica	Futsal	Ginástica

Apêndice III - Plano Anual de Turma

	Planeamento Anual de Turma - 10.1A																	
Períodos	1º Período – 15/9/2019 até 17/12/2019 26 aulas								2º Período – 6/1/2020 até 27/3/2020 22 aulas				3º Período – 14/4/2020 até 9/6/2020 16 aulas					
Etapas	Prognóstico				Prioridades				Progresso				Produto					
Data	Até 25/10/2019 12 aulas				29/10/2016 a 17/1/2020 18 aulas				21/1/2020 a 27/3/2020 18 aulas				3º período completo					
Unidades Didáticas	UD I		UD II		UD III		UD IV		UD V		UD VI		UD VII		UD VII		UD IX	
Nº Aulas	6		6		9		9		6		6		6		8		8	
Espaço	Int A	Int B	Int C	Pisc	Int A	Int B	Int C	Pisc	Int A	Int B	Int C	Pisc	Int A	Int B	Ext	Pisc		
	3	3	3	3	4	3	5	4	6	5	2	5						
Atividades Físicas	Avaliação Inicial das Atividades Físicas através do Protocolo de Avaliação Inicial				Grupos: Heterogéneos de nível		Prioridades: Basquetebol, Voleibol, Ginástica de Solo e Badminton		Futebol, Voleibol, Atletismo, Dança, Ginástica de Solo e Aparelhos				Pretende-se que os níveis dos alunos estejam mais perto das situações de jogo formais nos JDC, Badminton e Ténis de Mesa. Realização de situações formais de apresentação na Dança, Ginástica de solo e acrobática					

		<u>METODOLOGIA</u> Basquetebol: Situações de superioridade numérica e jogos reduzidos e condicionados; Voleibol: Situações de cooperação e jogos reduzidos e condicionados; Ginástica de Solo: Situações de sequência repartida em 3 níveis e progressões pedagógicas; Badminton: Jogos de cooperação Dança: Rumba Quadrada – Situação de dança a pares com música;	<u>METODOLOGIA</u> Futebol: Situações de superioridade numérica e jogos reduzidos e condicionados; Voleibol: Situações de cooperação e jogos reduzidos e condicionados; Ginástica de Solo: Situações de sequência repartida em 3 níveis e progressões pedagógicas; Ginástica de Aparelhos: Progressões com ajudas manuais e materiais Dança: Rumba Quadrada – Situação de linedance e a pares com e sem música; Atletismo: Progressões pedagógicas	
Aptidão Física	Avaliação das capacidades físicas dos alunos com base no protocolo FitEscola	Operacionalizar exercícios e cargas específicas para os alunos que não se encontram na ZSAF no teste de força superior	Será dada continuidade ao trabalho desenvolvido na etapa das prioridades.	

Rafael Alexandre Machado
Relatório de Estágio realizado no Externato Marista de Lisboa, 2019-2020

Conhecimentos	-----	Teste escrito de Avaliação - SBV e Benefícios da Atividade Física	Trabalho de Investigação	
Atitudes e Valores	Conhecimento das rotinas de organização Montagem e arrumação do material	Aplicação das rotinas de organização Montagem e arrumação do material Pontualidade, Assiduidade, Empenho e Participação Cooperar com os colegas nas diferentes matérias		

Apêndice IV – Situações de avaliação para a 2ª etapa

Matéria	Situação de Avaliação	Indicadores de Observação	CrITÉrios de Avaliação
Basquetebol	3x3 jogo reduzido	Muitas situações de finalização não protagonizadas; Jogo de costa a costa (progressão no campo)	Participa no ressalto; decide bem quando passar, driblar ou lançar; lança na passada quando isolado; recebe a bola e enquadra-se com o cesto
Voleibol	2+2 jogo em cooperação	Bola no ar – mínimo 6 transposições com 2 toques de cada lado; prevalência do toque de dedos	Serve por baixo colocado; Desloca-se ponto queda da bola; toque dedos para dar continuidade
Ginástica de Solo	Sequência gÍmnica: Avião, pino c/ ajuda, cambalhota à frente engrupada, meia-pirqueta, cambalhota à retaguarda engrupada, ponte, cambalhota atrás pernas afastadas.	Sequência executada com fluidez	Pino – Alinhamento dos segmentos, subida por impulso das pernas; Cambalhota à retaguarda – Receção com os pés, na direção de partida, sem desvio lateral
Badminton	Jogo 1+1 em cooperação (6m distância)	Sustentação no Clear – mínimo 7 batimentos; trajetória alta	Desloca-se para ponto de queda do volante; Clear – braço armado, cotovelo alto, pé contrário à frente
Dança	Rumba Quadrada (passo base, progressivo, volta e contra-volta) e Regadinho (passo passeio, salto cruzado, saltitado)		Rumba – Coincide os passos de ir à frente e atrás com o tempo lento e a junção dos apoios com os tempos rápidos; Regadinho – Maria a gingar no passo passeio; perna direita cruza à frente no salto cruzado.

Apêndice V – Plano 1ª etapa

			UD I								UD II					
			Dia	13/set	17/set	20/set	24/set	27/set	01/out	04/out	08/out	11/out	15/out	18/out	22/out	25/out
			Espaço	Sala	Pisc		Int B	Int A	Pisc	Int A	Int A	Int C	Int C	Int C	Int B	Int B
			Aula Nº	1	2		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Atividades Físicas	JDC	Fut			Dia 10º Ano - Canoagem	S1								S1		
		Vol				S1				S1	S1/S2					
		Basq					S1		S1						S1	
	GIN	Solo								S1	S1	S1/S2				
		Apar								S1			S1/S2			
		Acro									S1		S1/S2			
	Atletismo	Peso						PA								
		Comp						PA								
		Altura								PA						
		Velo													PA	
		Estaf													PA	
	Outras	Barr													PA	
		Dança											PA			
		Raq	Badm					S1						S1		
Outras		TMesa					S1		S1							
		Nat			S1/S2			S1/S2								
Aptidão Física	Resist	Vaivem													PA	
		Ombr													PA	
	Flex	Senta											PA			
		Sup											PA			
		Abd										PA				
		Imp										PA				
Área Conhecimentos																

Apêndice VI – Resultados da Avaliação Inicial

	Atividades Físicas																	Aptidão Física					
	JDC			Ginástica			Dança	Atletismo						Badminton	Tênis de Mesa	Natação	Força			Flexib		Res	
	Futsal	Basquetebol	Voleibol	Ginástica Solo	Gin. Aparelhos	Gin Acrobática		Velocidade	Barreiras	Estafetas	Comprimento	Salto Altura	Lançam Peso				Avaliação	Imp. Horiz.	Abdominais	Exten. Braços	Senta/Alcance	Ombros	Vaivem
1	I	NI	NI	NI	NI	NI+	NI						I-	NI	NI	NI							
2	NI+	NI	I	I	I	I	I						I	I	NI	E							
3	NI	NI	NI+	NI+	NI	I	I						I	NI	NI	I+							
4	NI+	I	NI+	NI+	I	I	I-						I	I	NI	I							
5	I	E	NI+	NI	NI	NI	NI						I-	NI	NI	I							
6	I	E	I	NI	I	NI	I						I	I	NI	I							
7	I	NI+	I	I	I	I	I						I	I	NI	E							
8	E	E	I	NI	NI	NI+	NI						I	I	NI	I							
9	NI+	NI+	I	I	I	I	NI						I	NI	NI	E							
10	I	NI	I	NI	NI+	I	NI						I	I	I-	I							
11	I	NI+	NI+	NI	I	NI+	I						I-	I	I-	I							
12	I	NI	NI	NI	NI+	NI	NI						I	NI	NI	NI							
13	NI	NI	I+	I	NI+	I	I						I-	NI	NI	E							
14	NI	NI	I	NI	NI	NI+	I						I	NI	NI	I							
15	I	E	I	NI	NI+	NI+	I						I	I	I	I							
16	NI	NI	I	I	I	I	NI						I	NI	NI	I							
17	NI	NI	NI+	I	NI+	I	I						I-	NI	NI	I							
18	NI+	NI	I+	I	NI	I	I						I	NI	I	I							
19	NI	NI	I	E	I	I	NI						I-	NI	I	I							
20	E	NI+	I	NI	NI+	NI+	I						I	I	NI	I							
21	I	NI+	I	E-	I	I	I						I	I	I	I							
22	I	I	I	E	I	I							I	I	I-	I							
23	NI	E	I	NI	NI	NI	I						I-	NI	NI	NI							
24	NI	NI	NI	E-	NI+	I	I						I-	NI	NI	E							
25	I	I	NI	NI+	NI	I	NI						I-	I	I	I							
26	NI	NI	NI	I	NI	I	I						I-	NI	NI	NI							
27	E	NI+	I	NI+	I	NI+	NI						I	I	I	I							
28	E	I	I	NI	I	NI+	I						I	I	I-	I							
29	E	I	I	NI+	I	I	I						I	I	I	I							

Apêndice VII – Exercícios para a 2ª etapa

Matéria	Exercício	Objetivo	Objetivo Operacional	Alternativas	Grupos
Basquetebol	B1 – 1+1x0 Lançamento na passada Portador da bola	Lançamento na passada – Aquisição padrão de movimento, coordenação motora	Concretizar 8 em cada 10 lançamentos	Utilização de Step; Descida de Banco Sueco	1, 2
	B2 – Jogo dos 6 Situações de 2x1, quem encestar ou ganhar o ressaltos ataca para a tabela contrária com o jogador em espera	Decidir quando passar, driblar ou lançar; participação no ressaltos		Vagas 2x1; Jogos dos 9	1, 2, 3
	B3 – Jogo Reduzido 3X3	Aplicação dos conhecimentos em situação de jogo	Contar os pontos, anunciar equipa vencedora	Utilização de Joker	3
Voleibol	V1 – 1+1 c/ auto-passe Junto à rede, só toque de dedos	Toque de dedos; Deslocamento ponto queda da bola	8 transposições consecutivas, troca de par	Agarrar a bola depois do auto-passe	1, 3
	V2 – 2+2 Jogo Cooperação C/ serviço por baixo, só toque dedos	Serviço por baixo; Deslocamento para o ponto de queda da bola; Toque dedos	Mínimo de dois toques; 10 transposições de rede		1, 2, 3
	V3 – Jogo Reduzido 4x4	Dinâmica dos 3 toques; Serviço para zona de difícil receção	Contar pontos, anunciar equipa vencedora	Introduzir remate e bloco	2

Rafael Alexandre Machado
Relatório de Estágio realizado no Externato Marista de Lisboa, 2019-2020

Futebol	F1 – 1+1 em carrocel Condução de bola até meio do percurso e passe. Depois do passe corre para o fim da fila para onde passou	Controlar e passar a bola sem oposição			
	F2 – 3x1 vagas para uma baliza	Decide quando passar, conduzir ou rematar; reconhece-se como defesa enquanto desempenha esta função	Contar número de golos		
	F3 – 2x1 vagas para uma baliza	Decide quando passar, conduzir ou rematar; reconhece-se como defesa enquanto desempenha esta função	Contar número de golos		
Ginástica de Solo	GS1- Sequência nº 1 Avião + Cambalhota à frente + Cambalhota à retaguarda	Conquista da cambalhota à retaguarda inserida numa sequência	Realizar o circuito com sequência e progressões pelo menos 7 vezes por rotação	Progressões Plano inclinado; várias posições dos membros superiores	2, 3
	GS2 – Sequência nº2 Nº1 + Pino c/ ajuda + ponte	Conquista do pino c/ ajuda inserido numa sequência	Realizar o circuito com sequência e progressões pelo menos 6 vezes por rotação	Progressões Pino contra a parede; pino da avó	1, 2, 3
	GS3 – Sequência nº3 Nº2 + roda + cambalhota à frente pernas afastadas	Roda com alinhamento dos segmentos corporais, passagem por pino	Realizar o circuito com sequência e progressões pelo menos 5 vezes por rotação	Progressões Utilização de uma linha no chão para colocação dos apoios	1, 2

Rafael Alexandre Machado
Relatório de Estágio realizado no Externato Marista de Lisboa, 2019-2020

Ginástica de Aparelhos	GA1 – Salto ao Eixo	Membros em extensão, elevação da bacia		Progressões Sentar-se em cima do plinto	
	GA2 – Salto entre mãos	Flexão e elevação dos joelhos		Progressões Colocar-se de pé em cima do plinto	
Ténis de Mesa	TM1 – 1+1 Batimentos Direita e Revés Serviço c/ batimento de direita ou revés	Trajetória baixa da bola e correção na execução destes dois tipos de batimento Obrigatoriedade de pega de raqueta correta (pega pistola)	10 transposições de rede para cada batimento, troca de pares	Alternar batimentos de direita e revés	1, 2, 3
	TM2 – 1+1 Cooperação Utilizar serviço regulamentar	Conhecimento das regras específicas do serviço e aplicação do mesmo Posição dinâmica de jogo	20 transposições de rede, troca de pares	Jogo 1x1	1, 2, 3
	TM3 – Volta à europa Em 2 equipas, os alunos fazem 1 batimento cada e voltam para o final da fila do seu grupo. Cada ponto perdido um elemento é eliminado. Vence a equipa que eliminar todos os adversários	Aplicação do serviço, batimento de direita e revés em situação de jogo Conhecimento das regras Posição dinâmica de jogo	Anunciar equipa vencedora	Volta ao mundo	-
Badminton	Bd1 – 1+1 Batimento Clear Em cooperação, levantar o volante para que o colega consiga realizar o Clear, com uma trajetória alta e paralela ao chão, para o fundo do campo. Se o volante vier curto, realizar o Lob	Posição base de jogo Rotação do ombro no batimento do Clear Trajetória alta e paralela ao chão	10 batimentos corretos consecutivos, troca de pares		1, 2, 3

Rafael Alexandre Machado
Relatório de Estágio realizado no Externato Marista de Lisboa, 2019-2020

	Bd2 – Volta à europa Em 2 equipas os alunos fazem 1 batimento cada e voltam para o final da fila do seu grupo. Cada ponto perdido perde a uma raqueta. Vence a equipa que eliminar todas as raquetes adversárias	Aplicação das técnicas anteriores em situação competitiva Posição base de jogo	Anunciar equipa vencedora	Volta ao mundo	1, 2, 3
	Bd3 – Jogo 1x1 Jogo formal de singulares	Utilização dos batimentos de acordo com a trajetória do volante Deslocamento para o ponto de queda do volante	Jogos até aos 10 pontos, troca de pares		-
Dança	D1 – Rumba Quadrada – base + progressivo (em xadrez)	Consolidação e correção do passo base e progressivo; Entrada no tempo certo da música; Mantém-se no ritmo da música respeitando a sua cadência Homem conduz a mulher ao longo da dança; Não pisar os cantos no passo base			Individual
	D2 – Pares – base + progressivo + volta e contra-volta A pares com pega de mão o aluno realiza 2 passos base; 1 progressivo; 2 base e volta e contra-volta;	Compreende a estrutura espacial dos passos; Inicia os passos nos tempos certos; Homem orienta a mulher na realização dos mesmos	Troca de Pares		Heterogéneos de nível (Pares)

Rafael Alexandre Machado
Relatório de Estágio realizado no Externato Marista de Lisboa, 2019-2020

	D3 – Regadinho Passo de passeio, passo saltado cruzado e passo saltitado	Cruza a perna direita à frente com oposição dos braços no passo saltado cruzado Passo saltitado com impulsão e receção no mesmo pé	Troca de Pares	Sariquité	Heterogéneos de nível (Pares)
--	--	--	----------------	-----------	-------------------------------

Apêndice VIII – Plano da 2ª etapa

			UD III										UV IV										
			Dia	29/10	01/11	05/11	08/11	12/11	15/11	19/11	22/11	26/11	29/11	3/12	6/12	10/12	13/12	17/12	7/1	10/1	14/1	17/1	
			Espaço	Pisc		Int B	Int A	Pisc	Int A	Int A	Int C	Pisc	Int C	Int C	Sala	Pisc	Int B	Sala	Int C	Int C	Pisc	Int B	
			Aula N°	13		14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Atividades Físicas	JDC	Fut																					
		Vol																					
		Basq																					
	GIN	Solo																					
		Apar																					
		Acro																					
	Atletismo																						
		Dança																					
	Raq	Badm																					
	Outras	T Mesa																					
		Nat																					
Aptidão Física	Resistência				Trabalho integrado na área de Basquetebol																		
	Flex. Ombros				Final da Aula																		
	Flex. M. Inf				Final da Aula																		
	Força Superior				Trabalho integrado na área de Ginástica																		
	Força Média				Trabalho integrado na área de Ginástica																		
	Força Inferior				Trabalho integrado na área de Ginástica e Basquetebol																		

Apêndice IX – Teste Escrito



Prova de Avaliação Escrita

EDUCAÇÃO FÍSICA 10ºANO – 1º PERÍODO

Nome _____ Nº _____ / _____

Classificação _____ Prof. _____ O Enc. Educação _____

A prova apresenta a duração máxima de 45'. Lê atentamente todas as questões antes de responder

I – Alimentação

A refeição mais subestimada pela população em geral é o pequeno-almoço, no entanto, é a refeição mais importante do dia.

1.1. Indica com uma X as afirmações que corroborem a afirmação.

- A) Durante a noite, estamos muitas horas sem comer. _____
- B) Tem influência na manutenção de um peso adequado. _____
- C) Um bom pequeno-almoço não interfere no rendimento físico. _____
- D) Um bom pequeno-almoço não interfere no rendimento cognitivo. _____
- E) Tomar o pequeno almoço regula o apetite. _____
- F) Posso reforçar o jantar para substituir o pequeno-almoço. _____
- G) Não tomar o pequeno-almoço é uma boa forma de reduzir o peso. _____

II – Benefícios da Atividade Física (AF)

2.1. Completa os espaços em branco, correspondentes às recomendações da Organização Mundial de Saúde.

Nas idades compreendidas entre os 5-17 anos as crianças e adolescentes devem acumular, no mínimo, _____ min/dia de AF _____ a _____ (aeróbia) e deve ser incorporada pelo menos _____ vezes/semana.

Entre os 18 – 64 anos devem acumular _____ min de AF moderada durante a semana ou _____ min de AF vigorosa (aeróbia). A AF deve obter uma duração mínima de 10 minutos contínuos e o trabalho de _____ deve ser realizado _____ a _____ vezes por semana.

2.2. A prática de AF, como sabes, traz inúmeros benefícios para a saúde.

Identifica o tipo de benefício (Fisiológico, Psicológico, Social, Funcional, Composição Corporal) correspondente a cada afirmação:

O coração torna-se maior e mais forte, logo terá de bater menos vezes para enviar a mesma quantidade de sangue até aos órgãos	
Aumenta a autoestima;	
Previne Osteoporose e determinados tipos de cancro	
Previne Depressão	
Aumento da quantidade de músculo no corpo;	
Espírito de equipa/cooperação	
Facilitar a interação social;	
Previne Osteoporose e determinados tipos de cancro.	
Melhora a imagem corporal e sua perceção	
Aumenta a autoestima	
Diminuição da percentagem de massa gorda no corpo	
Aumenta a capacidade de realizar com vigor as atividades diárias.	

III – Natação

3.1. Faz corresponder os estilos de natação da coluna da esquerda às técnicas da coluna da direita.

COSTAS
CROL
BRUÇOS
MARIPOSA

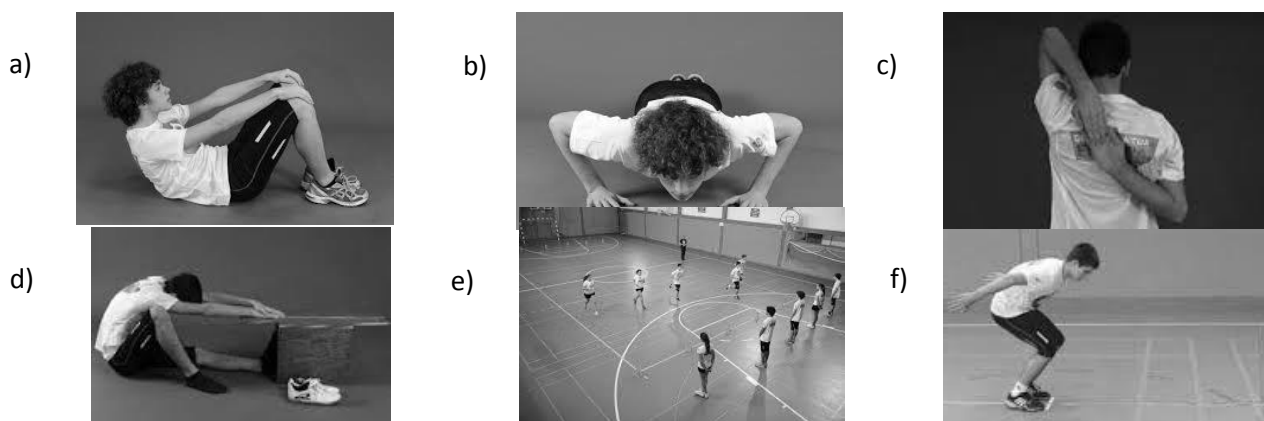
TÉCNICAS ALTERNADAS
TÉCNICAS SIMULTÂNEAS

3.2. Indica a ordem correta de uma prova de 100 metros estilos.

R: _____

IV – Aptidão Física

4.1 Identifica as capacidades trabalhada em cada um dos testes do Fitescola realizados nas aulas, representados nas imagens abaixo.



Alínea	Capacidades Físicas
a)	
b)	
c)	
d)	
e)	
f)	

V - Suporte Básico de Vida (SBV)

5.1. Indica com V (verdadeiro) ou F (falso) os procedimentos necessários para agir corretamente, quando encontras uma pessoa deitada no chão, aparentemente inconsciente.

A) Correr para a vítima assim que a avistar. _____

- B) Socorrer a vítima sem te preocupares se há condições de segurança. ____
- C) Avaliar o grau de consciência da vítima. ____
- D) Se a vítima responder, devemos abandonar o local, deixando-a onde está. ____
- E) Se a vítima não responder, deves gritar por ajuda e chamar ou pedir a alguém que acione ajuda especializada. ____
- F) Iniciar imediatamente as manobras de SBV. ____
- G) Ao ligares para o 112, deves indicar o local exato da ocorrência, o tipo de ocorrência e o número e estado da(s) vítima(s). ____
- H) A sequência dos procedimentos do SBV é constituída por 3 Fases, designadas por ABC. ____
- I) Na Fase A, deves manter as vias respiratórias desobstruídas, colocando a cabeça em extensão com a boca aberta. ____
- J) Na Fase B, deves verificar se a vítima respira, mantendo o olhar para o tórax. ____
- K) Na Fase C, deves posicionar-te de lado para a vítima e iniciar as compressões torácicas. ____
- L) As compressões devem ser realizadas com as duas mãos sobrepostas imediatamente acima do umbigo. ____
- M) As compressões devem ser lentas e suaves, para não magoar a vítima. ____

Questão	1.1	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	5.1
Cotação	24	36	48	16	10	24	42

Apêndice X – Tabela de Lançamento da 3ª Etapa

Aluno	Patamar	O que precisa para subir de patamar	Matérias onde mais rapidamente pode alcançar objetivo
1	10-13	2 Níveis Elementar	Futsal, Ténis de mesa
2	14-17	1 Nível Elementar	Voleibol, Atletismo
3	10-13	1 Nível Elementar	Dança, Ginástica de solo
4	10-13	2 Níveis Elementar	Atletismo, Badminton
5	10-13	1 Ginástica Nível I + 1 Nível E	Gin. Aparelhos, Futsal, Badminton
6	14-17	1 Nível Elementar	Futsal, Badminton
7	14-17	Atitudes e Valores	
8	14-17	Atitudes e Valores	
9	10-13	1 Nível Elementar	Voleibol, Gin. Solo
10	14-17	1 Nível Elementar	Badminton, Atletismo
12	10-13	2 Níveis Elementar	Futsal, Atletismo
13	14-17	1 Nível Introdução + Força Sup	Gin Aparelhos, Ténis de mesa
15	14-17	1 Nível Elementar	Futsal, Ténis de mesa, Badminton
16	14-17	1 Nível Elementar	Gin Solo
17	14-17	1 Nível I + 1 Nível E	Gin Aparelhos, Ténis de mesa
18	14-17	1 Nível Elementar	Futsal, Ténis de mesa
19	14-17	1 Nível I + 1 Nível E + Força Sup	Basquetebol, Gin Apar , Badminton
20	14-17	1 Nível Elementar	Badminton, Voleibol
21	14-17	1 Nível Elementar	Futsal
22	14-17	1 Nível Elementar	Voleibol, Badminton
23	14-17	1 Nível Elementar	Badminton, Voleibol
24	14-17	1 Nível Elementar	Dança
25	14-17	1 Nível Elementar	Futsal
26	10-13	2 Níveis Elementar	Natação, Gin solo
27	14-17	1 Nível Elementar	Atletismo, Badminton
28	14-17	1 Nível Elementar	Atletismo, Voleibol
29	14-17	1 Nível Elementar	Atletismo, Ténis de mesa

Apêndice XI – Plano da 3ª Etapa

			UD V					UD VI						UD VII							
			Dia	21/jan	24/jan	28/jan	31/jan	04/fev	07/fev	11/fev	14/fev	18/fev	21/fev	28/fev	03/mar	06/mar	10/mar	13/mar	17/mar	20/mar	24/mar
			Espaço	Pisc	Int B	Int B	Int A	Pisc	Int A	Int A	Int C	Pisc	Int C	Int B	Pisc	Int B	Int B	Int A	Pisc	Int A	Int A
			Aula N°	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Atividades Físicas	JDC	Fut																			
		Vol																			
		Basq																			
	GIN	Solo																			
		Apar																			
		Acro																			
	Atletismo																				
		Dança																			
	Raq	Badm																			
	Outras	T Mesa																			
Nat																					
Aptidão Física	Resistência		Trabalho integrado na área de Futebol						Trabalho integrado na área de Basquetebol						Trabalho integrado na área de Futebol ou Basquetebol						
	Flex. Ombros		Final da Aula																		
	Flex. M. Inf		Final da Aula																		
	Força Superior		Final da Aula						Final da Aula						Final da Aula						
	Força Média		Trabalho integrado na área de Ginástica						Trabalho integrado na área de Ginástica						Trabalho integrado na área de Ginástica						
	Força Inferior		Trabalho integrado na área de Ginástica e Atletismo						Trabalho integrado na área de Ginástica						Trabalho integrado na área de Ginástica						

Apêndice XII – Ficha de Observação PTI



Professor Titular: _____ Professor Estagiário: _____

Turma: _____ Hora: _____ Espaço: _____

Ficha de Observação do Professor Estagiário

Semana ‘Professor a Tempo Inteiro’

No seguimento da semana do ‘PTI’, será preenchida pelo professor de cada turma a seguinte grelha de observação, em que deve colocar um círculo na classificação de 1 a 5, em que 1 será a classificação mais baixa e 5 a classificação mais alta. No fim da ficha de observação, o professor da turma pode ainda colocar observações e sugestões de aspetos a melhorar pelo estagiário.

Protocolo AGIC							
Gestão	Tempo Útil	Tempo de instrução	1	2	3	4	5
		Tempo de transição	1	2	3	4	5
		Tempo disponível para a prática	1	2	3	4	5
	Organização	Aproveitamento do espaço	1	2	3	4	5
		Aproveitamento dos materiais	1	2	3	4	5
		Segurança nas atividades	1	2	3	4	5
		Aproveitamento dos tempos de espera	1	2	3	4	5
Instrução	Controlo da atividade	Utilização de feedback adequado	1	2	3	4	5
		Incentivo aos não participantes	1	2	3	4	5
	Adequação dos objetivos	Clareza nos objetivos e critérios de êxito	1	2	3	4	5
		Pertinência das tarefas	1	2	3	4	5
	Interação com os alunos	Relação com a totalidade dos alunos	1	2	3	4	5
Clima	Motivação	Estratégias de incentivo	1	2	3	4	5
		Valorização das prestações	1	2	3	4	5
Observações:							
Sugestões de melhoria:							

Apêndice XIII – Informações dos alunos no âmbito da direção de turma

Aluno	Escola ano anterior	Ocupação Fora da Escola	Hobbies	Horas de sono por noite	Horas de Estudo Semanais	Colegas com que mais te identificas
1	EML		-	7/8h	Não sabe	4, 5, 6, 15, 21
2	EML	Cambridge e Atletismo	Ler e Cozinhar	8h	15h	4
3	Colégio Rainha Dona Leonor	Ballet e Dança	Dançar	7h30	6h	2, 10, 14, 23, 24, 26, 27
4	EML	Aulas de guitarra	Tocar guitarra, fotografia, ver filmes	7h30	21h	2, 15, 23
5	EML	Basquetebol	Videojogos e estar com amigos	7h	3h	6, 7, 15
6	EML	Basquetebol	-	6h30	3h	1, 4, 5, 7, 8, 15, 21
7	EML	Karaté	Estar com amigos	7/7h30	1h	5, 6, 15
8	Externato S. José	Basquetebol, Natação	Videojogos, sair com amigos	8h	4h	6
9	Colégio dos Plátanos	-	Ler, ver TV	8h	4h	-
10	EML	Futsal	Agricultura	8h30	4/5h	3, 6, 7, 15, 20, 26, 27, 28, 29
11	Colégio Monte Maior	Futebol	Videojogos, ver filmes, ler	7h30	-	Ainda não conhece
12	Colégio Oriente	Futebol	Jogar com amigos	8h	18h	Ainda não conhece
13	EML	Grupos Jovens	Ver séries, jogar voleibol, fotografia	7h30	4/5h	17, 19, 20, 29
14	Escola Luís Madureira	Natação, Cambridge	Estar com amigos, ver séries	8h30	3/4h	3, 24, 26
15	EML	Basquetebol	Videojogos	8h30	14h	4, 7
16	EML	Ginástica	Tocar Piano	9h	15h	-
17	EML	Guias, Ginástica	Ler, ver séries e filmes, estar com amigos	8h	11h	13, 19, 20, 23, 27, 29
18	Externato da Luz	Cambridge e escuteiros	Jogar voleibol	9h	4/5h	3, 19

Rafael Alexandre Machado
Relatório de Estágio realizado no Externato Marista de Lisboa, 2019-2020

19	EML	Grupos jovens, voluntariado, surf	Fazer desporto, sair com amigos	8h	11h	13, 17, 20, 23, 29
20	EML	Futsal, explicações	Ver futebol, ir ao cinema, videojogos	8h	6h	10, 13, 17, 19, 29
21	EML	Ténis de Mesa	-	8h30	1h	7
22	Externato da Luz	Ténis	Praticar desporto, videojogos	7h30	1h30	Nenhum
23	Academia de Música Santa Cecília	Basquetebol	Ouvir música, ver TV, praticar desporto	7h	Não sabe	Ainda está a conhecer
24	Escola Luís Madureira	Natação	-	8h30	2h	14, ainda não conhece os restantes
25	Colégio Planalto	Cambridge, piano e ténis	Ver séries	8h30	Não sabe	Não conhece bem
26	Colégio Manuel Bernardes	-	Ler, ver séries	7h	7/8h	3, 10, 13, 14, 20, 24, 27
27	EML	Futsal, explicações	Ir ao cinema, videojogos	8h	3h	10, 17, 19, 20, 28, 29
28	EML	Futebol	Jogar futebol	8h	Consoante as necessidades	Colegas do ano passado; novos colegas simpáticos
29	EML	Futsal	Ouvir música, praticar desporto	8h30	6/8h	13, 17, 19, 20, 28

Apêndice XIV – Índice de aceitação e rejeição para o convívio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1									1	3			2	2		1							3					
2				3				3													1	2						2
3																1	3						2					
4						1				2			3								1	3		2				
5		2				2				3			3		1			1										
6	3				2		3											2					1	1				
7								3																			2	1
8							1				1									3	2					3	2	
9	3			1	1					3								2					2					
10		2					2				1			3												3		
12				1			2	3												3	2							
13	3								2						1			3	2						1			
15		3		3	2					2										1				1				
16		1		2				3													3			2				
17									2	1							1		3	3			2					
18		3	2															1					3			2		
19																												
20				2							3		3	2								1	1					
21				1	3	1		2			3										2							
22											2			1					3	3				2				
23			1							1						3	2		2						3			
24	3	2														1	3		2							1		
25	3			1		2				3											2				1			
26		3	2							2		3		1	1													
27									1					2				3	3	2							2	
28							2	1																			3	
29							3	1	1	2				3												2		
Nº Eleições	3	1	3	7	2	2	4	3	1	1	3	2	3	1	6	4	2	4	2	5	1	4	5	1	1	4	3	
Índice Eleição	9	1	5	12	4	4	8	5	1	1	6	6	8	1	9	9	4	10	6	9	2	8	9	1	3	9	6	
Nº Rejeições	2	6	0	0	3	2	2	4	2	8	4	0	0	7	0	1	0	4	5	3	2	0	2	3	2	0	1	
Índice Rejeição	6	15	0	0	6	2	5	11	3	20	5	0	0	15	0	1	0	8	12	6	4	0	4	5	3	0	2	

Apêndice XV – Índice de aceitação e rejeição para o trabalho

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	13	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	
1					1				1	3			2	2									3					
2				3			3	2											2	1								1
3												3			2	2	3	1			1							
4		2				2	3						3						1	1								
5		3		3							1		2	2			1											
6							3	2					3	1	1	2												
7		1																								3	2	
8			1				2						1			2										3	3	
9		3		1	1		2						2					3										
10		2						1				1		3				2							3			
12				2	1	1	2	3											3									
13			2		1				3					2					3		1							
15		3		3	2	2								1														1
16		1		3			2	3												2			1					
17		3	1							1			3									2		2				
18														2				2				3		3		1		
19								1					2		3													
20		1			2							3										3	2				1	
21			2	3			3	1			2									1								
22				1				3			2								3					1	2			
23												3	1	1		2	2							3				
24														1		3		2				2			3			
25		1		3					3				2	2						1								
26		3						1	2		3				2							1						
27											1		1					2	2	3							3	
28						2	1																3					
29										2			3	3						2				1	3			
Nº Eleições	0	5	2	9	2	1	1	1	1	0	3	6	11	0	3	5	0	4	5	4	2	4	3	0	1	6	2	
Índice Eleição	0	8	3	22	3	2	1	1	1	0	5	14	24	0	6	11	0	8	13	5	2	9	6	0	3	12	3	
Nº Rejeições	0	6	2	0	3	3	8	8	1	5	0	0	0	12	1	0	3	2	2	2	3	0	2	5	0	0	2	
Índice Rejeição	0	15	3	0	4	5	20	16	3	11	0	0	0	21	2	0	6	4	3	4	7	0	2	14	0	0	4	

Apêndice XVI – Plano Saída de Campo

Esta atividade insere-se no âmbito do mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no presente ano letivo.

No que ao estágio diz respeito, uma das atividades a realizar é a saída de campo. Esta deve ter como principal intuito ajudar a resolver determinados problemas da turma, em qualquer das áreas do estágio, sendo normalmente associada à Direção de Turma. No entanto, pretende-se que esta saída de campo possa também ajudar a resolver questões relativas à área da Lecionação e do Seminário.

Para Cuesta (2009), as saídas de campo podem ser definidas como experiências educativas realizadas em grupo e que implicam a deslocação para outros espaços fora ou dentro do recinto escolar. No entanto, não posso concordar na totalidade com o autor pois parece que a realização destas atividades dentro do recinto escolar não pode ser considerada como saída de campo. Para Del Carmén e Pedrinaci (1997), as saídas de campo permitem ao aluno conhecer e descobrir o meio que o rodeia, uma vez que possibilita que estes tomem conhecimento da diversidade, complexidade e a multiplicidades de variáveis existentes. Ora, se os alunos realizarem estas atividades dentro do espaço escolar, ou mesmo num espaço urbano que eles for familiar, não é possível proporcionar-lhes essa experiência. Del Carmén e Pedrinaci (1997) referem também que a saída de campo permite ainda que os alunos tenham uma atitude de investigação assente em práticas procedimentais que não podiam ser realizadas no contexto da sala de aula.

Segundo Cuesta (2009) para que se efetue uma adequada realização deste tipo de atividades, devem estar inerentes um conjunto de finalidades e objetivos previamente definidos. Para além disso, deve existir motivação e planificação, contemplando os materiais ou outras atividades necessárias para a preparação, e a avaliação das mesmas, à posteriori.

Enquadramento Geral da Atividade

No âmbito do estágio, uma das tarefas a realizar é a saída de campo. Esta deve ter como principal intuito ajudar a resolver determinados problemas da turma, em qualquer das áreas do estágio, sendo normalmente associada à Direção de Turma.

A atividade tem o apoio do Externato e com participação direta do Coordenador do Departamento de Educação Física do Externato, o professor Bruno Oliveira.

Esta mesma atividade surge não só como complemento à disciplina de Educação Física como toda uma interligação de matérias e disciplinas, aleado a valores humanos e sociais presentes na formação dos alunos e futuros cidadãos para a sociedade.

Ainda no início do ano letivo, a professora de Biologia das turmas 10º1A e 10º1B, Raquel, apresentou ao departamento de Educação Física uma visita de estudo que planeava organizar às pegadas de Vale de Meios e grutas de Algar do Pena, no dia 7 de Novembro. Nesse momento, os professores estagiários, curiosamente cada um deles professores destas mesmas turmas encararam este projeto como uma oportunidade para desenvolverem a saída de campo, que como já foi referido, é uma das tarefas a realizar no âmbito do estágio. Refira-se ainda que a este projeto se aliou também a disciplina de Físico-química.

A principal mais valia de realizar a saída de campo neste momento prendia-se com a oportunidade única de envolver apenas as turmas dos estagiários e não as restantes turmas do 10º ano. Colocava-se esta questão principalmente porque o externato considera que as visitas de estudo devem ser transversais a todas as turmas do mesmo ano. No entanto, como apenas estas duas turmas têm a disciplina de Biologia, esse facto poderia ser contornado.

Para que isso fosse possível, pensou-se imediatamente de que forma esta saída poderia ajudar a resolver alguns problemas destas duas turmas e ao mesmo tempo procurar pontes de interdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas.

Objetivos

Esta atividade tinha como propósito ajudar a resolver alguns problemas das diferentes disciplinas envolvidas. Uma vez em âmbito de estágio, procurou-se dividir estes objetivos por áreas de intervenção.

Objetivos para a Direção de Turma

- Promover a integração dos novos alunos através da realização de atividades de exploração da natureza e jogos tradicionais que exijam cooperação e fomentem o espírito de grupo.
- Intervir no seio das turmas no âmbito do bullying, demonstrando aos alunos os efeitos negativos que este pode provocar, na tentativa de repudiar e eliminar estes comportamentos.
- Promover uma educação ambiental, através da responsabilização social na proteção do meio natural e utilização racional dos recursos, incentivando assim à prática da reciclagem.

Objetivos para a Lecionação

- Desenvolver e consolidar competências na área dos conhecimentos, nomeadamente ao nível do Suporte Básico de Vida
- Proporcionar aos alunos a experimentação das Atividades de Exploração da Natureza enquanto novas matérias, fora do Programa de EF do EML do 3º ciclo e secundário;

Objetivos para a Físico-Química

- Compreender o efeito da concentração de uma solução de carbonatos na formação das estalactites e estalagmites.
- Identificar os fatores físico-químicos responsáveis pela decomposição do carbonato de cálcio nos seus iões constituintes, que leva à degradação de uma gruta.

Objetivos para a Biologia e Geologia

- Contactar com um importante registo fóssil do Período Jurássico;
- Compreender o contributo das rochas sedimentares para a reconstituição da história da Terra;
- Reconhecer a necessidade de preservar o património geológico;

Tendo em conta os diversos objetivos das diferentes disciplinas, procurou-se estabelecer pontes de interdisciplinaridade entre as mesmas.

Entre a Educação Física e a Biologia, pretendia-se abordar os procedimentos do Suporte Básico de Vida (SBV), matéria que compõe o programa de conhecimentos da Educação Física, e recordar e consolidar estes conteúdos no âmbito da Biologia, uma vez que fazem parte do seu programa de 9º ano.

Relativamente à Geologia e à Físico-Química, pretende-se relacionar as formações rochosas nas grutas mas também nas pegadas avistadas com o processos químicos aí inerentes.

Preparação

Como preparação para a saída de campo, mais diretamente relacionada com a área dos conhecimentos, foi realizada uma ação de formação pelo Hospital Lusíadas, no dia 16 de Outubro, Dia Mundial da Reanimação Cardíaca, para todas as turmas do 10º ano, em que o tema foi o SBV. Esta ação de formação consistiu em relembrar os conhecimentos já desenvolvidos no 9º ano em Ciências e dar continuidade ao trabalho desenvolvido em EF do

10º ano, onde houve uma pequena apresentação teórica com todos os passos a seguir, entrega de panfletos (também com esta informação), visualização de um pequeno vídeo com todos os passos a seguir, incluindo as informações a transmitir na chamada para o 112 e ainda realização prática do SBV em manequins.

Relativamente à orientação, foi realizada uma pequena atividade de introdução à matéria numa das aulas de formação humana, através da realização de orientação na sala de aula. Para este efeito foram criados mapas das salas onde seriam escondidos pequenos objetos que os alunos teriam de encontrar com o auxílio do mapa.

Recursos Materiais

Para a realização desta saída de campo os recursos materiais necessários são: mapas do percurso, balizas de orientação e respetivas perguntas, alicates, steps, bicicleta, tapete, pinos, vendas, cronómetros e o almoço disponibilizado pelo EML.

Recursos Humanos

Os recursos humanos são o núcleo de estágio do EML, professor Bruno Oliveira, e os estagiários Mónica Martins e Rafael Machado; a professora de Biologia e Geologia, Raquel Faria, a professora Guida Dias, diretora de turma e professora da disciplina de Físico-Química do 10º1A e poderemos também contar com a ajuda de uma arqueóloga convidada que irá dar uma breve instrução na atividade das pegadas de Vale de Meios.

Recursos Financeiros

Em relação aos recursos financeiros, todos os alunos terão de pagar uma quantia de 30€ para cobrir as despesas dos autocarros e a entrada nas grutas enquanto que o almoço é disponibilizado pelo EML.

Formação de Grupos

A divisão dos 58 alunos participantes e consequente formação de grupos teve em consideração os próprios objetivos da saída de campo, formando-se grupos heterogéneos no que aos anos de aluno marista diz respeito, na tentativa de integrar os novos alunos.

Foram formados 5 grupos, 3 grupos com 12 alunos e 2 com 11. Existiu também a preocupação de formar grupos com alunos da mesma turma, uma vez que considerámos que seria o melhor para os novos alunos, formar fortes laços dentro da mesma turma. Sendo assim,

formou-se apenas um grupo com alunos de ambas as turmas, composto por alunos que já frequentavam o externato no ano anterior.

Quadro 1 – Formação de grupos para a saída de campo

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Tiago Marques	Francisco Boavida	Bernardo Rodrigues	Bernardo Rita	João Pina
Luna Mergulhão	Ana Lopes	Ana Rita	Carolina Caetano	Ana Madalena
Guilherme Cardoso	Gustavo Machado	Pedro Patrício	Afonso Pinto	Francisco Mourão
Rita Reis	Ana Ferreira	Clara Pinho	Catarina Constantino	Laura Martins
Nuno Gomes	Manuel Leitão	Tomás Neves	João Resende	João Gerales
Mafalda Gomes	Madalena Pina	Matilde Romão	Francisca Fernandes	Maria Correia
Francisco Cunha	Francisco Rodrigues	Rui Moita	Gonçalo Cardoso	Lucas Castanho
Carolina Mendonça	Catarina Franco	Leonor Carvalho	Madalena Alves	Rafael Serqueira
Gonçalo Simões	Luís Rodrigues	Guilherme Graça	Manuel Gonçalves	Gonçalo Prata
Leonor Ferreira	Marta Alves	Marta Inácio	Frederico Moreira	Frederico Gonçalves
Afonso Mendes	Diogo Sousa	Rodrigo Ferreira	Pedro Leal	Margarida Santos
Manuel Galinha		Madalena Toscano		António Madeira

Atividades

No seguinte capítulo será feita uma descrição das atividades realizadas durante a saída de campo.

Atividade 1 – Pegadas de Vale de Meios

Nesta primeira atividade, os alunos irão visitar as pegadas de dinossauros em Vale de Meios, uma jazida de laje calcária onde é possível observar diversos trilhos. Para guiar a visita, os grupos serão acompanhados por uma arqueóloga convidada que irá explicar a sua formação.

Atividade 2 – Simulação Suporte Básico de Vida

A professora Raquel Faria, docente da disciplina de Biologia e Geologia irá realizar uma pequena formação referente ao SBV, apontando os procedimentos a tomar na cadeia de sobrevivência. Será realizada um teatro simulação de uma paragem cardiorrespiratória onde os alunos serão convidados a participar neste teatro para consolidar as suas aprendizagens.

Atividade 3 – Percurso de Orientação

Na deslocação de Vale de Meios para a gruta de Algar do Pena, os alunos irão realizar um percurso de orientação com recurso a um mapa e um caderno de atividades onde se inclui o cartão de controlo.

Durante este percurso de aproximadamente 30 a 40 minutos, os alunos irão encontrar além das habituais balizas e alicates de orientação para picotar o cartão de controlo, perguntas de escolha múltipla relacionadas com os conhecimentos de EF, como o SBV, a aptidão física e atividades físicas. Além disso, os alunos terão uma paragem extra, assinalada com a letra “E”, onde os alunos terão de observar uma formação rochosa e responder às perguntas colocadas no caderno de atividades. Cada grupo será acompanhado por um professor durante o percurso.

Esta atividade será pontuada para uma classificação geral onde cada picotagem correta valerá um ponto, e a resposta certa 2 pontos.



Figura 1 – Representação do percurso de orientação

Atividade 4 – Visita à gruta de Algar do Pena

A visita à gruta permitirá aos alunos observar a formação de espeleotemas, nesta que é considerada a maior sala subterrânea do país, alcançando os 50 metros de profundidade. A visita à gruta estima-se que dure entre 20 a 30 minutos e apenas poderá ser visitada por um

grupo de cada vez. Cada grupo será acompanhado alternadamente pela professora Raquel ou a professora Guida.

Atividade 5 – Percurso BTT

Nesta atividade os alunos realizam um percurso demarcado por pinos utilizando a bicicleta. O BTT é uma matéria presente nos PNEF mas não nos programas do Externato. Deste modo, pretende-se aproveitar a oportunidade para oferecer estímulos diferentes aos alunos.

Cada grupo deverá eleger 6 elementos para realizar o percurso sendo o tempo de cada um deles cronometrado. No final, estes tempos serão somados e comparados com os restantes grupos. O grupo mais rápido somará 5 pontos, o segundo mais rápido 4 pontos, e assim sucessivamente.

Atividade 6 – Centopeia Cega

Para a realização desta atividade cada grupo deve eleger dois capitães, que não entrarão na centopeia nem estarão vendados. Os restantes elementos devem formar uma fila no início do percurso, colocando as mãos nos ombros do colega da frente. Devem também estar vendados. Deste modo, e ouvindo as indicações do capitão, devem realizar um percurso sinuoso marcado com balizas e definido pelo professor. Todos os elementos da centopeia devem passar por dentro da baliza, existindo uma penalização de 10 segundos por cada vez que isso não acontecer.

A centopeia irá realizar dois percursos, cada um orientado por um dos capitães, sendo o tempo total do grupo, a soma dos dois percursos. O grupo mais rápido soma 5 pontos, o segundo mais rápido 4 pontos, à semelhança da atividade anterior.

O capitão que está de fora e não está a orientar a centopeia deve ter um papel ativo. No âmbito da sensibilização para o *bullying*, o primeiro deve transmitir um feedback negativo, desmotivando os colegas, enquanto que o segundo deve passar um feedback positivo, encorajando-os. No final da atividade, será feita uma reflexão sobre os efeitos do *bullying*.

Atividade 7 – Tapete Mágico

Nesta atividade, os grupos devem se dividir em 3 subgrupos de 4 elementos. Nos grupos de 11, será eleito um elemento para repetir a atividade.

A tarefa consiste em colocar os 4 alunos em cima de um tapete, e sem que nenhuma parte do corpo toque no chão, virar o tapete do avesso, completamente esticado, e mantendo os

4 elementos em cima do mesmo. Os restantes elementos do grupo deverão ter reações positivas, negativas ou indiferentes, consoante a indicação do professor.

O tempo total do grupo será a soma dos 3 subgrupos. As penalizações para as faltas, ou seja, sempre que alguém tocar no chão serão as seguintes: 5s para a 1ª vez, 10s para a 2ª vez, 15s para a 3ª vez, e assim sucessivamente.

A classificação será semelhante às atividades anteriores, com o grupo mais rápido a somar 5 pontos.

Atividade 8 – Travessia de Steps

A seguinte atividade implica, à semelhança das anteriores, que os alunos trabalhem em cooperação, utilizando apenas 3 steps, para realizarem uma travessia de aproximadamente 10 a 15 metros e respetivo regresso, sem tocarem no chão.

Cada grupo será dividido em dois subgrupos de 6 elementos, e o tempo total será a soma dos dois percursos. Enquanto um subgrupo realiza a tarefa, o outro que está de fora tem a mesma tarefa já referida (ter reações negativas, positivas ou indiferentes). A cooperação e comunicação serão essenciais para sucesso da tarefa.

A classificação será semelhante às atividades anteriores.

Na figura seguinte estarão representados os locais onde estas atividades irão ocorrer.



Figura 2 – Localização das atividades em Algar do Pena

Horário

A partida do Externato está marcada para as 8h30 e com a chegada a Vale de Meios por volta das 10h30. A saída de Algar do Pena deverá ocorrer pelas 16h30 enquanto o regresso ao Externato está previsto para as 18h30. Nos quadros seguintes é possível encontrar o horário de atividades para cada grupo, sendo que o horário de almoço é comum aos 5 grupos e acontecerá das 13h às 14h.

Quadro 2 – Horário das atividades realizadas de manhã

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Pegadas	11h	11h	11h25	11h25	11h25
SBV	11h25	11h25	11h	11h	11h
Orientação	11h50	12h	12h10	12h20	12h30
Almoço	13h – 14h				

Quadro 3 – Horário das atividades a realizar à tarde

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
14h	Gruta	Steps	Centopeia	BTT	Tapete
14h30	Tapete	Gruta	Steps	Centopeia	BTT
15h	BTT	Tapete	Gruta	Steps	Centopeia
15h30	Centopeia	BTT	Tapete	Gruta	Steps
16h	Steps	Centopeia	BTT	Tapete	Gruta

Foi ainda elaborado um quadro para distribuir as atividades pelos professores. Pretendia-se assim que cada atividade tivesse um ou mais professores responsáveis pela organização e operacionalização das mesmas.

Quadro 4 – Distribuição de tarefas

Pegadas	Guida	Orientação Grupo 3	Raquel	Centopeia	Bruno
Suporte Básico de Vida	Raquel; Mónica	Orientação Grupo 4	Mónica	Steps	Mónica
Montagem Orientação	Rafael	Orientação Grupo 5	Bruno	BTT	Rafael
Orientação Grupo 1	Rafael	Desmontagem Orientação	Bruno	Tapete Mágico	Guida; Raquel
Orientação Grupo 2	Guida	Visita à gruta	Guida; Raquel		

Apêndice XVII – Questionário de Avaliação da Saída de Campo

Este inquérito tem por objetivo recolher as opiniões dos alunos em relação às atividades realizadas na saída de campo que ocorreu no passado dia 7 de novembro, onde foram visitadas as pegadas de Vale de Meios e a gruta de Algar do Pena. A tua opinião é importante para o grupo de estagiários mas também para o departamento de Educação Física, para que se possa melhorar esta atividade no futuro.

1. De um modo geral, como consideras que correu a visita de estudo?

Muito Mal 1 2 3 4 5 Muito Bem
 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Em termos de satisfação, o classifica de 1 a 5, o quanto gostaste de realizar esta visita de estudo?

Não gostei nada 1 2 3 4 5 Gostei muito
 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Relativamente ao percurso de Orientação, consideras que contribuiu para consolidares os teus conhecimentos, não só referentes à Educação Física mas também à Biologia/Geologia?

Não contribuiu nada 1 2 3 4 5 Contribuiu muito
 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Ainda em relação ao percurso de Orientação, o quanto gostaste desta atividade?

Nada 1 2 3 4 5 Gostei muito
 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Foca-te agora na atividade da Centopeia, onde os alunos formavam uma fila de olhos vendados e tentavam realizar um percurso sinuoso, escutando as indicações de um colega que estava a orientar. O quanto gostaste de realizar esta atividade?

Nada 1 2 3 4 5 Gostei muito
 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Ainda em relação à Centopeia, consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de equipa e integração dos novos alunos no Externato?

Não contribuiu nada 1 2 3 4 5 Contribuiu muito
○ ○ ○ ○ ○

7. Tenta agora recordar-te da atividade do Tapete Mágico, onde 4 alunos tentavam virar o tapete do avesso, evitando pisar ou tocar no chão. Diz-nos o quanto gostaste desta atividade.

Não gostei nada 1 2 3 4 5 Gostei muito
○ ○ ○ ○ ○

8. Ainda em relação ao Tapete Mágico, consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de equipa e integração dos novos alunos no Externato?

Não contribuiu nada 1 2 3 4 5 Contribuiu muito
○ ○ ○ ○ ○

9. Tenta agora recordar-te da atividade dos Steps, onde 6 alunos tentavam realizar um percurso, evitando pisar ou tocar no chão, utilizando apenas os steps para se deslocarem. Diz-nos o quanto gostaste desta atividade.

Não gostei nada 1 2 3 4 5 Gostei muito
○ ○ ○ ○ ○

10. Ainda em relação à atividade dos Steps, consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de equipa e integração dos novos alunos no Externato?

Não contribuiu nada 1 2 3 4 5 Contribuiu muito
○ ○ ○ ○ ○

Apêndice XVIII – Balanço da Saída de Campo

Descrição das Atividades

A saída de campo realizou-se no dia 7 de Novembro, para as turmas do 10º1.A e 10º1.B. Os professores que acompanharam as turmas foram a professora Guida Dias, diretora de turma do 10º1.A, a professora Raquel Faria da disciplina de Biologia e Geologia, o professor Bruno Oliveira, de Educação Física, e os estagiários Mónica Martins e Rafael Machado. Relativamente a alunos, estiveram presentes 57, registando a falta de um aluno do 10º1.B, devidamente justificada por doença.

A partida do externato deu-se um pouco depois da hora prevista, e as condições meteorológicas faziam prever que iria ser um dia chuvoso, uma vez que choveu durante todo o percurso até Algar do Pena, no entanto isso não se veio a verificar.

Com a chegada ao Algar do Pena, foi feito um pequeno briefing das atividades que iriam ser realizadas, organizados os grupos e explicada como iria ser a competição. Com isto, foi entregue a cada grupo um guião onde os alunos deveriam ir respondendo a algumas perguntas referentes às disciplinas de Físico-Química e Biologia e Geologia, assim como o mapa do percurso de orientação e o horário e descrição das atividades.

Este trabalho não foi feito e antecipação, nos autocarros, o que permitiria poupar algum tempo, porque a comitiva seguia em dois autocarros distintos.

De seguida, enquanto os grupos se dividiram entre a visita guiada, pela arqueóloga convidada, às pegadas e a simulação do teatro de Suporte Básico de Vida organizado pela professora de Biologia, eu fui montar o percurso de orientação.

Depois de realizadas estas atividades, ficou acertado que eu iria acompanhar o primeiro grupo na orientação, para começar a organizar as atividades em Vale de Meios. Por outro lado, o professor Bruno seria o último para recolher as balizas do percurso.

Relativamente ao almoço, este era realizado a medida que os grupos iam chegando a Vale de Meios. Após todos os grupos chegarem e enquanto os alunos almoçavam, choveu intensamente durante aproximadamente 20 minutos. Felizmente, as mesas estavam protegidas por um toldo que serviu de abrigo para todos. Refira-se que foram os únicos 20 minutos, durante toda a duração da saída de campo, em que choveu.

Devido à chuva que caiu sobre a zona, o percurso delineado para o BTT ficou bastante perigoso e como tal decidiu-se cancelar a atividade.

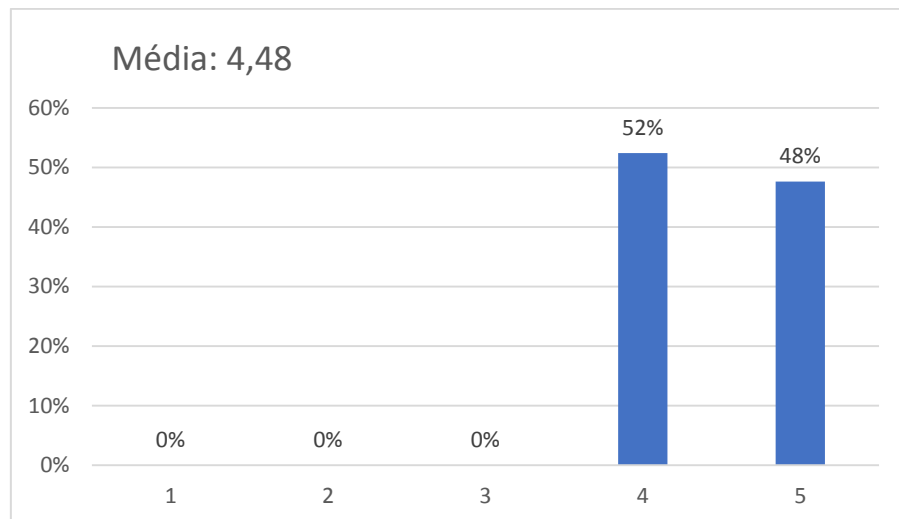
As restantes atividades decorreram dentro da normalidade, apesar dos locais onde estas aconteceram terem ficado molhados. A atividade que ainda assim ficou mais afetada foi o Tapete Mágico, uma vez que com o tapete molhado, a tarefa ficou um pouco mais complicada.

A saída de Vale de Meios aconteceu à hora prevista, no entanto, pelo caminho e antes de entrar na autoestrada para regressar a Lisboa, ocorreu um acidente rodoviário que cortou a estrada em Aveiras de Cima. Com o tempo perdido e a necessidade de seguir por um caminho alternativo, verificou-se um atraso de aproximadamente 90 minutos, o que resultou na chegada ao externato pelas 20h.

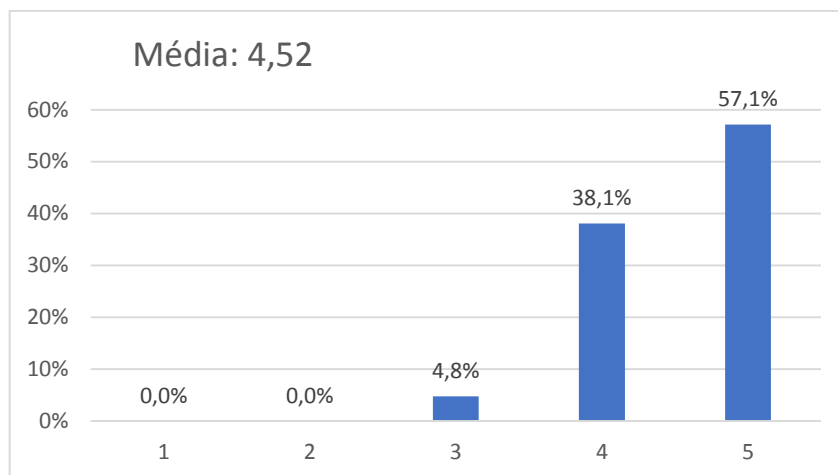
Avaliação da Saída de Campo

Para avaliar o impacto da atividade foi aplicado um questionário aos alunos para perceber se a mesma tinha ido ao encontro das expectativas dos alunos. Os resultados obtidos foram os seguintes:

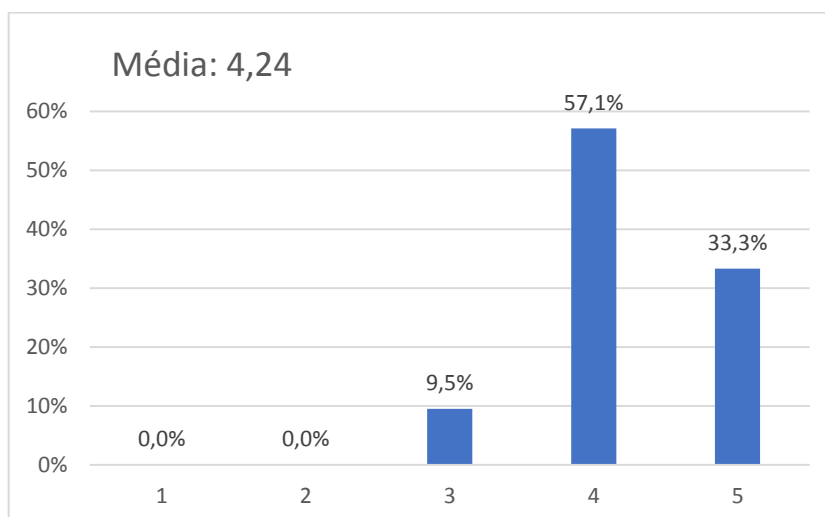
1 - De um modo geral, como consideras que correu a saída de campo?



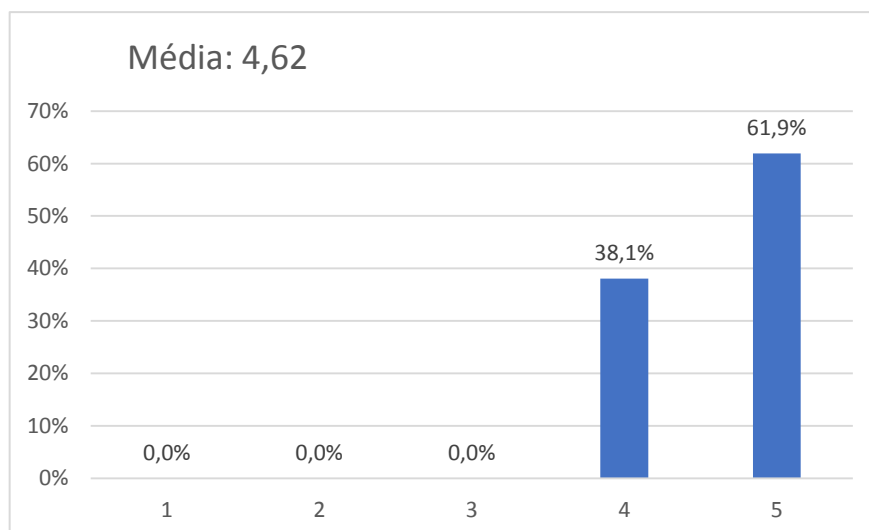
2 - Em termos de satisfação, classifica de 1 a 5, o quanto gostaste de realizar esta saída de campo?



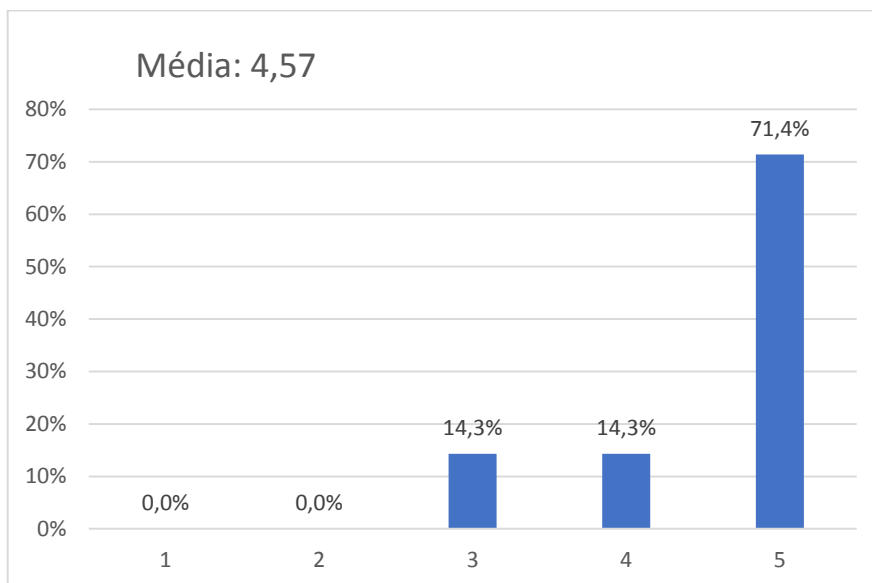
3 - Relativamente ao percurso de Orientação, consideras que contribuiu para consolidares os teus conhecimentos, não só referentes à Educação Física mas também à Biologia/Geologia?



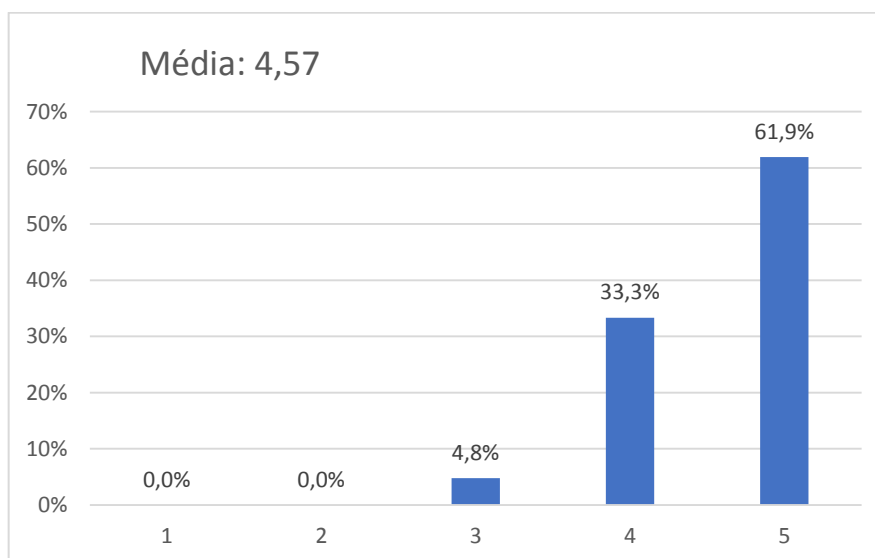
4 - Ainda em relação ao percurso de Orientação, o quanto gostaste desta atividade?



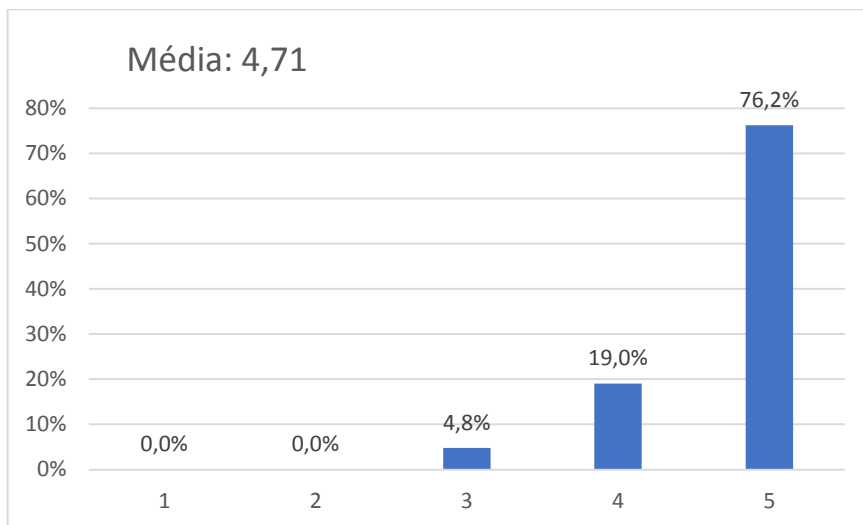
5 - Foca-te agora na atividade da Centopeia, onde os alunos formavam uma fila de olhos vendados e tentavam realizar um percurso sinuoso, escutando as indicações de um colega que estava a orientar. O quanto gostaste de realizar esta atividade?



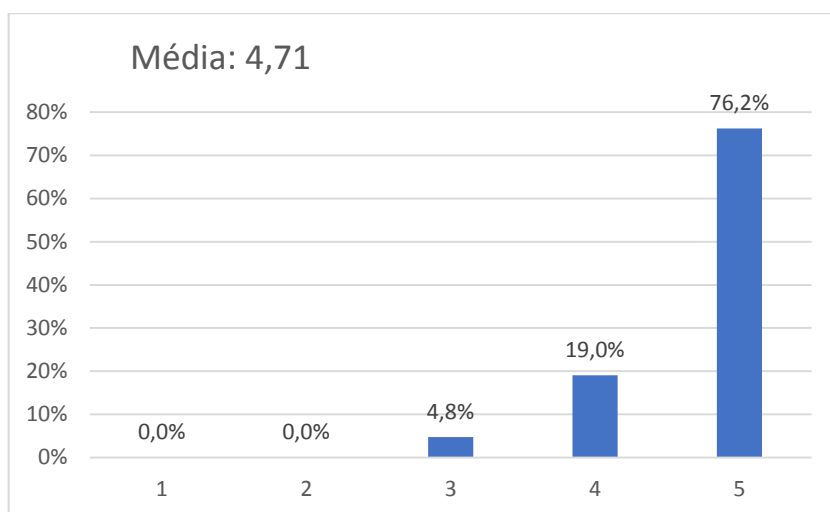
6 - Ainda em relação à Centopeia, consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de equipa e integração dos novos alunos no Externato?



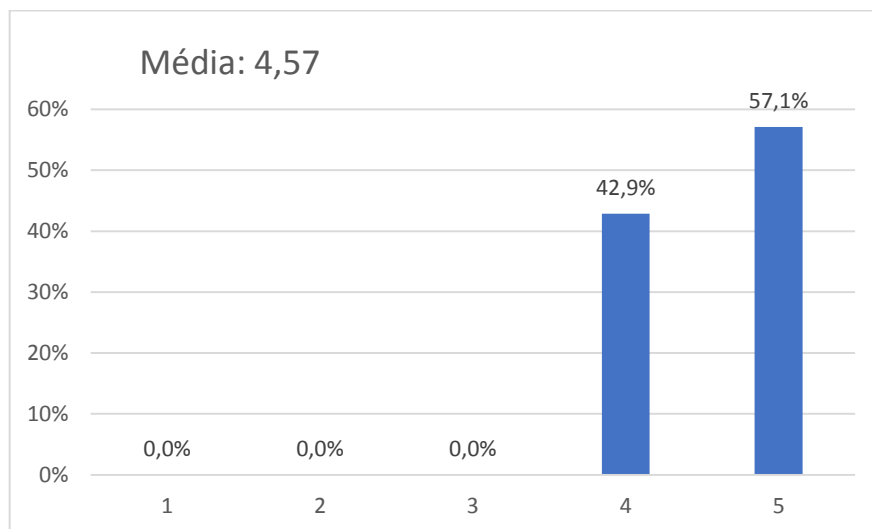
7 - Tenta agora recordar-te da atividade do Tapete Mágico, onde 4 alunos tentavam virar o tapete do avesso, evitando pisar ou tocar no chão. Diz-nos o quanto gostaste desta atividade.



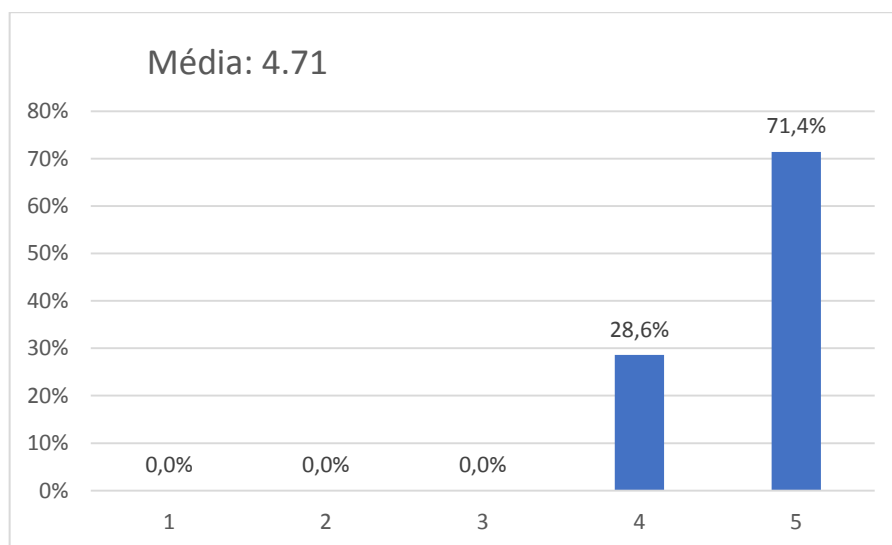
8 - Ainda em relação ao Tapete Mágico, consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de equipa e integração dos novos alunos no Externato?



9 - Tenta agora recordar-te da atividade dos Steps, onde 6 alunos tentavam realizar um percurso, evitando pisar ou tocar no chão, utilizando apenas os steps para se deslocarem. Diz-nos o quanto gostaste desta atividade.



10 - Ainda em relação à atividade dos Steps, consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de um espírito de equipa e integração dos novos alunos no Externato?



De um modo geral, a apreciação dos alunos foi bastante positiva como é possível verificar pela classificação média obtida em cada pergunta. Refira-se ainda que a esmagadora maioria das pontuações são positivas, entre os 4 e 5 valores. Não foram registadas classificações negativas, ou seja, de 1 ou 2 valores, e mesmo as classificações de 3 valores foram muito poucas.

A pergunta que acabou por ter menor classificação dizia respeito à contribuição do percurso de orientação para a consolidação dos conhecimentos. Recorde-se que nas balizas do percurso encontravam-se algumas questões relativas ao Suporte Básico de Vida, cujos alunos tinham acabado de receber formação. Algumas balizas procuravam ainda fazer referência à foto-orientação, através de formações rochosas que foram previamente abordadas nas aulas e que os alunos deveriam igualmente responder a algumas perguntas sobre as mesmas.

Apesar desta ter sido a questão com menor classificação, não deixou de ser bastante positiva, com uma classificação média de 4,24.

De facto, considera-se que a colocação de perguntas ao longo do percurso pode não ser a melhor estratégia para consolidar conhecimentos. Isto foi apenas operacionalizado desta forma para aferir que os alunos tinham assimilado as informações adquiridas na atividade anterior. No entanto, considera-se que a utilização da foto-orientação é uma estratégia muito interessante para promover a interdisciplinaridade, mas também para que os alunos tenham um contacto prático e presencial com as informações que habitualmente apenas observam nos livros ou na internet.

Relativamente ao contributo que a saída de campo teve na promoção da integração dos novos alunos e no desenvolvimento de espírito de grupo e cooperação entre os alunos, a resposta dos alunos foi igualmente muito positiva. De facto, isto vai ao encontro da opinião de Compiani e Carneiro (1993), que referem que as saídas de campo incentivam o espírito de colaboração e interajuda entre alunos. Também Monteiro (1995) considera que este tipo de atividades permitem desenvolver o clima interpessoal, afirmando inclusivamente que estes benefícios são mais importantes que os conhecimentos que se adquirem.

Outra medida utilizada para avaliar o impacto da saída de campo, foi a classificação obtida no teste de avaliação dos conhecimentos, mais concretamente no grupo de perguntas que dizia respeito ao Suporte Básico de Vida.

Refira-se que 13 dos 27 alunos obtiveram classificação máxima neste grupo, e dos restantes 14, apenas 2 erraram mais do que uma resposta, o que acaba por ser revelador do grau de assimilação destes conhecimentos. Considera-se por isso que tanto a formação realizada pelo Hospital Lusíadas e a atividade realizada na saída de campo possam ter contribuído positivamente para este resultado.

Reflexão Crítica

Apesar do sucesso expresso nas respostas dadas pelos alunos ao questionário, considera-se que a saída de campo poderia ter sido muito melhor aproveitada em vários aspetos.

Em primeiro lugar, esta foi realizada ainda no primeiro período, o que significa que no âmbito da direção de turma, havia decorrido ainda pouco tempo para identificação de eventuais problemas cuja saída de campo pudesse dar resposta. Com isto não significa que os objetivos traçados para a saída de campo não tivessem sido importantes para os alunos, no entanto, estes poderiam ser mais compostos na tentativa de resolver outros problemas identificados mais tarde.

Refira-se também que a realização desta saída de campo nasceu a partir de um convite da disciplina de Biologia e Geologia ao Grupo de Educação Física, o que inclusivamente acaba por ser positivo tendo em conta as dificuldades que a própria DT afirma ter em estabelecer pontes de articulação curricular. No entanto, isto levou a que tempo disponível para a elaboração de um projeto consistente fosse muito curto, tendo em conta o intervalo de tempo entre o convite e a realização da atividade.

De facto, esta foi uma atividade que merecia uma maior revisão na parte de projeto por forma a, por exemplo, dar um maior contributo para o tema escolhido para seminário, como foi o caso das atividades de exploração da natureza. Aliás, assume-se que a recolha bibliográfica feita para esse capítulo poderia ter sido útil na elaboração deste projeto, e desta forma, dar-lhe uma maior amplitude.

Mesmo relativamente à articulação curricular, que deveria ser um dos pontos fortes das saídas de campo, acabou por ficar aquém das possibilidades devido ao reduzido número de disciplinas implicadas na atividade.

No entanto, apesar dos objetivos propostos terem sido pouco ambiciosos, considera-se que tenham sido adequadamente fundamentados.

O Suporte Básico de Vida era um tema importante na área dos conhecimentos e com um peso significativo no teste. A ação realizada pelo Hospital Lusíadas em conjunto com a abordagem da professora de Biologia e Geologia, onde existe o paralelismo destes conteúdos pertencerem também ao currículo do 9º ano de Ciências da Natureza, contribuiu positivamente para a aprendizagem dos alunos, tendo estas atividades sido considerados como um meio para preparar os alunos para o teste.

Relativamente ao problema identificado na turma 10º1.A, como foi o caso da integração dos novos alunos, foram organizadas atividades que procuravam contribuir para a resolução desta questão e que aliás, foi reconhecido pelos alunos.

De qualquer das formas, considera-se que este projeto poderia ser mais elaborado, com a realização de uma pesquisa detalhada sobre o tema antecipada e que permitisse explorar de forma mais aprofundada os benefícios destas atividades.

Apêndice XIX – Caracterização dos alunos da turma

Nº	Idade	Turma	Experiência na Modalidade
1	6	1ºA	Nenhuma
2	7	2ºC	Nenhuma
3	9	4ºA	5 anos
4	7	2ºC	1 ano
5	5	1ºB	1 ano
6	7	3ºA	1 ano
7	8	4ºB	1 ano
8	6	2ºC	2 anos
9	7	2ºB	3 anos
10	6	1ºA	1 ano
11	6	2ºA	2 anos
12	7	2ºA	3 anos
13	7	2ºB	Nenhuma
14	6	1ºA	2 anos
15	9	4ºA	4 anos
16	7	2ºA	1 ano
17	6	1ºB	Nenhuma
18	7	2ºA	3 anos
19	6	2ºC	2 anos
20	6	2ºC	2 anos
21	8	3ºB	2 anos
22	7	3ºA	Nenhuma
23	9	4ºB	5 anos
24	6	2ºB	2 anos
25	6	1ºA	2 anos
26	5	1ºA	1 ano
27	7	2ºB	1 ano
28	7	2ºC	Nenhuma
29	8	3ºB	Desde os 5 anos
30	6	1ºB	Desde os 5 anos
31	7	2ºB	3 anos
32	8	4ºA	Nenhuma
33	7	2ºA	3 anos
34	6	1ºA	2 anos
35	7	3ºB	1 ano
36	10	5ºA	Nenhuma

Apêndice XX – Novo Protocolo Avaliação Desporto Escolar

Ginástica Formação 2019/2020

Postura e Rotações



Descritor de Desempenho	Código
Realiza a tarefa com o alinhamento e padrão de movimento correto	20
Realiza a tarefa mas não mantém o alinhamento adequado	10
Não mantém o padrão global de execução ou realiza outra tarefa	00
Não realiza a tarefa	99

	Vela				Cambalhota à frente				Cambalhota atrás				Roda				Pino da avó				Pino contra a parede				Pino chapa				Pino cambalhota				Pino de cabeça				Rondada			
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99

Ginástica Formação 2019/2020

Elementos de Flexibilidade



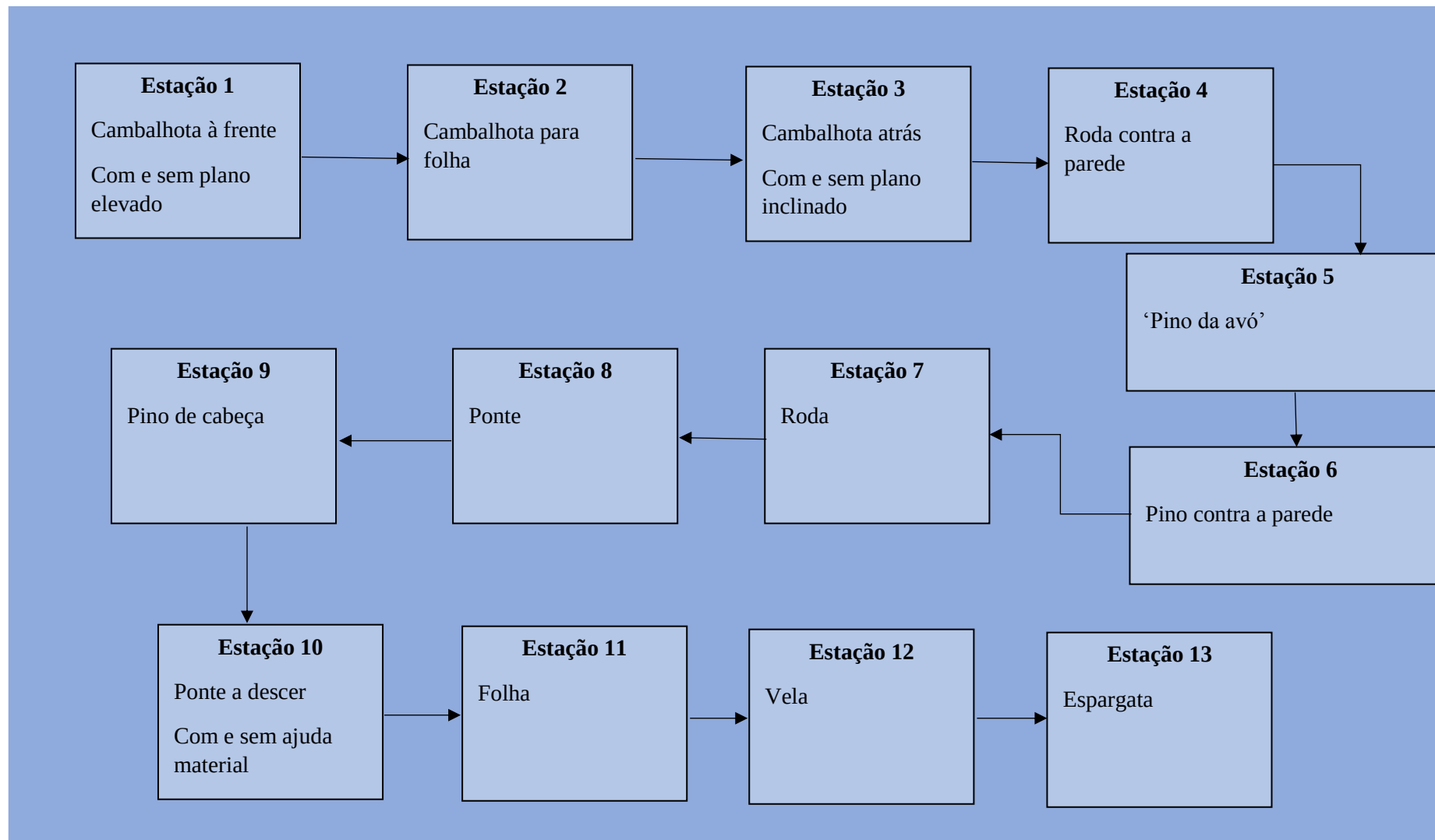
Descritor de Desempenho	Código
Realiza a figura utilizando o padrão e amplitude adequadas	20
Realiza a figura mas sem a amplitude necessária	10
Não mantém o padrão global de execução ou realiza outra tarefa	00
Não realiza a tarefa	99

	ponte do chão				ponte a descer				ponte a subir				ponte passa p/trás				aranha à frente				aranha atrás				espargata direita				espargata esquerda				espargata frontal				folha				fecho			
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				
	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99	20	10	00	99				

Apêndice XXI – Dificuldades dos alunos no Desporto Escolar

Cambalhota à frente	Exercícios	Cambalhota atrás	Exercícios
Grupo 1 exceto 1 e 28	Cambalhota a partir plano elevado; prender objeto esponjoso entre queixo e peito	Grupo 1 + 22 e 33	Grupo 1 - Cambalhota a partir de plano inclinado; Grupo 2 – A partir da posição de cócoras Grupo 3 – A partir da posição em pé
Vela	Exercícios	Ponte	Exercícios
Grupo 1	Repetição; Força abdominal	Grupo 1 exceto 5, 16, 26 e 28	Grupo 1 – Ponte do chão (flexibilidade de ombros); Grupo 2 – Ponte a descer (força abdominal); Grupo 3 – Ponte a subir
Pino	Exercícios	Roda	Exercício
Grupo 1 e 2	Grupo 1 – Pino da avó; Grupo 2 – Pino contra a parede; Grupo 3 – Pino chapa e pino cambalhota	Todos os alunos exceto 21, 31, 34	Passagem por pino, roda com ajuda

Apêndice XXII – Esquema de Circuito de Treino



Apêndice XXIII – Guião da entrevista Seminário



Atividades de Exploração da Natureza

Guião de Entrevista

- 1- Qual a sua opinião em relação às Atividades de Exploração da Natureza no âmbito da Educação Física? Que benefícios pode trazer aos alunos?
- 2-Considera que esta matéria é suficientemente valorizada no EML? Que mais se poderia fazer para lecionar estas matérias?
- 3-Por que razão estas matérias estão apenas presentes no programa do 2º ciclo? Na sua opinião, porque não aparece nos restantes ciclos?
- 4-Considera benéfica a sua integração nos programas do 3º ciclo e ensino secundário?
- 5-Na sua opinião, quais são os maiores problemas que vê na operacionalização destas matérias?
- 6-Qual a sua opinião em relação ao atual estado da parede de escalada? Terá sido este um investimento desaproveitado? Seria útil e benéfico o seu reaproveitamento?
- 7-Sente-se à vontade para lecionar escalada? Seria necessário algum tipo de formação ou revisão de procedimentos para se sentir confortável?

Apêndice XXIV – Estudo de Investigação para o Seminário

Porque não são lecionadas as Atividades de Exploração da Natureza no Externato Marista de Lisboa?

Resumo

As atividades de exploração da natureza, enquanto área disciplinar no currículo de Educação Física, apresentam inúmeros benefícios para os alunos, por permitirem o desenvolvimento das suas aprendizagens em contextos diferentes da sala de aula, mas também pelo seu potencial interdisciplinar. No entanto, estas atividades parecem não ser valorizadas no Externato Marista de Lisboa. Este estudo tem por **objetivo** identificar os motivos que levam a que estas atividades não sejam realizadas nem integradas nos programas da disciplina de Educação Física. A **amostra** contempla 9 professores do grupo de Educação Física, que forneceram as suas opiniões através de entrevistas semiestruturadas. **Os resultados** obtidos indicam que os professores reconhecem alguns benefícios, apesar de não referirem os mais significativos, como o potencial interdisciplinar. Os professores referem ainda a necessidade de formação para realizar estas atividades. **Conclusões:** Parece importante intervir junto dos professores do grupo para demonstrar o principal valor das atividades de exploração da natureza assim como incentivar a que estes procurem ter uma formação contínua em todas as áreas da Educação Física, e nesta principalmente.

Palavras-Chave: Atividades de Exploração da Natureza; Escalada; Interdisciplinaridade; Formação de Professores

Abstract

Explorer nature activities, as a disciplinary area in the Physical Education Curriculum, present many benefits for students, allowing the development of their learning in different contexts of the classroom, and its interdisciplinary potential. However, these activities do not seem to be valued at Externato Marista de Lisboa. The **goal** of this study is to identify the reasons that lead to these activities not being carried out or integrated into Physical Education discipline programs. The **sample** contemplate nine professors of the Physical Education group, that provides their opinions through semi-structured interviews. The obtained **results** show that teachers recognize some benefits, despite not mentioning the most significant ones, such as the interdisciplinary potential. They also refer the need of professional training to carry out these activities. **Conclusions:** Seems to be important to intervene with the group's teachers, in order to demonstrate the main value of Nature Exploration Activities, in addition to encouraging them to seek continuous training in all areas of Physical Education, and especially in this area.

Palavras-Chave: Nature Exploration Activities; Climbing; Interdisciplinarity; Teachers' Training

Introdução

As Atividades de Exploração da Natureza (AEN) englobam um conjunto muito variado de atividades ou modalidades desportivas que são realizadas em contextos diferentes, em contacto com a natureza. Os espaços naturais como as montanhas, o campo, os rios ou o mar acabam por ser o palco destas atividades.

No âmbito da Educação Física (EF), tratam-se de experiências que envolvem o sujeito num clima de aventura, de evasão, um clima simultaneamente de prova e descoberta, não só da natureza como objeto de conhecimento, e fonte de prazer, mas também de aptidões pessoais e de novas relações sociais, relações em que ‘equipa’ significa uma profunda dependência libertadora de potencialidades individuais insuspeitadas, em situações à partida percebidas pelo sujeito como ‘situação limite’ mas afinal tão acessíveis depois de experimentadas (Bom et al., 1990).

São vários os autores que apontam para os benefícios destas atividades (Pereira & Monteiro, 1995; Hyder, 1997; Cook, 2007; Balás & Bunc, 2007; Hansen & Parker, 2009; Souza & Silva, 2014), e que devem ser consideradas como atividades educativas legítimas que estimulam o crescimento físico, mental, social e emocional (Cook, Boyan, Mendelsohn, Green e Woolvett, 2007).

Segundo Gehris, Kress e Swalm (2010), os alunos revelam que as atividades de aventura são uma alternativa mais motivante e divertida de se tornarem fisicamente ativos, em detrimento das formas tradicionais de exercício.

No entanto, parece que estas atividades acabam muitas vezes por ser desvalorizadas e pouco implementadas nas escolas. Segundo Pereira e Monteiro (1995), a pouca importância atribuída a estas atividades parece ser o principal fator condicionador à sua implementação, indicando que a iniciação desportiva nestas modalidades é raramente efetuada pela via escolar. Ainda assim, Libório (2017) afirma que os praticantes de desportos de natureza ou AEN tem aumentado nos últimos anos.

Apesar deste crescimento, parece que os professores acabam por dar um ênfase muito maior a outras matérias. Silva e Sampaio (2012), concluíram, num dos seus estudos, que os conteúdos que predominam nas aulas de EF são os desportos coletivos.

Outro dos aspetos que contribui positivamente para a implementação destas atividades é o conhecimento e a formação dos professores. Cook et al., (2007), referem a importância da formação dos professores relativamente às técnicas e procedimentos a utilizar. Esta formação deve ser contínua e renovada ao longo do tempo.

Deste modo, pretende-se com este estudo, aferir qual a importância que o grupo de Educação Física atribui a estas atividades, que benefícios podem trazer aos alunos, quais os principais problemas que os professores anteveem na sua operacionalização e quais as necessidades de formação ou revisão de conhecimentos dos professores.

Ao longo do documento será feita uma breve revisão da literatura seguida da apresentação do método, resultados obtidos e discussão dos mesmos.

Revisão de Literatura

Atividades de Exploração da Natureza na Educação Física

Os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), desde o Ensino Básico ao Secundário, contêm os conteúdos programáticos a abordar para cada ciclo, e onde se inserem também as AEN. Nesta área curricular podemos encontrar diversas modalidades, como a escalada, a orientação, a canoagem e o btt, entre outras.

Os objetivos da orientação, como atividade formal e de estatuto nuclear estão situados no final do 7º ano, baseando-se em experiências prévias de familiarização com o campo, o bosque, a praia, e preparando atividades ao ar livre mais complexas nos anos seguintes, obviamente asseguradas nos espaços ‘extra-muros’, pelas exigências e condições próprias para a sua prática (Bom et al., 1990).

Apesar disto, parece que estas atividades acabam por não ser muito valorizadas no âmbito da Educação Física. Segundo Pereira e Monteiro (1995), a pouca importância atribuída a estas atividades parece ser o principal fator condicionador à sua implementação, indicando que a iniciação desportiva nestas modalidades é raramente efetuada pela via escolar. No entanto, num contexto mais recente, Libório (2017) afirma que estas atividades e o número de praticantes, tem subido crescido, em Portugal.

Silva e Sampaio (2012), num estudo que tinha como objetivo analisar quais os conteúdos mais trabalhados nas aulas de EF, concluiu que os conteúdos predominantes são os jogos coletivos. Esta premissa é corroborada por Tahara e Filho (2012), onde afirmam que as modalidades que predominam no ensino da EF são o voleibol, futebol e basquetebol.

Benefícios para os alunos

São vários os autores que apontam benefícios das AEN para os alunos (Pereira & Monteiro, 1995; Hyder, 1999; Cook, 2007; Baláš & Bunc, 2007; Hansen & Parker, 2009; Souza & Silva, 2014).

Cook et al. (2007) afirma que a parede de escalada deve ser considerada como uma atividade educativa legítima que estimula o crescimento físico, mental, social e emocional dos alunos. Ainda relativamente à escalada, Baláš e Bunc (2007) afirmam que as atividades de escalada promovem aumento de força e resistência muscular.

Também Hyder (1999) considera que a participação em atividades de escalada pode ajudar as crianças em vários níveis, desde o interpessoal, através da cooperação ou competências de comunicação, aos benefícios pessoais, como a autoestima ou autoconfiança, aos benefícios cognitivos, como a tomada de decisão e a resolução de problemas, até aos benefícios físicos, como o desenvolvimento motor ou a própria aptidão física. Por fim, Hansen e Parker (2009) afirmam que a escalada pode ser uma poderosa experiência para aumentar a determinação e a iniciativa pessoal.

Relativamente às opiniões dos alunos, Gehris et al. (2010), num estudo realizado com alunos do 10º ano, concluiu que os alunos consideram que as atividades de aventura são uma alternativa mais motivante e divertida de se tornarem fisicamente ativos, em detrimento das formas tradicionais de exercício. Estes alunos revelaram que estas atividades são únicas e diferentes, no âmbito da educação física, e que permitem aprender novas competências.

Assim, Bom et al. (1990) consideram que as AEN se tratam de experiências que envolvem o sujeito num clima de aventura, de evasão. Um clima simultaneamente de prova e descoberta, não só da natureza como objeto de conhecimento, e fonte de prazer, mas também de aptidões pessoais e de novas relações sociais, relações em que ‘equipa’ significa uma profunda dependência libertadora de potencialidades individuais insuspeitadas, em situações à partida percebidas pelo sujeito como ‘situação limite’ mas afinal tão acessíveis depois de experimentadas

Nesta perspetiva, e segundo Pereira e Monteiro (1995), o potencial educativo das AEN parece ser muito extenso, principalmente porque facilita situações educativas em experiências pouco habituais para os participantes, possuindo um forte carácter motivador, carregadas de emoção, de significado e de intenção.

Tendo em conta todos os benefícios apresentados, esta aparenta ser uma área disciplinar com um potencial elevado para auxiliar no desenvolvimento dos alunos, não só pelos conteúdos transmitidos e competências que os alunos possam adquirir, mas também pelos contextos de aprendizagem que podem proporcionar aos alunos.

Potencial pedagógico e oportunidades de articulação

Segundo Pereira e Monteiro (1995), para que as AEN sejam encaradas como propostas credíveis enquanto conteúdo regular nas aulas de Educação Física, o primeiro passo deve corresponder a uma análise do conteúdo educativo dessas práticas, como pressuposto preliminar para a sua utilização como prática de desenvolvimento programático.

Completando esta ideia, Bom et al. (1990) consideram que a área das AEN não pode deixar de ser valorizada pela escola, como atividade interdisciplinar, e consequentemente, como parte integrante dos projetos da Área Escola. Kirk (2010) afirma, inclusivamente, que a busca da interdisciplinaridade deve ser uma das funções do professor de EF, até para a legitimação da própria disciplina. Fonseca e Caldeira (2008), referem também que as AEN, podem ser encaradas não só como recursos didáticos, mas também como oportunidades para que os alunos possam descobrir novos contextos, fora da sala de aula. Desta forma podem possibilitar a interdisciplinaridade, permitindo a abordagem de diversos conteúdos.

Parece então ser claro que as AEN acabam por ter um carácter educacional, passível de ser explorado, uma vez que carregam em si um leque amplo de oportunidades, tanto na formação do indivíduo, como na sua relação com o ambiente (Cardoso, Silva & Felipe, 2006)

Deste modo, a aprendizagem fora da sala de aula pode melhorar o desempenho dos alunos (Hayden, 2009), ajudando-os a trabalhar em grupo e a desenvolver competências pessoais e sociais. Na mesma linha de pensamento, Oliveira e Correia (2013) afirmam que o formato tradicional da aula e a exclusividade de utilização de contextos formais pode limitar a aprendizagem dos alunos e criar barreiras ao seu desenvolvimento, autonomia e co-construção de conhecimentos.

Formação de professores

Relativamente às AEN e mais concretamente à escalada, Cook et al. (2007) referem que é de maior importância a formação dos professores relativamente às técnicas e procedimentos a utilizar. Esta formação deve ser contínua e renovada ao longo do tempo.

Tomio, Silva, Dalcastagne e Lamar (2016), num estudo sobre as AEN em contexto escolar onde entrevistaram professores de EF verificaram a necessidade da existência de profissionais capacitados para o desenvolvimento destas práticas. Ainda, os autores afirmam que mesmo aqueles professores que consideram as AEN como matérias viáveis em contexto escolar afirmaram não possuir os conhecimentos necessários sobre a temática, não sabendo como abordá-la nas aulas.

Deste modo, parece claro que para que estas atividades sejam devidamente valorizadas e sejam abordadas no âmbito da EF de forma planeada e estruturada, com o objetivo de proporcionar momentos de aprendizagem em diferentes contextos, é necessário que os conhecimentos e a formação dos professores de EF sejam ampliados, com base didática, metodológica e pedagógica e instigar as reflexões sobre o aprender, ensinar e formar pela aventura (Santos, Nunes, Santos & Mendes, 2014).

Libório (2017), num estudo onde relaciona as AEN com a formação dos professores conclui que a ausência das AEN nas aulas de EF poderá dever-se à falta de conhecimento, competências ou inexperiência dos professores, bem como o desconhecimento dos benefícios que estas atividades promovem nos praticantes.

Assim, e tendo em consideração as conclusões ou afirmações dos autores acima citados, parece aceitável e razoável afirmar que a falta de formação dos professores, não só inicial, mas principalmente contínua, acaba por ser um entrave à integração e operacionalização destas matérias no âmbito da EF.

Objetivos

O presente estudo tem como principal objetivo, aferir quais as principais razões que levam a que as Atividades de Exploração da Natureza não sejam lecionadas no Externato Marista de Lisboa, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

De forma mais concreta pretende-se:

- Perceber qual o valor e a importância que os professores atribuem às AEN;
- Identificar os benefícios que os professores atribuem a estas matérias;
- Identificar porque razão estas matérias não têm continuidade, no currículo escolar, depois do 2º ciclo;
- Compreender qual a opinião dos professores relativamente a uma possível inclusão destas matérias no currículo do 3º ciclo e secundário;
- Identificar quais os maiores obstáculos que os professores anteveem na operacionalização destas matérias;
- Identificar a opinião dos professores em relação ao estado atual da parede de escalada, e que relevância poderia ter o seu reaproveitamento;
- Identificar as necessidades de formação contínua referidas pelos professores, no âmbito das AEN;

Método

Amostra

A amostra deste estudo é grupo de EF (GEF) dos Externato Marista de Lisboa. No entanto, não foi possível recolher os depoimentos de todos os 11 professores do grupo. Assim, a amostra conta apenas com 9 professores.

O estudo contou ainda com a presença de um professor especialista, o professor Jorge Mira. Neste caso, foi utilizada uma entrevista não-estruturada, onde o professor deu a sua opinião sobre alguns temas deste estudo.

Instrumentos e Procedimentos

O método de recolha será através de uma entrevista semiestruturada. De acordo com Longhurst (2003) considera-se uma entrevista semiestruturada como uma interação verbal onde o entrevistador procura recolher informações de uma outra pessoa, o entrevistado, através da colocação de perguntas. Apesar do entrevistador preparar um conjunto de perguntas pré-definidas, organizadas num guião, uma entrevista semiestruturada desenrola-se numa conversa oferecendo assim a hipóteses aos participantes de explorar os temas que considerem importantes.

No entanto, como não foi possível realizar a entrevista com todos os professores, foi pedido aos restantes professores, para responderem *online* às perguntas presentes no guião.

Como tal, pretende-se inquirir cada um dos professores do GEF para perceber qual a sua opinião em relação à integração desta matéria nos programas do 3º ciclo e secundário. Além disso, é importante perceber quais as principais limitações e problemas que os professores anteveem para que, na altura da apresentação do seminário, seja possível apresentar soluções para esses problemas. Os dados serão tratados através de uma análise qualitativa.

Resultados Obtidos

No seguinte capítulo, serão apresentados os resultados obtidos através das entrevistas. Refira-se que estes serão meramente expositivos, sem direito a qualquer análise. A discussão dos resultados será efetuada mais adiante, no capítulo seguinte.

Questão nº1 – Qual a sua opinião em relação às Atividades de Exploração da Natureza no âmbito da Educação Física? Que benefícios pode trazer aos alunos?

Relativamente à primeira parte desta pergunta, a opinião dos professores foi globalmente positiva. Por se tratarem de perguntas com resposta aberta, os professores acabaram por nem sempre usar os mesmos termos. Assim, os professores acabaram por variar as suas respostas, com um par de professores a afirmarem que as AEN são úteis no currículo, outros dois a afirmar que são benéficas, três professores a indicarem que estas são importantes, e dois a indicarem que são fundamentais.

Quanto à segunda parte da pergunta, são apontados diversos benefícios, com a maioria dos professores a apontar para benefícios físicos, como a melhoria da aptidão física ou coordenação motora. No entanto, foram igualmente enumerados benefícios cognitivos como a orientação espacial ou a tomada de decisão.

Foram indicados ainda, embora apenas por dois professores, benefícios sociais e benefícios relacionados com a interdisciplinaridade das atividades e o potencial pedagógico das mesmas.

Questão nº 2 - Considera que esta matéria é suficientemente valorizada no EML? Que mais se poderia fazer para lecionar estas matérias?

À semelhança do que foi descrito na questão anterior, mais uma vez a opinião dos professores foi unânime. Todos os professores consideraram que esta área não é suficientemente valorizada no externato, ou no mínimo, reconheceram que já foi mais valorizada, no passado.

Quanto às sugestões apontadas pelos professores, sobre o que mais se poderia fazer pelas AEN, aí sim houve opiniões diferentes. Deste modo, algumas das ideias sugeridas foram:

- Passar a integrar o programa do externato de forma transversal;
- Promover a sua avaliação;
- Mais formação para os professores e revisão de conteúdos e procedimentos;
- Recuperar o clube aventura e investir em material;
- Levar mais vezes a aula de Educação Física fora da escola;
- Promover a flexibilidade curricular;

Questão nº 3 – Por que razão estas matérias estão apenas presentes no programa do 2º ciclo? Na sua opinião, porque não aparece nos restantes ciclos?

Relativamente às respostas obtidas para esta pergunta, foi possível encontrar um largo espectro de opiniões diferentes. Três dos professores entrevistados consideram que esta área, e mais concretamente a escalada horizontal encontra-se no 2º ciclo devido à idade ótima e aos estádios de desenvolvimento motor, principalmente da força e coordenação.

No entanto, houve também respostas que indicam que esta opção foi tomada devido a uma desvalorização desta área e acaba por integrar o 2º ciclo, com um carácter mais de experimentação para os alunos. A necessidade de formação e os elevados custos acabam por contribuir para esta desvalorização.

Quanto ao facto de não fazer parte do programa do 3º ciclo e secundário, a principal razão apontada pelos professores prende-se com o elevado número de matérias já existentes e o consequente pouco tempo para a inclusão de mais uma matéria. Um dos professores, como resposta a este problema, afirma que fazia sentido a criação do regime de opções.

Por fim, outra das opiniões dadas prende-se com a limitação do espaço, principalmente da parede de escalada que, nas atuais condições, permite apenas a realização de escalada horizontal, e que isto acaba por ser adequado apenas às idades mais baixas.

Questão nº 4 - Considera benéfica a sua integração nos programas do 3º ciclo e ensino secundário?

No que a esta pergunta diz respeito, e à semelhança das respostas dadas nas perguntas 1 e 2, a opinião foi globalmente positiva, afirmando que seria benéfica ou mesmo muito benéfica a sua integração nos restantes ciclos. Dois dos professores entrevistados afirmaram ainda que esta integração seria especialmente benéfica no 3º ciclo, devido à aquisição de competências e desenvolvimento motor dos alunos.

Alguns professores reforçaram ainda que seria importante alargar estas matérias aos restantes ciclos para continuidade aos conhecimentos e competências adquiridos no 2º ciclo.

Questão nº 5 - Na sua opinião, quais são os maiores problemas que vê na operacionalização destas matérias?

Relativamente aos problemas que os professores possam prever na operacionalização destas matérias, foi possível recolher várias opiniões diferentes. Deste modo, os principais problemas sugeridos foram os seguintes:

- A organização das aulas, uma vez que obriga o professor a ficar ‘preso’ à estação, a dar segurança aos alunos, isto no caso da escalada;
- A segurança dos alunos e os riscos que a atividade pressupõe;
- As muitas matérias existentes no currículo, aliado ao pouco tempo disponível para que sejam lecionadas;
- O estado da parede, que necessita de uma recuperação e manutenção;
- A falta de material;
- A necessidade de formação dos professores;
- A forma como estas matérias poderiam ser avaliadas e como entraria nos critérios de avaliação da disciplina de EF.

Questão nº 6 - Qual a sua opinião em relação ao atual estado da parede de escalada? Terá sido este um investimento desaproveitado? Seria útil e benéfico o seu reaproveitamento?

Relativamente ao aproveitamento e estado atual da parede, a opinião dos professores foi bastante coerente, originando respostas muito semelhantes. Na sua opinião, este é um investimento que atualmente se encontra desaproveitado, apesar de nem sempre ter sido assim.

Os professores afirmam que a parede de escalada foi uma instalação bastante utilizada, até aproximadamente 2010, altura em que ainda existia o Clube Aventura. A EF acabava por usufruir da instalação e dos materiais adquiridos com o clube.

No entanto, com o desaparecimento do clube e com a saída do externato dos professores que mais valorizavam e acabam por operacionalizar estas atividades, o interesse do grupo acabou por se desvanecer.

Relativamente ao reaproveitamento da parede, os professores consideram que seria importante e muito benéfico, até para desmistificar a ideia de que a escalada é uma atividade perigosa.

Questão nº 7 - Sente-se à vontade para lecionar escalada? Seria necessário algum tipo de formação ou revisão de procedimentos para se sentir confortável?

Neste ponto, as respostas obtidas acabaram por ser divergentes. Cinco dos professores entrevistados consideraram que, neste momento, se sentem à vontade para operacionalizar uma aula de escalada enquanto os restantes quatro referiram que não, afirmando que desde a sua formação inicial que não voltaram a rever estes procedimentos.

No entanto, todos os professores, quer se sentissem ou não confortáveis para lecionar escalada referiram que é muito importante a formação contínua e revisão dos conhecimentos, principalmente em relação a atividades que envolvam segurança. Um dos professores afirma mesmo que esta revisão de procedimentos deveria ocorrer, pelo menos, de dois em dois anos.

Discussão dos Resultados

De um modo geral, os professores reconhecem a importância das AEN no âmbito da EF, conforme afirmam nas suas respostas à primeira pergunta. No entanto, parece que esta importância acaba por ser refutada pela sua desvalorização enquanto matéria, ao não ser contemplada de forma transversal nos programas do externato.

Relativamente aos benefícios identificados e reconhecidos pelos professores, parece existir uma tendência para os benefícios físicos, estejam estes relacionados com a aptidão física, como a força, ou para o desenvolvimento motor, como é o caso da coordenação. Alguns professores acabaram também por referir, embora em menor número, outros tipos de benefícios para os alunos, como os cognitivos e sociais.

No entanto, existem outros tipos de benefícios que derivam das AEN e que praticamente não foram referidos pelos professores. O verdadeiro valor pedagógico das AEN prende-se com dois pontos importantes:

Em primeiro lugar, estas atividades permitem aos alunos sair do contexto habitual de sala de aula e proporcionar-lhes situações de aprendizagem em ambiente natural, em contacto com a natureza. Como havia sido referido no capítulo da revisão de literatura, são vários os autores que apontam para os benefícios destas estratégias.

Dillion et al. (2006) afirma que o trabalho de campo, se tiver um planeamento adequado e for elaborado de maneira apropriada, oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos e competências de valor acrescido sobre as experiências em sala de aula. Hayden (2009) corrobora esta ideia ao referir que o trabalho fora da aula pode ajudar os alunos a melhorar o seu desempenho através do desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Por outro lado, as próprias características inerentes a estas atividades apresentam um grande potencial para promover a criação de projetos de flexibilização curricular. Segundo Gonçalves (2015), uma pedagogia que promova a articulação curricular permite desenvolver um ensino de qualidade, proporcionando uma aprendizagem integral e significativa. Deste modo, a interdisciplinaridade corresponde a uma mediação entre os conhecimentos e as

disciplinas, reduzindo a distância entre as mesmas e contribuindo para a eficácia das ações educativas (Simões, 2019).

Parece que esta visão limitada dos benefícios que as AEN têm, não só para os alunos, mas também para o processo educativo, acabam por ser um obstáculo à sua implementação e valorização no currículo da EF.

Relativamente à opinião dos professores quanto à inclusão das AEN no 3º ciclo e ensino secundário, um dos grandes obstáculos levantados pelos mesmos prende-se com o elevado número de matérias já existentes no programa e a alegada falta de tempo para os implementar.

No entanto, esta parece ser uma justificação que resulta de uma falha nas opções de planeamento. Corroborado por aquilo que foi observado ao longo do ano, parece existir uma necessidade, no seio de grupo, de procurar abraçar todas as matérias, ao invés de se definirem prioridades e pontos essenciais de intervenção. Aliado a isto, observar-se que esta opção acaba por ser transversal a praticamente todos os anos levando a que ano após ano, os alunos acabem por estar sujeitos ao mesmo tipo de conteúdos e situações da aprendizagem. A este fenómeno, Bom (2010) chamou de efeito carrossel.

Outro dos aspetos recorrentes desta situação acaba por ser o perfil do aluno de EF no EML, uma vez que na sua grande maioria apresentam dificuldades nos jogos desportivos coletivos de invasão mas mostrando competências no voleibol e na ginástica.

Apesar de não ser o objeto de investigação deste estudo, sobressai a importância de rever as opções de planeamento do grupo, o que poderia ser uma opção para um futuro seminário. A própria inclusão do regime de opções no ensino secundário parece uma solução muito pertinente, não só para dar resposta a este problema mas também porque poderia permitir a inclusão das AEN nos programas, não apenas pelo seu valor pedagógico já descrito mas também pela vertente da própria modalidade desportiva.

Outro aspeto que se pretende refletir é acerca das preocupações apresentadas pelos professores na operacionalização das AEN na escola. Os dois principais aspetos referidos prendem-se com a segurança dos alunos, no âmbito da escalada, e a própria organização das aulas que incluam estas atividades.

Em primeiro lugar, é fundamental desmistificar o facto de que a escalada é uma atividade perigosa. Para Rogado (2004), é importante considerar que, por um lado, todas as modalidades e atividades desportivas, em maior ou menor grau, envolvem risco. Assim, o mesmo autor refere que à semelhança do que deve acontecer em todas as atividades desportivas,

a vigilância deve ser fundamental. Esta constitui, provavelmente, a melhor forma de prevenção do risco de ocorrerem acidentes.

No entanto, não deixa de ser indispensável a integração de um outro conceito, o da segurança. Para Rogado (2004) esta pressupõe a redução e anulação de todo e qualquer perigo que possa potenciar o acidente. Para que isto aconteça, torna-se necessário que os responsáveis, neste caso os professores, adquiram um elevado conhecimento quer das atividades, quer das suas formas de organização e intervenção de modo a permitir que as condições de risco não ponham em causa a integridade física dos praticantes.

Inclusivamente, segundo Vidal (2011), no que ao nível dos princípios e objetivos diz respeito, os programas defendem e promovem a segurança e a diminuição do risco nomeadamente nas questões organizacionais ou na qualificação técnica dos responsáveis. O mesmo autor refere ainda que, apesar das AEN envolverem algum risco, nomeadamente devido ao meio em que se desenvolvem, estas não podem envolver nenhum risco para a saúde, nem colocarem em causa a vida dos praticantes.

Desta forma, apesar das AEN comportarem um determinado risco, o que de um certo modo as torna tão motivantes para os praticantes, estas estão envoltas num conjunto apertado de procedimentos e equipamentos que permitem a sua realização em segurança (Rogado, 2004; Vidal, 2001). Para isto deve contribuir a formação dos indivíduos responsáveis, que, no caso da EF, corresponde aos professores.

Relativamente à organização da aula de EF, e mais concretamente se nos referirmos à escalada, esta acaba por ser uma área, dentro da aula, que requer uma maior atenção da parte do professor. No entanto, esta situação acaba por ser semelhante a qualquer área que implique algum risco, como situações de ginástica de níveis mais adiantados e que, por exemplo, impliquem que os alunos realizem voos, mas também acaba por ser semelhante a situações de aprendizagem que preconizem novos conhecimentos para os alunos, onde a presença do professor deve ser constante.

Assim, e segundo a opinião do professor Jorge Mira, a inclusão de matérias nas aulas de EF que impliquem uma maior proximidade e preocupação por parte do professor devem ser conjugadas com outras matérias dentro da aula onde o objetivo passe pela consolidação de competências e onde os alunos possam trabalhar em autonomia. O professor pode e deve sempre intervir através do controlo e feedback à distância.

Os professores entrevistados referem ainda, como obstáculo à inclusão das AEN, o estado atual da parede de escalada, que, segundo os mesmos, foi em tempos muito utilizada

mas com o passar do tempo e falta de manutenção, ficou degradada. Os professores consideram que seria útil o seu reaproveitamento.

O reaproveitamento desta instalação e a consequente operacionalização da escalada nas aulas de EF deveria ser encarada como um exercício, uma atividade de preparação para a realização desta atividade no exterior. De facto, esta mesma premissa poderá ser utilizada para a criação de percursos de orientação dentro da escola, que teriam o mesmo propósito. No entanto, poderia levar a que o GEF pudesse considerar a escalada enquanto matéria alternativa, num eventual regime de opções para ensino secundário. Como já foi referido, as AEN adquirem um grande valor pedagógico pela possibilidade de criação de pontes de interdisciplinaridade e pelo facto de proporcionar contextos diferentes de aprendizagem aos alunos e não tanto pelo carácter desportivo das próprias atividades.

No entanto, com uma instalação remodelada, o GEF poderia considerar a escalada pelo seu valor desportivo e incluí-la nos programas enquanto matéria alternativa. Esta opção seria viável, como também já foi sugerido, no âmbito do regime de opções. Considera-se que este tema poderia ser alvo de seminário junto dos professores do grupo.

Por fim, o último aspeto a realçar diz respeito à formação atual dos professores relativamente à escalada. Apesar de dividirem opiniões sobre a capacidade atual para lecionar uma aula de escalada, todos reconhecem a importância e a necessidade da formação contínua, principalmente no que a esta matéria diz respeito.

De facto, a atualização dos conhecimentos e a formação dos professores deve ser constante, de forma a atender às necessidades educacionais e escolares dos alunos, como afirmam Paim, Loro e Tonetto (2008).

Quando se pretende operacionalizar uma atividade de escalada, uma das principais preocupações deverá ser a de anular quaisquer possibilidades de ocorrência de acidente (Rogado, 2004). Ainda o mesmo autor considera que para isso, os professores devem ter em atenção os aspetos críticos que digam respeito às técnicas de ensino/aprendizagem desta atividade, que deverão ter como princípio fundamental a segurança, o espaço e o equipamento.

Deste modo, e para que as atividades decorram com a maior segurança, concorre a formação contínua dos professores enquanto principal requisito.

Para Libório (2017), os principais fatores que influenciam a ausência das AEN nas aulas de EF correspondem à falta de conhecimento, competências ou inexperiência dos professores, assim como o desconhecimento dos benefícios que estas atividades promovem nos praticantes.

Considera-se portanto uma necessidade, e com carácter fundamental, demonstrar junto dos professores quais os principais benefícios destas atividades e incentivar a formação contínua dos mesmos, seja através de agentes externas ou por ações de formação recíproca.

Conclusões

Com a realização deste estudo, foi de facto possível identificar alguns dos motivos que levam a que as AEN não sejam lecionadas e convenientemente valorizadas no EML.

Denota-se que apesar dos professores reconhecerem a importância e alguns benefícios das AEN, parece não estar claro o verdadeiro valor destas atividades para o processo educativo e de aprendizagem dos alunos.

A formação contínua dos professores apresenta-se como uma medida muito importante na realização das AEN, quer em contexto natural, fora da escola, quer dentro da escola. Com isto, a organização das aulas mas principalmente segurança na realização destas atividades, apesar de ser um aspeto fundamental, não deve ser considerada como um obstáculo.

Deste modo, através dos dados obtidos e da sua interpretação, parece fundamental intervir junto dos professores, com o objetivo de apresentar e demonstrar os principais benefícios das AEN, desde o valor acrescentado à aprendizagem ao potencial interdisciplinar e de educação ambiental, mas também alertar e incentivar os professores para a importância da formação continua e recíproca no que à organização destas atividades diz respeito.

Referências Bibliográficas

- Baláš, J. & Bunc, V. (2007). Short-term influence of climbing activities on strength, endurance and balance within school physical education. *International Journal of Fitness*, 3(2), 33-42.
- Bom L. (2010). “The Carousel Effect. Curriculum in Action as a Management Routine”. Faculdade de Educação Física e Desporto – Universidade Lusófona, Lisboa. Portugal. Comunicação ao Congresso Internacional do AISEF da Corunha 2010
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., Carreiro da Costa, F. (1990). A Elaboração do Projeto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, 6(35), 1- 12.

- Cook, G., Boyan, A., Mendelsohn, A., Green, A. & Woolvett, C. (2007). How a Climbing Wall Became Part of a NEW Physical Education Program. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education*, 19(4), 12-15
- Dameão, A., Rosa, P. & Errobidart, N. (2017). Um Método para o trabalho interdisciplinar na escola. *Revista Fórum Identidades*, 25, 37-54.
- Dillion, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Fonseca, G., Caldeira, A. (2008). Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de ecologia em aulas práticas e a construção de sociedades sustentáveis. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 1(3), 70-92.
- Gehris, J., Kress, J., & Swalm, R. (2010). Students' views on physical development and physical self-concept in adventure-physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 146-166.
- Gonçalves, C. (2015). Pedagogia de articulação curricular entre o Português e o Estudo do Meio. Tese apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de doutor, orientada por Gabriela Barbosa. Viana do Castelo.
- Hansen, K., & Parker, M. (2009). Rock Climbing: An experience with responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(2), 17-55.
- Hayden, L. N. (2009). Leaving the Classroom Behind: Increasing Student Motivation through Outdoor Education. *A Rising Tide*, 2, 2-7.
- Hyder, M. A. (1999). Have your students climbing the walls: The growth of indoor climbing. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(9), 32-39.
- Kirk, D. (2010). Defining physical education: Nature, purposes and future's. *Physical Education Matters*, 5(3), 30-31.
- Libório, J. (2017). A formação contínua dos professores de Educação Física: uma visão sobre as atividades de exploração da natureza: Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por António Cunha. Braga

- Longhurst, R. (2003). Semi-structured interviews and focus groups. *Key methods in geography*, 3(2), 143-156.
- O'Hara, K., Esteves, D., & Brás, R. (2015). O Desporto como meio facilitador do desenvolvimento de competências transversais, In M. L. Branco & J. A. Domingues (Coord) *Currículo e cidadania*. (pp. 311-330). Rio de Janeiro: Dialogarts
- Oliveira, A. & Correia, M. (2013). Aula de Campo como Mecanismo Facilitador do Ensino-Aprendizagem sobre os Ecossistemas Recifais em Alagoas. *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 6(2), 163-190.
- Pereira, J. & Monteiro, L. (1995). Atividades Físicas de Exploração da Natureza. Em defesa do seu valor educativo. *Revista Horizonte*, 12(69), 111-116.
- Rogado, B. (2004) A Segurança nas Actividades de Ar Livre e Exploração da Natureza. *Revista Horizonte*, 20(115). 33- 38.
- Santos, J. P., Nunes, R., Santos, J. R.. & Mendes, M. (2014). Esportes e atividades de aventura como conteúdo das aulas de Educação Física. *Educación física y deportes*, 190(18). Retirado a 16 de Março, 2020, em <https://www.efdeportes.com/efd190/atividades-de-aventura-como-conteudo-das-aulas.htm>
- Silva, J. & Sampaio, T. (2012). Os conteúdos das aulas de educação física do ensino fundamental: o que mostram os estudos? *Revista Brasileira Ciências e Movimento*. 20(2), 106-118.
- Simões, A. (2019). Desafios e estratégias na implementação de atividades de exploração da natureza: as percepções de uma professora-estagiária. Tese apresentada ao Instituto Politécnico de Viana do Castelo para obtenção do grau de mestre, orientada por Francisco Miranda. Viana do Castelo.
- Souza, F. A. & da Costa Silva, P. C. (2014). A escalada nas aulas de Educação Física escolar no ensino médio. *Cadernos de Formação RBCE*, 4(2), 44-54.
- Tahara, A. & Filho, A. (2012). A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. *Arquivos de Ciências do Esporte*. 1(1), 60-66
- Tomio, B., Silva, D., Dalcastagne, G. & Lamar, A. (2015). Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. *Conexões*. 14(1), 104-129.

Vidal, A. (2011). A segurança nas actividades de ar livre e de aventura. Tese apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Jorge Proença. Lisboa.

Apêndice XXV – Plano de Apresentação do Seminário

Objetivos

- Garantir o compromisso de integrar as AEN nos projetos de escola, com um propósito interdisciplinar, e promover atividades onde estas estejam inseridas, tomando como exemplo, a saída de campo realizada no dia do 10º ano, ou a saída de campo realizada pelos estagiários;
- Promover a realização de ações ou momentos de formação contínua dos professores, seja por agentes externos, ou formação recíproca, considerando o seminário como um ponto de partida para o compromisso do grupo na organização destes momentos;

1ª Parte

-Apresentação e pertinência do Tema

-Demonstração dos benefícios das AEN para os alunos

-Apresentação do potencial pedagógico e interdisciplinar das AEN e respetiva importância para os projetos escola.

-1º momento de discussão

2ª Parte

-Apresentação do estudo realizado, dos resultados obtidos e respetiva relação com alguns problemas evidenciados como a segurança nas atividades e a organização das aulas.

-2º momento de discussão

3ª Parte

-Apresentação sobre a importância da formação contínua de professores, ainda com base nos resultados obtidos no estudo

4ª Parte

-Discussão das propostas apresentadas

Apêndice XVI – Questionário de Avaliação do Seminário

Formulário de Avaliação do Seminário

Antes de mais gostaria de agradecer a presença e a participação no Seminário referente à Valorização das Atividades de Exploração da Natureza.

Vinha então solicitar, mais uma vez, a sua colaboração para o preenchimento deste formulário de Satisfação e Avaliação do Seminário.

A sua colaboração tem a máxima importância para a melhoria da organização destas atividades e das propostas apresentadas, permitindo uma reflexão sobre as opções tomadas.

Agradeço desde já o contributo

1. Como classifica a pertinência do tema do Seminário?

Nada Pertinente 1 2 3 4 5 Muito Pertinente
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Considera relevantes as informações transmitidas ao longo do Seminário?

Nada Relevantes 1 2 3 4 5 Muito Relevantes
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Considera relevantes as referências bibliográficas referidas ao longo do Seminário?

Nada Relevantes 1 2 3 4 5 Muito Relevantes
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Como classifica a proposta de valorização das Atividades de Exploração da Natureza apresentada no Seminário?

Nada Relevante 1 2 3 4 5 Muito Relevante
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. Como classifica a exequibilidade desta proposta?

Impossível 1 2 3 4 5 Bastante Fácil
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

6. Como classifica a proposta de Formação de Professores apresentada no Seminário?

Nada Relevante 1 2 3 4 5 Muito Relevante
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Como classifica a exequibilidade desta proposta?

Impossível 1 2 3 4 5 Bastante Fácil
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. Relativamente aos recursos utilizados, nomeadamente ao PowerPoint, considera que este ajudou na compreensão e acompanhamento da apresentação?

Não ajudou nada 1 2 3 4 5 Ajudou bastante
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

9. Considera que a apresentação estava bem estruturada? A ordem de apresentação dos diversos subtemas fazia sentido?

Mal estruturada 1 2 3 4 5 Muito bem estruturada
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

10. Relativamente ao desempenho do apresentador, falou de forma clara, explicando adequadamente as suas reflexões?

Bastante confuso 1 2 3 4 5 Bastante claro
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

11. Tornou a apresentação entediante ou motivante?

Bastante entediante 1 2 3 4 5 Bastante motivante
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

12. Proporcionou momentos de discussão e de participação à audiência?

Nenhum 1 2 3 4 5 Bastantes
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

13. Conforme referido, a sua opinião é muito importante para a melhoria da qualidade destas intervenções. Como tal, tem alguma sugestão ou comentário a fazer em relação a este seminário?

Anexos

Anexo I – Critérios de Avaliação para o 10º ano

		10º Ano	
		Atividades Físicas	Aptidão Física Conhecimentos e Atitudes e Valores
1 - 5 valores	Abaixo do previsto para o patamar 6-9		
6 - 9 valores	3 Níveis Introdução e 1 Elementar (4 cat) 5 Níveis Introdução (4 cat)	Realiza com sucesso a Aptidão Física ou os Conhecimentos de acordo com as condições exigidas para os Níveis (10–13) e (14-17)	
10 - 13 valores	4 Níveis Introdução e 1 Elementar (4 cat, 1 JDC e Nat) 6 Níveis Introdução (5 cat, 1 JDC e Nat)	Aptidão Aeróbia na ZSAF + 1 teste de Flexibilidade na ZSAF + 2 testes de Força na ZSAF	Revela conhecimentos no(s) instrumento(s) de avaliação utilizado(s).
14 - 17 valores	4 Níveis Introdução e 2 Elementar (5 cat, 1JDC, 1 GIN e Nat)		
18 - 20 valores	4 Níveis Introdução e 3 Elementar (5 cat, 1JDC, 1 GIN e Nat)	Aptidão Aeróbia e Muscular na ZSAF + Conhecimentos com nota superior a 14,5 V + Atitudes e Valores com nível igual ou superior a 16 V.	

Legenda: Cat= categorias; JDC – Jogos Desportivos Coletivos; GIN – Ginástica; Nat – Natação; ZSAF – Zona Saudável de Aptidão Física

Anexo II – Protocolo de Avaliação Inicial Desporto Escolar



Ginástica Formação 2019/2020

	Elementos flexibilidade												Elementos gímnicos											
	ponte do chão	ponte a descer	ponte a subir	pino ponte levanta	ponte passa para trás	aranha à frente	aranha a trás	espargata direita	espargata esquerda	espargata frontal	folha	fecho	vela	Cambalhota à frente	Cambalhota a trás	roda	pino ""d'ávó"	pino contra a parede	pino chapa	pino chapa com meia	pino cambalhota	pino de cabeça	rondada	