



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa

Faculdade de Educação Física e Desporto

Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ
GOMES FERREIRA**

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para a obtenção do Grau de Mestre
em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, orientado por Prof.

Doutor João Jorge Comédias

Pedro Miguel Nunes Seguro, nº 22105949

Lisboa

2025



Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Educação Física e Desporto
Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA NA ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA**

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 8/7/2025, perante o júri, com o Despacho de Nomeação N° 130/2025, de 8 de Julho de 2025, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Prof. Doutor João Paulo Duarte Ramos

Orientador: Prof. Doutor João Jorge Comédias Henriques

Lisboa
2025

Agradecimentos

Aos meus pais, pelo esforço e pela oportunidade, pelo amor incondicional e pelo encorajamento para que seguisse, sempre em frente.

À minha irmã, pelo exemplo e pelas dores de cabeça infindáveis.

À minha namorada e companheira de vida, pelo amor, pelo cuidado constante e por me inspirar a ser melhor.

À minha colega de estágio, pela amizade, pelas reflexões e pelas memórias que se irão perpetuar.

Ao Professor Doutor João Comédias, orientador de estágio, pela partilha, pelo apoio e pela disponibilidade, durante todo o processo.

A todos os professores e profissionais da ESJGF que, durante o processo, me marcaram pela sua experiência.

A todos os meus alunos, pelos inúmeros desafios e pelo privilégio de os ver crescer.

A todos os meus colegas, alguns deles amigos para a vida, pelas horas de estudo, pelas brincadeiras e por todos os momentos que acrescentaram valor a esta jornada.

A todos vós, obrigado!

Resumo

O presente relatório expressa as decisões tomadas ao longo de todo o processo de Estágio. No capítulo da Lecionação, os progressos significativos dos alunos nas matérias-alvo constituíram a maior conquista. O projeto específico “***Fora da Caixa***” contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento das aprendizagens e motivação dos alunos para a prática, o que culminou numa mudança de clima das aulas. O projeto Professor a Tempo Inteiro constituiu um marco importante, visto que contribuiu para uma melhoria no domínio da gestão do tempo e despertou um sentimento de competência no capítulo da intervenção.

No capítulo da Direção de Turma, desenvolvi o projeto específico “***A Regulação Emocional e o Mindfulness***”, que impactou e munuiu os alunos de competências relativas ao controlo emocional, através de sessões *mindfulness*. A minha participação estendeu-se ao acompanhamento do conjunto de processos inerentes a esta área, identificando e intervindo em todas as situações consideradas problemáticas. A Saída de Campo constituiu um momento de descontração e partilha, no qual os alunos realizaram atividades ao ar livre, incluindo as de *mindfulness*.

No capítulo do Desporto Escolar, partilhei as funções de professor com dois professores cujos estilos de ensino divergiam, consideravelmente. De um lado, um professor substituto com uma abordagem predominantemente holística; do outro, o professor responsável pelo grupo-equipa com uma abordagem sobretudo analítica. O projeto “***Fatores que Condicionam a Participação dos Alunos no Desporto Escolar de Badminton***” representou um esforço para garantir que todos os alunos tinham a possibilidade de atender e participar nos treinos, pelo que dele resultaram algumas mudanças, ainda que temporárias, no horário das sessões de treino.

No capítulo do Seminário, aprofundei os conhecimentos referentes à motivação dos alunos, à luz dos processos de investigação-ação. O estudo contribuiu para uma síntese de evidências que conferiu valor à definição e partilha de objetivos com os alunos, sendo que uma das mais impactantes apoiou a fragmentação dos objetivos em pequenas metas de curto prazo, para que os alunos sintam que estão próximos de alcançá-las e, assim se sintam motivados para continuar.

Palavras-chave: Motivação, Regulação Emocional, *Mindfulness*, Participação.

Abstract

This report presents the decisions made throughout the entire internship.

In the teaching chapter, the major conquest were the significant progress made by the students in the target subjects. The specific project “*Outside of the Box*” contributed as one of the most important events through the year for the development of students’ learning and motivation for practice, which resulted in a new atmosphere in our classes. The Full-Time Teacher Project resulted as one importante change, as it contributed for a better time management and caused a sense of competence in that chapter.

In the Class Direction chapter, I created the specific project “*Emotional Regulation and Mindfulness*” which united and gave the students new skills related to emocional control, through mindfulness sessions. I was also included in the support of all the processes that occurred in this area, identifying and stepping in as the situations requested to. The Field Trip provided a moment of relaxe and share, where students enjoyed outdoor activities, including a mindfulness session.

In the School Sport chapter, I shared the teacher functions with two other teacher whose teaching styles were significantly diferentes. On one hand, a new teacher that had a predominantly holistic approach; on the other, the teacher that were responsible for the team with a analytical approach. The specific project “*Factors that Influence the Participation of the Students in the School Sport of Badminton*” represented na effort to guarantee that all the students were capable of show up and participate in the training sessions and resulted in some temporary changes of the training Schedule.

In the Seminar chapter, I dive in the student motivation topic, guided by the procedures of action research. This study contributed with a couple of evidences that gave good reasons for the teachers for define and share the goals with students, and as one of the most impactful evidences that came up I found that criate smaller goals and give short-term targets, so that students feel they are close to achieving them, can be enough to keep the students motivated.

Keywords: Motivation, Emotional Regulacion, Mindfulness, Participation.

Abreviaturas

AEB – Agrupamento de Escolas de Benfica

AI – Avaliação Inicial

EBPS – Escola Básica Pedro Santarém

EE – Encarregado de Educação

EP – Estágio Pedagógico

EF – Educação Física

ESJGF – Escola Secundária José Gomes Ferreira

FZSAF – Fora da Zona Saudável de Atividade Física

GEF – Grupo de Educação Física

HST – História

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

MEEFEBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

PSI B – Psicologia B

PTI – Professor a Tempo Inteiro

SC – Saída de Campo

SOCIO – Sociologia

ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

Índice

Introdução.....	ix
1. Lecionação	xii
1.1. <i>Fora da Caixa</i>.....	xiv
1.2. 1ª Etapa	xv
1.2.1. Objetivos e Planeamento	xv
1.2.2. Balanço.....	xviii
1.3. 2ª Etapa	xxi
1.3.1. Objetivos e Planeamento	xxi
1.3.2. Balanço.....	xxiv
1.4. 3ª Etapa	xxviii
1.4.1. Objetivos e Planeamento	xxviii
1.4.2. Balanço.....	xxx
1.5. 4ª Etapa	xxxv
1.5.1. Objetivos e Planeamento	xxxv
1.5.2. Balanço.....	xl
1.6. Professor a Tempo Inteiro (PTI)	xliii
1.6.1. Objetivos e Planeamento	xliii
1.6.2. Balanço.....	xliv
1.7. Balanço Final da Lecionação	xlvii
2. Direção de Turma	xlix
2.1. <i>A Regulação Emocional e o Mindfulness</i>	xlix
2.2. 1ª Etapa	l
2.2.1. Objetivos e Planeamento	l
2.2.2. Balanço.....	li
2.3. 2ª Etapa	lii
2.3.1. Objetivos e Planeamento	lii
2.3.2. Balanço.....	liii
2.4. 3ª Etapa	liv
2.4.1. Objetivos e Planeamento	liv
2.4.2. Balanço.....	lvi
2.5. 4ª Etapa	lvi
2.5.1. Objetivos e Planeamento	lvi
2.5.2. Balanço.....	lvii
2.6. Saída de Campo.....	lviii

2.6.1. Objetivos e Planeamento	lviii
2.6.2. Balanço Final da DT	lx
3. Desporto Escolar	lxii
3.1. Oferta do DE no AEB	lxii
3.2. <i>Fatores que Condicionam a Participação dos Alunos no Desporto Escolar de Badminton</i>	lxiv
3.3. 1ª Etapa	lxvi
3.3.1. Objetivos e Planeamento	lxvi
3.3.2. Balanço	lxvi
3.4. 2ª Etapa	lxvii
3.4.1. Objetivos e Planeamento	lxvii
3.4.2. Balanço	lxix
3.5. 3ª Etapa	lxx
3.5.1. Objetivos e Planeamento	lxx
3.5.2. Balanço	lxxi
3.6. 4ª Etapa	lxxiii
3.6.1. Objetivos e Planeamento	lxxiii
3.6.2. Balanço	lxxv
3.6.3. Balanço Final do DE	lxxvi
4. Seminário	lxxviii
4.1. 1ª Etapa	lxxviii
4.1.1. Pertinência	lxxviii
4.1.2. Revisão da Literatura	lxxix
4.2. 2ª Etapa	lxxxi
4.2.1. Caracterização do Estudo	lxxxi
4.2.2. Procedimentos	lxxxii
4.3. 3ª Etapa	lxxxii
4.3.1. Análise de Dados	lxxxii
4.3.2. Apresentação e Discussão de Resultados	lxxxii
4.3.3. Conclusões	lxxxv
4.4. 4ª Etapa	lxxxvi
4.4.1. Balanço Final	lxxxvii
Conclusão	lxxxix
Referências Bibliográficas	xciii
Apêndices	xcviii
Apêndice I – Avaliação Área dos Conhecimentos	xcviii

Apêndice II – Cartaz Seminário	xcix
Apêndice III – Dia da escola: Tarefa Estagiários 1.....	C
Apêndice IV – Dia da Escola: Tarefas Estagiários 2	ci
Apêndice V – Guião Atividade Mindfulness - “<i>Sinto os Meus Pés</i>”	cii
Apêndice VI – Avaliação Inicial AF	ciii
Apêndice VII – Horário Semana PTL.....	civ
Apêndice VIII – Avaliação Intercalar AF.....	cv
Apêndice IX – Avaliação Final	cvi

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - HORÁRIO SEMANAL DE ESTÁGIO	X
QUADRO 2 - COMBINAÇÃO DOS ESPAÇOS INTERIORES.....	XIV
QUADRO 3 - OBJETIVOS DO PROJETO ESPECÍFICO DA LECIONAÇÃO	XV
QUADRO 4 - OBJETIVOS 1ª ETAPA.....	XVI
QUADRO 5 - BALANÇO DA AI - APTIDÃO FÍSICA	XXI
QUADRO 6 - OBJETIVOS 2ª ETAPA.....	XXI
QUADRO 7 - GRUPOS HETEROGÊNEOS 2ª ETAPA	XXIV
QUADRO 8 - GRUPO HOMOGÊNEO 2ª ETAPA	XXIV
QUADRO 9 - BALANÇO DA 2ª ETAPA APTIDÃO FÍSICA	XXVII
QUADRO 10 - OBJETIVOS 3ª ETAPA.....	XXVIII
QUADRO 11 - GRUPOS 3ª ETAPA.....	XXIX
QUADRO 12 - GRUPO HOMOGÊNEO 3ª ETAPA.....	XXIX
QUADRO 13 - OBJETIVOS 4ª ETAPA.....	XXXV
QUADRO 14 - GRUPOS 4ª ETAPA.....	XXXV
QUADRO 15 - GRUPO HOMOGÊNEO 4ª ETAPA.....	XXXVI
QUADRO 16 - 4ª ETAPA EQUIPAS DE APRENDIZAGEM VOLEIBOL	XXXVII
QUADRO 17 - 4ª ETAPA EQUIPAS DE APRENDIZAGEM VOLEIBOL	XXXVII
QUADRO 18 - 4ª ETAPA EQUIPAS DE APRENDIZAGEM DO BASQUETEBOL	XXXVII
QUADRO 19 4ª ETAPA EQUIPAS DE APRENDIZAGEM DO CORFEBOL	XXXVIII
QUADRO 20 - 4ª ETAPA EQUIPAS DE APRENDIZAGEM DE DANÇA AERÓBICA.....	XXXVIII
QUADRO 21 - ESTRATÉGIAS APTIDÃO FÍSICA	XXXIX
QUADRO 22 - RESULTADOS DO TESTE DO VAIVÉM – APTIDÃO FÍSICA	XLII
QUADRO 23 - BALANÇO DOS RESULTADOS – APTIDÃO FÍSICA	XLII
QUADRO 24 - OBJETIVOS PTI	XLIII
QUADRO 25 - OBJETIVOS PROJETO ESPECÍFICO	L
QUADRO 26 - 1ª ETAPA OBJETIVOS DT.....	L
QUADRO 27 - 2ª ETAPA – OBJETIVOS DT.....	LII
QUADRO 28 - 3ª ETAPA – OBJETIVOS DT.....	LIV
QUADRO 29 - 4ª ETAPA – OBJETIVOS DT.....	LVI
QUADRO 30 - OBJETIVOS SAÍDA DE CAMPO	LVIII
QUADRO 31 - PROGRAMA DIÁRIO SC.....	LIX
QUADRO 32 - OBJETIVOS DE.....	LXIII
QUADRO 33 - ESTRATÉGIAS DE.....	LXIII
QUADRO 34 - MAPA ASSIDUIDADE 1ª ETAPA	LXIV
QUADRO 35 - FATORES QUE CONDICIONARAM A PRESENÇA DOS ALUNOS NOS TREINOS DO DE	LXV
QUADRO 36 - OBJETIVOS DO PROJETO ESPECÍFICO DO DE	LXV
QUADRO 37 - 1ª ETAPA – OBJETIVOS DE.....	LXVI
QUADRO 38 - 2ª ETAPA – OBJETIVOS DE.....	LXVII
QUADRO 39 - MAPA ASSIDUIDADE 2ª ETAPA	LXIX
QUADRO 40 - 3ª ETAPA – OBJETIVOS DE.....	LXX
QUADRO 41 - ESTRUTURA DAS SESSÕES DE TREINO	LXXI
QUADRO 42 - MAPA ASSIDUIDADE 3ª ETAPA	LXXIII
QUADRO 43 - 4ª ETAPA – OBJETIVOS DE.....	LXXIV
QUADRO 44 - MAPA DE ASSIDUIDADE 4ª ETAPA.....	LXXV
QUADRO 45 - OBJETIVOS SEMINÁRIO	LXXXI
QUADRO 46 - ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	LXXXIII

Introdução

O estágio pedagógico (EP) dos alunos do 2º Ano de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFEBS), da Universidade Lusófona, categoriza-se em 4 áreas distintas, são elas: Lecionação, Direção de Turma (DT), Desporto Escolar (DE) e Seminário.

O presente estágio foi realizado na Escola Secundária José Gomes Ferreira (ESJGF), escola-sede do Agrupamento de Escolas de Benfica (AEB) e Escola Básica Pedro Santarém (EBPS). O agrupamento integra ainda três escolas, duas de primeiro ciclo com Jardim de Infância (JI) e um JI, respetivamente: a Escola Básica do 1º Ciclo c/JI Jorge Barradas, a Escola Básica c/JI Arquitecto Gonçalo Ribeiro Telles e o Jardim de Infância Nº1 de Benfica.

Iniciei este processo, juntamente com o meu colega de estágio, no dia 13 de setembro, apresentando-me na ESJGF e participando num convívio que reuniu os professores de Educação Física (EF) do agrupamento. Nesse mesmo dia, conhecemos a professora Joana Faria, orientadora de escola, com a qual privámos e colaborámos ao longo todo o processo de EP.

O Grupo de Educação Física (GEF) da ESJGF, composto por professores de referência a nível nacional e autores do Programa Nacional de Educação Física (PNEF), familiarizados com todo o processo de estágio, contribuiu, também, valiosamente para o enriquecimento desta experiência.

Durante o ano letivo, tive a oportunidade de observar e participar, através das reuniões formais e informais do GEF, no trabalho colaborativo, nomeadamente, dos professores da ESJGF e da EBPS, que se desenrolaram ao longo do ano. O Protocolo de Avaliação Inicial (AI), que orientou e deu sentido às ações dos professores até ao presente momento, foi um dos exemplos que resultou desse trabalho colaborativo em prol da melhoria da EF, no agrupamento.

Bom e Brás (2003), enfatizaram a inclusão do estagiário na definição da estratégia adotada pelo grupo de Educação Física, pois é no seio do Grupo / Departamento de Educação Física que os mesmos podem estabelecer um compromisso curricular e um plano plurianual de desenvolvimento, aumentando consideravelmente a qualidade do ensino. Desta forma, o estagiário tem a possibilidade de participar na elaboração da estratégia, a médio e longo prazo, adotada por si e pelo grupo, que irá potenciar o seu êxito, como docente.

Regulando-me pelo conjunto de atividades inerentes ao processo de estágio e o modo como estiveram organizadas ao longo da semana, elaborei um quadro que contemplou as mesmas:

Quadro 1 - Horário Semanal de Estágio

Hora \ Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h00-8h45		12 ^º 8 ^a		12 ^º 8 ^a	
8h45-9h20		Lecionação		Lecionação	
9h50-10h35		Observação	Horário	Observação	
10h35-11h20		Prof.Orientadora	Direção Turma	Prof.Orientadora	
11h30-12h15	Observação				
12h15-13h00	Colega Estágio				
13h00-14h00					
14h00-14h45					
14h45-15h30				Observação	
15h40-16h25					
16h25-17h10			Reunião		
17h15-18h00	Desporto Escolar		Estagiários	Desporto Escolar	
18h00-18h45	Badminton			Badminton	
18h45-20h00			Aulas MEEFEBS		
20h00-22h00					

A turma escolhida foi uma turma de 12^ºano, mais precisamente a turma 12^º8^a, do curso Científico-humanístico de Línguas e Humanidades. No total, tinha 27 alunos (19 raparigas e 8 rapazes), com idades compreendidas entre os 16-19 anos. Semanalmente, estiveram previstas 2 sessões de 90 minutos.

Relativamente ao capítulo da Lecionação, optei por seguir o modelo de planeamento por etapas, aquele que melhor se enquadrava na minha perspetiva como professor.

O projeto Professor a Tempo Inteiro (PTI), que se caracteriza, como o nome indica, como uma experiência em que o professor estagiário leciona o número de horas equivalente ao de um professor a tempo inteiro, durante o período de uma semana, constituiu uma das experiências mais enriquecedoras e reconfortantes do ano letivo, contribuindo de forma singular no que diz respeito à colmatação das minhas dificuldades.

A motivação, tema central deste capítulo, constituiu a maior barreira à aprendizagem dos alunos e foi através da mesma que mudei o paradigma das aulas, fundamentalmente, através do projeto específico que contemplou atividades diversas centradas nas competências básicas das matérias prioritárias dos alunos e outras que fomentaram o gosto dos alunos pelas atividades, em contexto de aula.

No capítulo da DT, a minha ação pedagógica centrou-se no acompanhamento dos alunos cuja assiduidade representou um risco de exclusão por faltas e no desenvolvimento do projeto específico que visou a ansiedade e o stress dos alunos para os exames nacionais.

O sucesso do projeto específico, que dependia inteiramente da participação dos alunos nas sessões de *mindfulness*, prendeu-se com o facto de sessão após sessão, termos cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios de cariz emocional, como foi o exemplo dos exames nacionais.

No capítulo do DE, experienciei três experiências distintas. A primeira, com um professor substituto cuja abordagem foi predominantemente holística; a segunda, como professor responsável pelo grupo-equipa, numa fase de transição entre partida do professor substituto e chegada do professor responsável; a terceira e última, acompanhado de um professor cuja abordagem foi predominantemente analítica.

Embora não tenha sido a experiência ideal, pela constante mudança das condições, foi uma experiência enriquecedora pela divergência de estilos de ensino, e pela oportunidade de assumir o papel de professor responsável, que acarretou mais responsabilidade e autonomia.

Por último, no capítulo do Seminário, abordei o tema central do capítulo da Lecionação, a motivação, e os aspetos referentes à definição e partilha de objetivos.

A relevância deste capítulo para o presente documento reside no estudo realizado em que provo, através da literatura existente, que existe uma ligação forte entre a definição e partilha de objetivos com os alunos e a motivação dos mesmos para a prática das aulas de EF.

Ao longo deste documento, podem encontrar-se referências alusivas aos alunos desta turma. Todos os números expostos são fictícios, no sentido de garantir o anonimato dos alunos em questão.

Todas as citações e referências bibliográficas utilizadas estão expostas de acordo com as normas da American Psychological Association (APA).

1. Lecionação

A área de Lecionação é uma das quatro áreas de intervenção do estágio curricular. Aparentemente, é a parte mais óbvia do estágio, porém, Bom e Brás (2003) sugerem que seja, precisamente, o contrário. A complexidade do conjunto de funções a desempenhar é tal, e, a forma como se ligam tão simples, mas simultaneamente determinante, que o estagiário que se encarregasse somente da lecionação propriamente dita, não poderia atender a todas as questões que dela surgem, inviabilizando o caminho para o sucesso.

No meu caso em concreto, tive o gosto de acompanhar o GEF, composto pelos professores da ESJGF e EBPS.

Este grupo, responsável por documentos orientadores como o protocolo de avaliação inicial e outros, determinantes para a agilização dos processos referentes à disciplina, demonstrou, apenas, fragilidades no que diz respeito à comunicação entre professores de escola básica e secundária, naturalmente, criadas pela distância.

Todo o GEF utilizou o planeamento por etapas, ainda que, pelo planeamento ou incumprimento deste, se pudessem observar, nas aulas, semelhanças ao planeamento por blocos. Este apontamento resultou das observações sistemáticas, ao longo do ano letivo, das aulas sobretudo da professora orientadora, conversas com a mesma e com outros que consideram, inclusive, que o planeamento por blocos, também, contempla algumas vantagens.

A utilização do planeamento por etapas teve por base o cumprimento dos objetivos adequados ao desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994), em detrimento das características dos espaços cuja polivalência reduzida pudesse sugerir. Nos casos em que o planeamento é realizado por blocos, Carvalho afirma que “as decisões ao nível do plano de Educação Física da turma são baseadas (quase exclusivamente) em critérios exteriores aos próprios alunos, sendo o mais frequente os recursos, ou melhor, o sistema de rotação pelas instalações.” (Carvalho, 1994, p.138)

No que diz respeito à minha intervenção como professor, os aspetos referentes à motivação dos alunos constituíram o maior obstáculo ao processo ensino-aprendizagem. Por isso, este capítulo envolveu e centrou-se muito nestes aspetos, em particular, nas mudanças impactantes cuja motivação pode causar no empenho e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

Tal como defendem Bom e Brás (2003) o meu estágio pedagógico assumiu uma lógica de projeto, pelo que, mesmo as tarefas letivas, assumidas por cada professor, não

foram sempre um compromisso estritamente individual. Rodeado de professores de referência, tive a oportunidade de levar a cabo um trabalho cooperativo, benéfico para a minha formação, pelo que se colocaram dúvidas, debateram-se ideias e observaram-se muitas aulas, em prol de uma formação inicial mais completa e diversificada.

Durante todo o processo ensino-aprendizagem contei com um conjunto de recursos temporais e espaciais que não estavam ao alcance de todas as escolas que acolhem os estagiários, ainda que, ao longo do ano letivo lhes fosse reconhecendo cada vez mais limitações, pelo facto de acumular tempo de lecionação e isso permitir-me identificar algumas lacunas nos respetivos espaços. Ainda que, estes espaços estivessem, de certa forma, deslocados do resto da comunidade escolar, não representaram um obstáculo ao ensino nem às práticas das atividades relativas à disciplina.

A ESJGF foi construída entre 1976 e 1980 pelo arquiteto Raul Hestnes Ferreira sendo composta por cinco blocos de diferentes dimensões (A, B, C, D e E), que, curiosamente, devido à sua organização, fazem-nos crer que estamos perante os cinco dedos de uma mão. No entanto, nenhum destes espaços foi designado para a disciplina de Educação Física. A construção destes espaços, friso, de um Agrupamento que alberga cinco escolas e conta com mais de 3000 alunos, foi realizada posteriormente. A localização destes espaços foi, inevitavelmente, uma ocupação dos espaços livres da escola, o que levou à ocupação de uma área que, apesar de vasta, claramente representava um “acrescento”. Estes espaços, tal como referi anteriormente, encontravam-se deslocados da comunidade escolar, o que significou, para muitos professores, a perda de contacto com outros, principalmente, de outras disciplinas.

Alguns, de facto, frequentaram, regularmente, a sala dos professores diretores de turma e contribuíram para a integração da disciplina, em ambiente escolar. Outros, frequentaram apenas a sala própria do GEF, uma sala acoplada aos espaços de aula que servia, sobretudo, para as refeições, pequenas reuniões, apoio aos alunos, etc., o mesmo não substituíu o contacto com os professores de outras disciplinas e contribuiu para a marginalização da disciplina, como uma disciplina à parte.

Relativamente aos espaços interiores (cobertos) destinados à prática das aulas de Educação Física, a escola apresentava 4 espaços interiores, convencionalmente apelidados de G1, G2, G3 e G4. Para além dos mesmos, existiam ainda 2 outros espaços exteriores que acoplados a dois espaços interiores (G3 e G4) e um interior (Ténis de Mesa) que está acoplado ao G2, permitindo desta forma que os professores tivessem a

possibilidade de lecionar uma maior quantidade de matérias quando lhes fosse designado um dos espaços interiores menos polivalente.

Posto isto, esta foi a combinação de espaços:

Quadro 2 - Combinação dos Espaços Interiores

G1	Polivalência Relativa
G2 + Ténis de Mesa	
G3 + Campo Polidesportivo Exterior	
G4 + Campo Exterior de Futebol	

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias e Mira (2001), a aplicação dos PNEF implica que os recursos espaciais sejam polivalentes, e, permitam a realização do conjunto das atividades de aprendizagem de todas as áreas ou sub-áreas. Desta forma, o professor pode selecionar as atividades das respetivas matérias e as condições de realização mais adequadas, em função das características dos alunos e dos recursos disponíveis.

Posto isto, considereei que os espaços disponibilizados pela escola garantiram as condições necessárias ao sucesso do processo ensino-aprendizagem, ainda que a polivalência dos espaços fosse maioritariamente relativa, não sendo absoluta.

De modo a facilitar o planeamento a curto e longo prazo, pudemos seguir o Roulement dos espaços (Anexo 2) feito pelo GEF, com o objetivo de possibilitar a realização das mais diversas matérias, independentemente, da rotação.

Numa etapa inicial, a rotação foi realizada de semana a semana, com o intuito de as turmas passarem várias vezes pelos mesmos espaços, permitindo assim ao professor aproveitar a polivalência dos espaços e o facto dos mesmos terem diferentes características, para observar os alunos em atividade, sem constrangimentos, garantindo mais tempo de prática e, consequentemente, mais tempo de observação ao professor. Após a etapa supramencionada, o roulement passou a realizar-se de duas em duas semanas.

1.1. *Fora da Caixa*

Após a caracterização geral da turma, entendi que havia um défice generalizado de motivação para a prática das aulas de EF. Nesta fase do ano letivo, a minha preocupação era que os alunos participassem ativamente nas aulas, e, ainda que com algumas dificuldades, se fossem aproximando dos objetivos propostos.

Para tal, era necessária uma mudança ao nível da motivação, que, tal como Deci e Ryan (2000), defendem, é a razão pela qual as pessoas iniciam e mantêm determinado comportamento. Fairclough et al. (2008), citado por Carraça (2017), vai mais além e afirma que as crianças passam aproximadamente metade do seu dia na escola, pelo que a aula de educação física representa o contexto ideal para incutir aos jovens um estilo de vida saudável e fisicamente ativo. Quando motivados, os jovens mantêm um comportamento, seja benéfico ou prejudicial para a sua saúde.

Posto isto, desenvolvi o projeto “*Fora da Caixa*”, um projeto composto por atividades diversas e contextualizadas na EF, as quais proporcionaram momentos de aprendizagem mais prazerosos para os alunos e que reuniu como objetivos:

Quadro 3 - Objetivos do Projeto Específico da Lecionação

Objetivos
Motivar os alunos para a prática das aulas de EF
Aproximar os alunos “críticos” das aprendizagens prioritárias

1.2. 1ª Etapa

1.2.1. Objetivos e Planeamento

A 1ª etapa de lecionação teve como principal foco a AI, cujos objetivos permitiram realizar um diagnóstico das dificuldades e prognóstico das possibilidades de desenvolvimento dos alunos, em contexto de atividade.

De acordo com o GEF, o período determinado para a Avaliação Inicial foi aproximadamente de 5 semanas, e, compreendeu-se entre o dia 14 de setembro e o dia 21 de outubro, para que os professores tivessem a oportunidade de: conhecer os alunos em atividade, identificar o nível de desenvolvimento atual e potencial dos alunos, identificar alunos “críticos” e alunos “muito competentes”, identificar as matérias prioritárias, entre outros.

Tendo em conta a agitação inicial que caracteriza o início do ano letivo e a importância da AI para o planeamento do processo ensino-aprendizagem, esta etapa exigiu maior proatividade tornando-se muito desgastante. No entanto, os registos que dela resultaram, e a reflexão acerca dos mesmos, contribuiu de forma preponderante para a tomada de decisões ajustadas relativas à etapa seguinte.

Posto isto, a 1ª etapa contemplou os seguintes objetivos:

Quadro 4 - Objetivos 1ª Etapa

Objetivos
Conhecer os alunos em contexto de aula
Estabelecer regras e criar rotinas com os alunos
Identificar os alunos “críticos” e as matérias prioritárias
Destacar os alunos “muito competentes” e as possibilidades de desenvolvimento

Este conjunto de informações foi determinante para a elaboração da 2ª etapa, na qual determinei as prioridades de desenvolvimento de cada aluno.

Tal como afirma Carvalho (1994), a avaliação das aprendizagens, essencialmente formativa, permitiu-me identificar aspetos importantes para a orientação do processo ensino-aprendizagem e perceber o estado de desenvolvimento dos alunos. Salienta-se o facto de esta ter tido como base uma observação direta ao longo da realização de atividades, que consistiram em tarefas individuais ou de grupo que visaram os objetivos presentes nos PNEF.

Como tal, e, seguindo as orientações do GEF, as situações de aprendizagem aproximaram-se das situações de avaliação consideradas pelo GEF. Isto é, estiveram presentes, as situações de aprendizagem que melhor permitissem avaliar os alunos, tendo por base o seu histórico à disciplina. Foram utilizadas, sobretudo, situações de jogo formal, quando necessário reduzido ou condicionado, no caso dos JDC. Para outras matérias, como são os exemplos da ginástica, patinagem, dança, etc., foram utilizadas sequências gímnicas, percursos de patinagem e coreografias, respetivamente.

Os resultados da AI podiam ter sido utilizados para, juntamente com a professora orientadora, auxiliar os alunos na escolha das matérias e respetivas possibilidades de desenvolvimento, fossem individuais ou de grupo. No entanto, os alunos já tinham uma ideia clara do funcionamento do regime de opções e das matérias de que viriam a escolher. Em todo o caso, houve alunos que solicitaram algum apoio e, consoante as avaliações, aconselhei-os devidamente.

De acordo com a operacionalização do plano curricular apresentada pelo GEF, as matérias foram: Basquetebol, Futebol, Andebol, Voleibol, Corfebol, Ginástica, Dança, Badmínton, Ténis de Mesa, Patinagem, Orientação e Escalada.

Dada a natureza e a quantidade de matérias que integravam o plano curricular, foi impossível enquadrar todas elas na Primeira Etapa (5 semanas – 9 aulas), garantindo uma observação cuidada e que permitisse identificar o desenvolvimento atual e potencial dos alunos, bem como diagnosticar as respetivas dificuldades. Foi, por isso, essencial

definir prioridades e planear a etapa com o objetivo de garantir que as informações recolhidas fossem objetivas, de modo a dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Jacinto et al. (2001), o regime de opções permite aos alunos de entre todas as matérias, escolherem 6 para se aperfeiçoarem, sendo obrigatoriamente 2 coletivas, uma da ginástica ou do atletismo, uma dança e duas restantes.

Como tal, optei por lecionar, em quantidades diferentes, estas matérias, tendo por base a dificuldade com que se avaliam as matérias e a multiplicidade de fatores inerentes ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, tais como: a complexidade, o contexto (meio-ambiente) em que se desenvolve esta atividade, etc.

No que concerne aos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), foram consideradas as condições de realização dos objetivos dos PNEF, para escolher a situações de avaliação. Para além destas, também foram utilizadas outras situações de avaliação, tais como: no Voleibol, a roda de bola; no Basquetebol, um circuito com drible e lançamentos na passada; no Futebol, o jogo da Rabia; no Andebol, jogo dos passes que envolve o passe e a desmarcação; etc. No fundo, situações simplificadas que permitiram observar os alunos em atividade, e, conseqüentemente, identificar dois tipos de alunos com características muito diferentes, que pudessem encaixar no mesmo grupo na 2ª etapa: os alunos “críticos” e os alunos “muito competentes”.

Relativamente à Ginástica (Solo e Aparelhos), foram utilizadas estações com as diversas habilidades gímnicas e aparelhos que constem no protocolo de avaliação para os níveis Introdução e Elementar, de tal forma que se observassem e identificassem as capacidades atuais e potencialidades de cada aluno, em cada momento.

No que concerne à Patinagem, as situações de prova foram percursos que integram as habilidades características de cada nível (Introdução e Elementar).

Relativamente ao Atletismo, considerei o definido pelo grupo, mais precisamente pelo protocolo de avaliação inicial, sabendo das limitações de recursos da escola.

No que concerne às Raquetas, mais precisamente ao Badminton e ao Ténis de Mesa, considerei os dois tipos de situações de avaliação definidos pelo grupo 1+1 e 1x1, Nível Introdução e Nível Elementar respetivamente, e, privilegiei a relação com o volante e com a raquete, principalmente em caso de dificuldades.

Relativamente à Dança, e, face a dois aspetos preponderantes – escolha anterior dos alunos e intenção de manter a mesma – optei por realizar, apenas, a Dança Aeróbica.

No 10º e 11º ano, os alunos escolheram a Dança Aeróbica em detrimento das Danças Sociais e Danças Tradicionais. Dado o facto de desejarem continuar com a opção, não faz sentido avaliar e definir a potencialidade dos alunos nas restantes.

1.2.2 Balanço

A 1ª Etapa, marcada pelo retorno dos alunos à atividade, foi importante para realizar o diagnóstico e o prognóstico das dificuldades e capacidades dos alunos no presente momento. Foi, também, um período no qual tentei identificar as respetivas possibilidades de desenvolvimento, individuais e de turma, processo que determinou, consequentemente, as prioridades de desenvolvimento, para a etapa seguinte.

Durante este período, identifiquei vários aspetos que contribuíram significativamente para o planeamento e organização do processo ensino-aprendizagem.

Destaquei que, apesar dos alunos terem escolhido de forma unânime o Voleibol e de forma repartida o Basquetebol e o Corfebol, foram possíveis observá-los em atividade nos restantes jogos desportivos coletivos.

Destacou-se um conjunto dificuldades observadas nos jogos desportivos coletivos, nomeadamente, ao nível do passe e da desmarcação, algo agravado pela condição física frágil dos alunos.

Para além de uma análise baseada nos resultados das avaliações formais, realizadas na primeira etapa, ter indicado que era uma turma cuja maioria dos alunos tinha muitas dificuldades generalizadas, isto é, nas áreas das atividades físicas e condição física, e esse dado constituir algo que, independentemente de outros, antecede vários obstáculos ao processo ensino-aprendizagem, observou-se uma outra característica nos alunos que pode agravar a sua situação. Juntamente com estas dificuldades, constatou-se que, de um modo geral, os alunos não estavam interessados na disciplina, nem nas atividades propostas, isto é, estavam pouco predispostos a superar as dificuldades identificadas.

Os alunos apresentaram-se, geralmente, pouco motivados para a prática das aulas, o que comprometeu o seu desempenho e um dos objetivos cruciais da etapa, o retorno à atividade e elevar das capacidades físicas.

Nesse sentido, procurei aumentar significativamente o tempo de prática e reduzir os tempos de descanso. Optei, também, por enquadrar maioritariamente situações de jogo formal, das quais resultaram períodos mais intensos de atividade.

No final desta etapa, evidenciei algumas dificuldades no controlo da aula à distância e no controlo do tempo, porém, o que mais me preocupou foi o facto de, tendo em conta a situação descrita, ter sido difícil manter-me motivado para lecionar as aulas.

No que diz respeito ao controlo do tempo, este resultou dos atrasos e consequentes ajustes, por forma a organizar e manter, tanto quanto possível, os grupos de aprendizagem.

Relativamente ao controlo à distância, a solução foi bastante simples, certificar-me que todos os alunos tinham objetivos claros e específicos e dar mais feedback à distância, evitando comportamentos desviantes e garantindo que os alunos sabiam precisamente o que fazer. No que diz respeito ao problema da motivação, tanto dos alunos como do professor estagiário, a solução passou, primeiramente, por informar-me mais sobre as questões ligadas à motivação e como atuar sobre a respetiva. Após um estudo mais aprofundado sobre a matéria, nomeadamente, em contexto escolar, constatei que havia alguns aspetos nos quais podia intervir, uma delas a definição de objetivos e metas mais desafiantes, determinante para os alunos empenharem-se nas atividades.

Quina (2009) já expressava a importância da motivação ao afirmar que o professor devia planear a avaliação inicial de modo a identificar os níveis de motivação dos alunos em relação à disciplina e ao conjunto de atividades realizadas, bem como as interações entre alunos e aluno-professor.

Contudo, definir metas desafiantes pode exigir um conhecimento mais aprofundado dos alunos e não meramente superficial, isto é, identificar as suas áreas de interesse, algo que requer maior sensibilidade e empatia, pode resultar na definição de objetivos que, do ponto de vista de quem os executa, são mais atrativos.

Tendo em conta que não estava preparado para deparar-me com uma turma com estas características, senti muita dificuldade neste aspeto, motivar os alunos, fomentar o gosto pelas práticas das atividades, deixando-me condicionar pelo clima de aula que marcou a primeira etapa.

Foi então que decidi que a motivação devia assumir um papel fulcral no planeamento, de modo que, no final do ano letivo, o clima de aula fosse o mais semelhante possível a um clima saudável e de aprendizagem, e a maioria dos alunos da turma estivesse motivado para a prática das atividades, deixando este fator de representar uma condição nas suas aprendizagens.

Para além de que, estes alunos caminhavam a passos largos para o fim da escolaridade obrigatória, o que podia significar o fim da prática regular de exercício físico, e, consequentemente, o aumento do tempo sedentário.

Face à necessidade de motivar os alunos, defini como objetivo a implementação de um projeto – “Fora da Caixa”. Este projeto, composto por atividades que visaram os níveis de motivação dos alunos, assumiu diversas formas de exibição e competição, desde concursos a simples demonstrações. Ficou definido, também, que a duração das atividades não devia exceder os 15 minutos. Tendo em conta que o principal objetivo destas atividades foi aumentar os níveis de motivação dos alunos, e, consequentemente, criar um clima de aula mais positivo, todas as atividades foram centradas nos alunos e visaram, tanto quanto possível, os seus interesses e gostos pessoais.

Área da Aptidão Física

Relativamente à área da aptidão física, destaquei as dificuldades observadas nos testes de Aptidão Aeróbia e Neuromuscular, nomeadamente, os testes do Vaivém e de extensões de braços.

Comparativamente aos valores de referência, os resultados estiveram consideravelmente abaixo do que é pretendido, isto é, muitos alunos fora da zona saudável em mais do que dois testes. Porém, os próprios alunos reconheceram que o período de férias contemplou maiores períodos de sedentarismo, ainda que alguns deles tivessem aproveitado para praticar algum desporto ou realizar atividade física, o que teve como principal consequência a regressão das capacidades físicas.

Os resultados obtidos nos testes FITescola, verifiquei que uma grande parte dos alunos da turma teve dois ou mais testes fora da zona saudável. Estes resultados foram consequência da falta de hábitos relativos à atividade física, agravados pelo período de férias em que os alunos estiveram mais inativos.

Em alguns casos, os alunos encontravam-se perto de alcançar a zona saudável. No entanto, havia outros que, pela distância a que se encontravam da zona saudável, foi necessário criar novas metas, mais acessíveis, para que os mesmos sentissem que era possível atingir o sucesso.

Infelizmente, seria irrealista afirmar que seria possível alcançar a zona saudável em todos os testes para um conjunto de alunos críticos. Porém, havia a possibilidade de melhorar a condição física dos mesmos, e, pelo menos, reduzir estas fragilidades. Esta conquista permitir-lhes-ia aumentar o volume de trabalho, e, consequentemente, aumentar o tempo em atividade e o número de repetições, resultando em períodos de atividade mais intensos.

Tendo em conta o panorama geral, foi necessário criar soluções para que os alunos pudessem desenvolver as suas capacidades físicas, sem negligenciar a área das atividades físicas, e atingir a zona saudável num conjunto mais alargado de testes.

Quadro 5 - Balanço da AI - Aptidão Física

Aptidão Física									
Teste	Vaivém	Abdominais	Extensões Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade MI		Flexibilidade MS		IMC
					E	D	E	D	
FZSAF	Nº1, Nº5, Nº7, Nº8, Nº9, Nº10, Nº11, Nº13 Nº15, Nº17 Nº20, Nº23, Nº24,	Nº8, Nº9, Nº15, Nº20	Nº8, Nº10, Nº13, Nº17, Nº20, Nº23	Nº1, Nº7, Nº8, Nº17 Nº20 Nº24	Nº14, Nº22 Nº26		-		Nº7 Nº13 Nº17 Nº20
Perfil Atlético		Nº17	-	-	Nº23		-		-

No somatório dos resultados, 10 alunos ficaram fora da zona saudável em dois ou mais testes de aptidão física, o que comprometia o sucesso à disciplina no final do ano letivo.

Apenas 8 alunos realizaram todos os testes de aptidão física e atingiram a zona saudável em todos eles.

1.3. 2ª Etapa

1.3.1. Objetivos e Planeamento

Tendo por base as informações reunidas a partir da etapa anterior e uma análise pormenorizada das mesmas, identifiquei os alunos “críticos” e as respetivas matérias prioritárias, bem como os alunos “muito competentes” e as suas possibilidades de desenvolvimento. Desta forma, obtive uma visão clara da globalidade da turma, de algumas dificuldades generalizadas e dos cuidados a ter no decorrer da 2ª etapa.

Posto isto, identifiquei um conjunto de objetivos que permitissem dar seguimento ao processo ensino-aprendizagem na etapa seguinte, em função daqueles que são os objetivos finais da disciplina:

Quadro 6 - Objetivos 2ª Etapa

Objetivos
Atingir as metas prioritárias dos alunos
Dar início à implementação do projeto específico – “Fora da Caixa”
Reforçar a importância da aprendizagem cooperativa

Na 2ª Etapa da lecionação, denominada de Prioridades, promovi um tipo de aprendizagem mais cooperativo, pelo que os alunos trabalharam sobretudo em grupos heterogéneos. Este tipo de aprendizagem permite aos alunos com maiores dificuldades interagir com outros que, sendo mais hábeis, promovem um ambiente mais propício de aprendizagem. O professor é o responsável por fazer com que esta união resulte, através da definição de objetivos para cada aluno, considerando os respetivos níveis de desempenho e responsabilizando-os pelo resultado final, através da criação de relações de interdependência entre os mesmos (Onofre, 1995; citado por Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017).

Nesta etapa, os alunos estiveram sobretudo em grupos de aprendizagem cooperativos, fundamentalmente pelos benefícios que os alunos críticos têm, quer ao nível do tempo em atividade, como por exemplo, em situações de sustentação de bola, no voleibol, matéria na qual se observaram muitas dificuldades, quer pelos níveis de intensidade das atividades, pois os alunos com maiores dificuldades foram, também, os que apresentaram piores resultados nos testes de aptidão física.

Como afirmara no balanço da etapa anterior, a motivação constituiu um aspeto fulcral no planeamento desta etapa.

Para tal, e, sabendo que os grupos seriam heterogéneos, tive o cuidado de formar grupos de aprendizagem que contemplassem alunos com diferentes níveis de motivação para a prática das aulas, isto é, cada grupo seria heterogéneo relativamente a duas variáveis, nível de desempenho e nível de motivação. Neste sentido, os alunos que evidenciaram sinais de maior apatia e amotivação, foram agrupados com elementos que, pelo contrário, demonstraram sinais positivos face à motivação e, conseqüentemente, uma maior predisposição para a realização das atividades em contexto de aula. Noutro plano, os alunos que evidenciaram maiores dificuldades relativas ao desempenho, também foram agrupados com alunos que evidenciaram características opostas, isto é, maior competência, mantendo a heterogeneidade em todas as situações de aprendizagem.

Relativamente à definição de objetivos e metas desafiantes, defini, para cada grupo, uma meta ajustada às capacidades dos alunos “críticos”, garantindo a sua exequibilidade. Considerei, também, a definição de objetivos que promovessem a cooperação dos alunos “competentes”, visto que o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem depende, maioritariamente, destes.

Bandura e Schunk (1981) afirmam que, quando o progresso é medido através de objetivos amplos e pouco concisos, as pequenas conquistas, tão importantes quando se

trata de alunos com muitas dificuldades, tornam-se desapontantes, dadas as disparidades entre o desempenho atual e o objetivo final.

Nesse sentido, foram propostos objetivos individuais, pequenas metas que se adequassem às necessidades singulares de cada aluno e os desafiassem ao longo do processo, promovendo, criteriosamente, o sucesso à disciplina. Tal é corroborado por Bandura e Schunk (1981) quando afirmaram que este tipo de objetivos promoveu uma aprendizagem mais rápida e o domínio substancial da matéria, desenvolvendo um sentido de eficácia e interesse que, inicialmente, não era característico.

Houve, ainda, espaço para a implementação do projeto específico – “Fora da Caixa”, que assumiu um papel crucial na mudança de paradigma das aulas.

Como referi, a etapa anterior ficou marcada pela falta de interesse e motivação dos alunos, para a realização das atividades. Estes fatores contribuíram de forma negativa, isto é, distanciaram as nossas aulas daquilo que seria desejável, um ambiente saudável, de cooperação e aprendizagem, pelo que considerei fulcral intervir e promover o tipo de aula que os alunos precisam para atingir o sucesso escolar e, também, aproveitar o seu último ano escolar.

Posto isto, sugeri um conjunto de atividades que visaram, sobretudo, a promoção de um clima diferente, com as características acima mencionadas.

A atividade que deu início ao projeto foi a criação de uma Play-list individual, com o intuito de tornar o espaço de aula mais familiar e agradável, bem como acabar com a postura indiferente dos alunos, alheia às atividades. Aproveitei o facto de a Play-list ser individual para organizar uma pequena competição entre os alunos, que consistia na identificação do autor da mesma. Criei uma classificação para que, no final, se pudesse destacar os alunos da turma que melhor conheciam os seus pares.

Em simultâneo com a Play-list, dei início à realização de concursos na parte final das aulas. Concursos como sustentação da bola de voleibol, individualmente ou em pequenos grupos, toques com a bola de futebol ou manter o arco a girar em torno da cintura, estiveram presentes durante esta etapa.

Foi desta forma que promovi a mudança de clima nas aulas que toda a turma necessitava, não só para atingirmos os nossos objetivos individuais e coletivos como, também, para tornar as aulas desta disciplina, e, conseqüentemente, o ano letivo, um ano memorável para todos.

Quadro 7 - Grupos Heterogéneos 2ª Etapa

Grupos 2ª Etapa											
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5		Grupo 6	
Nº25	Nº20	Nº9	Nº13	Nº15	Nº21	Nº18	Nº5	Nº8	Nº2	Nº7	Nº12
Nº27	Nº10	Nº17	Nº6	Nº23	Nº28	Nº4	Nº26	Nº24	Nº14	Nº19	Nº22
	Nº11		Nº16								

Legenda: Vermelho – Alunos Críticos; Branco – Alunos Fronteira; Verde – Alunos Competentes

Quadro 8 - Grupo Homogéneo 2ª Etapa

Grupo Homogéneo	
Nº2	Nº21
Nº5	Nº1
Nº12	Nº6
Nº13	Nº22
Nº14	Nº26
Nº20	Nº28

Legenda: Branco – Alunos Fronteira; Verde – Alunos Competentes

Primeiramente, defini grupos heterogéneos, os quais foram maioritariamente utilizados no decorrer desta etapa. No entanto, e atendendo aos aspetos motivacionais dos alunos, identifiquei e agrupei os alunos “mais competentes” num só grupo para, sempre que possível, focarem-se nas suas possibilidades de desenvolvimento, isto é, nas matérias em que podiam alcançar um nível de desempenho superior ao atual. Estas situações ocorreram somente em situações específicas, nomeadamente, nas que os alunos “críticos” demonstraram capacidades para, autonomamente, trabalharem em prol das suas aprendizagens prioritárias.

1.3.2. Balanço

Numa fase inicial desta etapa, senti que as mudanças que eu tentara promover na turma, tardaram em aparecer. No entanto, com a intensificação do projeto específico, nomeadamente, da realização dos concursos entre turma, deparei-me com um aumento gradual da qualidade da participação alunos nas atividades. Apesar das dificuldades e da mudança de atitudes não ser geral, foi notória a mudança, para melhor, da participação e do clima de aula.

Ainda que a falta de assiduidade se tenha verificado e destacado como um aspeto prioritário para a etapa seguinte, o clima das aulas melhorou como resultado da mudança significativa de um grupo de alunos que outrora não mostrava interesse.

Considereei, no entanto, que era necessário guardar um momento para falar com a turma relativamente à mudança de clima que se tinha vindo a sentir, reforçando a importância desta se manter, e alertar um conjunto de alunos para os riscos de retenção por faltas.

No voleibol, observaram-se melhorias significativas no serviço por baixo, deslocamento para o ponto de queda da bola e dinâmica dos 3 toques.

Relativamente ao serviço por baixo, ação técnica com que se iniciavam as sequências de toques durante o 2+2 e um jogo 4x4 (situações de avaliação), sempre que em situação de exercício, foi promovida a autonomia dos alunos ao possibilitar a escolha dos seus pares. A situação de exercício consistia na realização do serviço por baixo ou por cima, para zona de fácil receção, com toque de dedos. O par era bem-sucedido sempre que a sequência serviço-receção terminava sem que a bola tocasse no chão.

O deslocamento para o ponto de queda da bola foi trabalhado, preferencialmente, durante o 2+2, em grupos heterogêneos. Sempre que pertinente, promovi a homogeneidade dos grupos, oferecendo novos desafios aos alunos com maiores dificuldades.

A dinâmica dos 3 toques, trabalhada tanto no 2+2 como no 4x4, esteve presente de duas formas distintas. No 2+2, o objetivo da dinâmica dos 3 toques é sempre facilitar a ação do colega. No 4x4, conhecemos uma dinâmica semelhante, contudo diferente, a dinâmica facilita-facilita-complica, visto tratar-se de uma competição entre duas equipas.

No basquetebol, ainda se verificou pouca consistência nas ações técnicas como o lançamento na passada e pouca clarividência na tomada de decisão. Contudo, todos os alunos se reconheciam como defesas e tentavam colocar-se entre o cesto e o adversário. Foi possível observar-se o aclaramento ao drible, mas o passe e corte devia ter sido uma constante na próxima fase.

A necessidade de trabalhar aspetos mais simples, como o lançamento na passada e o passe e desmarcação, bem como a elevada complexidade das ações, condicionou a aprendizagem do passe e corte.

Relativamente ao corfebol, e, à semelhança do basquetebol, ainda se verificou pouca consistência nas ações técnicas como o lançamento em apoio e pouco discernimento na tomada de decisão, isto é, dificuldade em decidir e executar o lançamento ou o passe. Ainda assim, foi possível observar os alunos a realizar alguns comportamentos defensivos como colocarem-se entre o cesto e o adversário, que outrora não se observavam.

No que diz respeito às matérias individuais, e, começando pela que mais alunos mobiliza, as raquetes, podemos afirmar que em situação de 1+1, os alunos apresentaram capacidades de sustentação o volante e/ou manter a bola em jogo. Durante esse período, ainda se observaram erros nos batimentos do clear, como realizar o batimento com o braço à frente do corpo. No ténis de mesa, constatei que o prognóstico da AI não foi correto relativamente a dois alunos, que, após a correção de um erro de colocação da raquete, demonstraram ter capacidades que justificaram a adequação dos objetivos.

Relativamente à Dança Aeróbica, optei por enquadrá-la na parte inicial das aulas, e, também, na parte fundamental. Estes dois momentos permitiram que os alunos consolidassem as coreografias estabelecidas pelo GEF, e, na parte fundamental, criassem os grupos para realizar uma nova coreografia, isto relativamente ao nível elementar da matéria. Não só pelo facto de se tratar de uma matéria prioritária para um conjunto de alunos, como também pela especificidade da dança e da sua importância como estímulo para uma aula com mais energia e ritmo, esta contribuiu para uma melhoria significativa do ambiente das aulas.

A ginástica acrobática foi a matéria que, pelas suas características e pela falta de assiduidade dos alunos, exigiu maior engenho na formação de grupos. Isto é, durante a etapa notou-se alguma dificuldade na realização das figuras, como é o exemplo do “tank”, o que levou ao reajuste dos grupos. A falta de assiduidade dos alunos foi, também, motivo de reajustes.

Na segunda etapa, houve apenas um aluno que esteve presente em todas as aulas. E, houve apenas outro aluno, que faltou apenas a uma aula. Os restantes faltaram a duas ou mais aulas, o que levou a constantes mudanças durante a etapa.

Apenas um aluno teve a ginástica no solo como prioridade, atingindo os objetivos intermédios com sucesso.

A escalada foi uma matéria cuja prática foi condicionada pelas idas ao G4, espaço que permite a prática da mesma. Os objetivos intermédios consistiram na subida por completo da via mais fácil, conhecimento dos materiais inerentes à prática da matéria, fazer o nó de oito e verificar se estão reunidas as condições de segurança necessárias para o colega subir a parede. À exceção de dois alunos, todos atingiram as metas intermédias, ainda que com algumas dificuldades.

Relativamente ao atletismo, ainda se verificou pouca consistência na técnica de salto em altura – Fusbury Flop e na corrida de barreiras. No lançamento do peso, a técnica

de lançamento de lado foi realizada com sucesso. Porém, foi a disciplina menos presente no decorrer da etapa, e, por isso, não iniciei a técnica de costas.

Apenas um aluno optou por patinagem, matéria na qual se verifica um nível de desempenho que não justifica tratar-se de uma prioridade. Assim sendo, o aluno teve maior contacto com as matérias prioritárias, e, sempre que possível, praticou as habilidades nas quais evidenciou dificuldades, no decorrer da AI.

Área da Aptidão Física

No que diz respeito à área da Aptidão Física, ainda se verificaram alguns alunos fora da ZSAF em mais do que um teste, sendo o vaivém o teste com piores resultados.

Quadro 9 - Balanço da 2ª Etapa Aptidão Física

Aptidão Física									
Teste	Vaivém	Abdominais	Extensões Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade MI		Flexibilidade MS		IMC
					E	D	E	D	
FZSAF	Nº5, Nº7, Nº8, Nº13, Nº15, Nº17, Nº20, Nº24	Nº8, Nº9, Nº17, Nº20	Nº8, Nº10, Nº13, Nº17, Nº20	Nº8, Nº17 Nº20 Nº24	Nº14, Nº22 Nº26		-		Nº7 Nº13 Nº17 Nº20
Perfil Atlético	Nº2, Nº4, Nº17, Nº19	Nº17	-	-	Nº23		-		-

Área dos Conhecimentos

No decorrer da etapa, foi dado início à realização de um trabalho de grupo. Este trabalho, definido pelo GEF como elemento de avaliação na área dos conhecimentos, estava dividido em quatro fases interdependentes, a designar: Projeto de trabalho, Apresentação do trabalho escrito, Apresentação final à turma e documento de suporte e Síntese dos trabalhos dos colegas.

Ficou definido que a última fase deste, apenas seria necessária se a nota do grupo fosse insuficiente. E, ficou, também, definido que todas as questões inerentes ao trabalho seriam tratadas, quer por correspondência quer após o término das aulas com os elementos do grupo de trabalho todos presentes.

Através da plataforma Classroom, entreguei um documento com as diretrizes referentes ao trabalho e realizei, sempre que necessário, anotações que visaram um enquadramento mais claro daqueles que foram os objetivos gerais do trabalho.

O final do primeiro semestre coincidiu com a entrega da primeira fase do trabalho de grupo, nomeadamente, o projeto do trabalho. Todos os grupos, sem exceção,

entregaram um documento dentro do prazo estabelecido que cumpriu com as normas descritas nas diretrizes.

1.4. 3ª Etapa

1.4.1. Objetivos e Planeamento

Tendo em consideração o balanço realizado na etapa anterior, bem como a análise dos progressos face às aprendizagens prioritárias dos alunos, defini um conjunto de objetivos que visaram, desta forma, dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem, garantido o sucesso à disciplina:

Quadro 10 - Objetivos 3ª Etapa

Objetivos
Desenvolver as metas prioritárias dos alunos “críticos”
Aumentar a frequência das atividades do projeto específico – “Fora da Caixa”

A 3ª Etapa, também designada de Progresso, foi composta por 3 UD.

Com o objetivo de dar continuidade ao processo ensino-aprendizagem levado a cabo durante o período já decorrido, propus a continuação de uma aprendizagem centrada na cooperação entre alunos de níveis de desempenho distintos.

Durante o planeamento desta etapa, a formação de grupos heterogéneos relativamente aos níveis de desempenho nas matérias e nível de motivação para a aprendizagem e prática das aulas de Educação Física, foi determinante para o sucesso escolar dos alunos com maiores dificuldades. Como tal, o trabalho colaborativo entre elementos do mesmo grupo, foi, um dos principais fatores de aprendizagem dos mesmos.

Como tal, defini metas individuais e por grupo de trabalho, de modo que cada aluno identificasse a sua função e conhecesse o objetivo.

A definição de novas metas esteve relacionada com dois fatores:

- Atingiu, ou não, os objetivos intermédios estipulados;
- Início da 3ª Etapa, também designada de Progresso, na qual liguei os objetivos intermédios aos objetivos finais de ciclo.

Área das Atividades Físicas

Quadro 11 - Grupos 3ª Etapa

Grupos 3ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº9	Nº13	Nº7	Nº12	Nº8	Nº2
Nº15	Nº20	Nº24	Nº14	Nº1	Nº5
Nº17	Nº11	Nº18	Nº22	Nº4	Nº21
Nº27	Nº16	Nº19	Nº28	Nº23	Nº26
Nº6	Nº25				
Nº10					

Legenda: Vermelho – Alunos Críticos; Branco – Alunos Fronteira; Verde – Alunos Competentes

Quadro 12 - Grupo Homogéneo 3ª Etapa

Grupo Homogéneo	
Nº2	Nº21
Nº5	Nº1
Nº12	Nº6
Nº13	Nº22
Nº14	Nº26
Nº20	Nº28

Legenda: Branco – Alunos Fronteira; Verde – Alunos Competentes

Atendendo às diretrizes de Jacinto et al. (2001) que não aconselha a fixação de grupos durante períodos muito alargados, pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens, prossegui à alteração dos grupos.

A formação de grupos teve por base o aspeto prioritário desta etapa, o desenvolvimento das aprendizagens prioritárias dos alunos “críticos”.

Relativamente às matérias individuais e às metas de grupo que propus para os respetivos grupos, pretendi enfatizar a importância que a cooperação e o apoio entre os alunos tem, mesmo tratando-se de matérias individuais. Embora os alunos não estivessem dotados do conhecimento necessário para desempenhar as funções de professor, o papel deles foi fundamental ao nível da elevação dos níveis da intensidade e da motivação, entre elementos do mesmo grupo, presentes no decorrer das aulas, isto é, o processo ensino-aprendizagem não dependeu exclusivamente do professor, mas também do aluno. Este contexto criou melhores condições para o sucesso, porém, o aluno também deve ser responsabilizado pelas suas aprendizagens.

Nesse sentido, considerei, através da partilha de informações relativas às avaliações dos alunos, informá-los regularmente do ponto de situação em que se encontravam.

A definição de pequenos objetivos teve por base a obra de Bandura e Schunk (1981), na qual concluíram que a definição de pequenos objetivos promove o interesse e a motivação intrínseca.

Área da Aptidão Física

Tendo em consideração a percentagem de alunos que não atingiram o sucesso no teste do vaivém, esta etapa teve como principal objetivo a elevação dos níveis de resistência aeróbia, no que diz respeito à área da aptidão física. Para tal, comprometi-me, juntamente com os alunos cujo número de percursos realizados não foi suficiente para atingir a zona saudável, a implementar na fase inicial das aulas, um período de corrida semelhante ao teste. No entanto, os alunos tiveram a possibilidade de driblar/conduzir uma bola ou correr em grupo, desde que esta não atrapalhasse o ritmo da corrida de forma significativa.

Numa fase inicial, os alunos reagiram ao som do apito e o período de realização dos percursos manteve-se constante, bem como o ritmo da corrida. Numa fase posterior, mais precisamente nos últimos 2 minutos de atividade, o intervalo da corrida diminuiu progressivamente, levando os alunos a aumentarem o ritmo da corrida. Tendo em conta a exigência da tarefa, dediquei um período, que antecedeu a mesma, à Dança Aeróbica, já que este permitia aos alunos manterem-se em atividade durante um período considerável, a uma menor intensidade e sem um aumento considerável da fadiga.

Realço o facto desta aproximação às condições de realização do teste ter tido como objetivo, não só, a elevação dos níveis de resistência aeróbia, como tornar o teste, tanto quanto possível, mais familiar. Como destaquei, as situações de avaliação promoveram um enorme desconforto nos alunos e foi notável a diferença, não só do clima das aulas em que esteve o teste do vaivém, como também do rendimento dos alunos.

A alteração das condições de alguns exercícios e a implementação de um programa de exercícios de treino intervalado de alta intensidade, por estações, manteve-se ao longo da etapa.

Área dos Conhecimentos

Tendo por base uma observação criteriosa dos trabalhos de grupo, mais concretamente da primeira fase, e dos respetivos critérios de avaliação, alertei alguns grupos de trabalho para a importância de ir ao encontro destes e obter respostas a partir de fontes mais fidedignas.

Dado que os alunos se encontravam num período menos agitado, no que diz respeito às avaliações, e, tendo em conta a entrega da fase seguinte do trabalho, optei por realizar uma abordagem mais individualizada, grupo a grupo, com o objetivo de reforçar a importância do conteúdo dos trabalhos ir de encontro aos objetivos estabelecidos outrora pelo grupo, obedecendo às normas de elaboração de trabalhos, e terem em especial consideração os critérios de classificação dos mesmos.

O prazo de entrega da segunda fase, mais concretamente a apresentação do trabalho escrito, ficou marcada para dia 31 de Março. Até lá, tive como objetivo atender às dificuldades que fossem surgindo, esclarecendo-as e reencaminhando, novamente, os trabalhos.

1.4.2. Balanço

Área das Atividades Físicas

De um modo geral, a turma esteve mais empenhada nas atividades propostas, o que contribuiu para o aumento significativo do tempo de atividade, e, consequentemente, do tempo potencial de aprendizagem dos alunos. Promoveu, também, algumas alterações na minha intervenção pedagógica, que, com o auxílio do meu colega de estágio, se tornaram mais clarividentes. Fui, gradualmente, tendo mais oportunidades para dar feedback aos alunos, e, de um modo geral, marcar presença através de uma intervenção mais efetiva.

Esta mudança de paradigma das aulas e a melhoria significativa na minha intervenção pedagógica, espelharam o tempo investido no projeto específico e respetivas atividades. As atividades promoveram um clima de aula que eu, como professor estagiário, almejava e possibilitaram que utilizasse as minhas capacidades e conhecimento sobre as matérias, em prol dos alunos.

Os comportamentos desviantes diminuíram de um modo inversamente proporcional ao empenho e cooperação dos alunos, que melhorou e causou impacto na

diminuição dos longos tempos de transição, principalmente, das matérias individuais, que se tinham feito sentir até ao momento.

Relativamente à área das atividades físicas, mais precisamente à matéria de Orientação, realizou-se uma ida a Monsanto na qual 20 alunos (77%) dos 26 que participaram, cumpriram com sucesso a prova, obtendo o nível E na matéria. Os 26 alunos que participaram na ida a Monsanto, já tinham obtido o nível I na matéria, através de um percurso permanente realizado na escola.

No voleibol, utilizei preferencialmente situações de jogo 2x2. Os pares tinham todos dois elementos distintos, isto é, um elemento de nível de desempenho superior e outro com dificuldades na sustentação da bola, e competiram em estilo “Sobe e Desce”. Desta forma, consegui, através da escolha estratégica dos pares, que os confrontos fossem mudando, até os encontros ficarem cada vez mais equilibrados.

Sempre que necessário, utilizei a roda de bola e o 2+2, enfatizando a importância do passe alto, deslocamento para o ponto de queda da bola e da dinâmica dos 3 toques.

No corfebol, verificou-se uma mudança positiva no nível de jogo. No decorrer da etapa, realizei algumas alterações na organização dos momentos destinados à prática de corfebol.

Aumentei as dimensões do campo, o que me permitiu ter outra perspetiva da movimentação dos participantes, do passe e da desmarcação, das transições, etc.

No basquetebol, o foco foi o passe e corte. Tendo em conta a complexidade dos deslocamentos e ocupação dos espaços, e, visando o treino da resistência, limitei o drible, o que promoveu mais deslocamentos na procura da bola. Como à priori, tinha identificado um conjunto de alunos que teria maior dificuldade em realizar as atividades que contemplassem o passe e corte, estruturei os momentos de modo que, a partir de um nível de complexidade, estes realizassem outra atividade que fosse de encontro às suas necessidades. De resto, a ordem das atividades foi bastante intuitiva. Primeiro, realizar o passe e corte, sem oposição; depois, em vantagem numérica; seguindo-se o 3x3, rem roubo de bola apenas com um cesto, e o 3x3, situação de avaliação dos PNEF.

Tendo em conta a heterogeneidade dos grupos, defini pequenos objetivos para todos, principalmente para aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Nestas situações, os pequenos objetivos foram decisivos para o desenrolar do jogo. O facto de os alunos seguirem a bola com os olhos, sempre que fazem um corte para o cesto; ocuparem o espaço vazio, após o corte. Estes objetivos associados ao feedback interrogativo,

originaram uma melhor orientação dentro de campo, já que este tipo de feedback é o que, segundo Martins, Gomes e Carreiro da Costa (2017), mais autonomia oferece ao aluno.

No atletismo, todos os alunos asseguraram o nível I nas diferentes componentes, condição para obter sucesso na matéria, e estão próximos, à exceção de 3 alunos, de obter o nível E.

Contudo, ao longo do ano, foi a matéria na qual os alunos tiveram menor aproveitamento. O corredor onde, habitualmente, os alunos realizam a corrida de barreiras é perpendicular ao espaço de aula e exige maior controlo à distância, um aspeto que fui melhorando ao longo do ano letivo.

Na ginástica acrobática, o aproveitamento dos alunos melhorou consideravelmente. Após a formação de grupos para a elaboração de uma sequência gímnica, o empenho e a disponibilidade dos alunos aumentou e a consequência desta mudança reside no facto de apenas dois grupos ainda não terem terminado a sequência gímnica.

Nas raquetes, a principal preocupação foi atingir o nível I em ambas as matérias, badminton e ténis de mesa, através de situações jogadas 1+1.

Relativamente aos alunos com maiores capacidades, estes puderam estar em grupos de nível por diversas ocasiões, visto que uma grande parte dos alunos com dificuldades está na ginástica acrobática e planeei a UD, de modo a proporcionar esses momentos marcados por situações de 1x1.

Saliento que, em ambas as matérias, os alunos cooperantes foram um recurso valioso, pois possibilitaram maior tempo de prática, maior número de batimentos e uma experiência mais semelhante àquela que se pretende, aos alunos com maiores dificuldades.

Na patinagem e na ginástica no solo, os alunos já garantiram o nível E. Porém, tem sido regra a passagem, ainda que curta, pelas matérias, visto que têm outras matérias prioritárias.

Área da Aptidão Física

A aptidão física dos alunos foi trabalhada através do treino intervalado de alta intensidade, por estações, e de forma integrada, através da variação das condições de realização dos exercícios. A alteração do tempo, número de participantes e espaço resultou numa adaptação do esforço físico dos alunos.

No entanto, a variação das condições de realização dos exercícios provocou efeitos diferentes, dependendo das alterações realizadas e dos exercícios. Tive o cuidado de observar, atentamente, o desempenho dos alunos e verifiquei que a alteração das características dos exercícios levou a uma otimização do esforço dos alunos, e, consequente, acumular de fadiga, pelo que a solução encontrada foi o aumento do número de períodos de descanso. Estes períodos tornaram-se mais eficazes, assim que passei a reunir os grupos para reforçar alguns aspetos críticos do processo ensino-aprendizagem.

Nesta etapa, adotei uma estratégia diferente face à realização do teste do Vaivém. Tendo em conta que o conjunto de aulas foi mais alargado, permiti que os alunos definissem dois momentos para a realização do teste. Os alunos escolheram o momento sem condicionamentos, o que contribuiu de forma positiva para a relação professor-aluno e, consequentemente, para o clima de aula.

Os resultados dos testes físicos aproximaram-se do pretendido. Todos os alunos que se encontravam fora da zona saudável no teste do Vaivém, aproximaram-se da zona saudável. Apesar deste dado ser um indicador frágil no que diz respeito ao sucesso dos alunos, aproveitei para reforçar de forma positiva o esforço levado a cabo pelos alunos, responsabilizando-os pela continuação do mesmo.

Área dos Conhecimentos

No decorrer da etapa, foi solicitado um adiamento do prazo de entrega da fase correspondente do trabalho. Posto isto, foi definido um intervalo de uma semana para a entrega dos trabalhos. Todos os grupos cumpriram o prazo de entrega e, mais uma vez, o conteúdo correspondeu ao Projeto definido anteriormente.

Estávamos já muito perto da última fase do trabalho e procedi, de acordo os critérios de avaliação, à avaliação do que fora desenvolvido pelos alunos, até ao momento. Realço que todos os grupos obtiveram nota positiva em todas as fases, e, por isso, dificilmente não teriam uma nota final, após a avaliação da última fase.

Relativamente aos alunos que, no decorrer do ano letivo, evidenciaram capacidades para ter uma nota dentro do patamar mais elevado de avaliação, tive em consideração que a obtenção dessa nota seria possível somente se o nível do trabalho o permitisse. Posto isto, considerei um conjunto de alunos mais restrito, e, alertei-os para o impacto que a nota deste trabalho podia ter nas suas notas finais.

1.5. 4ª Etapa

O final da 3ª Etapa, coincidente com as férias da Páscoa, permitiu compreender onde se situam os alunos face às aprendizagens previstas.

Este período constituiu uma oportunidade para preparar a última etapa – produto final, etapa determinante para recuperar as aprendizagens dos alunos em situação de risco e apresentar os produtos finais.

Posto isto, a presente etapa teve como objetivos:

Quadro 13 - Objetivos 4ª Etapa

Objetivos
Consolidar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos ao longo do ano
Recuperar as aprendizagens dos alunos críticos
Intensificar a utilização das atividades do projeto específico

1.5.1. Objetivos e Planeamento

Considerando as diferentes necessidades dos alunos, assim como o facto dos mesmos se encontrarem na reta final do período de escolaridade obrigatória, esta etapa caracterizou-se pela realização predominante das situações de avaliação formais das matérias de opção, em diversos contextos, ex.: competições e concursos. Posto isto, e, dado que a composição dos grupos assume um papel determinante na aprendizagem e desempenho dos alunos, a heterogeneidade dos grupos manteve-se ao longo da etapa.

A formação de grupos homogêneos também foi utilizada em vários momentos, potenciando a utilização de situações mais complexas, adequadas aos alunos com níveis de desempenho superiores.

Quadro 14 - Grupos 4ª Etapa

Grupos 4ª Etapa					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Nº9	Nº13	Nº7	Nº12	Nº8	Nº2
Nº15	Nº20	Nº24	Nº14	Nº1	Nº5
Nº17	Nº11	Nº18	Nº28	Nº4	Nº21
Nº27	Nº16	Nº19	Nº22	Nº23	Nº26
Nº6	Nº25				
Nº10					

Legenda: Vermelho – Alunos Críticos; Branco – Alunos Fronteira; Verde – Alunos Competentes

Área das Atividades Físicas

Relativamente ao voleibol, os alunos críticos treinaram as competências técnicas do nível Introdução, em função dos seus objetivos, na situação de avaliação formal, isto

é, em 2+2. Primeiramente, realizaram esta situação com os alunos competentes. Assim que possível, diminui o nível de heterogeneidade do grupo e, através da junção de alunos fronteira de forma consciente, fui equilibrando os grupos e responsabilizando, cada vez mais, os alunos críticos pelo sucesso do jogo em que se inseriam.

À medida que a heterogeneidade dos grupos foi diminuindo, fui aproveitando para colocar os alunos competentes em situação de jogo 4x4, com objetivos diferenciados consoante as dificuldades de cada aluno e o nível global do grupo. Tendo em conta o número reduzido de alunos competentes, incluí alguns alunos fronteira na rotação. Isto é, do conjunto de alunos que constituem os de fronteira, utilizei os que evidenciavam maiores capacidades no 4x4. Dado que na etapa anterior, passaram por situações de 3+3 e 3x3, em que tinham como obrigatoriedade a realização dos 3 toques para transpor a bola para o outro lado da rede, uma das estratégias foi a colocação de objetivos que estes já conhecessem, de modo a manter algumas rotinas dessa situação de jogo. Um dos exemplos foi a receção em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo.

Quadro 15 - Grupo homogéneo 4ªEtapa

Grupo Homogéneo	
Nº2	Nº26
Nº5	Nº28
Nº12	Nº1
Nº13	Nº4
Nº14	Nº10
Nº20	Nº11
Nº21	Nº19

Legenda: Verde – Alunos Competentes; Branco – Alunos Fronteira

A utilização de grupos homogéneos foi preponderante para os alunos que evidenciaram melhores desempenhos, isto é, capacidades para realizar um jogo 4x4, no voleibol, cumprindo os critérios de avaliação do respetivo nível.

De um modo geral, durante estes períodos, houve maior empenho e compromisso, não só com os objetivos individuais como com os objetivos coletivos. Consequentemente, o clima de aula revelou-se mais propício à aprendizagem.

Tendo em consideração os objetivos finais propostos para cada aluno, tive por base a situação 2+2, situação de avaliação formal referente ao nível Introdução, para a qual foram definidos os seguintes grupos:

Quadro 16 - 4ª Etapa Equipas de Aprendizagem Voleibol

Situação	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Objetivos	Meta de Grupo
Jogo 2+2, rede 2,10m	Nº6, Nº9, Nº15, Nº17, Nº25 e Nº27	Nº7 e Nº24	Nº8	Deslocar para o ponto de queda da bola; Realizar um passe de dedos com trajetória alta; Servir por baixo ou em toque de dedos, colocado.	Em situação de jogo 2+2, fazer com que a bola transponha a rede 10 vezes, em, pelo menos, 2 das 3 tentativas.
	Nº10, Nº11 e Nº16	Nº18, Nº19, Nº22 e Nº28	Nº1, Nº4, Nº23 e Nº26	Servir por baixo, colocado; Realizar um passe de dedos com trajetória alta;	
	Nº13 e Nº20	Nº12 e Nº14	Nº2, Nº5 e Nº21	Cooperar com os colegas.	

Esta situação de jogo foi utilizada de modo que os resultados obtidos através da avaliação formal fossem uma representação real do nível de desempenho dos alunos, e, também, como indicam Barbosa (2013) e Fraga (1996), citados por Ambrósio (2022), permitir que os alunos aperfeiçoassem os elementos técnicos fundamentais do voleibol, enquanto alunos cooperantes.

Para a utilização de uma situação mais complexa, como o 4x4, foi necessário selecionar os alunos que não comprometessem o desempenho dos restantes, dos quais resultou este grupo:

Quadro 17 - 4ª Etapa Equipas de Aprendizagem Voleibol

Situação	Grupo Homogéneo	Objetivos	Meta de Grupo
Jogo 4x4, 12x6m	Nº1, Nº4, Nº10, Nº11, Nº13, Nº19, Nº26 e Nº28	Conhece e aplica as regras do jogo; Recebe em passe ou manchete para dar continuidade ao jogo; Finaliza em passe colocado.	Mantendo a dinâmica dos 3 toques, com o segundo toque no passador, realiza passe colocado ou remate em apoio, em cada 3 das 4 tentativas.
	Nº2, Nº5, Nº20 e Nº21	Conhece e aplica as regras do jogo; Finalização em passe colocado ou remate em apoio.	
	Nº12 e Nº14	Coopera com os colegas.	

No que diz respeito ao basquetebol, a situação de aprendizagem escolhida teve por base os objetivos finais dos alunos com maiores dificuldades, garantindo que os mesmos atingem cumprem os critérios expressos nos PNEF, coincidentes com o nível Introdução da matéria.

Quadro 18 - 4ª Etapa Equipas de Aprendizagem do Basquetebol

Situação	Grupo 1	Grupo 2	Objetivos	Meta de Grupo
Jogo 3x3	Nº7, Nº18, Nº19, Nº22 e Nº24	Nº1, Nº4, Nº8 e Nº23	Realizar o lançamento na passada; Decidir bem quando passar, driblar e lançar e executar bem (tripla ameaça).	No decorrer do jogo, quando em situação de 1x0, realizar sempre o lançamento na passada.
	Nº12, Nº14, Nº28	Nº2, Nº5 e Nº26	Realizar o passe e corte; Ocupar o espaço livre (reposição).	
	-	Nº21	Realizar o passe e corte; Realizar o aclaramento ao drible.	

Relativamente ao corfebol, matéria de opção de um grupo de alunos com maiores dificuldades, utilizei a situação de 4x4. Esta situação esteve presente ao longo do ano letivo, com alguns constrangimentos para evitar a aglomeração à volta da bola. Nesta etapa, procurei libertar os alunos dos constrangimentos e assegurar que a situação de avaliação fosse confiável e válida, no contexto em que ocorre, tal como Gulikers et al. (2004), citado por Ambrósio (2022).

Quadro 19 4ª Etapa Equipas de Aprendizagem do Corfebol

Situação	Grupo 1	Objetivos	Meta de Grupo
Jogo 4x4	Nº9, Nº10, Nº15, Nº17, Nº25 e Nº27	Passe e desmarcação; Decidir bem quando passar e lançar e executar bem.	No decorrer do jogo, quando em situação de 1x0, lançar sempre ao cesto.
	Nº6, Nº11, Nº13, Nº16 e Nº20	Decidir bem quando passar e lançar e executar bem; Lançamento em apoio.	

No que diz respeito às matérias Ginástica Acrobática e Dança Aeróbica, o funcionamento foi semelhante. Para cada uma das matérias, organizei um concurso em que todos os grupos, formados desde a segunda etapa, deviam exibir a sua coreografia perante a turma.

Desta forma, os alunos puderam finalizar o trabalho que desenvolveram no decorrer do ano letivo, apresentando a respetiva coreografia, para os restantes elementos da turma, num momento de descontração.

Quadro 20 - 4ª Etapa Equipas de Aprendizagem de dança Aeróbica

Situação	Grupo 1	Objetivos	Meta de Grupo
Apresentação da Coreografia à Turma	Nº10, Nº11, Nº20, Nº25 e Nº27	Consolidar a coreografia do Nível Elementar.	Apresentar a coreografia completa à turma, em sincronia.

No caso específico da Dança Aeróbica, planeei uma dinamização diferente da atividade, pelo facto de tratar-se de uma matéria de turma. Com o objetivo de tornar a experiência mais desafiante e semelhante aos concursos de dança que, comumente, se podem acompanhar na televisão ou em outro tipo de concursos que envolvem a apresentação de esquemas, idealizei um espaço destinado à apresentação das mesmas. Os restantes alunos, seriam o público, e, no final de cada apresentação, seguir-se-ia uma discussão, da qual iria resultar a atribuição de uma nota qualitativa, visto que todos os alunos conheciam os passos das coreografias.

Relativamente ao Badminton e Ténis de Mesa, optei por realizar dois períodos distintos, são eles: um período inicial, com pares heterogêneos, que tinha como objetivo os alunos cooperarem entre eles e proporcionar trocar longas de batimentos e outro período, este competitivo, em torneios escada.

Sendo que optei por dar mais tempo de atividade às matérias coletivas, os torneios escada foram uma estratégia eficaz. Isto porque, não só foi maior a competitividade e envolvimento dos alunos, pelas características deste tipo de torneios, como facilitou a minha observação, visto que a tendência foi os alunos com maiores capacidades encontrarem-se do lado contrário aos restantes ou vice-versa, e, por isso, consegui observar os alunos em atividade durante períodos maiores e deslocar-me em períodos menos.

Área da Aptidão Física

O desenvolvimento desta área foi realizado através do treino intervalado por estações, HIIT.

Utilizei duas estratégias que visaram um clima de aula mais positivo e propício à obtenção de resultados, são elas:

Quadro 21 - Estratégias Aptidão Física

Estratégias
Utilização de exercícios com características distintas
Promover a autonomia na formação de grupos de trabalho

Apesar das escolas terem como referência a bateria de testes do FITescola, estes períodos destinados ao treino das capacidades físicas tiveram como objeto outros exercícios, tendo em consideração o fator motivacional. Estes exercícios podiam ser dinâmicos ou estáticos, individuais ou a pares, etc.

A composição dos grupos de trabalho ficou, também, ao critério dos alunos, garantindo que estes se sentissem à vontade para comunicar entre si, acerca das características do exercício e sobre as dificuldades sentidas.

Área dos Conhecimentos

Na última etapa desta área, consumou-se a terceira fase do trabalho de grupo. Esta etapa consistiu na apresentação final à turma e entrega do documento de suporte. Nos casos em que o aproveitamento foi insuficiente, foi dada a oportunidade de realizar uma síntese dos trabalhos de grupo dos outros grupos.

De modo a dar suporte aos alunos, utilizei as aulas para abordar questões relativamente aos trabalhos de cada grupo e utilizei a plataforma *Google Classroom* para dar feedback, através da correção e sugestão de alguns aspetos críticos dos respetivos temas. Enfatizei, num ou noutro caso, o cumprimento do prazo estipulado pelo GEF.

1.5.2. Balanço

Área das Atividades Físicas

Relativamente ao voleibol, as estratégias utilizadas foram preponderantes para os alunos com maiores dificuldades atingirem o sucesso à disciplina.

A utilização de grupos heterogéneos nas aulas foi determinante para os alunos críticos passarem mais tempo em prática e desenvolverem as suas capacidades técnicas em contexto de jogo. E se, ao longo do ano, houve problemas relativamente à falta de assiduidade, a superação das dificuldades e o alcance dos objetivos propostos foram resultado de uma continuidade das aprendizagens determinante para o sucesso.

Verifiquei que, apesar de não haver muita consistência nas ações técnicas, alguns alunos que outrora apresentaram dificuldades no serviço por baixo, em situações de campo reduzido, conseguiram, já no final da etapa, servir por baixo num campo com dimensões superiores. Ainda que reconheçam as dificuldades em servir, com sucesso, duas vezes consecutivas, os alunos em causa conseguiram identificar, pelo menos, uma componente crítica que condicionou o sucesso do gesto técnico, algo relevante e crucial para, com o treino, atingir o objetivo.

Relativamente ao critério “recebe para dar continuidade ao jogo”, verifiquei que certos alunos continuaram a colocar a bola do outro lado à primeira oportunidade. Este aspeto revelou que o fator competitivo não foi bem direcionado e condicionou outros aspetos tais como o segundo toque no passador. Não se observou, portanto, a dinâmica dos 3 toques (facilita-facilita-complica).

Devido ao enorme volume de jogo e utilização de situações simples que provocaram muito contacto com a bola, a qualidade das execuções técnicas aumentou. À medida que as execuções técnicas foram melhorando, os alunos perceberam que não bastava colocar a bola do outro lado da rede. Posto isto, passou-se a observar mais intencionalidade nas finalizações.

No basquetebol e no corfebol, as estratégias implementadas provocaram a diminuição do tempo de jogo anárquico e o aumento da percentagem de lançamentos concretizados.

No basquetebol, o aquecimento em circuito com lançamentos na passada e em apoio promoveu o aumento da percentagem de lançamentos concretizados e, consequentemente, uma melhoria do clima de aula. A marcação dos corredores e constrangimentos relativos ao número de jogadores por corredor, promoveu um maior número de situações 1x1, o que motivou os alunos à prática exaustiva da matéria. A limitação dos roubos de bola provocou, no entanto, algum descontentamento dos alunos que consideraram a regra uma desvirtuação do jogo. Porém, esta regra foi essencial para rentabilizar o tempo de prática dos alunos com maiores dificuldades, cuja presença do adversário foi algo complexo.

Salienta-se o facto de todos os alunos terem realizado, corretamente, o passe e corte e a reposição durante as situações de jogo, ainda que alguns elementos tenham maior dificuldade em entender a dinâmica do princípio.

Os alunos que trabalharam durante a etapa o passe e a desmarcação apresentaram ainda algumas dificuldades, em alguns casos agravada pela condição física e falta de entendimento da dinâmica de jogo.

O lançamento na passada foi um critério que todos os alunos cumpriram com sucesso em situação isolada, porém, em situação de jogo formal ainda observámos alguns lançamentos em apoio, quando sozinhos frente ao cesto. A opção de lançar em apoio foi característica dos alunos que atacam o cesto de frente.

Relativamente à ginástica acrobática e à dança aeróbica, foram apresentadas coreografias muito interessantes, que atenderam aos critérios de avaliação estipulados pelo GEF, fazendo das anteriores, as duas matérias com maior número de níveis Elementares atribuídos, nas avaliações finais.

Infelizmente, não me foi permitido organizar os concursos de demonstração das coreografias elaboradas pelos alunos. Ainda assim, foi possível observar-se momentos bons e harmoniosos, em que promovi a cooperação entre elementos de grupos diferentes, na tentativa de aproveitar o valor social que a dança, em particular a dança aeróbica, pode ter para os alunos, principalmente, quando, ao longo do ano, verifiquei que poucas eram as situações que os motivavam nas aulas de Educação Física.

Relativamente ao atletismo, os objetivos propostos para diversos alunos não foram atingidos. Este dado reflete a dificuldade que senti, ao longo do ano, para

rentabilizar o tempo disponível para a prática de uma matéria que é exigente fisicamente e teve muitos tempos “mortos”.

No que diz respeito às raquetes, mais precisamente ao nível do ténis de mesa, foi extremamente difícil garantir a continuidade das aprendizagens, pois a prática da matéria estava restrita a um espaço da rotação. O badminton foi uma matéria com a qual os alunos se sentiram à vontade e houve maior competitividade. Os torneios escada foram uma constante e foram determinantes para o alcance dos objetivos propostos.

A ginástica no solo foi uma matéria à qual não foi dado muito tempo de prática, pois os alunos que optaram pela matéria realizaram a sequência gímnica do nível Elementar com facilidade e as suas aprendizagens prioritárias eram outras.

Apenas um aluno escolheu a patinagem e realizou o percurso do nível Elementar sem dificuldades.

Área da Aptidão Física

O quadro seguinte revela as dificuldades sentidas ao nível da aptidão física, nomeadamente, no teste do vaivém.

Quadro 22 - Resultados do teste do Vaivém – Aptidão Física

Teste	Zona	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	4ª Etapa
Vaivém	FZSAF	Nº1, Nº5, Nº7, Nº8, Nº9, Nº10, Nº11, Nº13, Nº15, Nº17, Nº20, Nº23, Nº24,	Nº5, Nº7, Nº8, Nº13, Nº15, Nº17, Nº20, Nº24	Nº5, Nº6, Nº8, Nº9, Nº13, Nº17, Nº20, Nº24	-
	ZSAF	Nº6	Nº1, Nº6, Nº9, Nº10, Nº11, Nº23	Nº1, Nº10, Nº11, Nº15, Nº23	-

Tendo em consideração que o nível de intensidade das aulas não foi foco nesta etapa, optei por não considerar os resultados do teste do vaivém na avaliação final. Considerei que os resultados não foram fiéis às capacidades dos alunos e o protocolo não foi cumprido na íntegra.

Quadro 23 - Balanço dos Resultados – Aptidão Física

Aptidão Física									
Teste	Vaivém	Abdominais	Extensões Braços	Impulsão Horizontal	Flexibilidade MI		Flexibilidade MS		IMC
					E	D	E	D	
FZSAF	Nº5, Nº6, Nº8, Nº9, Nº13, Nº17 Nº20, Nº24	Nº8, Nº9, Nº17, Nº20	Nº8, Nº13, Nº17, Nº20	Nº8, Nº17 Nº20	Nº26		-		Nº13 Nº20
Perfil Atlético	Nº2, Nº4, Nº14, Nº17, Nº18 Nº19	Nº17	Nº21	-	Nº23		-		-

1.6. Professor a Tempo Inteiro (PTI)

1.6.1. Objetivos e Planeamento

No âmbito da área de Lecionação, encontramos o projeto PTI. Neste projeto, que tem a duração de uma semana, o professor estagiário simula um horário completo e leciona o número de horas que um professor a tempo inteiro leciona, semanalmente. Pessoalmente, resultou num dos projetos mais enriquecedores no desenvolvimento das minhas competências como professor, pois tive a oportunidade de lecionar aulas a várias turmas, de diferentes ciclos e com alunos em diferentes estados de maturação, num curto espaço de tempo, desafiando as minhas competências de lecionação, nomeadamente, as de Gestão, Instrução e Controlo, e, consequentemente, estar sob a supervisão de outros professores, que, pela experiência, contribuíram com o seu feedback.

Este PTI teve lugar na semana de 12 a 17 de Dezembro, que coincidiu com a 2ª Etapa - Prioridades e o 1º semestre do ano letivo.

O planeamento do PTI foi realizado em função dos objetivos definidos, a referir:

Quadro 24 - Objetivos PTI

Objetivos
Aumentar a frequência do feedback positivo
Lecionar Danças Tradicionais Portuguesa e Danças Sociais
Melhorar o domínio da Gestão do Tempo

Antes de descrever concretamente o planeamento do PTI, importa realçar que o mesmo foi realizado, propositadamente, numa fase muito prematura do ano, tendo em vista uma mudança clara de paradigma nas aulas.

Após um início marcado por alguma insegurança, relativamente à qualidade da minha intervenção e ao meu potencial enquanto professor, decidi, com o apoio do professor orientador de universidade, antecipar o PTI.

Apesar de ter idealizado o PTI numa fase mais adiantada do estágio, em que estivesse mais confiante e seguro das minhas capacidades, havia a necessidade de identificar que aspetos cruciais da minha intervenção não estavam, até ao momento, a contribuir de forma positiva para o bom funcionamento das aulas. Com a intensificação das aulas e o olhar atento de outros professores, pude identificar com maior precisão estes aspetos, em prol de uma mudança de paradigma.

Tal como se antecipara, a mudança de atitude dos meus alunos podia ser despoletada, entre outros, pela mudança que eu idealizara para mim próprio. E, embora a correção de alguns aspetos da minha intervenção não fosse o suficiente para atingir todos

os alunos, muito menos com o impacto desejável, dela resultaram algumas mudanças impactantes, na motivação para a aprendizagem de alguns alunos. Estas, por sua vez, resultaram num clima de aula mais agradável e harmonioso, para todos.

A definição dos objetivos resultou desta reflexão em torno dos aspetos a melhorar e começou, desde logo, por identificar as turmas onde seria possível cumprir, na totalidade, os mesmos, tendo em conta o meu horário e o do meu colega de estágio.

Em seguida, conversei com os professores, coloquei a possibilidade de lecionar as aulas das turmas, previamente escolhidas, na semana de 12 a 19 de Dezembro, e iniciei um acompanhamento mais ativo das mesmas, no qual pude, em diversas ocasiões intervir e estabelecer a relação professor-aluno.

O planeamento das aulas foi elaborado tendo por base as orientações dos professores titulares das turmas, isto é, os conteúdos lecionados foram previamente definidos. Quanto aos aspetos relacionados com a instrução, organização e clima, deixaram a meu cargo a gestão dos mesmos.

1.6.2. Balanço

De acordo com a perspectiva de Kolb, citado por Pimentel (2007), todo e qualquer homem é capaz de aprender a partir da reflexão que realiza acerca das suas próprias práticas. A reflexão deve ser realizada a partir do questionamento das nossas ações (Alarcão, 1996), ainda que, conscientemente, não existam dúvidas acerca das mesmas. Gaspar, M., Seabra, F., e Neves, C. (2012) consideram que uma prática reflexiva serve para auxiliar tanto o professor estagiário como o respetivo supervisor, pelo facto de esta prática promover o reconhecimento das implicações políticas e ideológicas das suas respetivas atividades profissionais.

A supervisão surge como um fator decisivo deste processo, pois a sua base epistemológica está centrada em aspetos como a observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança (Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C., 2012). É, através dela, que identificamos possibilidades de intervenção ao nível da ação pedagógica.

O trabalho colaborativo entre professores é um fator crucial para o desenvolvimento profissional (Keay, J., 2006). O pensamento reflete-se nas práticas e, apesar de os professores aprenderem sobretudo individualmente ou coletivamente numa aprendizagem planeada, é através das experiências com outras pessoas que aprendem mais (Hodkinson & Hodkinson, 2005), citado por Keay, J. (2006).

A definição do critério “Selecionar turmas de professores diferentes”, permitiu-me ter o olhar atento de vários professores, certamente, com perspetivas diferentes acerca do funcionamento das aulas e das melhores estratégias a utilizar em diferentes situações, o que considerei desde logo benéfico, visto poder recolher informação de um número maior de professores, e, através de uma reflexão cuidada e fundamentada, tirar as minhas conclusões.

A definição do critério “Selecionar turmas que não estejam no regime de opções”, garantiu que, através de uma escolha cuidada, lecionasse as matérias – patinagem e dança.

Permitiu, também, estabelecer contacto com turmas cujo planeamento das atividades é, inevitavelmente, diferente do da minha turma de lecionação, devido às diferenças entre os modelos de organização curricular.

No 9º ano, os alunos encontram-se no final de ciclo, num estado de maturação completamente diferente dos alunos de 11º e 12º ano, que, também se encontram no final de ciclo, porém, num regime de opções, que permite que cada aluno se aperfeiçoe nas seguintes matérias: duas de Jogos Desportivos Coletivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes (Jacinto et al, 2001).

No 10º ano, os alunos encontram-se no início de um novo ciclo, onde as médias já contam para o ingresso no ensino superior. Aqui, interessa consolidar e, eventualmente, completar a formação diversificada do ensino básico (Jacinto et al, 2001).

Relativamente ao objetivo “Lecionar danças tradicionais portuguesas e/ou danças sociais”, após um diálogo com os professores titulares, constatei que seria benéfico realizar, com maior frequência, a contagem dos tempos em voz alta, e continuar, sempre que possível, a aliar a contagem à menção do passo seguinte da dança. Saliento o clima positivo durante os períodos de lecionação das danças “Regadinho” e “Merengue”.

No que diz respeito ao objetivo “Melhorar o domínio da gestão do tempo” verifiquei que, de um modo geral, cumpri com os tempos estipulados para cada uma das atividades, excetuando uma que envolveu a mudança de espaço, o que culminou num ligeiro atraso.

Quina (2009) definiu a gestão do tempo como um aspeto pertencente a uma dimensão de aula, a organização. A segunda, por sua vez, tem impacto nas condições de ensino e aprendizagem, pois condiciona o tempo reservado para a prática motora.

Neste caso, a gestão do tempo de aula contribuiu para o cumprimento dos objetivos estipulados, ainda que indiretamente, e para a criação de um sentimento de controlo permanente sobre as atividades em funcionamento.

Relativamente ao último objetivo, “Aumentar a frequência do feedback positivo”, concluí, juntamente com a professora orientadora e com o meu colega de estágio, que melhorei bastante neste aspeto. Ao longo do PTI, a minha postura foi mais positiva, aproximando-se daquela que é desejada. Isto é, para além de ter dado feedback positivo com maior frequência, fi-lo, também, com maior confiança, enfatizando, sempre que possível, a prestação dos alunos, especialmente, daqueles cujos pequenos progressos maior impacto pudessem ter.

Segundo Keay, J. (2006), o trabalho colaborativo pode surgir através das formas mais simples como a observação, o feedback e o encorajamento, e através de formas mais complexas como processos que sustentem o desenvolvimento profissional contínuo ao longo do tempo, permitindo que os professores incorporem as práticas com as suas próprias turmas.

Nesse sentido, para além do feedback positivo, tanto das pessoas supramencionadas como dos professores que possibilitaram a realização do PTI, tive a oportunidade de lecionar uma aula extra, fruto de um desempenho positivo numa aula específica. Após a aula supramencionada, o professor titular propôs-me a leção da aula seguinte, no mesmo espaço, com as mesmas condições, a uma turma do mesmo ciclo, porém, com características diferentes. Soube à priori que o envolvimento dos alunos seria menor, bem como os níveis de desempenho, e, por isso, a minha intervenção foi, propositadamente, modificada. Uma das sugestões do professor titular foi a adoção de um estilo mais diretivo nos episódios de organização. Assim foi, os objetivos definidos para a aula foram cumpridos e o feedback foi muito positivo, no que diz respeito à globalidade das minhas intervenções, nomeadamente, aos episódios de gestão, instrução e clima.

Constatei que, de um modo geral, os alunos com quem tive a oportunidade de interagir estiveram empenhados durante a prática das atividades. Isso afetou-me positivamente durante as mesmas. De tal forma que não tenho sido acostumado pelos meus alunos, ao ponto de colocar em causa as minhas capacidades. Esse será um dos aspetos cruciais daqui em diante – controlo.

1.7. Balanço Final da Lecionação

A área de Lecionação foi, sem dúvida, a área mais exigente do estágio. Desde o primeiro momento, deparei-me com uma complexidade de fatores para os quais não estava preparado.

A falta de preparação correlacionada com o receio de tomar decisões impactantes, tornou ainda mais exigente o início do ano letivo. Porém, se houve algo que me permitiu, nem sempre a tempo, encontrar uma solução para determinado problema foi a consciência de que tudo tem uma explicação.

Após a escolha da turma, iniciaram-se os primeiros desafios, nomeadamente, a 1ª Etapa. Durante este período, a principal preocupação foi avaliar o estado de desenvolvimento dos alunos e fazer um prognóstico daquilo que cada um podia atingir no final do ano letivo. Consegui, também, identificar algumas áreas de dificuldade da turma, nomeadamente, a aptidão física, fatores que viriam a ser autênticos quebra-cabeças no decorrer do ano letivo.

Após a 1ª Etapa, defini as matérias prioritárias para cada aluno e os respetivos objetivos, em função das suas opções, e falhei num aspeto crucial para a consecução destes objetivos. Os objetivos estabelecidos foram, até certo momento, meus e não dos alunos.

A única forma de partilha dos objetivos havia sido feita através dos episódios de instrução. No entanto, devia ter partilhado os objetivos com os alunos, estabelecendo prazos e períodos significativos para os mesmos trabalharem neles, algo que não fiz, no momento desejável.

A partir do momento que entendi a consecução dos objetivos como um fator diretamente relacionado com o comprometimento dos alunos, isto é, eles tinham de apropriar-se dos objetivos para os querer atingir, procurei responsabilizá-los pelo seu processo de aprendizagem. Conversei com os alunos, primeiramente com aqueles que evidenciavam maiores dificuldades, e garanti que estavam conscientes dos objetivos estabelecidos. Tentei, também, para esses alunos definir prazos para a realização, por exemplo, das sequências gímnicas de ginástica acrobática, matéria na qual se concentravam os alunos amotivados. Desta forma, verificou-se uma evolução significativa no comprometimento dos alunos com as atividades, e, consequentemente, uma mudança de clima nas aulas. É certo que não consegui envolver todos os alunos em todas as atividades, porém, houve uma mudança de paradigma.

Relativamente à área da aptidão física, optei por implementar um circuito de alta intensidade, treino HIIT, nas aulas. Desta forma, assegurei que os alunos mais resistentes à atividade física passavam maior tempo em atividade. Porém, falhei em tornar o treino da aptidão física algo divertido e interessante para os alunos.

A motivação constituiu a barreira mais alta e difícil de transpor durante esta caminhada. A falta de soluções para este problema, fez com que me tornasse parte dele. Porém, consegui, através de algumas estratégias, tais como, centrar a minha atenção em aspetos que me deixassem confortável durante as aulas, contribuindo de forma positiva para um clima propício à aprendizagem.

O projeto específico contribuiu, significativamente, para uma mudança do clima de aula. A partir do momento em que iniciei o projeto, pedindo a cada um dos alunos que criasse uma play-list secreta, comecei a verificar que eles comunicavam entre si durante as aulas e questionavam-se acerca dos autores.

Foi, também, após esses episódios que alguns deles me passaram a procurar com maior frequência, transparecendo algum entusiasmo. Primeiramente, para questionar acerca da play-list. Mais tarde, para falar sobre aspetos relacionados com o processo ensino-aprendizagem, com os quais não se sentiam à vontade para o fazer antes.

Através de atividades simples, que envolveram os gostos pessoais dos alunos, permiti que fizessem da aula um espaço mais agradável.

No entanto, concluí que, após os alunos entenderem a dinâmica das atividades propostas, podia tê-los desafiado a trazerem atividades do seu interesse, fazendo com que se envolvessem mais com o projeto e com as atividades.

2. Direção de Turma

A função de Diretor de Turma (DT) é fundamental, tendo em consideração as funções que lhe são designadas. Na ESJGF, o diretor de turma é eleito pelo diretor da escola de entre o quadro de professores da turma.

Segundo Roldão (1995), a função do diretor de turma consiste numa tríade que engloba as seguintes vertentes: alunos, professores e encarregados de educação.

Segundo Boavista e Sousa (2013) citado por Rodrigues (2022), o diretor de turma tem um papel fundamental na relação entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar. Este deve desempenhar um conjunto de funções que se relacionam entre si, tais como, assegurar o trabalho em equipa nos Conselhos de Turma (Bom e Brás, 2003). Trabalho de equipa que tem influência no sucesso escolar de todos alunos. O diretor de turma deve, também, estabelecer a ligação entre as atividades do plano anual e os encarregados de educação, e, tanto quanto possível, facilitar a sua integração e participação nas mesmas.

Apesar de a função ser atribuída, preferencialmente, a professores profissionalizados (Bom & Brás, 2003), e do papel dos professores estagiários consistir essencialmente no acompanhamento dos mesmos, esta não se deve cingir ao registo de faltas, redação de atas e relatórios pontuais.

2.1. A Regulação Emocional e o Mindfulness

Os alunos iniciaram o seu percurso no ensino secundário sob um regime diferente do habitual, resultante do estado pandémico em que se encontrava o país.

De acordo com o Decreto-Lei n.º10-A/2020, foram estabelecidas medidas excecionais e temporárias relativamente à avaliação, aprovação e conclusão dos ensinos básico e secundário e para efeitos de acesso ao ensino superior.

Este decreto possibilitou que alunos no final do ensino secundário não tivessem realizado um único exame nacional, até à data.

Devido à alteração das medidas, até então excecionais, surgiu um problema de carácter emocional, assente na incapacidade de controlar as emoções que surgem em momentos de avaliação.

Este projeto surgiu como necessidade de educar os alunos para a regulação emocional, que envolve compreender, equilibrar e decidir que emoções sentir e expressar (Gross, J. J., 1998). Esta capacidade de regular as próprias emoções é treinável e extremamente relevante para a saúde mental de qualquer indivíduo, pois promove um

conjunto de habilidades que resultam no aumento do bem-estar (Fredrickson & Losana, 2005), da qualidade das relações sociais (Lopes et al., 2005) e no desempenho geral (Quoidbach & Hansenne, 2009).

O mindfulness é uma prática meditativa que promove o foco e a atenção (Bamber & Scheneider, 2016). Greenland (2019) e Koncz, Köteles, Demetrovics e Takacs (2021) conceptualizam o termo *mindfulness* com experienciar o momento atual, de uma forma não-julgadora.

Lin e Mai (2018) citado por Rodrigues (2022), revela que a prática meditativa baseada no *mindfulness* causa um impacto positivo no quotidiano daqueles que o praticam, promovendo o foco no presente. E, conclui que, a curto prazo, os alunos praticantes desta meditação obtiveram melhores resultados académicos que os que não são praticantes.

Posto isto, o tema do projeto específico foi “*A Regulação Emocional Através do Mindfulness*”, e o objetivo:

Quadro 25 - Objetivos projeto específico

Objetivo
Utilizar a prática das técnicas de relaxamento baseadas no <i>mindfulness</i> , como fator de desenvolvimento da capacidade de regulação emocional dos alunos

2.2. 1ª Etapa

2.2.1. Objetivos e Planeamento

De modo a otimizar os processos de intervenção desta área, segui o modelo por etapas. Posto isto, defini os seguintes objetivos:

Quadro 26 - 1ª etapa objetivos DT

Objetivos
Conhecer a comunidade escolar
Identificar as possibilidades de intervenção ao nível do projeto específico

Numa primeira fase, o objetivo foi conhecer os meus alunos, individualmente, com o objetivo de compreender melhor e acompanhar o seu desenvolvimento sócio afetivo e intelectual. Este acompanhamento permitiu-me identificar os alunos com maiores dificuldades de relacionamento, assim como as suas necessidades, interesses e hábitos.

Relativamente aos Encs. de Educação, defini como objetivo pessoal adquirir algumas experiências que facultassem uma relação positiva, de modo a sentir-me cada vez mais confortável na presença dos mesmos e envolvê-los na aplicação dos projetos das diversas áreas e acompanhamento dos educandos.

Posto isto, informei os mesmos acerca da situação escolar dos respetivos educandos e promovi a participação de ambos nas medidas adotadas que visaram o sucesso escolar. Estes processos contemplaram sobretudo informações acerca dos procedimentos avaliativos, nos casos dos alunos com mais dificuldades, e informações acerca da assiduidade, comportamento e aproveitamento escolar dos alunos.

No que concerne às reuniões do conselho de turma, contribuí através da recolha e partilha de informações impactantes sobre os alunos que contribuíram para a discussão e definição de estratégias eficazes para o processo ensino-aprendizagem, tendo em consideração o aluno e as suas características individuais, assim como as características da turma e o acompanhamento individualizado disponível.

2.2.2. Balanço

Os objetivos definidos para a 1ª Etapa foram cumpridos, com sucesso.

Reuni-me regularmente com a professora Diretora de Turma, com o objetivo de estabelecer uma relação positiva, da qual tirei proveito, permitindo-me acompanhar de perto o desenrolar deste primeiro momento do ano dos alunos do 12º8ª. Foi benéfico para mim, na medida em que esta relação permitiu desempenhar um conjunto de funções características do DT e, conseqüentemente, um acompanhamento mais próximo dos alunos.

Durante a etapa, tive a oportunidade de desempenhar funções tais como: marcar e justificar faltas, entrar em contacto com os EE e com os professores de outras disciplinas, acompanhar o desenvolvimento de outras atividades desenvolvidas fora do recinto escolar, como é o exemplo das visitas de estudo.

Procurei, no decorrer da etapa, identificar as dinâmicas da turma em contextos que não o da EF, identificar os alunos que mantêm contacto fora da escola, e, por isso, são mais próximos.

Nesse mesmo sentido, para além de acompanhar a diretora de turma no horário de atendimento, participei numa visita de estudo ao “DOCLisboa – Festival Internacional de Cinema” e numa sessão dirigida a todos os agentes educativos do AEB, cujo tema é “EMOÇÕES – A dimensão emocional em contexto escolar”.

Poder conhecer e compartilhar experiências, bem como conviver lado a lado com profissionais que, por pertencerem a outras áreas científicas, interagem de formas diferentes com os alunos e, por isso, tinham perspectivas diferentes, foi uma vantagem para o professor estagiário que se rodeia de experiência e conhecimento.

No que concerne aos problemas educativos, revelou-se muito importante esta “aliança”, visto que quando se manifestam crises de comportamentos, não são exclusivos do professor das 9 horas, sem que o professor das 10, nem o das 15 horas, sejam implicados (Bom & Brás, 2003).

O contacto formal com a professora DT, do grupo das Ciências Humanas, foi benéfico por um conjunto extenso de razões. Entre elas, conhecer os alunos fora de atividade, isto é, conhecer os alunos além do que se pode observar através da observação direta, que ocorre sistematicamente no decorrer das aulas, e perceber como se relacionam com os outros, áreas de interesse e objetivos para um futuro próximo.

Desde o primeiro contacto que mostrou disponibilidade para me acompanhar e auxiliar, contribuindo, significativamente, para a definição do projeto específico, com informações precisas acerca dos alunos. Estas informações permitiram-me, também, traçar um perfil mais detalhado dos alunos e considerar tipos de abordagem diferentes em função das mesmas.

2.3. 2ª Etapa

2.3.1. Objetivos e Planeamento

Tendo por base as informações recolhidas ao longo da etapa antecedente, bem como as minhas funções de coadjuvação à diretora de turma, considerei os seguintes objetivos como prioritários:

Quadro 27 - 2ª Etapa – Objetivos DT

Objetivos
Melhorar a assiduidade e pontualidade nas aulas
Iniciar o projeto específico da área de DT

A segunda etapa compreendeu o período que se prolonga até ao final do primeiro semestre.

Durante este período, a minha prioridade foi sensibilizar os alunos e, quando necessário, informar os Encs. de Educação relativamente ao estado dos seus educandos, no que diz respeito às aprendizagens previstas e risco de retenção, fosse pela falta de

assiduidade ou insuficiente nível de desempenho, assim como iniciar o projeto específico da DT.

Relativamente ao primeiro, o processo iniciou-se com a sensibilização dos alunos face ao cumprimento de regras, indispensável para a cidadania e cumprimento dos objetivos individuais. No entanto, e para alguma situação que permanecesse inalterada, ficou registado que o próximo passo seria contactar os Encls. de Educação, através da plataforma INOVAR.

No que diz respeito às aprendizagens previstas, todos os professores do CT recorreram à plataforma INOVAR para deixar uma nota qualitativa do aproveitamento dos alunos e algumas notas, no que diz respeito aos pontos chave para melhorar o desempenho.

Relativamente ao projeto específico, recorri ao CT, nomeadamente aos professores que vinham de anos anteriores com a turma, com o objetivo de obter informações acerca do percurso escolar dos alunos e selecionar, criteriosamente, os alunos que pudessem beneficiar com a participação no projeto específico; Estabeleci um contacto com a psicóloga do agrupamento, com o objetivo de definir o seu contributo para o projeto, no que diz respeito à dinamização das atividades e à forma como esta podia impactar os professores do CT e os respetivos alunos.

Coloquei, ainda, algumas questões relativamente ao local da intervenção, horário, duração e número de sessões. Visto tratar-se de um profissional qualificado na área, fez todo o sentido enquadrá-la e contar com o seu contributo no desenrolar do projeto.

Por fim, a preparação da reunião intercalar e do conselho de turma, juntamente com a professora diretora de turma, foram indispensáveis, tendo em conta que a formação integral como professor estagiário implicou a realização de momentos como estes em que pudemos definir estratégias que promovessem o sucesso escolar dos alunos, nomeadamente, ao nível das emoções.

2.3.2. Balanço

O reforço positivo é a principal técnica de promoção de comportamentos desejáveis (Skinner, 1953; Sidman, 1995) citado por Rodrigues (2022). Apesar de inevitável a chamada de atenção relativa à falta de assiduidade, procurei reforçar pela positiva a mudança de comportamento daqueles que alteraram os índices de assiduidade e dos que não integraram este grupo.

Tendo em conta o estado atual da situação, identifiquei os alunos e as respetivas disciplinas nas quais evidenciam problemas de assiduidade, isto é, estão próximos ou já atingiram o número limite de faltas injustificadas.

Apenas os alunos nº14 e nº22 atingiram o limite de faltas. O aluno nº14 é o próprio EE, e, por isso, a chamada de atenção foi no sentido de o responsabilizar pelos seus atos e respetivas consequências.

Relativamente ao aluno nº22, foi estabelecida uma ligação com o EE e aguardei para verificar mudanças no comportamento do aluno.

Relativamente ao projeto específico, mantive-me em contacto com a psicóloga do agrupamento e tive a oportunidade de desenvolver algumas ideias com a própria. Posto isto, as sessões agendadas tiveram lugar num dos auditórios da escola, que permaneceu livre e disponível para acolher o projeto. Tratava-se de um espaço calmo, no qual os alunos se sentiam confortáveis e afastado dos ruídos externos. Tendo em conta que os alunos demonstraram interesse em que as sessões tivessem lugar de manhã, consegui que estas tivessem lugar às quintas-feiras, após o intervalo das 11h20-11h30.

2.4. 3ª Etapa

2.4.1. Objetivos e Planeamento

Esta etapa coincidiu com o início do 2º semestre.

Após a etapa anterior, foi importante refletir sobre alguns aspetos críticos, nomeadamente, a falta de assiduidade dos alunos e a melhor forma de intervir sobre a situação. Pelo que considerei aumentar o número de ligações estabelecidas com os Encls. Educação, professores dos CT e alunos.

Os seguintes objetivos espelharam as preocupações acima referidas:

Quadro 28 - 3ª Etapa – Objetivos DT

Objetivos
Incentivar os alunos a serem mais assíduos e participativos
Mobilizar os alunos-alvo do projeto específico
Iniciar as sessões de <i>Mindfulness</i>

Relativamente aos alunos, houve um problema que se agravou no final da etapa anterior, a falta de assiduidade. A situação que apresentou maior contorno foi a do aluno nº14, pelo facto de este ser o seu próprio encarregado de educação. Nesta situação, os avisos e os registos de faltas, que seguiram para a plataforma INOVAR, ao invés de informarem os EE, foram diretamente para o aluno, não surtindo efeito.

Contudo, e, apesar de não haver uma figura que o chamasse à razão, aproveitei a relação professor-aluno para marcar, pontualmente, breves momentos para abordar o tema e tentar compreender a postura do aluno face a este problema.

O aluno nº22 constituiu, também, uma situação complexa. Um aluno repetente que facilmente se enquadrou na turma, agrupando-se com um conjunto de alunos cuja assiduidade também foi um aspeto crítico.

No entanto, após uma conversa com o EE do aluno nº22, esperou-se uma mudança de atitude, pois surpreendido e preocupado com a situação do educando, o EE garantiu que a situação não ia prevalecer.

Este problema de assiduidade não só os colocou em risco de reprovação no primeiro semestre, pelo excesso de faltas injustificadas, como inviabiliza um processo ensino-aprendizagem estruturado e adequado. Tendo estes alunos a ambição de ingressar no ensino superior, a aproximação dos exames nacionais pareceu contribuir para uma mudança de atitude.

Nesta etapa, foi importante acompanhar a situação dos alunos indicados, prevenindo que as mesmas tomassem outras dimensões.

Ao nível dos EE, considerei importante aumentar o fluxo de informação, tanto ao nível da assiduidade como das dificuldades nas diversas disciplinas, clarificando a situação dos mesmos. Para tal, foi imprescindível a relação com os professores do CT, que deram o seu contributo, preferencialmente nos casos em que se tratava de alunos críticos à sua disciplina. Este dado refletiu a falta de momentos de partilha recíproca entre professores, ao longo do ano letivo, partilha esta que pode contribuir de forma crucial para a melhoria da qualidade do ensino (Jacinto et al., 2001).

Relativamente ao projeto específico, a definição dos alunos-alvo resultou de um trabalho conjunto do CT, arrancado a ferros.

Após estarem reunidas informações sobre o histórico dos alunos, através de um autorretrato realizado no âmbito de PSI B, e algum aconselhamento por parte do CT no que diz respeito ao percurso escolar dos alunos-alvo, eis que passei à fase de recrutamento. Durante esta fase, a minha principal preocupação foi promover o interesse do alunos pelo projeto, que estes lhe reconhecessem valor e a potencialidade para contribuir de forma positiva para a sua formação, através do aumento das capacidades de autorregulação. Por isso, a participação no projeto não foi obrigatória.

Esta etapa ficou marcada pelo início das intervenções ao nível do projeto específico “*A Regulação Emocional e o Mindfulness*”.

2.4.2. Balanço

Relativamente aos alunos críticos nº14 e nº22, as intervenções realizadas resultaram numa mudança de atitude e presença mais assídua nas aulas. Contudo, os alunos indicados continuam em perigo de exclusão, por faltas injustificadas.

O acompanhamento da situação dos restantes alunos resultou, não se evidenciando o agravamento de nenhum caso.

O aumento do fluxo de informação consistiu, em alguns casos, numa chamada de atenção por parte dos EE aos educandos, o que resultou numa mudança de atitude positiva em diversos casos. Este dado foi muito importante para o trabalho colaborativo entre professores do CT. Embora não tenha resultado numa mudança de mentalidade dos mesmos, este dado fez com que houvesse maior disponibilidade para reunir informações acerca da situação escolar dos alunos.

A mobilização dos alunos-alvo do projeto específico decorreu ao longo de toda a etapa, exigindo em alguns casos alguma flexibilidade para contextualizar a intervenção e discutir as datas de realização, de modo que fosse viável conciliar os momentos de avaliação e as sessões.

Nesta etapa, realizou-se a primeira intervenção do projeto específico.

À exceção de um aluno-alvo, todos os outros marcaram presença e participaram na atividade, demonstrando interesse na continuidade do projeto.

2.5. 4ª Etapa

2.5.1. Objetivos e Planeamento

Tendo por base o desenvolvimento das situações que dizem respeito à assiduidade dos alunos, esta etapa constituiu um último esforço para que estes reunissem as condições necessárias para concluir o ensino secundário.

Posto isto, a minha intervenção incidiu sobre os alunos, EE e professores do CT, mediante os objetivos propostos.

Quadro 29 - 4ª Etapa – Objetivos DT

Objetivos
Evitar a reprovação por faltas dos alunos
Intensificar as sessões de Mindfulness
Realizar a Saída de Campo

Relativamente aos alunos, a situação mais preocupante foi a do aluno nº14, que na etapa anterior já tinha sido apontado como um aluno crítico, uma vez que foi pouco assíduo e atingiu o limite de faltas em mais do que uma disciplina.

A última etapa foi importante na medida em que foram estudadas as possibilidades do aluno, face à sua situação. Se este ultrapassasse o número limite de faltas em alguma disciplina de exame, anularia a disciplina e inscrevia-se no exame nacional; caso contrário, e, tendo uma média positiva, realizaria o exame nacional como prova de ingresso para a entrada no ensino superior.

A situação do aluno nº22, igualmente preocupante, foi tratada de maneira diferente, pois o EE interveio no sentido de evitar a reprovação por faltas. Assim sendo, foi importante monitorizar o desenvolvimento da situação.

O aluno nº6 foi um aluno assíduo durante o ano letivo, até dar início à sua atividade profissional e não comparecer a um número significativo de aulas, colocando-o em risco de reprovação.

Neste sentido, foi importante contactar o EE e alertar para os riscos associados à falta de assiduidade, nomeadamente, nas disciplinas em que atingira o número limite de faltas injustificadas.

Relativamente aos restantes alunos com um número elevado de faltas, a minha intervenção não foi além do acompanhamento do desenrolar das situações.

O projeto específico contou com a colaboração dos professores do CT, especialmente, da professora DT e da professora de português na organização e agendamento das sessões de *mindfulness*.

A psicóloga do agrupamento participou, também, na organização das atividades de *mindfulness*, contribuindo com a sua experiência na área da saúde mental.

2.5.2. Balanço

Dos alunos em risco de reprovação, e, apesar das intervenções realizadas ao longo da etapa, apenas o aluno nº14 ultrapassou o número limite de faltas e ficou excluído da avaliação contínua. No entanto, o aluno inscreveu-se como externo no exame nacional e aguarda pela classificação.

A intervenção levada a cabo pelo CT e a ligação que se manteve com os EE, permitiu que os alunos nº6 e nº22 não reprovassem por excesso de faltas. O contacto com os EE foi a estratégia utilizada mais eficaz.

Saliento as intervenções realizadas ao nível dos alunos assíduos, caracterizadas pelo reforço positivo. Estes mantiveram os níveis de assiduidade ao longo do ano letivo, e, por isso, merecem o destaque pela responsabilidade e postura exemplar.

As atividades desenvolvidas no âmbito do projeto específico contribuíram para a consciencialização da importância de manter o controlo emocional e de como este escapa rapidamente, através do modo piloto automático (quando o foco deixa de estar no presente).

A professora DT foi preponderante para a realização das sessões de *mindfulness*, visto que, desde o início, foi um elemento ativo no planeamento e organização das mesmas, chegando a disponibilizar uma aula para a realização de uma sessão.

A psicóloga do agrupamento contribuiu, também, de forma significativa para a realização das sessões, intervindo e recorrendo à sua experiência na área da saúde mental.

O trabalho colaborativo foi decisivo para desenvolver este projeto de forma harmoniosa e benéfica para os alunos.

2.6. Saída de Campo

2.6.1. Objetivos e Planeamento

A Saída de Campo (SC) constituiu uma atividade organizada pelos professores estagiários e envolveu ativamente os professores do CT, sendo que todas as decisões foram tomadas em conjunto.

Esta atividade foi realizada no âmbito da área de DT, pelo que considerei benéfico enquadrar as atividades desenvolvidas referentes ao projeto específico “*A Regulação Emocional e o Mindfulness*”.

A organização e preparação da SC teve por base o modelo por etapas, tendo este sido imprescindível para um planeamento estruturado, com prazos exequíveis e tarefas a realizar.

No seguimento, surgem os objetivos que guiaram todo este processo de elaboração:

Quadro 30 - Objetivos Saída de Campo

Objetivos
Mobilizar os alunos para a saída de campo
Realizar atividades de exploração da natureza
Contribuir para a valorização da disciplina de EF, através da integração dos professores do CT e de atividades multidisciplinares
Contribuir para o desenvolvimento das relações interpessoais dos alunos
Realizar as técnicas de Mindfulness ao ar livre, exponenciando os seus benefícios

Posto isto, definimos o plano para o dia da SC:

Quadro 31 - Programa diário SC

9h30	Saída da ESJGF
10h	Início da Atividade de Orientação
11h	Início da Atividade de Canoagem
13h	Almoço/Atividade do Mindfulness
15h	Início da Atividade de Arborismo
17h30/18h	Chegada prevista à ESJGF

O processo de elaboração da SC exigiu um trabalho conjunto com o meu colega de estágio, na procura de soluções que potenciassem os benefícios de uma experiência compartilhada entre turmas de ciclos diferentes. Os professores do CT contribuíram, também, de forma fulcral para a agilização dos processos inerentes, tornando exequível a saída, através da mobilização dos alunos e colaboração no decorrer da atividade.

Em conjunto com as professoras DT e de português, definimos um trabalho que envolveu um dos temas transversais às disciplinas tratado ao longo do ano, “*Construção de Identidade*”, relacionando-o com o papel das atividades de exploração da natureza na construção da identidade dos alunos.

No que diz respeito à elaboração das atividades propriamente ditas, o percurso de Orientação assim como o modelo de competição foram definidos por ambos os professores estagiários e contemplaram ambas as turmas. A turma de 9º ano, do meu colega de estágio, realizou um percurso mais curto, em forma de estrela. A minha turma realizou um percurso mais longo, tipo “score”.

Ainda durante o período da manhã, realizou-se a atividade de canoagem. Segundo Solé (1989) citado por Lozano, Correias e Costa (2016), os desportos náuticos, como é o exemplo da canoagem, fomentam diferentes aspetos característicos de uma educação completa, tais como: aspetos afetivos, aspetos cognitivos (encontramos elementos como a antecipação, decisão, avaliação, opinião... num contexto imprevisível que está em constante mudança), aspetos motores (equilíbrio, condução e propulsão) e ainda aspetos sociais (relação de entreajuda com os colegas, objetivos recíprocos, etc.)

Relativamente à sessão de mindfulness, optei por realizá-la num espaço plano e amplo, em relvado natural que é característico do vale do Jamor. A sessão teve a duração de 20 minutos e contemplou a atividade “*Sinto os Meus Pés*”, descrita no Apêndice VI.

No período da tarde, realizou-se a atividade do arborismo, guiada pelos responsáveis pelo parque, a qual consagrou um dia de boa disposição e memórias.

Balanço

A SC constituiu um momento de enorme aprendizagem, pela singularidade dos processos inerentes à sua realização.

No que diz respeito ao planeamento, representou uma atividade complexa devido ao trabalho colaborativo que acerbou e às capacidades que foram necessárias, nomeadamente, as capacidades organizativas e comunicativas, na procura de soluções e uma forma de orquestrar todos os processos e recursos inerentes. Nesse mesmo sentido, o trabalho cooperativo com o meu colega de estágio tornou-se determinante, pelo que todas as decisões impactantes foram tomadas em conjunto.

Relativamente às atividades, a orientação representou o maior desafio, pelo que a realização do seu percurso foi determinante e, como idealizado, consistiu numa atividade cujo nível de exigência foi de encontro ao nível das capacidades de cada um dos grupos formados.

O dia ficou marcado pelo ambiente de descontração e clima positivo que se sentiram e perduraram durante todo o dia, não só pelos alunos como também pelos professores que participaram na mesma.

2.6.2. Balanço Final da DT

Desde o início do ano letivo, a professora diretora de turma teve disponibilidade e interesse em contribuir para o desenvolvimento das minhas funções de coadjuvação. De facto, tive a oportunidade de conviver com uma professora com experiência e muitos anos de atividade no agrupamento, o que contribuiu para, rapidamente, familiarizar-me com os processos e com as pessoas responsáveis por determinadas funções.

Destacaram-se dois problemas aos quais tentei responder no decorrer do ano letivo, são eles:

1. Assiduidade e participação;
2. Ansiedade e stress.

Relativamente aos problemas de assiduidade e participação, vários alunos atingiram o número limite de faltas no decorrer do ano e notou-se uma clara falta de participação, não só nas aulas, como nas atividades de enriquecimento curricular e visitas de estudo.

Como professor estagiário, tive a oportunidade de interagir mais facilmente com os alunos e tentar compreender as razões pelas quais se verificou um enorme número de faltas. Aproveitando esta situação, tentei consciencializá-los e alertar para as consequências dos seus atos, nomeadamente, o risco de exclusão por faltas e a matéria em atraso.

Como coadjuvante da diretora de turma, procedi de acordo com as minhas possibilidades. Sempre que um aluno atingia o número de faltas correspondente a metade das faltas permitidas, era emitido um aviso ao encarregado de educação, através da plataforma INOVAR. Sempre que um aluno atingia o número limite de faltas correspondente ao número de faltas permitidas, era emitido novo aviso ao encarregado de educação, através da plataforma INOVAR e respetivo e-mail. Quando eram enviadas justificações de faltas por e-mail, era enviado um aviso, nos casos em que os alunos estivessem próximos do número limite de faltas.

Relativamente aos problemas de ansiedade e stress, elaborei um projeto sobre o Mindfulness, para o qual destaquei um conjunto de alunos que evidenciaram, ao longo do ano, falta de controlo emocional e uma elevada propensão à ansiedade e ao stress.

Realizámos quatro intervenções. A última foi levada a cabo por um professor certificado de meditação mindfulness.

Durante todo o processo de elaboração, houve a necessidade de articular com o meu colega de estágio em busca de soluções que fossem de encontro às pretensões de ambos, o que envolveu cedências de ambas as partes, e muita comunicação com os professores do GEF, principalmente, com aqueles que já tinham realizado atividades de Orientação no parque nacional do Jamor. Houve, também, envolvimento dos professores do conselho de turma, a destacar, da professora de Português que envolveu um dos temas tratados ao longo do ano, “Construção da Identidade”, com o papel das atividades de exploração da natureza na construção da identidade dos alunos.

Destaco o clima positivo que se sentiu durante todo o dia e as palavras de uma professora que não reconhecia os seus alunos, pois nas suas aulas o clima sempre careceu de afetividade e alegria.

Contudo, houve aspetos que deviam ter sido desenvolvidos com maior antecedência, nomeadamente, o planeamento e a preparação da saída de campo.

3. Desporto Escolar

3.1. Oferta do DE no AEB

Na ESJGF, existe um forte investimento e apoio às “Atividades de Complemento Curricular”. Esta aposta tem contribuído para o facto do Desporto Escolar (DE) ser um dos projetos que mais alunos envolve e que melhor resultado produz. No que diz respeito à ESJGF, o histórico notável traduz-se em inúmeras participações nas diversas modalidades, que espelham o impacto positivo que o DE pode ter nas escolas.

Assim sendo, durante o ano letivo de 2022/2023, os alunos tiveram a oportunidade de participar no desporto escolar de Andebol (2 núcleos – Infantis A e Infantis B), Badminton (2 núcleos – Infantis e Juvenis), Corfebol (2 núcleos – Infantis e Iniciados), “DE sobre rodas”, Futsal (2 núcleos – Infantis e Juvenis), Ginástica de Trampolins, Ginástica de Formação, Ginástica Grupo Intermédio e Competição e Voleibol (2 núcleos – Infantis e Juvenis).

Considerando a oferta do DE, optei por sair da minha zona de conforto e escolher o Badminton, modalidade que constituía, à partida, um desafio que levaria ao enriquecimento da minha formação específica e pela qual desenvolvi gosto.

Acompanhei o núcleo de Juvenis, constituído por 22 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 16, já que não havia escalão de Iniciados e se possibilitou a participação dos mesmos nas sessões de treino.

Relativamente aos recursos temporais definidos para a prática, realizaram-se duas sessões de treino semanais de 90 minutos. Estas sessões realizaram-se às segundas e quintas-feiras, das 17h15 às 18h45.

Relativamente aos recursos espaciais disponibilizados para a prática, as sessões ocorreram em espaços diferentes, o que se revelou prejudicial ao nível do planeamento e da participação dos alunos, pois um dos espaços não reuniu as condições necessárias para a realização das sessões e comprometeu a participação dos alunos.

Analisando sucintamente a distribuição horária dos treinos e as vantagens de considerar outras opções, notei que a ocupação dos espaços tinha como critério o número de participantes no DE, e, por isso, considerei as vantagens de alterar o horário dos mesmos, pois o DE de voleibol tinha mais participantes. Contudo, o facto de o DE ser um programa complementar para a formação dos alunos, e as decisões ao nível dos recursos temporais e espaciais serem, maioritariamente, de carácter administrativo impossibilitaram que o horário dos treinos tivesse em consideração a disponibilidade dos participantes.

No que concerne aos recursos humanos, acompanhei dois professores, em etapas distintas, no decorrer do ano. Primeiramente, acompanhado por um professor substituto e, após um período em que assumi as funções de professor titular, acompanhado pelo professor responsável pelo grupo-equipa nos anos letivos anteriores.

Não obstante, o modelo de planeamento concretizado foi o modelo por etapas, que se divide em: Prognóstico, Prioridades, Progresso e Produto. Na primeira etapa, foi realizada a AI dos alunos participantes e o prognóstico das suas capacidades; através dos dados recolhidos na primeira etapa, definimos as prioridades de aprendizagem para os alunos; a terceira etapa, marcada pelo aumento de frequência das competições, resultou na progressão das aprendizagens da etapa anterior; na quarta e última etapa, os alunos participantes consolidaram as suas aprendizagens e os professores apuraram os resultados das mesmas.

Consideraram-se os seguintes objetivos gerais:

Quadro 32 - Objetivos DE

Objetivos
Promover o gosto pela prática desportiva, nomeadamente, do badminton
Conhecer o objetivo, a regulamentação básica e a pontuação do jogo de singulares
Conhecer a função e o modo de execução dos diferentes tipos de batimento
Cooperar com os colegas, nas diferentes situações, realizando as ações favoráveis ao êxito de ambos
Promover a participação em encontros interescolares

E, as seguintes estratégias, face aos recursos disponíveis:

Quadro 33 - Estratégias DE

Estratégias
“Tão global quanto possível, tão analítico quanto necessário”
Equipas de aprendizagem heterogéneas
Aproveitamento do espaço denominado “Galeria”

3.2. Fatores que Condicionam a Participação dos Alunos no Desporto Escolar de Badminton

Após a primeira etapa, identifiquei um aspeto que condicionou a minha intervenção e continuaria, certamente, a condicionar o sucesso das aprendizagens dos alunos, se não fosse alvo de intervenção.

Pelo que observei, a assiduidade dos alunos do grupo-equipa comprometeu, ainda numa fase prematura, o processo ensino-aprendizagem. Sem uma prática sistemática e adequada, o princípio da continuidade não era exequível, e, por isso, foi importante avaliar as possibilidades de intervenção.

Nesse sentido, analisei o mapa de presenças da 1ª Etapa e constatei que, na sua maioria, os participantes faltavam com frequência às sessões de treino e identifiquei os alunos cuja assiduidade era irregular, na tentativa de obter respostas conclusivas.

Quadro 34 - Mapa assiduidade 1ª Etapa

Mapa de Presenças da 1ª Etapa										
Turma	Aluno	Sessões de Treino								Assiduidade
7ª1ª	1				X	X	X		X	Irregular
8ª11ª	2				X	X	X		X	Regular
8ª3ª	3					X	X		X	Irregular
8ª3ª	4					X	X	X	X	Irregular
8ª3ª	5					X	X	X		Irregular
8ª3ª	6					X	X		X	Irregular
9ª7ª	7			X	X	X	X	X	X	Bom
9ª7ª	8									Irregular
10ª3ª	9		X	X	X		X			Irregular
10ª3ª	10		X	X	X		X	X	X	Irregular
10ª3ª	11	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	12	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	13	X	X	X	X		X		X	Regular
10ª4ª	14		X		X		X			Irregular
10ª4ª	15		X		X			X		Irregular
10ª5ª	16	X		X		X		X	X	Regular
10ª8ª	17		X	X	X			X	X	Irregular
11ª10ª	18	X		X		X		X		Irregular
11ª10ª	19	X		X		X		X		Irregular
11ª3ª	20	X	X	X	X	X		X		Regular
11ª5ª	21	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
11ª5ª	22				X		X		X	Irregular
12ª2ª	23				X	X	X		X	Regular
12ª2ª	24				X	X	X		X	Irregular
12ª2ª	25					X	X	X	X	Regular

A partir das conversas com os alunos, reuni um conjunto de fatores, abaixo mencionados, que condicionaram a assiduidade dos mesmos, ao longo do período da AI. Todos os fatores reunidos foram alheios às suas motivações, e, por isso, cabia aos professores responsáveis procurar soluções e atuar no sentido de resolver a problemática.

Quadro 35 - Fatores que condicionaram a presença dos alunos nos treinos do DE

Fatores Condicionantes
Espaço de realização do treino
Incompatibilidade entre horário escolar e os treinos do DE
Treino de voleibol do DE
Estudar para fichas e testes de outras disciplinas
Outros

Segundo a Direção-Geral da Educação (2022), o DE tem como potencial contributo a promoção do bem-estar e saúde dos alunos, sendo essencial que todos os intervenientes envolvidos possam intervir de modo a maximizar e concretizar os objetivos previstos, com as naturais consequências positivas para os alunos, em particular, e para toda a comunidade educativa em geral.

No mesmo documento, a Direção-Geral da Educação (2022) afirma que devem garantir-se as condições para o desenvolvimento das atividades do clube do desporto escolar, nomeadamente, o acesso aos espaços, equipamentos e materiais adequados de e para o treino e competição dos grupos-equipa durante todo o ano letivo, nos horários estabelecidos no respetivo plano, assim como a viabilização e organização dos horários dos docentes, alunos e instalações, de modo a permitir que durante a semana, se possam agendar treinos com a duração de 3 a 5 tempos (Nível II ou Nível II, respetivamente), no mínimo 2 vezes por semana.

No entanto, à semelhança do que acontece noutras escolas, verificámos que o horário do DE serve, muitas vezes, para “preencher os espaços vazios”, inviabilizando a participação dos alunos. Os professores, muitas vezes com horários preenchidos, não têm outra possibilidade senão colocar o horário do DE nos espaços mortos, por assim dizer, e sujeitarem-se às condições que são impostas.

Perante esta situação, defini o tema do projeto específico: “*Fatores que Condicionam a Participação dos Alunos no Desporto Escolar de Badminton*”, no qual me debrucei sobre os fatores condicionantes e as soluções que viabilizassem a participação dos alunos no DE, definindo como objetivos:

Quadro 36 - Objetivos do Projeto Específico do DE

Objetivos
Identificar as razões que motivam a falta de assiduidade
Definir e testar soluções que promovam a assiduidade dos alunos

3.3. 1ª Etapa

3.3.1. Objetivos e Planeamento

Os treinos iniciaram-se no dia 29 de Setembro de 2022. De modo a preparar o início da atividade, reuni-me com o professor responsável para me apresentar e definir os aspetos referentes à minha intervenção no DE.

Os objetivos da 1ª Etapa surgem no seguimento deste momento:

Quadro 37 - 1ª Etapa – Objetivos DE

Objetivos
Conhecer os alunos na modalidade e o seu histórico de participação no grupo
Criar rotinas e estabelecer regras
Identificar as aprendizagens prioritárias
Identificar as possibilidades de intervenção ao nível do projeto específico

Tendo em conta que, tanto eu como o professor responsável pelo DE, éramos novos na ESJGF, procurei estabelecer, desde logo, uma relação de confiança, da qual pudesse resultar maior autonomia, passando a contribuir mais e melhor.

Considerando os objetivos da etapa, os treinos foram organizados de modo a observar os alunos em atividade. As situações utilizadas foram as situações formais de avaliação, isto é, situações de cooperação, nomeadamente, 1+1, e situações de jogo, 1x1, partindo respetivamente do mais simples para o mais complexo.

Uma das rotinas que mais contribuiu para o bom funcionamento dos treinos permitia a todos os alunos, individualmente ou a pares, iniciarem o seu treino, autonomamente. Tendo em conta que os alunos, devido à incompatibilidade dos seus horários, podiam atrasar-se, esta rotina permitiu que, independentemente, da hora de chegada iniciassem a atividade.

3.3.2. Balanço

O número de alunos inscritos aumentou, consideravelmente. Consequentemente, a média de participantes por treino aumentou, bem como a heterogeneidade do conjunto dos mesmos. Este aumento significativo do número de alunos resultou numa adversidade e provocou alterações no planeamento dos treinos. De modo a aproveitar o recurso espacial e não comprometer os objetivos da etapa, o professor responsável optou por implementar um período destinado ao treino das capacidades físicas, por estações. Desta

forma, criaram-se melhores condições para atingir os objetivos da etapa e os alunos desenvolverem as suas capacidades.

No que concerne ao nível de desempenho, o grupo de praticantes era composto por alunos de nível introdução e nível elementar. Aqueles que ainda não cumpriam o nível introdução tinham dificuldades na pega da raquete. Grice (2008) definiu este patamar de desempenho como o início da coordenação entre os olhos, a mão e a raquete, e nos deslocamentos, que permitem aos praticantes colocarem-se numa posição de equilíbrio e controlo para realizarem os batimentos (Grice, 2008).

Relativamente às possibilidades de intervenção ao nível do projeto específico, identifiquei uma oscilação na participação dos alunos, que me fez questionar acerca das razões pelas quais não se observavam as mesmas caras nas duas sessões de treino semanais.

3.4. 2ª Etapa

3.4.1. Objetivos e Planeamento

Considerando a falta de assiduidade dos alunos ao longo da primeira etapa, fator que comprometeu a continuidade das aprendizagens, foi preponderante conhecer as razões pelas quais os mesmos foram pouco assíduos.

Juntamente com o professor responsável, procurei identificar as barreiras que estivessem a impedir os alunos de comparecer nos treinos, e, de alguma forma, ultrapassá-las.

Na minha perspetiva, este viria a ser um aspeto importante na minha intervenção no DE.

Tendo em conta que a assiduidade é um fator preponderante para a obtenção de resultados em consonância com o projetado, foram definidos os seguintes objetivos:

Quadro 38 - 2ª Etapa – Objetivos DE

Objetivos
Atingir as aprendizagens prioritários dos alunos
Identificar os alunos críticos ao nível da assiduidade nos treinos

Após a avaliação inicial do desempenho de cada elemento do grupo-equipa, constatámos que o grupo, na sua globalidade, era heterogéneo.

As dificuldades ao nível da pega da raquete foram os aspetos prioritários a desenvolver, entre os alunos que evidenciaram maiores dificuldades.

Relativamente aos alunos que já dominavam a pega da raquete, iniciámos o treino dos batimentos, nomeadamente, dos batimentos defensivos como o clear. O modo e a rapidez que se perspectivava a que os alunos se desenvolvessem ainda era difícil de prever, tendo em conta a questão da assiduidade.

Para potenciar as aprendizagens dos alunos com maiores dificuldades, promovi a aprendizagem cooperativa entre elementos de níveis diferentes de desempenho, através da criação de grupos pequenos, estrategicamente criados, em que cada aluno foi participante ativo na sua aprendizagem (Dyson, Griffin & Hastie, 2004), citado por Machado (2020).

Os elementos de nível de desempenho superior passaram a ser responsáveis por ajudar os seus colegas de grupo, tal como aconselha Putnam (1998).

Para evitar a sobrelotação do espaço de treino com as condições necessárias para praticar badminton, recorri à utilização da “Galeria”, um espaço acoplado ao espaço de treino, cujas dimensões não permitiam a utilização de técnicas de batimento como o clear e o lob, técnicas utilizadas na fase inicial da aprendizagem. Posto isto, utilizou-se este espaço, sobretudo, para a realização de um treino específico em torno das capacidades físicas dos alunos.

Segundo Quinaz (1986), os alunos devem aprender as skills das diferentes matérias e aprender a utilizá-las de forma eficaz no decorrer do jogo. Tal aconteceu, como recomendado pela Federação Portuguesa de Badminton (2017), quando os alunos desenvolveram as suas qualidades, através dos exercícios mais adequados às suas capacidades.

Procurei, em todas as sessões de treino partir do mais simples para o mais complexo, tendo em consideração que a execução de qualquer batimento de forma isolada não garante, no entanto, sucesso em contexto de jogo.

Utilizei, também, muitos jogos que permitiam treinar as capacidades físicas, como foram os casos do jogo da “Volta ao Mundo” e o “Volley-Badminton”, nomeadamente, o treino da resistência e da velocidade. Associado a estes jogos, vinha sempre alguma competição, fator motivacional que fomentou o foco e a determinação dos alunos.

3.4.2. Balanço

Tendo em consideração o principal objetivo da etapa, atingir as aprendizagens prioritárias dos alunos, considerei os desafios e as pequenas metas de grupo fatores preponderantes para o sucesso dos alunos. Promovi, desta forma, o desenvolvimento dos alunos com maiores dificuldades, diminuindo a heterogeneidade dos grupos. Os alunos que treinaram para atingir o nível elementar, puderam ainda realizar outro tipo de situações, mais complexas, como sequências de batimentos pré-definidas (serviço longo – clear – amortie – amortie), as quais exigiam uma preparação atempada do batimento e maior precisão, para dar continuidade à sequência.

Identifiquei um conjunto de alunos cuja participação foi irregular, isto é, foram pouco assíduos e realizaram, poucas vezes, ambos os treinos de uma semana. A partir dos dados apontados, tentámos, tendo em conta as nossas possibilidades, promover uma participação mais assídua dos alunos através daquela que pudesse ser a solução mais viável.

Durante a etapa, o professor responsável, que, até agora, tinha partilhado as funções de professor do desporto escolar de Badminton comigo, entrou em licença de paternidade. Desta forma, assumi total responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem referentes ao núcleo.

Quadro 39 - Mapa assiduidade 2ª Etapa

Mapa de Presenças da 2ª Etapa																					
Turma	Aluno	Sessões de Treino																Assiduidade			
7ª1ª	1				X	X	X		X			X	X	X	X		X	X	X	Irregular	
8ª11ª	2								X			X	X	X			X	X		X	Irregular
8ª3ª	3			X			X	X		X		X	X			X		X		X	Irregular
8ª3ª	4			X			X	X	X	X						X	X	X		X	Irregular
8ª3ª	5			X			X	X	X	X		X	X			X	X	X		X	Irregular
8ª3ª	6			X			X	X	X	X		X	X			X	X	X		X	Irregular
9ª7ª	7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	Bom
9ª7ª	8									X	X		X	X	X	X		X		X	Irregular
10ª3ª	9			X	X	X		X													Desistiu
10ª3ª	10			X	X	X		X	X	X		X			X	X	X		X		Irregular
10ª3ª	11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	Regular
10ª3ª	13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		X	Regular
10ª4ª	14			X			X			X					X		X	X			Irregular
10ª4ª	15			X			X			X			X	X		X		X	X		Irregular
10ª5ª	16	X		X		X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	Regular
10ª8ª	17			X	X	X			X	X				X	X			X	X		Irregular
11ª10ª	18	X		X		X		X	X		X		X	X		X			X	X	Irregular
11ª10ª	19	X		X		X		X	X		X		X	X		X				X	Irregular
11ª3ª	20	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X			X	X	X	Regular
11ª5ª	21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
11ª5ª	22			X		X		X		X		X		X			X		X		Irregular
12ª2ª	23			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	Regular
12ª2ª	24			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	Regular
12ª2ª	25					X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	Regular

Tendo em conta os testemunhos dos alunos e o mapa de assiduidade referente à 2ª Etapa, ficou claro que era necessário atuar sobre os fatores que impossibilitavam uma presença mais assídua dos alunos. O mapa permitiu-me identificar um conjunto de alunos que, por motivos ainda desconhecidos, não comparecia regularmente a uma das sessões de treino, o que contribuiu para a valorização do meu projeto específico.

3.5. 3ª Etapa

3.5.1. Objetivos e Planeamento

O planeamento desta etapa surgiu do balanço da etapa anterior, na qual verificámos que, até àquele momento, tínhamos enfrentado dois obstáculos, a saber: recurso espacial, que resultou numa adaptação das sessões de treino; falta de assiduidade dos alunos, que causou um impacto negativo nas aprendizagens prioritárias dos mesmos.

Esta etapa foi, especialmente, importante no que concerne à assiduidade dos alunos identificados como críticos.

Posto isto, defini os seguintes objetivos:

Quadro 40 - 3ª Etapa – Objetivos DE

Objetivos
Desenvolver as aprendizagens prioritários dos alunos
Monitorizar e intervir sobre os alunos críticos ao nível da assiduidade nos treinos
Garantir o aumento da participação dos alunos alterando o horário e o local das sessões de treino
Organizar e participar nos encontros do DE
Organizar o torneio de Badminton do AEB

De forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido, o principal foco foram as aprendizagens prioritárias dos alunos, com ênfase na relação volante-raquete-outro, através de situações simples de cooperação, como o 1+1, e situações jogadas como estafetas, “Volta ao Mundo” e “Volley-Badminton” e de pequenos objetivos, como sugere Bandura e Schunk (1981).

O trabalho desenvolvido deu-se, sobretudo, em grupos heterogéneos, o que contribuiu, significativamente, para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos “críticos” (Martins, Gomes, & Carreiro da Costa, 2017). No entanto, e, uma vez que esses alunos apresentavam, cada vez mais, capacidades para realizar o 1+1, com colegas de nível semelhante ao seu, o grau de heterogeneidade era cada vez menor.

Este aspeto possibilitou o início de uma preparação mais vinculada para os encontros do DE, baseada em situações de aprendizagem mais complexas.

Os treinos seguiram, tal como nas indicações de Federação Portuguesa de Badminton (2017), a estrutura habitual de uma sessão de treino de badminton, assim composta:

Quadro 41 - Estrutura das Sessões de Treino

Parte Preparatória: Aquecimento Geral (mobilização articular e muscular)
Parte Principal: Consoante o nível de desempenho, esta parte podia consistir em jogos divertimento, jogos formais e condicionados ou treino específico
Parte Final: Alongamentos (retorno à calma)

De modo a proporcionar maior tempo de atividade em treino específico de badminton, as sessões de treino deixaram de ter um período destinado ao treino das capacidades físicas, por estações. Contudo, e, atendendo aos princípios de treino, Weineck (1999), citado por Machado (2020) afirmou que, interromper um programa de treino físico ou a prática regular de atividades físicas, pode levar à perda das adaptações fisiológicas adquiridas durante o período de treino. Por isso, recorri à alteração das características das situações de aprendizagem, para garantir que os níveis de intensidade se mantivessem.

Relativamente à organização e participação nos encontros do DE, estabeleci uma ligação com o professor responsável, ainda de baixa, que tratou de contactar os professores de outras escolas e agendar uma data para a realização dos encontros.

3.5.2. Balanço

As aprendizagens prioritárias dos alunos críticos foram desenvolvidas, e, consequentemente, todos atingiram os objetivos do nível introdução da matéria, definidos pelos GEF.

Relativamente aos alunos cooperantes, que evidenciaram maiores capacidades, melhoraram significativamente ao nível dos deslocamentos e dos batimentos defensivos. Evidenciam, ainda, algumas dificuldades no remate, nomeadamente, na extensão do braço do batimento e na colocação do corpo relativamente ao volante.

Ao nível da intensidade dos treinos, não houve repercussões negativas. A alteração das características das situações de aprendizagem, garantiram que não havia alterações significantes ao nível da condição física dos alunos.

As dificuldades sentidas pelos alunos com maiores capacidades, foram, sobretudo ao nível do remate, o batimento mais desafiante para os alunos. Segundo a Badminton World Federation (2011), o aluno deve colocar-se atrás do volante, permitindo que o batimento seja realizado à frente do corpo. No entanto, verificava-se que os alunos

continuavam a bater no volante quando este ainda estava por cima da sua cabeça, à semelhança do que acontece no clear.

Sendo que o clima de treino saía beneficiado pela utilização de música de fundo durante os períodos destinados ao treino das capacidades físicas e os alunos pediram que continuasse a colocar música, considerei a utilização da música como um recurso valioso, aproveitando para reunir o grupo, sempre que interrompia o som.

Relativamente ao início das competições do DE, houve apenas uma e já perto do final da etapa. Neste momento, já me fazia acompanhar do professor responsável que foi preponderante na preparação dos encontros, mais precisamente com os equipamentos e material desportivo, horários, deslocações, e elaboração do calendário competitivo.

No que diz respeito ao torneio de badminton do AEB, contámos com mais de 300 participações, do 1º ao 12º ano. De modo a agilizar os processos, envolvemos os alunos do grupo-equipa que desempenharam as funções de arbitragem, auxiliaram na montagem do material e participaram, também eles, de forma exemplar durante o torneio.

Durante o período em que desempenhei as funções de “treinador principal”, surgiu a possibilidade de realizar uma sessão fora do horário normal e, após uma conversa com os alunos e sondagem dos mesmos, realizou-se uma sessão no espaço mais avantajado do ginásio, espaço G1. Para se ter uma melhor noção do efeito que pode ter um simples treino neste espaço, foi o treino desta etapa com maior adesão.

Pessoalmente, a 3ª etapa foi uma etapa de mudanças. Inicialmente, desempenhava as funções de treinador adjunto. Depois, passei por uma fase em que assumi as funções de treinador principal, terminando, novamente, como treinador adjunto. A alteração de circunstâncias não foi a situação ideal, porém, tive a oportunidade de privar com dois professores cujos estilos de ensino são distintos e, ainda, passei por um período em que pude tomar decisões que até então não estavam ao meu alcance, permitindo testar novas hipóteses.

Quadro 42 - Mapa assiduidade 3ª Etapa

Mapa de Presenças da 3ª Etapa															
Turma	Aluno	Sessões de Treino													Assiduidad
7ª1ª	1	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	Regular
8ª11ª	2	X	X		X	X				X				X	Irregular
8ª3ª	3	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	Regular
8ª3ª	4	X	X		X				X		X				Irregular
8ª3ª	5	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	Regular
8ª3ª	6	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	Regular
9ª7ª	7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
9ª7ª	8	X	X					X	X	X	X	X		X	Irregular
10ª3ª	9														Desistiu
10ª3ª	10		X	X	X		X	X	X		X				Irregular
10ª3ª	11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	12	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			Regular
10ª3ª	13	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			Regular
10ª4ª	14	X		X		X				X		X			Irregular
10ª4ª	15	X		X		X				X		X			Irregular
10ª5ª	16	X		X		X		X	X	X	X			X	Regular
10ª8ª	17		X	X	X			X	X						Irregular
11ª10ª	18	X		X	X	X			X		X			X	Irregular
11ª10ª	19	X		X	X	X			X		X			X	Irregular
11ª3ª	20	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	Regular
11ª5ª	21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
11ª5ª	22		X		X		X		X		X			X	Irregular
12ª2ª	23			X	X	X		X	X	X	X	X		X	Regular
12ª2ª	24			X	X	X		X	X	X	X	X		X	Regular
12ª2ª	25	X	X		X	X	X	X	X	X	X				Regular

Tal como perceptível, os níveis de assiduidade dos alunos variaram pouco ao longo desta etapa, à exceção de uma sessão de treino, mais precisamente a quarta sessão, em que apenas dois alunos não compareceram. Esta sessão realizou-se fora do horário normal de treino, pelo que atendeu às possibilidades dos alunos e o mesmo refletiu-se no número de alunos presentes na mesma.

Este dado vincou a necessidade de uma mudança no horário estipulado para as sessões de treino, na tentativa de ter treinos com mais, e, consequentemente, melhor participação por parte dos interessados.

3.6. 4ª Etapa

3.6.1. Objetivos e Planeamento

A partir do balanço da etapa anterior, podemos verificar que são claras as melhorias significativas dos alunos críticos relativamente às aprendizagens prioritárias. O contributo valioso dos alunos de nível de desempenho superior, constituiu um fator decisivo no que diz respeito ao aumento do tempo de prática dos anteriores. Tal como explícito na Badminton World Federation (2011), o badminton é um desporto tendencialmente individual, porém, é sobretudo em grupo que os alunos precisam de treinar e praticar a modalidade. Por exemplo, estes alunos que foram revelando maior precisão nos batimentos, puderam servir o volante de modo que o seu parceiro de treino pudesse, sem dificuldade acrescida, devolvê-la. Isto aumentou o número de batimentos realizados pelos alunos com maiores dificuldades, e, consequentemente, o tempo em prática, essenciais para a aprendizagem.

Saliento que, nas situações de aprendizagem que se utilizaram grupos heterogêneos, foi preponderante a escolha de pares cuja motivação e espírito de entreajuda já existia. De resto, utilizei este fator como critério.

Quadro 43 - 4ª Etapa – Objetivos DE

Objetivos
Consolidar as aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano
Apurar os resultados das aprendizagens dos alunos
Apurar os resultados das prestações dos alunos nos encontros do DE
Finalizar o projeto específico do DE

Tendo por base o balanço da etapa anterior e a aproximação do final do ano letivo, bem como das competições do DE, o foco da etapa foi a utilização de situações de jogo formal, organizadas em competições internas.

No entanto, coloquei alguns constrangimentos ou recompensas em função das dificuldades dos alunos, de modo que os mesmos, envolvidos pelo contexto competitivo, colocassem as suas dificuldades em causa, por exemplo: um aluno com dificuldades na execução do remate era premiado com um ponto extra, se executasse o remate de acordo com o padrão motor e o volante embatesse no chão.

Relativamente à estrutura dos treinos, a parte inicial teve como principal foco o treino dos deslocamentos. Tendo em conta as diferenças entre aquilo que é observado numa fase inicial da aprendizagem e numa fase mais avançada da mesma, os deslocamentos são um ponto que separa o contexto de cooperação do de competição, sendo preponderante para o sucesso competitivo.

Na parte final dos treinos, para além dos alongamentos, passaram a ser abordados aspetos técnico-táticos referentes a cada um dos alunos. Este tipo de situações não passava de feedback nas suas diversas formas, porém, resultou, principalmente com os alunos mais velhos, numa compreensão do jogo mais objetiva.

Realizaram-se três encontros do DE no decorrer desta etapa. O primeiro encontro, na ES Dona Filipa de Lencastre, surpreendeu-me pela positiva, pois tive a oportunidade de observar alguns alunos que, ainda muito jovens, apresentam uma qualidade de jogo e um entendimento muito elevado, isto é, cumprem o nível elementar e jogam a um nível muito competitivo. De certa forma, os alunos em questão, alguns até federados, estimularam os alunos do meu grupo de DE a serem melhores, pois o nível deles era claramente superior e o mesmo não lhes passou despercebido.

3.6.2. Balanço

O foco nas situações de jogo formal, permitiu apurar os resultados das aprendizagens dos alunos, ao longo da etapa, e verificou-se, com o aumento do tempo de jogo, melhorias significativas ao nível da seleção do batimento.

A utilização de alguns constrangimentos e recompensas garantiu que os alunos não evitassem executar os batimentos em que evidenciaram maiores dificuldades ao longo do processo ensino-aprendizagem. Contudo, não fosse a etapa, um período final de ciclo e de competições, seria mais benéfico a utilização de outro tipo de situações de aprendizagem, mais fechadas, que colocassem em evidência as dificuldades dos alunos.

Sendo que as competições proporcionaram desafios exigentes no domínio físico e técnico-tático, o desenvolvimento das capacidades físicas foi determinante para estar à altura dos desafios (Groppel e Roetert, 1992).

Apesar de não ter proposto objetivos para cada um dos encontros, a proximidade que tinha com os alunos permitiu-me intervir sobre os aspetos críticos da sua aprendizagem. Isto é, as dificuldades que eles apresentaram ao longo do ano, em contexto de treino, foram mais claras em contexto competitivo. Não sendo aquela a altura indicada para os corrigir, promovi, primeiramente, um momento de autorreflexão e em seguida, dei feedback.

Quadro 44 - Mapa de assiduidade 4ª Etapa

Mapa de Presenças da 4ª Etapa											
Turma	Aluno	Sessões de Treino									
7ª1ª	1				X	X	X		X		Irregular
8ª11ª	2										Irregular
8ª3ª	3	X		X	X	X			X		Irregular
8ª3ª	4	X		X	X	X			X		Irregular
8ª3ª	5	X		X	X	X			X		Irregular
8ª3ª	6	X		X	X	X			X		Irregular
9ª7ª	7	X	X	X	X	X	X		X	X	Bom
9ª7ª	8					X				X	Irregular
10ª3ª	9										Desistiu
10ª3ª	10	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª3ª	13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
10ª4ª	14		X		X		X			X	Irregular
10ª4ª	15		X		X		X			X	Irregular
10ª5ª	16	X		X		X		X	X	X	Regular
10ª8ª	17		X	X	X			X	X		Irregular
11ª10ª	18	X		X		X		X	X		Irregular
11ª10ª	19	X		X		X		X	X		Irregular
11ª3ª	20	X	X	X	X	X		X		X	Regular
11ª5ª	21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	Bom
11ª5ª	22		X			X			X		Irregular
12ª2ª	23			X	X	X		X	X	X	Regular
12ª2ª	24			X	X	X		X	X	X	Regular
12ª2ª	25	X	X		X	X	X		X		Regular

Em termos de assiduidade, foi a etapa onde o número de participantes assíduos foi superior. No entanto, não tive a possibilidade de agir em conformidade com aquelas que

eram as minhas pretensões, pois estava condicionado pela disponibilidade do professor responsável.

3.6.3. Balanço Final do DE

A área do Desporto Escolar iniciou com a escolha da modalidade. Esta escolha teve como critério o potencial para, de alguma forma, enriquecer a minha formação. Optei por sair da minha zona de conforto e escolher uma modalidade individual, o Badminton.

Ao longo do ano, houve algumas mudanças face às minhas funções como professor estagiário. Iniciei o ano como professor adjunto de um professor substituto, passei por uma fase em que era o único docente presente nos treinos e terminei com o professor que iniciara o ano letivo de baixa, novamente como professor adjunto.

Honestamente, a alteração de circunstâncias não foi a situação ideal para um professor estagiário que procura, sobretudo, aprender e, mediante diversos fatores, tornar-se num elemento cada vez mais útil, pelo reconhecimento do professor responsável pelo núcleo de desporto escolar. Porém, tive a oportunidade de observar dois professores distintos e reconheço que, se tivesse passado pela experiência de coadjuvar apenas um deles, ficaria com uma perceção menos rica daquilo que pode ser o desporto escolar, independentemente, da modalidade.

Relativamente ao núcleo de juvenis, o qual acompanho, foram várias as inscrições que recebemos e o número de alunos participantes foi aumentando. Devido ao aumento de inscrições, o número de presenças nas sessões de treino foi variando e a gestão do espaço era difícil de prever. Após o período de avaliação inicial, observei o mapa de presenças juntamente com o professor e verificámos uma oscilação do número de participantes nas sessões de treino, consoante o dia da semana. A hipótese que se colocou foi a de o horário do desporto escolar coincidir com o horário escolar de alguns alunos. Para desmistificar as causas desta disparidade e tentar resolver a situação, o meu projeto específico incidiu sobre a participação dos alunos no desporto escolar de Badminton. Através do projeto, pude concluir que as principais razões pelas quais os alunos não participam de forma regular nos dois dias são: a incompatibilidade dos horários e o espaço de treino. Para além destas, também foram referidas: a incompatibilidade com os treinos de desporto escolar de Voleibol e o apoio ao estudo.

Tendo em consideração as razões apresentadas pelos alunos e aquelas que eram as possibilidades, dada a altura do ano, reuni as condições necessárias para realizar um treino

no espaço mais qualificado (G1) e avisei com antecedência os alunos, para que tomassem conhecimento da alteração do espaço.

Resultado: Foi a sessão de treino daquele dia de semana na qual treinaram mais alunos.

Embora não seja o suficiente para apurar que esta é a principal razão para uma participação menos ativa dos alunos, a verdade é que nas sessões seguintes, daquele dia de semana, o número de presenças voltou ao normal.

A relação estabelecida com o professor responsável pelo grupo-equipa foi determinante para a minha ação enquanto professor estagiário e foi-me permitido assumir cada vez mais um papel ativo nas sessões de treino. Apesar de ter passado por um período onde fui o principal responsável pelas sessões de treino, pelo que se tornou algo normal, realço o facto de ter liderado outras sessões de treino.

4. Seminário

Esta área tem como objetivo o desenvolvimento de um projeto de carácter científico-pedagógico que contribua para a compreensão e eventual resolução de um problema identificado no GEF, tendo por base as orientações da Investigação-ação (IA), um método aberto às mudanças e necessários ajustes, que combina a investigação e análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo, de uma forma dinâmica (Máximo-Esteves, 2008, citado por Santiago & Vale, 2022).

4.1. 1ª Etapa

4.1.1. Pertinência

Após o Despacho n.º 6478/2017, de 6 de Julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) estabeleceu-se como um dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular. Este documento orientador visa assegurar que, independentemente das trajetórias escolares, todas as aprendizagens tenham por base uma visão, princípios, valores e áreas de competência comuns (Martins, G. et al. 2017, p. 8).

Neste sentido, estabelecem-se fundamentos que orientam as escolhas e decisões tomadas pela escola, em prol do processo de ensino-aprendizagem, entre as quais:

“A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (Martins, G. et al. 2017, p. 13)

O PA estabelece, também, um conjunto de competências, que vai para além da compreensão dos conhecimentos característicos de cada disciplina, isto é, pretende que se desenvolvam outras capacidades e valores centrais do perfil dos alunos, durante a escolaridade obrigatória, entre as quais, o desenvolvimento pessoal e autonomia:

“As competências na área de Desenvolvimento pessoal e autonomia dizem respeito aos processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e

tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente.” (Martins, G. et al. 2017, p. 26)

No seguimento dos princípios e competências a desenvolver, que representam explicitamente a visão de aluno que é pretendida para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória, e a análise das finalidades da Educação Física como disciplina integrante do currículo dos alunos no período de escolaridade obrigatória, verifiquei que os meus alunos apresentaram um défice de motivação que se refletiu no compromisso com as atividades letivas e, consequentemente, na qualidade da sua participação nos diversos níveis.

Desconhecidas as origens deste fenómeno, dei início ao processo de investigação com o qual pretendo desmistificar as razões a si alicerçadas. Aqui formei a pergunta de partida do seminário: *“Como comprometer os alunos com as atividades, através dos objetivos?”*

4.1.2. Revisão da Literatura

A motivação tem sido alvo de várias investigações em diversos contextos, sendo considerada por muitos autores um fator determinante para qualquer indivíduo iniciar e manter determinado comportamento (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2000; Teixeira, Carraça, Markland, Silva & Ryan, 2012; Deci & Ryan, 2017). Sun e Chen (2010) constatarem, recorrendo a outras obras, que o mecanismo motivacional para o desenvolvimento motor é de uma grande complexidade. E, os mesmo autores, apresentaram ainda dados consistentes que indicam que os estudantes motivados de forma autónoma sentem mais prazer, interesse esforçam-se mais e revelam intenções de ter um estilo de vida mais ativo.

Em contexto escolar, Elliot e Thrash (2001) sugeriram que a definição de objetivos específicos e desafiantes ajudam a aumentar os níveis de motivação e melhorar o desempenho do aluno. Sun e Chen (2010) afirmaram que, através de objetivos claros e definidos, os estudantes podem estar aptos para direcionar a sua motivação ao nível cognitivo. Latham, Seijts e Slocum (2016) afirmaram que, sem objetivos, os alunos podem entrar num estado em que a falta de foco é clarividente e, consequentemente, prejudicial para a aprendizagem.

Tendo em conta os benefícios da atividade física para o coração, o corpo e a mente (OMS, 2020), torna-se necessário entender como afetar positivamente a motivação dos alunos e conduzi-los à adoção de comportamentos benéficos para a saúde, enquanto estão no período de escolaridade obrigatória.

Segundo Deci e Ryan (2017), a motivação está relacionada com a satisfação das necessidades psicológicas básicas. A satisfação destas necessidades é essencial para o desenvolvimento harmonioso das condições que favorecem o crescimento e a integração dos indivíduos, bem como o seu enquadramento social.

A motivação intrínseca é caracterizada pela realização de qualquer atividade pela satisfação inerente (Teixeira et al. 2012) e está fortemente associada a um processo ensino-aprendizagem mais eficaz. Quando motivado intrinsecamente, um indivíduo experiencia sentimentos de prazer, realização pessoal e excitação (Teixeira et al. 2012).

A amotivação, que se caracteriza pela falta de intenção (Deci & Ryan, 2000) e a ausência de ambas – motivação intrínseca e extrínseca, representa a falta de autodeterminação e vontade no que diz respeito ao comportamento-alvo (Teixeira et al. 2012).

Quando amotivados, os alunos não reconhecem o valor e a utilidade de um comportamento. Jacinto et al., afirma que a EF deve “promover o gosto pela prática regular das atividades físicas e assegurar a compreensão da sua importância como fator de saúde e componente cultural, na dimensão individual e social (Jacinto et al., 2001, p.6).

Segundo Gopalan et al. (2017) a motivação pode ser definida como um processo que inicia, guia e mantém um comportamento orientado para determinado objetivo. Deci e Ryan (2017) afirmam que a motivação está diretamente relacionada com energia, persistência e equifinalidade – aspetos relacionados com a ativação e intenção.

Bandura (1977) afirma que, para além de a motivação estar relacionada com ativação e a persistência de um comportamento, está, também, enraizada nas atividades cognitivas. Isto é, a representação de futuras consequências em pensamento está relacionada positivamente com a motivação.

Deci e Ryan (2000) afirmam que as teorias contemporâneas acerca da motivação assumem que as pessoas iniciam e mantêm um determinado comportamento devido à crença de que esse mesmo comportamento irá conduzir a um determinado desfecho/recompensa.

No seguimento do descrito, cresceu a importância deste seminário, que se centrou na motivação dos alunos e em como esta é, significativamente, afetada pelos

processos inerentes à definição e partilha de objetivos com os alunos, bem como das dinâmicas de intervenção pedagógica associadas, que podem, ou não, promover o comprometimento dos alunos com as atividades.

Tendo por base o contexto descrito, defini os seguintes objetivos:

Quadro 45 - Objetivos Seminário

Objetivos
Identificar os processos inerentes à definição e partilha de objetivos com os alunos
Identificar as dinâmicas de intervenção pedagógica que promovem o comprometimento dos alunos com as atividades

4.2. 2ª Etapa

A 2ª etapa consistiu na recolha de informação bibliográfica sobre o tema, bem como na preparação e realização de um estudo, com base na metodologia de investigação-ação, que envolveu os professores do GEF.

O envolvimento dos professores ao longo da realização do estudo permitiu conhecer melhor o pensamento, expresso nas práticas, e, desta forma, dar o meu contributo para a resolução de um problema que se observa em praticamente todas as turmas.

4.2.1. Caracterização do Estudo

O estudo foi de natureza observacional e teve como base os pressupostos da investigação qualitativa.

A amostra foi composta por 8 professores do GEF, dos quais 4 eram do género feminino e 4 do género masculino, garantindo a representatividade de ambos os géneros. Todos os professores tinham mais de 2 anos de funções na escola.

O método de recolha de dados foi a entrevista, devido à carência de instrumentos validados que se enquadrassem no tema. Desta forma, reuni as condições necessárias para aprofundar, sempre que necessário, o tema.

O processo de elaboração e construção do guia das entrevistas teve por base a adoção de uma estrutura semi-estruturada.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1995) este tipo de entrevista não requer uma técnica específica; No entanto, é tanto mais eficaz quanto melhor formulada estiver a pergunta de partida, algo que só aconteceu numa fase mais tardia do presente estudo.

Ainda assim, para garantir alguma fiabilidade e assegurar que as perguntas-guia formuladas iam de encontro aos objetivos da investigação, realizei uma entrevista ao

orientador de escola, que permitiu a utilização e o ajuste das mesmas, para futuras entrevistas.

4.2.2. Procedimentos

Todas as entrevistas foram realizadas num espaço fechado e calmo, garantindo alguma privacidade entre entrevistador e entrevistado, durante a mesma.

Foi realizada uma breve contextualização do tema e dos fatores que motivaram a escolha do mesmo e o agendamento foi realizado em função da disponibilidade dos entrevistados, de modo que não houvesse nenhum fator condicionante.

No momento prévio ao início das entrevistas, foram dadas garantias de que as entrevistas seriam alvo de estudo e que iria manter-se o anonimato, de modo que todas as respostas deviam ter em consideração as práticas dos professores em detrimento daquelas que consideram ser as desejáveis. Cada entrevista foi gravada e transcrita para facilitar posterior análise.

4.3. 3ª Etapa

4.3.1. Análise de Dados

Seguindo a metodologia utilizada na investigação qualitativa, a análise de dados teve por base o ciclo de 5 fases enunciado por Yin (2015). Na 1ª fase, realizei a compilação de dados, tendo estes sido colocados pela ordem das perguntas-guia, realizadas nas entrevistas; Na 2ª fase, identifiquei padrões e fragmentei os dados, sempre que necessário; Na 3ª fase, agreguei estes dados em categorias e agrupei-os em diferentes grupos de categorias; Na 4ª fase, interpretei os dados, tendo por base a bibliografia do tema; E, na 5ª fase, retirei as conclusões relevantes para a investigação.

4.3.2. Apresentação e Discussão de Resultados

A análise dos dados aferidos foi realizada em consonância com os procedimentos realizados até ao momento, pelo que a apresentação dos resultados seguiu as orientações prescritas por Bardin (1979), cujos resultados culminaram no seguinte:

Quadro 46 - Análise dos resultados

Resultados das Entrevistas		
Categorização	Frequência de Ocorrência	%
Define Objetivos	8	100
Tipo	Individuais	87,5
	Grupo	52,5
	Turma	37,5
Partilha os Objetivos	8	100
Como	Check-List	50
	Instrução	87,5
	Sínteses Descritivas	12,5
	Classroom	12,5
	Escrito	25
Referências		
Aprendizagens Essenciais	5	52,5
Protocolo de Avaliação	3	37,5
Crítérios de Classificação	4	50
Crítérios de Avaliação	6	75
Momentos		
Início do ano letivo	1	12,5
Após a avaliação inicial	8	100
Final de Cada Etapa	2	25
Intervenção Pedagógica		
Metas	1	12,5
Avaliação	1	12,5
Gestão	1	12,5
Instrução	2	25
Clima	6	75

Primeiramente, importa explicar cada uma das categorias e como foram, posteriormente, categorizadas as respostas.

A cada pergunta, foi dada a oportunidade de responder abertamente.

Pergunta 1 – O professor(a) define objetivos? Se sim, que tipo de objetivos define?

Todos os professores responderam afirmativamente, no que diz respeito à definição de objetivos, o que dá um total de oito respostas, tal como aparece na tabela. Esse número de respostas corresponde à totalidade dos professores, o que significa que as oito respostas são equivalentes a 100% dos professores, como consta na última coluna.

Relativamente à segunda parte da pergunta, verificou-se que as respostas divergiram. Cada professor podia responder abertamente à pergunta e existiam três respostas possíveis, tal como consta na tabela: individuais, grupo e turma. Apenas um professor afirmou definir os três tipos de objetivos, para uma mesma turma, isto é, definir objetivos individuais para cada aluno, objetivos de grupo em função da matéria e ainda objetivos de turma. Os restantes afirmaram definir um tipo de objetivos ou dois.

“Considera-se possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interactiva)

quanto possível, e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.” (Jacinto et al. 2001, p.29)

Pergunta 2 – O professor(a) partilha os objetivos? Como?

Mais uma vez, todos os professores afirmaram partilhar os seus objetivos, a maior parte deles através da instrução, que decorre, geralmente, aquando da explicação das atividades e no decorrer das mesmas, através do feedback. Hattie (2012) sugere mesmo que os objetivos sejam partilhados entre professores, alunos e EE, garantindo que todos agem em prol do mesmo resultado. A check-list também é utilizada com frequência. As sínteses descritivas, o Classroom e a partilha por escrito, através de fichas informativas, são os métodos menos utilizados pelos professores, porém, também, são válidos e pouco está implicado, pois Hattie (2012) defende que o modo como é realizada a partilha deve ser escolhida em função do aluno.

Pergunta 3 – Que referências utiliza o professor(a) para a definição dos objetivos?

Esta foi a questão que causou maior divisão, no que diz respeito às respostas.

Como referências para a definição dos objetivos, os professores utilizam o documento das aprendizagens essenciais, o protocolo de avaliação, os critérios de classificação definidos pelo GEF e os critérios de avaliação. Todos fizeram questão de referir que o processo está centrado no aluno, isto é, no seu estado atual e potencial.

Pergunta 4 – Em que momentos define o professor(a) os objetivos?

Relativamente aos momentos de definição de objetivos, todos os professores afirmam que o momento ideal para ficarem definidos é logo após a avaliação inicial. Houve um professor que afirmou definir os objetivos no início do ano letivo e, após a avaliação inicial, redefini-los, se necessário. Se o professor conhecer os alunos, pode ter em conta o estado no qual os mesmos terminaram o ano letivo anterior. Caso contrário, concluiu-se, através da conversa, que seria um processo mais delicado e incerto, dado a falta de informações sobre o estado atual dos alunos, após um período extenso sem aulas. Houve outros dois professores que afirmaram ajustar os objetivos no final de cada etapa, justificando que é fulcral realizar esse ajuste, sempre que necessário.

Pergunta 5 – Qual/Quais as dinâmicas de intervenção pedagógica que maior preponderância tem no bom funcionamento das aulas, e, consequentemente, no sucesso escolar dos alunos à disciplina de EF?

No que diz respeito à quinta e última pergunta, esta sobre a intervenção pedagógica, os professores entrevistados consideraram que o sucesso depende da

harmonia entre estas dimensões. Porém, a resposta dada com maior frequência foi o clima de aula, com seis respostas dadas.

O facto de verificar-se, nas outras dinâmicas de intervenção, frequência de ocorrência um e dois, deve-se ao facto dos professores, apesar de considerarem todas as dinâmicas de intervenção, terem destacado uma delas, que, dado o seu estilo de ensino revela-se mais eficaz.

4.3.3. Conclusões

Em função da frequência de respostas registada, saliento que os aspetos mais positivos foram a definição e partilha de objetivos com os alunos, por parte de todos os professores entrevistados.

Definir objetivos e fragmentar os mesmos em outros mais pequenos de curto prazo (Hattie, 2012) pode, certamente, dar sentido e propósito a um aluno para realizar determinada ação, dando confiança e motivação para continuar. Ao definir metas realistas e atingíveis, o professor está a mostrar o caminho.

O comprometimento é maior quando são escolhidas situações de aprendizagem que, em termos pessoais, são significativas para os alunos (Anderman, E. M., & Midgley, 1997). Portanto, adaptar as atividades físicas e exercícios às necessidades, interesses e habilidades exclusivas de cada aluno, permite que os alunos se sintam vistos e valorizados como indivíduos.

Todos os professores definem objetivos após a AI. Porém, a AI é um processo decisivo para, entre outros, se “assumirem compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular” (Jacinto et al., 2001, p.22).

“O processo de avaliação inicial tem, assim, por objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, i. e, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.” (Carvalho, 1994, p.4)

Para além dos objetivos fundamentais, e, por isso, lógicos, o período de AI deve contemplar, também, a criação de um bom clima de aula (Carvalho, 1994), essencial para motivar os alunos. Mais, as aulas devem ser estimulantes e diversificadas, oferecendo várias atividades e abordando diferentes temas, a que se chama de aulas politemáticas.

Isto irá permitir que o professor as repita, sem que haja uma quebra na motivação dos alunos, num misto de inovação e repetição. Assim, poderá garantir que os seus alunos passam mais tempo em prática, e, conseqüentemente, em aprendizagem (Carvalho, 1994).

Desta forma, o compromisso dos alunos com as aulas começa na AI, através da definição de objetivos por parte do professor que vão de encontro às suas necessidades, bem como das dos alunos, aulas que incorporam diferentes tipos de atividades, jogos e exercícios, e que ajudam a manter os alunos focados nas mesmas.

Relativamente às dinâmicas de intervenção, uma intervenção pedagógica que leve em consideração a personalização, a variedade e o feedback, pode ajudar a promover um ambiente positivo e envolvente para os alunos.

4.4. 4ª Etapa

A 4ª etapa correspondeu ao culminar do processo desenvolvido, através da apresentação do seminário aos professores do GEF, tendo este decorrido no dia 17 de maio de 2023. Mas, primeiramente, e em conjunto com o meu colega de estágio, divulgámos as respetivas apresentações através de um Cartaz, partilhando o mesmo com os professores do DEF e comunidade escolar.

A apresentação foi dividida em 2 momentos. Primeiramente, foram apresentadas as questões relacionadas com o tema, denominado “*Motivação dos Alunos na Educação Física*”. Estas questões, determinantes para a escolha do tema prenderam-se com a minha experiência como professor estagiário, mais precisamente as dificuldades sentidas no decorrer do ano letivo e com a pertinência deste tema, especialmente, para os professores cujas adversidades, no decorrer das aulas, espelham cada vez mais a falta de, entre outras, motivação.

De modo que os presentes pudessem acompanhar o raciocínio e associar os dois aspetos chave desta apresentação, motivação e objetivos, procurei estabelecer uma relação de interdependência entre os dois conceitos e identificar o ponto onde estes se encontram, conferindo relevância ao tema apresentado.

Posto isto, aprofundei as questões associadas à motivação dos alunos, as consequências de termos alunos amotivados e as vantagens de termos alunos altamente motivados para a prática, bem como o impacto da definição de objetivos específicos e desafiantes, primeiramente na motivação dos alunos, e, conseqüentemente, no seu desempenho geral, até chegarmos aos objetivos do seminário.

A segunda parte consistiu numa apresentação detalhada dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos professores, juntamente com uma análise detalhada dos mesmos. Este momento integrou um apanhar e reagrupar de todas as respostas, para, posteriormente, expor algumas das evidências em destaque, na bibliografia de referência.

4.4.1. Balanço Final

A concretização do seminário resultou numa melhoria significativa da minha intervenção como professor. Este é o aspeto que eu considero mais importante.

Após identificar as características predominantes dos alunos da minha turma, agravados pelas suas inúmeras dificuldades, considerei a possibilidade de realizar uma investigação cujo fim fosse modificar, de forma drástica, o comportamento dos alunos, uma tarefa exigente. Ficou claro que os alunos da turma 12^{8a} não eram alunos com elevadas capacidades motoras, não gostavam de atividade física e não gostavam de Educação Física, salvo poucas exceções. Portanto, não estavam motivados para a prática das aulas de Educação Física, e isso tornou-se um problema.

Para responder a esse problema, tive de motivar-me a mim próprio, pois não sentia prazer a lecionar as aulas e fazer algo a que me tinha comprometido no início do ano, isto é, terminar o estágio preparado para ser um professor consciente e capaz, e parti em busca de uma solução.

Comecei por ler sobre a motivação e aprofundar-me no tema, assim como nas especificidades da matéria, a qual se revelou impactante em diversas formas. Isto é, conforme afirma Jacinto et al., o “professor deverá explicitar os objectivos aos seus alunos, “negociando” com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias.” (Jacinto et al. 2001, p.23). Esta partilha pode ter uma influência brutal, pois confere aos alunos uma ideia clara, e não meramente abstrata, daquilo que se pretende dos mesmos, bem como dos prazos para a sua realização. E, eu, em algum momento havia partilhado ou “negociado” os objetivos com os meus alunos, à exceção dos episódios de instrução nos quais mencionei exaustivamente os objetivos, individuais e grupais.

Posto isto, decidi que o seminário devia ter como tema a motivação dos alunos. Como pretendia clarificar a importância da definição de objetivos, dos efeitos da definição de objetivos, da “negociação” de determinados desempenhos para determinados prazos e da intervenção do professor, na motivação dos alunos, os objetivos do seminário foram estabelecidos em prol dessa intenção.

Todo o processo levado a cabo para a concretização do seminário foi decisivo para melhor compreender o impacto da definição de objetivos e de uma intervenção pedagógica eficaz na motivação dos alunos. Destaco a pesquisa bibliográfica que resulta na percepção da complexidade de fatores em torno, não só, da definição de objetivos e da partilha dos mesmos com os alunos, como da intervenção do professor e de como a mesma pode e deve ser realizada tendo em consideração o fator-chave do processo ensino-aprendizagem, o aluno.

Conclusão

Este capítulo representa o fim de um ciclo de 5 anos de formação superior, durante os quais aprendi, refleti e assim construí o saber ser professor.

O último ano, que envolveu e teve como principal desafio o EP, foi o mais desafiante bem como o mais enriquecedor, pela aproximação à realidade e acrescer das responsabilidades, não só para comigo, mas também para com os meus alunos.

O início do ano letivo ficou marcado pela capacidade de adaptação, indispensável para iniciar o EP numa escola cuja realidade desconhecemos, com alunos de gerações recentes e de hábitos diferentes, e de lidar com a pressão que, tantas vezes, somos nós próprios que colocamos no momento de tomar decisões. Para o estagiário, um dos aspetos fulcrais do EP, é a noção de que todo e qualquer resultado de uma ação pedagógica do próprio, não depende inteiramente dele. O estagiário deve responsabilizar-se pela ação, sem culpabilizar-se pelo resultado que dela advém, pois, os resultados dependem principalmente dos alunos e da sua capacidade de se superarem, ao longo do ano. Ainda que o professor guie o processo ensino-aprendizagem com maestria, não garante que todos os seus alunos atinjam os objetivos, pelo que deve consciencializar-se dessa possibilidade e focar os seus esforços na sua ação.

Ainda numa fase inicial do processo de estágio, realizei a AI, procedimento determinante, pois contemplou o diagnóstico do estado atual dos alunos e um prognóstico das possibilidades de desenvolvimento dos mesmos. Numa fase tão precoce e simultaneamente tão importante, visto que influencia todo o processo ensino-aprendizagem, tornou-se desafiante planear, organizar e avaliar os alunos em todas as matérias, pelo que faltou conhecer e interagir mais com os alunos.

A etapa inicial do ano é, de facto, crucial por contemplar a AI e com ela o professor reunir um conjunto de informações que lhe permitem planear a etapa seguinte. No entanto, não pode impedir o professor de conhecer os seus alunos, para além daquilo que são as suas capacidades em contexto de aula. Tal como referi ao longo deste documento, é necessário conhecer mais aprofundadamente o aluno, isto é, conhecer para além do que se pode observar, meramente superficial. Este dado é extremamente importante para o desenvolvimento de uma relação agradável e benéfica entre aluno-professor. Pode marcar, também, o início da criação de um clima positivo, em que o professor se “desamarre” da AI e estabeleça uma ligação mais afetiva e duradora com os

seus alunos, envolvendo-os num clima de aula agradável e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o projeto específico da área de lecionação, de nome “***Fora da Caixa***”, cujos efeitos foram significantes ao nível da motivação, serviu para criar essa aproximação que tinha faltado na 1ª etapa do ano letivo.

Também no sentido de aproximar-me dos alunos e melhorar em certos aspetos da minha intervenção enquanto professor, realizei o projeto PTI. Este projeto surgiu numa fase precoce do ano, pelo que o seu propósito foi cumprido e provocou mudanças impactantes, visíveis durante o resto do ano. A conclusão que retirei deste projeto e que considerei útil abordar especificamente neste capítulo, é a de que a concretização deste projeto deve ser agendada assim que as dificuldades do estagiário forem identificadas. Desta forma, o estagiário pode utilizar o projeto a seu favor e provocar mudanças impactantes, quer ao nível do planeamento quer da intervenção, que é o aspeto central de todo o processo de EP.

Ao nível do planeamento, alterei as EA seguindo novos critérios para a sua conceção, não fixando grupos durante períodos de tempo demasiado alargados. Esta iniciativa promoveu maior variedade de interações, numa turma que, desde início, se organizou em pequenos grupos e revelou dificuldades em relacionar-se com elementos que não pertencessem ao mesmo grupo.

O estudo aprofundado das questões inerentes à motivação dos alunos, tal como a definição de objetivos e as particularidades associadas à definição dos mesmos, consistiu um ponto de viragem do meu EP. A partir deste momento, adequiei a minha intervenção e passei a responsabilizar mais os alunos pelo sucesso do processo de aprendizagem, ao ser mais claro relativamente aos objetivos definidos e prazos estipulados para os atingir. E, comprovei que definir e partilhar os objetivos com os alunos pode impactá-los, provocando alterações imediatas ao nível da motivação e do empenho. Neste caso, constituiu um fator decisivo para a mudança de paradigma das aulas.

A área da DT permitiu que acompanhasse o desenvolvimento de diversas situações mais aproximadamente, como por exemplo a preparação para os exames nacionais, fator condicionante da performance dos alunos que, até ao momento, não tinham realizado nenhuma prova nacional, devido à COVID-19.

Nesse sentido, o projeto específico da área da DT “***A Regulação Emocional e o Mindfulness***” tornou-se impactante ao atuar sobre os problemas identificados ao nível da

ansiedade e do stress, promovendo o desenvolvimento da capacidade de controlo emocional dos alunos. As sessões de *mindfulness* mobilizaram os alunos-alvo e constituíram um marco importante na participação dos alunos que foi bastante positiva.

Para os alunos em finais de ciclo, e, por isso, com exames nacionais que são determinantes para o seu futuro, deve ser tida em especial consideração estes fatores que nem sempre são visíveis a olho nu, mas que condicionam o seu rendimento. O *mindfulness* foi uma estratégia que contribuiu de forma positiva para os alunos, porém, existem outras formas de apoiar e encorajar os alunos a enfrentar os desafios transversais a todos os jovens, como foi o exemplo dos exames nacionais.

A minha participação em reuniões do CT, com EE e psicóloga do agrupamento também contribuíram de maneira positiva, proporcionando momentos de aprendizagem e partilha com professores experientes que, desde o primeiro contacto, me integraram em todos os processos inerentes à DT.

Relativamente ao DE, tive o prazer de coadjuvar dois professores que abordaram metodologicamente os treinos de badminton de formas distintas. No entanto, ambos mostraram que, independentemente da abordagem metodológica, podem conduzir o processo ensino-aprendizagem e atingir as metas estabelecidas. Apesar de a troca de professores a meio do ano letivo não ser a situação ideal para um professor estagiário, aprendi muito com ambos os professores.

A minha experiência como treinador responsável do grupo-equipa foi, também, muito positiva pois garanti a continuação das aprendizagens previstas e, através do projeto específico, “***Fatores que Condicionam a Participação dos Alunos no Desporto Escolar de Badminton***”, identifiquei os fatores que condicionavam a assiduidade dos alunos aos treinos e defini uma solução que possibilitou a participação de um conjunto mais alargado de alunos nos treinos, pelo que concluo que a organização das sessões de treino é um fator determinante para a adesão e participação dos alunos no grupo-equipa.

O seminário contribuiu valiosamente de duas formas distintas: primeira, permitiu que continuasse a estudar o conceito de motivação, bem como todas as suas implicações na atitude e rendimento dos alunos; segundo, constituiu um ponto-chave para a interpretação dos procedimentos inerentes à definição e partilha de objetivos com os alunos, pelo que concluí que a maioria dos professores não discute os objetivos com os seus alunos, ao contrário do que consta nas recomendações dos PNEF.

Para tal, contei com a colaboração dos professores para a realização das entrevistas e presença marcada no auditório no qual decorreu a apresentação do seminário.

Em jeito de conclusão, todo o processo de EP foi determinante para construir o saber ser professor e malear a minha conduta. A experiência de vivenciar o que é ser professor foi a mais prazerosa que alguma vez tive enquanto estudante do ensino superior, contribuindo para a valorização do meu percurso académico e para o meu desenvolvimento pessoal, através dos desafios que se opuseram ao longo destes 5 anos de formação contínua.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Ambrósio, T. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física na Escola Secundária da Portela. Relatório apresentado à Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre, orientado por João Jorge Comédias Henriques, Lisboa.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived goal structures across the transition to middle schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22(3), 269–298.

Badminton World Federation. (2011). *Shuttle time: Teacher's handbook*.

Consultado em 5 de Outubro de 2024, em https://badminton.lv/faili/shuttletime_skolotaja_rokasgramata_eng.pdf.

Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1-32.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586-598.

Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bom, L. & Brás, J. (2003). Estágio para «dar aulas» ou para «ser professor»? *Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*, 18, 15-24.

Carraça, E. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 282-291.

Carvalho, L. M. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 135-151.

Direção-Geral da Educação (2022). *Regulamento geral de funcionamento do Desporto Escolar 2022-2023*. Ministério da Educação. Consultado em 27 de Outubro de 2024, em https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/competicao/regulamentos/regulamento_geral_funcionamento_do_desporto_escolar_22-23.pdf.

Federação Portuguesa de Badminton. (2017). Metodologia da aprendizagem. Consultado em 5 de Outubro de 2024, em <https://fpbadminton.pt/wp-content/uploads/Metodologia-da-Aprendizagem.pdf>.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 12(2), 139-156.

Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686.

Gaspar, M., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (12), 29-57.

Greenland, S. K. (2017). *Jogos de Mindfulness – Meditação e atenção plena para crianças, adolescentes e famílias*. Lisboa: Editora Nascente.

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Mat, R. C. (2017). A review of the motivation theories in learning. *AIP Conference Proceedings*, 1891, 020043.

Grice, T. & Gade, P. (2008). *Badminton: Steps to success* (2ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Groppel, J. L., & Roetert, E. P. (1992). Applied physiology of tennis. *Sports Medicine*, 14(4), 260-268.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge/Taylor & Francis Group.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Revisão e Atualização dos Programas Nacionais de Educação Física-Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Keay, J. (2006). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 285-305.

Koncz, Z., Köteles, F., Demetrovics, Z., & Takács, Z. K. (2021). The role of mindfulness in emotion regulation: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 168, 110377.

Latham, G. P., Seijts, G. H., & Slocum, J. W. (2016). The goal setting and goal orientation labyrinth: Effective ways for increasing employee performance. *Organizational Dynamics*, 45(4), 271–277.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113–118.

Lozano, C. P., Correias, R. G., & Costa, S. L. (2016). Las Actividades en el medio natural en Educación Física, ¿ Teoría o Práctica?.(Outdoor Activities as Part of The Content of Physical Education, Theory or Practice?). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 27-36.

Machado, R. (2020). Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física na Escola Secundária da Portela. Relatório apresentado à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre, orientado por João Jorge Comédias Henriques, Lisboa.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, & Rodrigues, S.(2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: Referências para um Ensino de Qualidade* (pp.53-82). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Pimentel, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia (natal)*, 12, 159-168.

Putnam, J. W. (Ed.). (1998). Cooperative learning and strategies for inclusion: *Celebrating diversity in the classroom* (2ª ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Quina, J. D. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Instituto Politécnico de Bragança.

Consultado em 7 de Janeiro de 2025, em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2558/1/Estudos%2091%20Jo%C3%A3o%20Quina.pdf>

Quinaz, L. (1986). O badminton: Uma experiência de ensino na escola. *Revista Horizonte*, 3(14), 11-15.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Quoidbach, J., & Hansenne, M. (2009). Personality and emotional experience. *European Journal of Personality*, 23(2), 116–130.

Roldão, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Rodrigues, D. (2022). Relatório de Estágio Pedagógico em Educação Física na Escola Secundária da Portela. Relatório apresentado à Universidade Lusófona para obtenção do grau de mestre, orientado por João Jorge Comédias Henriques, Lisboa.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Londres: Guilford Publications.

Santiago, A., & Vale, V. (2022). *A escola em transformação: Formação e prática docente*. Papiro Editora.

Sun, H., & Chen, A. (2010). A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest*, 62(3), 364-384.

Teixeira, P., Carraça, E., Markland, D., Silva, M., & Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 9(1), 1-30.

World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Consultado em 5 de Outubro de 2024, em <https://apps.who.int/iris/handle/10665/336656>

Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: Guilford Publication

Apêndices

Apêndice I – Avaliação Área dos Conhecimentos

	Área dos Conhecimentos - Trabalho de Grupo														
	Projeto do Trabalho				Apresentação do Trabalho Escrito				Apresentação do Produto Final				Síntese	Total	
Grupo 1	2,5	5	20	20	10	15	10	5	10	15	10	25	-	147,5	
Grupo 2	5	5	20	20	20	10	15	5	20	10	10	25	-	165	
Grupo 3	5	5	10	10	15	10	7,5	5	20	10	5	15	-	117,5	
Grupo 4	5	5	10	10	15	10	10	5	20	10	7,5	15	-	122,5	
Grupo 5	5	5	10	10	15	10	10	5	20	10	5	20	-	125	
Grupo 6	5	5	15	15	20	10	10	5	20	10	7,5	20	-	142,5	
Grupo 7	5	5	15	15	20	10	10	5	20	10	5	20	-	140	
Grupo 8	5	5	20	20	20	10	15	5	20	10	10	25	-	165	
Grupo 9	5	2,5	15	10	15	10	7,5	5	20	10	5	25	-	130	

Apêndice II – Cartaz Seminário





DIA DA ESCOLA ESJGF – 21 Nov 2022

MINI CHALLENGER

ATIVIDADE
<i>"Carrinho giratório"</i>
Responsável: Professores Estagiários
Local: G1

Descrição da prova

Um aluno coloca-se em cima de uma superfície instável e lança objetos de arremesso (bolas de diferentes tipos e tamanhos, vortex, etc). O colega que está dentro do carrinho está a ser girado por um dos professores, sendo que deve tentar apanhar os objetos e acertar num outro carrinho. Outro elemento da equipa apanha as bolas e repõe ao colega que os está a lançar. O objetivo é colocar o máximo de objetos dentro do carrinho.

Avaliação da prova: *Cada objeto dentro do carrinho vale 1 ponto.*

Apêndice IV – Dia da Escola: Tarefas Estagiários 2



DIA DA ESCOLA ESJGF – 21 Nov 2022

MINI CHALLENGER

ATIVIDADE
<i>(Vê por onde andas)</i>
Responsáveis: Estagiários FMH e Lusófona
Local: G1

Descrição da prova

Cada aluno tem uma bola e deve, em dois minutos, acertar o número máximo de vezes nos cestos. No campo de basquetebol estarão dispostos vários obstáculos e desafios que dificultarão o drible e a progressão com bola.

Avaliação da prova: Cada lançamento efetuado com sucesso vale 1 ponto.

Apêndice V – Guião Atividade Mindfulness - “*Sinto os Meus Pés*”

Descrição: A atividade consiste no foco da sensação das plantas dos pés em contacto com o chão, para que o aluno descontraia, se concentre e tenha uma noção mais límpida do que se está a passar naquele preciso momento e no que o rodeia.

Capacidades a Desenvolver: Concentração.

Orientações para o Jogo:

1. Os alunos devem sentar-se, com as costas direitas e com o corpo descontraído. O primeiro feedback é relativo à respiração, com o intuito desta ser natural; o segundo é pedir que observem o que está a acontecer com o seu corpo e mente, naquele momento.
2. Pede-se aos alunos, mais uma vez, que se mantenham descontraídos.
3. Quando descontraídos e em silêncio, os alunos devem transferir as suas atenções para as plantas dos pés e sentir a sensação com seu contacto com o chão; devem permitir que os pensamentos e emoções que surgirem na sua mente entrem e saiam.
4. É natural que a mente dos alunos vagueie, e, por isso, não há razão para se preocuparem; sempre que a sua atenção fugir, devem voltar a focar nas plantas dos pés e recomeçar.

Apêndice VI – Avaliação Inicial AF

Turma: 12º8º	Andebol	Basquete bol	Corfebol	Futebol	Voleibol	Patinage m	Dança Aeróbica	Badminto n	Ténis de Mesa	Gin. Solo	Gin. Aparelho
1	NI	I	I-		I	NI	E	I-	I	E	NI
2	I-	QE	I	QI	QE	E	E	I	I	E	I
3	NI	I	I-	NI	I	NI	I	I-	I-	QI	I-
4	QI	I	I		I	NI	I	I-	I	QI	
5	NI	QI	I-	NI	I	NI	I	I-	I		
6	NI	QI	NI	NI	QI	NI	NI	I-	NI	I	I
7	NI	NI	NI	NI	QI	NI	NI	I-	I	NI	NI
8	NI	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I-	NI	NI	
9	QI	QI	I-	I-	QI	QE	I	I	I-	QI	NI
10	NI	NI	NI	NI	QI	NI	I-	I-	I-	I	
11	QI	I	I	I	QE	NI	I-	QE	I	I	I-
12	NI	QI	QI	NI	QI	NI	I-	I	I	I	
13	I	I	I	E	E	QI	I	I	E	I	
14	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	I-	NI	NI	NI
15	NI	QI	I	NI	I-	NI	E	QE	I		NI
16	NI	NI	NI	NI	NI	NI	I	I-	NI	NI	
17	NI	QI	QI	NI	QI	NI	I	I	I-	I	I
18	NI	QI	QI	NI	I-	QI	QE	I	I-	QE	I
19			I	NI	I	NI	E	I	I-		
20	I	I	I	I	E	NI	I	E	E	NI	
21			I	I	QE	NI	I-	I	QE	I	
22	NI	QI	I-	NI	QI	NI	I	I	I-	NI	NI
23	NI	QI	QI	QI	QI	NI	I-	I-	QI	NI	NI
24	NI	I	I	NI	QI	QI	I	I	I-	I	I
25	E	I	I	QI	QE	NI	I-	E	QE	NI	NI
26	NI	NI	NI	NI	QI	NI	I	I-	NI	I	
27	I-	I	I	I	QE	QI	QI	I	QE	NI	

Apêndice VII – Horário Semana PTI

Hora \ Dia	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h00-8h45		12º8ª		12º8ª	
8h45-9h20		Lecionação		Lecionação	
9h50-10h35		Observação	Horário	Observação	
10h35-11h20		Prof. Orientadora	Direção Turma	Prof. Orientadora	
11h30-12h15	Observação				
12h15-13h00	Colega Estágio				
13h00-14h00					
14h00-14h45					
14h45-15h30				Observação	
15h40-16h25					
16h25-17h10			Reunião		
17h15-18h00	Desporto Escolar		Estagiários	Desporto Escolar	
18h00-18h45	Badminton			Badminton	
18h45-20h00			Aulas MEEFEBS		
20h00-22h00					

Apêndice VIII – Avaliação Intercalar AF

Turma: 12º8ª	Basquetebol	Corfebol	Voleibol		Escalada	Orientação	Dança Aeróbica	Patinagem	Badminton	Ténis de Mesa	Atletismo	Ginástica no Solo	Ginástica Acrobática	Menção Qualitativa
1	I		I		QE	I	QE		I	I		E		Bom
2	I		E		QE	E	QE	E				E		Muito Bom
3	I		I+		I	E	QE		I	I			QE	Suficiente
4	QE		I+		I	E	QE		I	I			QE	Suficiente
5		I	I		I	E	QE		I	I			QE	Suficiente
6	I		I		I	E	QE		I	I				Suficiente
7	I-		I		I	E	QE		I-	QE			QE	Suficiente
8		I	I		I	E	QE		I-	I			QE	Suficiente
9		E	I		I	E	QE		I	I			E	Suficiente
10		I	I		I	E	QE		I+	I			E	Suficiente
11	I		E		QE	E	QE		QE	E	QE			Bom
12		E	QE		NI	E	QE		I	I			E	Suficiente
13	QE		E		I	I	QE		I+	E	QE			Suficiente
14		I	I		I	E	QE		I-	I			E	Suficiente
15		I	I		QE	I	QE		I+	I			QE	Muito Bom
16		I	I		I	E	QE		I	I			QE	Suficiente
17	I		I		QE	E	QE		I+	I			E	Bom
18	I		I		QE	E	QE				QE		E	Muito Bom
19		QE	QE		I	E	QE		I	I			QE	Suficiente
20	QE		E		QE	E	QE		E	E	QE			Bom
21	I		QE		QE	NI	I		I	E	I			Suficiente
22	I		I		I	I	QE		I	QE			QE	Suficiente
23	I		I		I	I	QE		I	I			QE	Suficiente
24		I	I		I	E	QE				I		E	Suficiente
25	I		E		I	E	QE		I	E	I			Bom
26		I	I		I	E	QE		I	I			E	Suficiente
27	I		E		QE	I	QE		I	E	QE			Bom

Apêndice IX – Avaliação Final

Turma: 12º8ª	Basquete bol	Corfebol	Voleibol	Patinage m	Dança Aeróbica	Badminto n	Tênis de Mesa	Atletismo	Gin. Solo	Gin. Acrobático a	Orientaç ão	Escalada	Testes FIT
1	I		I		E	I-E	I		E		I	E	*
2	I		E	E	E				E		E	E	Sucesso
3	I		I		E	I	I			E	E	E	Sucesso
4	E		QE		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
5		I	I		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
6	I		I		E	I	I	I			E	I	F/Naivém
7	I		I		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
8		I	I		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
9		I	QE		E	I	I			E	E	E	Sucesso
10		I	I		E	I	I			E	E	I	Sucesso
11	I		E		E	I	E	E			E	E	Sucesso
12		I	I		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
13	E		E		E	I	E	I			I	E	Sucesso
14		I	I		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
15		I	I		E	I	I			E	I	E	Sucesso
16		I	I		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
17	I		I		E	I	I			E	E	E	Sucesso
18	I		I		E			E	E		E	E	Sucesso
19		I	E		E	I	I			E	E	I	F/Naivém
20	E		E		E	E	E	I			E	E	Sucesso
21	I		QE		I	QE	I	I			I	E	Sucesso
22	I		I		E	I	QE			E	I	I	Sucesso
23	I		I		E	I	I			E	I	I	F/Naivém
24		I	I		E	I	I	I		E	E	I	Sucesso
25	I		E		E	I	I	I			E	E	Sucesso
26		I	I		E	I	I		E		E	I	Sucesso
27	I		E		I	QE	I	I			E	S	Sucesso