

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

Relatório Final de Estágio

Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária D. Dinis, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins

Júri:

PRESIDENTE:

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado com agregação da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

VOGAIS:

Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Doutora Luiza Silva Moreira, professora auxiliar convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Francisco Ribeiro Lima e Carmo Pedro

2025

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA

**Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária D. Dinis, com vista à
obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário**

Este relatório foi redigido tendo por base a experiência de estágio pedagógico
em educação física, desenvolvida na Escola Secundária D. Dinis com a
supervisão do Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins e do
Professor Mestre Luís Simão Fortuna do Couto

Francisco Ribeiro Lima e Carmo Pedro

2025

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, principalmente à minha esposa Leonor, por tudo o que tem feito ao longo da minha vida e especialmente neste ano letivo.

O percurso na vida académica foi colocando pessoas de variados contextos, que contribuíram para o meu desenvolvimento humano e profissional, nomeadamente professores, colegas e funcionários da Faculdade de Motricidade Humana, a quem devo um enorme agradecimento.

Agradeço ao professor Simão Fortuna pelo conhecimento teórico e empírico transmitido de forma exigente e sistemática ao longo desta experiência de estágio.

Agradeço ao professor João Martins pelo conhecimento científico transmitido não só neste ano de estágio pedagógico, mas também na minha caminhada no ensino superior.

Agradeço aos meus colegas Bruno Branco e Rúben Martins pelo trabalho realizado que contribuiu e contribuirá para o desenvolvimento da minha função docente.

Por fim, agradeço ao grupo de educação física, às diretoras de turma com quem trabalhei e à comunidade escolar da Escola Secundária D. Dinis, pelo seu acolhimento e contribuição para o meu crescimento pessoal e melhor perceção do que é viver o dia a dia numa escola.

Resumo

O Estágio Pedagógico é um processo importantíssimo para formação do professor de educação física. É o período na formação do professor onde será instrumentalizado o seu conhecimento teórico na prática docente, sendo conduzido num processo de reflexão sistemática sobre as suas práticas. É também o processo em que o professor é introduzido ao complexo sistema do ensino, começando a perceber o que é o ensino, as dinâmicas da vida escolar e os diferentes atores do contexto escolar. O presente documento tem o objetivo de relatar esta experiência que me permitiu compreender as grandes lacunas que ainda tenho para melhorar na função docente e os instrumentos necessários para realizar esta melhoria. Entre muitos aspetos a melhorar na função como docente, destacam-se a realização de um planeamento cuidado, preventivo e trabalhado de forma sistemática, uma avaliação sistemática dos alunos, uma condução e acompanhamento mais eficaz da atividade dos alunos com uma maior prevalência de feedback específico, uma organização de aula mais promotora do tempo de prática e tempo potencial de aprendizagem e um trabalho de direção de turma mais holístico e personalizado dos alunos. Destaco como aspetos fortes do Estágio Pedagógico a boa relação com os alunos e uma participação ativa nas atividades da turma e dos seus alunos. Conclui principalmente que o trabalho de professor implica uma entrega quotidiana a cada dever da função e prioritariamente aos alunos que temos para ensinar.

Palavras-chave: Educação física, planeamento, avaliação, organização da aula, envolvimento na escola, entrega aos alunos

Abstract

The Pedagogical Internship is a very important process for the development of the physical education teacher. It's the period in the teacher's formation in which he will implement his theoretical knowledge in teaching practice, being led in a process of systematic reflection on his practices. It is also the process in which the teacher is introduced to the complex teaching system, beginning to understand what teaching is, the dynamics of school life and the different actors in the school context. This document aims to report this experience that allowed me to understand the major gaps that I still have to improve in my teaching role and the tools necessary to achieve those improvements. Among many aspects to improve in the role as a teacher, i highlight the construction out of careful, preventive planning and worked in a systematic way, a systematic assement of students, a more effective conduction and monitoring of students activity with a greater prevalence of specific feedback, a class organization that promotes practice time and potential learning time and a more holistic and personalized class direction work for students. I highlight as strong aspetcts of the Pedagogical Internship the good relationship with the students and active participation in the class activities and those of its students. My main conclusion is that the work of a teacher implies a daily dedication to each duty of the role and primarily to the students we have to teach.

Key words: Physical education, planning, assessment, class organization, school engagement, dedication to students

Lista de abreviaturas

Agrupamento de Escolas D. Dinis – AEDD

Comissão de Proteção de Crianças e Jovens – CPCJ

Escola Secundária D. Dinis – ESDD

Plano anual de atividades – PAA

Plano anual de turma – PAT

Plano de avaliação inicial – PAI

Projeto curricular de educação física – PCEF

Projeto Educativo – PE

Questionário de Atividade Física Habitual – QAFH

Society of Health and Physical Educators – SHAPE

Técnico de Apoio à Gestão Desportiva – TAGD

Território Educativo de Intervenção Prioritário, fase 3 – TEIP3

Índice

Introdução.....	1
Contextualização	2
Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem	9
Planeamento	9
Avaliação	17
Condução.....	23
Instrução.....	23
Organização	30
Clima relacional	32
Relação professor-aluno	32
Relação aluno-aluno	34
Relação aluno-tarefa.....	35
Estilos de Ensino.....	38
Disciplina.....	40
Atividade de análise do ensino.....	41
Área 2 – Investigação e inovação pedagógica.....	44
Identificação do problema	44
Enquadramento teórico	44
Métodos	46
Resultados	47
Discussão dos resultados.....	52
Conclusão da investigação.....	53
Balanço da organização da sessão de apresentação.....	54
Área 3 – Participação na escola	55
Desporto escolar	55
Avaliação do planeamento.....	55
Avaliação dos alunos.....	61

Intervenção na escola	62
Área 4 – Relações com a comunidade	65
Direção de Turma	65
Estudo de turma	69
Conclusão.....	72
Referências	75
Anexos	82
Guião de entrevista	85

Índice de figuras

Figura 1-Gráfico para dimensão direção.....	26
Figura 2-Gráfico para dimensão objetivo.	27
Figura 3-Gráfico para dimensão afetividade.	27
Figura 4-Comportamentos táticos ofensivos	82
Figura 5-Comportamentos táticos defensivos	83
Figura 6-Comportamentos táticos em contra-ataque	84

Introdução

“O Estágio Pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um professor de educação física do ensino básico e secundário” (Guia de Estágio Pedagógico para 2022/2023, 2022, p. 2).

É uma etapa de aprendizagem, onde o futuro professor de educação física irá realizar o *transfer* do seu conhecimento para o exercício da profissão. É uma experiência base onde começamos a ter o contacto com a escola e os seus atores.

“O Relatório Final de Estágio deve ser assumido como o produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um carácter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado” (Guia de Estágio Pedagógico para 2022/2023, 2022, p. 5).

O documento começa com a contextualização da escola, onde abordo o impacto que a estrutura e funcionamento tinham no meu dia a dia, e a relação com o grupo de educação física, núcleo de estágio e turma. Seguidamente apresento a reflexão sobre as quatro áreas: A área 1, que corresponde à organização e gestão do ensino e da aprendizagem, a área 2 que corresponde à investigação e inovação pedagógica, a área 3 que corresponde à participação na escola e a área 4 que corresponde às relações com a comunidade. Partindo de referenciais teóricos, relaciono-os com o trabalho realizado, onde há a identificação de erros cometidos e soluções encontradas para os corrigir. O documento termina com uma conclusão onde faço um resumido balanço das aprendizagens obtidas e projeto o que é necessário melhorar futuramente.

Decidi estruturar o relatório dividindo-o por capítulos, em que cada capítulo é referente a cada área do estágio, porque me parece que baliza a reflexão em cada área, tornando o documento mais organizado, e permite em cada capítulo referenciar e relacionar informação dos outros.

Contextualização

A Escola Secundária D. Dinis em Lisboa, o Agrupamento de Escolas de Marvila e o Agrupamento de Escolas Damião de Góis formam em conjunto, o Agrupamento de Escolas D. Dinis, localizado na Freguesia de Marvila (Agrupamento de Escolas D. Dinis, s.d.). A Escola Secundária D. Dinis possui o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário, a Escola Damião de Góis e Escola Básica de Marvila possuem o segundo e terceiro ciclos do ensino básico, e a Escola Básica Professor Agostinho da Silva, a Escola Básica dos Lóios, a Escola Básica Dr. João dos Santos, a Escola Básica Luíza Jorge e a Escola Básica Aquilino Ribeiro, são escolas de primeiro ciclo do ensino básico e possuem educação pré-escolar. A sede do agrupamento é a Escola Secundária D. Dinis.

O AEDD é de tipologia TEIP3, devido à existência de bairros sociais na Freguesia de Marvila, onde habita população de diferentes nacionalidades (Agrupamento de Escolas D. Dinis, s.d.). Nas escolas que têm esta tipologia, os alunos que a frequentam têm índices mais elevados de pobreza e de exclusão social assim como um risco superior de abandono e insucesso escolar (Planos Inovadores de Combate Ao Insucesso Escolar II, 2020). Isto implica que na ESDD há alunos de diferentes nacionalidades criando assim o desafio para a escola e seus professores, de incluírem os alunos na cultura portuguesa, adaptarem a sua ação pedagógica à cultura dos alunos, existir na oferta educativa apoio para ser ultrapassada a barreira linguística e atuar para que os alunos se envolvam mais na escola. Isto influenciou a minha ação na área 1 pois tive alunos estrangeiros, o que me levou a utilizar o inglês para a ação educativa, e alunos que vinham para as aulas de educação física com fome por terem famílias pobres. Estes aspetos também influenciaram o trabalho realizado na área 4.

A ESDD tem uma arquitetura de tipologia pavilhonar (tipologia que provem do modelo hospitalar, com o objetivo de ter diferentes pavilhões com diferentes funções) (Agrupamento de Escolas D. Dinis, s.d.). O pavilhão A é o pavilhão central, funcionando como ponto de ligação entre os diferentes pavilhões. Contém espaços essenciais ao funcionamento e dinâmica da escola como a biblioteca, o auditório, as salas de professores, diretores de turma, de atendimento, do núcleo de educação especial e ainda uma sala num segundo piso, que serve quer para reuniões, quer para a lecionação. É neste pavilhão que se realiza a coordenação e organização diária da escola, permitindo fazer a receção de elementos externos à escola, separando-os das salas de aula (presentes noutros pavilhões) e, através do PBX, obter informações sobre a disponibilidade das salas de aula (que me permitiu reservá-las quando precisei),

aceder a contactos e horários dos professores e atividades diárias que ocorrem na escola.

A área administrativa, o refeitório, a cozinha, o bar, a reprografia, o espaço de convívio, a sala de rádio e a associação de estudantes estão situadas no pavilhão B. Este espaço tem uma importância elevada para o funcionamento da escola, pois é através da secretaria e da administração que se gerem as questões do foro político, legal e burocrático (Agrupamento de Escolas D. Dinis, s.d.). Estes departamentos auxiliaram-me, por exemplo, a resolver questões do foro legal no âmbito da direção de turma. As aulas lecionadas em sala do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais realizam-se no pavilhão C, onde se encontram também os laboratórios destinados ao ensino experimental dos cursos de Ciências e Tecnologias, as instalações de apoio aos funcionários não docentes, a sala para consultas com a psicóloga da escola e a sede do Centro de Formação de Escolas António Sérgio. Os pavilhões D e E são constituídos por salas de aula para a leção de diferentes disciplinas.

Em cada pavilhão existem funcionários, responsáveis pelas questões da organização do espaço, tais como a ocupação das salas ou supervisão do espaço. Estes funcionários têm um papel determinante na comunicação com o PBX, pois coordenam e supervisionam as atividades e ocorrências em cada pavilhão. Assim, quando ia ao PBX para obter informação sobre a disponibilidade das salas de aula ela estava atualizada.

O Pavilhão Gimnodesportivo (pavilhão G), é composto por um campo polidesportivo, onde existem marcações dos campos para praticar os desportos futsal, andebol, basquetebol, voleibol e badminton. O pavilhão conta ainda com uma arrecadação contendo uma vasta quantidade de material, a sala do grupo de educação física, três balneários femininos e três masculinos, em que os alunos entram pelo exterior tendo acesso ao pavilhão. A estrutura do pavilhão assim como o material disponível, foram fundamentais na possibilidade de lecionar aulas de diferentes matérias e ir ao encontro do princípio do ecletismo (Quitério, 2018). A equipa de funcionários não docentes que está na receção à entrada do pavilhão, teve um papel determinante no bom funcionamento das aulas de educação física, desporto escolar, intervenção na escola e em atividades como torneios. Esta equipa realizava a gestão do material e coordenava as entradas e saídas dos balneários. Era sempre com eles que tinha de fazer a requisição do material, estratégia muito benéfica pois permitiu uma melhor organização do mesmo, contribuindo para um melhor planeamento das atividades.

Existem ainda outros espaços para a prática de desporto tais como o campo exterior, com um campo de voleibol, a junção de um campo de futsal e dois de basquetebol, uma

pista de atletismo e uma caixa de saltos. Nestes espaços é possível abordar matérias que não conseguimos no pavilhão. Fora do recinto da escola passou a estar disponível o pavilhão polidesportivo do Vale Fundão. Estes espaços também foram muito importantes pois permitiram ter mais espaços para lecionar educação física, dando resposta à necessidade de espaços para os diferentes professores, e desporto escolar.

O Projeto Educativo do AEDD (2023) tem como missão o sucesso escolar dos alunos, através da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências, atitudes e valores, tendo por base o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Os alunos são parte interveniente do processo de avaliação, onde são privilegiadas a autoavaliação e a avaliação formativa, não descurando a avaliação sumativa, tentando a conjugação entre todas. O PE aborda a questão da avaliação como central na prática docente, sublinhando que esta deve ser feita com transparência, integração curricular, princípio da positividade e diversificação. Identifico-me com esta missão e princípios, que estiveram presentes nas minhas práticas no decorrer do ano letivo pois, como falarei mais à frente, a avaliação foi central no processo de ensino de educação física e as estratégias utilizadas tiveram por objetivo os alunos desempenharem um papel mais ativo no processo avaliativo. Também é referido o desejo da promoção do desenvolvimento da responsabilidade, criatividade, colaboração e pensamento crítico nos alunos, valores que já me eram inerentes ao partir para este processo educativo, pois acredito que são valores essenciais para a formação de bons cidadãos.

Poderia ter utilizado os processos de recolha de informação, assim como ter despendido tempo a estudar a análise SWOT, abordados no PE. Teria feito uma avaliação mais contextualizada utilizando instrumentos de avaliação que o agrupamento identifica como benéficos para a aprendizagem dos alunos, assim como construir exercícios que trabalhassem as competências perspetivadas no PE. Ao nível da área 4, poderia ter proposto visitas de estudo ou atividades de complemento curricular mais significativas e promotoras de aprendizagem. Estas estratégias poderiam contribuir para uma melhor articulação com o PE, e dar resposta aos aspetos a melhorar e ameaças identificadas na análise SWOT.

Um documento importante do Departamento de Expressões foi o Plano Anual de Atividades. Este documento contém as metas a atingir por parte do Departamento, assim como todas as atividades de complemento curricular que os cursos a ele pertencentes iriam realizar ao longo do ano letivo, para poder alcançar as metas. Consegui participar ativamente em algumas atividades, nomeadamente no Décimo Corta-Mato do Agrupamento (ajudei na montagem e desmontagem do percurso, e no

controlo do decorrer da prova), Torneio de Teqball e Slam Dunk (ajudei como júri, atribuindo a pontuação aos afundações realizados), MegaSprint (ajudei na acreditação e organização dos alunos em prova), MegaSprint Regional (ajudei a garantir que os alunos ficavam com o grupo e a enviá-los para as provas quando eram chamados), Torneio de Voleibol 4x4 (ajudei na organização da competição, colocando os cartazes para os participantes poderem ter acesso às regras do torneio e calendário dos jogos). Também estive com a professora responsável pela atividade a chamar as equipas para os jogos, apontar os resultados e sinalizar o início e fim dos jogos). Ao nível das visitas de estudo, acompanhei os alunos ao Museu da Água – Estação Elevatória a Vapor dos Barbadinhos, ao Teatro Romano, à Casa dos Bicos, ao Atelier de Madeiras OMA e ao Museu Nacional de Arte Antiga.

A participação nas atividades foi benéfica pois adquiri competências de organização das tarefas das atividades, montagem de materiais e a avaliação das atividades. Fiquei também a conhecer melhor o contexto do desporto escolar e da educação física do ensino português, e a possibilidade de explorar as oportunidades existentes neste para um futuro exercício da profissão docente. Ao nível das visitas de estudo, fiquei a conhecer melhor os alunos da minha turma, melhorando assim a relação professor-aluno, e fiquei a conhecer os recursos necessários para planear uma visita de estudo.

Poderia ter aproveitado ainda mais estas atividades para potenciar a minha aprendizagem. Em primeiro lugar, poderia ter feito uma análise das metas do PAA para propor atividades ou visitas de estudo que fossem ao encontro das mesmas. Isto ajudaria-me a articular o trabalho feito pelo GEF com o trabalho dos restantes grupos pertencentes ao departamento, a estar mais por dentro da organização de atividades e a ter uma maior participação na área 4. Para além da possibilidade de propor atividades, devia ter tentado estar mais por dentro da organização de atividades já existentes e incluir estas atividades no meu plano anual de turma, propondo aos meus alunos que participassem nas mesmas. Isto poderia permitir que os meus alunos tivessem mais oportunidades de recuperar aprendizagens em algumas matérias onde tivessem mais dificuldades (pois houve torneios de matérias abordadas na avaliação), promover uma melhor relação aluno-aluno, onde proporia uma equipa com alunos mais populares e mais negligenciados da turma, e promover a literacia física.

O Projeto Curricular de educação física foi também um documento importante para o trabalho realizado no estágio pedagógico. Este é um documento com o propósito de regular a ação dos professores do GEF através dos critérios de avaliação e objetivos claros (Projeto Curricular de educação física 2022/2026, 2022). Este documento permite

a uniformização das avaliações formativa e sumativa, podendo contribuir para uma lógica de progressão dos conteúdos de ano para ano e uma melhor aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos, pois os professores têm dados referentes à avaliação dos anos anteriores, permitindo a adaptação dos conteúdos ao nível de aprendizagem dos alunos, sabendo estes como são avaliados e para que objetivos têm de trabalhar. Acima de tudo faz com que o GEF possa trabalhar como um na leção da disciplina, contribuindo para um melhor trabalho colaborativo e formação de uma comunidade de prática.

Uma comunidade de prática é um conjunto de pessoas que aprendem, constroem e gerem o conhecimento (Silva, 2004) unindo-se pelos mesmos interesses e na aplicação do que é aprendido à realidade. Estes indivíduos querem solucionar problemas, partilhar experiências, técnicas, métodos, tudo de modo a perceberem as melhores práticas. Possui três dimensões: A primeira é o compromisso mútuo entre indivíduos comprometidos em determinadas ações ou ideias comuns, a segunda é a “empresa conjunta”, que conduz as pessoas a serem responsáveis pelas outras, e a terceira é um repertório conjunto que inclui o conhecimento e métodos que a comunidade elaborou ou incorporou. Silva refere ainda que formando comunidades de prática, as organizações tendem a analisar o conhecimento estrategicamente, transferindo-o para a prática docente. Por norma, este conhecimento é construído na ação, para a reflexão e no regresso à ação. Este ciclo melhora se houver uma boa relação de trabalho e partilha entre os elementos da comunidade de prática.

Como podemos ver no parágrafo anterior, para ser formada uma comunidade de prática tem de haver trabalho colaborativo, que se define por grupos em os elementos partilham as decisões e são responsáveis pela qualidade do que é produzido, conforme as suas possibilidades e interesses (Damiani, 2008).

Penso que o GEF não conseguiu funcionar bem como comunidade de prática. A não adesão dos diferentes docentes ao PCEF teve como reflexo práticas de avaliação diferentes, assim como de planeamento dos conteúdos, não contribuindo para o compromisso mútuo e repertório conjunto. Não obstante, foi possível aprender e aplicar ideias novas na minha prática docente devido à partilha de experiências e ideias por parte dos diferentes docentes com quem interagi. A semana a tempo inteiro foi benéfica neste aspeto.

Já o núcleo de estágio foi uma verdadeira comunidade de prática, indo ao encontro das três dimensões que a definem: compromisso mútuo, porque tínhamos o objetivo comum de as nossas práticas contribuírem para o alcance das finalidades da educação física,

regendo as práticas pelo PCEF. A “empresa conjunta” porque sabíamos quais os objetivos a alcançar, quais as tarefas a realizar e assumimos a responsabilidade do seu cumprimento, e o relatório compartilhado pois no decorrer do processo fomos trabalhando colaborativamente e partilhando experiências, ideias, estratégias, instrumentos, aplicando-as na prática docente, com a posterior reflexão sobre essa aplicação.

O subdepartamento de educação física pertence ao Departamento de Expressões. O GEF da ESDD é constituído por doze professores que lecionam a disciplina em turmas do terceiro ciclo, secundário e ensino profissional. Estes professores lecionam não só a disciplina de educação física, mas também módulos teóricos e práticos do curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, e são responsáveis por coordenar e orientar os torneios organizados pelos alunos do curso, no âmbito do projeto da prova de aptidão profissional (Regulamento Dos Cursos Profissionais, 2019). As várias funções destes docentes revelam a riqueza deste grupo, na sua experiência em orientar alunos, no conhecimento de conteúdos ligados à atividade física e desporto, na organização de atividades e na leção de educação física. Deveria ter conversado mais com os professores para enriquecer a minha formação.

A existência e contacto com o curso de TAGD, permitiu-me participar em torneios e atividades organizadas pelos alunos do curso, como já referido anteriormente. Poderia ter-me envolvido mais com o curso, ajudando um aluno a organizar um torneio ou assistindo a aulas teóricas de um professor.

O núcleo de estágio era composto pelo orientador de faculdade Professor Doutor João Martins, o professor orientador estágio Simão Fortuna e os estagiários Bruno Branco, Rúben Martins e Francisco Pedro. O professor Simão Fortuna tem uma vasta experiência no treino desportivo do futebol e já trabalhou em diferentes locais do país na leção de educação física, encontrando-se há cinco anos na Escola Secundária D. Dinis. O professor leciona não só aulas de educação física, mas também aulas do curso de TGAD e é orientador do projeto da prova de aptidão profissional. O estagiário Bruno Branco também tem uma vasta experiência no treino desportivo do futebol, tendo exercido não só o cargo de treinador, mas também de coordenador. Dirigiu atividades de enriquecimento curricular, deu aulas de natação e foi preparador físico. Realizou a sua Licenciatura na Escola Superior de Desporto de Rio Maior. O estagiário Rúben Martins tem anos de experiência como treinador de futebol, e para além deste cargo é atualmente professor de natação. Fez a sua Licenciatura na Universidade Lusófona. O estagiário Francisco Pedro tem seis anos de experiência como treinador de esgrima.

Completo a Licenciatura na Faculdade de Motricidade Humana. As diferentes competências do núcleo permitiram a discussão e reflexão sobre as decisões tomadas, permitindo reorientar e avaliar o processo de ensino aprendizagem e enriquecer o meu processo de formação.

A turma 10º AV/E era a junção de duas turmas, a turma 10º E do curso de Ciências Socioeconómicas e a turma 10ºAV do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Nas últimas reuniões de conselho de turma, foi concluído que as turmas receberam a classificação de bom ao nível do aproveitamento, sendo as principais lacunas a falta de concentração, a falta de seriedade no trabalho em aula e a falta de métodos de trabalho sistemático e rigoroso. Em educação física também se manifestaram estes problemas, mas a turma no geral era motivada e envolvida na disciplina, promovendo um clima de aula positivo. A média das classificações obtidas na disciplina foi de quinze valores.

Área 1 – Organização e gestão do ensino e da aprendizagem

Planeamento

O planeamento é fundamental no exercício da profissão de professor. Define-se como o conjunto de decisões previamente tomadas à intervenção com os alunos, onde se definem os objetivos de aprendizagem, como organizar a aula e as tarefas e como gerir o tempo. O planeamento oferece a possibilidade de guiar os passos do professor e enfrentar a imprevisibilidade (Januário, 2017). O planeamento promove a eficácia pedagógica, proporcionando intencionalidade e organização ao processo em função dos objetivos a atingir, dando estrutura à relação entre ensino e aprendizagem.

O primeiro planeamento com que tive contacto foi a elaboração do plano de avaliação inicial. A avaliação inicial tem o objetivo de diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos, e fazer um prognóstico das suas possibilidades de desenvolvimento face às aprendizagens previstas (Carvalho, 1994). Possui uma dimensão projetiva, onde a sua principal função é a orientação do ensino e das aprendizagens a serem desenvolvidas pelos alunos. O prognóstico suporta e atribui sentido às decisões curriculares (Araújo, 2007). O núcleo de estágio construiu um plano de avaliação inicial com o propósito de avaliar os alunos nas diferentes matérias, respeitando o facto de o 10.º ano ser de revisão das matérias e aprendizagens trabalhadas ao longo do segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Isto pressupõe os alunos poderem rever ou consolidar aprendizagens em que tiveram mais dificuldades (Direção Geral da Educação, 2018), partindo das matérias previstas no PCEF. Decidimos lecionar três matérias na parte principal da aula, onde o foco era realizar a avaliação inicial de todas as matérias, mas uma estava definida como prioritária para avaliar. Nas três matérias abordadas ou duas eram de jogos desportivos coletivos com situação de jogo, onde percecionamos que os alunos tinham mais autonomia, e uma matéria onde seria, à partida, necessário dar maior apoio (garantir condições de segurança ou ajudas ao nível da ginástica). Também houve aulas com apenas um desporto coletivo, sendo o badminton a outra matéria onde percecionámos os alunos terem mais autonomia. Por fim, pensámos que as três matérias seriam a forma mais adequada de organizar a grande quantidade de alunos que constituíam as turmas e assim garantir uma melhor organização dos grupos de

trabalho, gestão do tempo de tarefa, maximização do tempo de prática e promovermos o tempo potencial de aprendizagem. Com a minha turma, a avaliação inicial permitiu-me identificar as prioridades de desenvolvimento dos alunos (Jacinto, Comédias, et al., 2001). O diagnóstico também permitiu questionar-me acerca que cada aluno poderá aprender, como evoluir e qual a sua meta (Quitério, 2018), realizando assim o seu prognóstico de aprendizagem. Estes dois fatores, aliados à criação de rotinas, e à observação da relação dos alunos com as matérias e exercícios propostos, permitiram-me ter uma base para a elaboração do plano anual de turma. A avaliação inicial também me possibilitou decidir sobre a formação de grupos de trabalho, identificar o patamar de aprendizagem e possibilidades de melhoria dos alunos, assim como orientar o ensino de uma forma diferenciada (Araújo, 2017).

De qualquer forma, houve algumas dificuldades na aplicação do plano de avaliação inicial. Não conhecer bem o espaço onde estava a lecionar aulas, levou a que nesta primeira fase se tornasse difícil perceber como organizá-las. Que material, onde colocar os exercícios, como fazer as transições. O problema foi sendo resolvido com a experiência da lecionação das aulas, a observação das aulas dos colegas e orientador de escola, através da simulação das aulas no processo de planeamento e através da discussão das decisões tomadas e os conselhos proporcionados pelo núcleo de estágio. Também lecionei as primeiras três aulas com matérias com as quais estava mais familiarizado, para ter uma ideia do nível dos alunos e conhecê-los, ver que organização base poderia resultar em aula e conhecer o espaço.

O não ter dados dos alunos levou a que criasse grupos de trabalho que conduziram a comportamentos de indisciplina e fora de tarefa, ou certos alunos tinham um nível muito superior aos colegas de grupo, levando a que a tarefa se tornasse desmotivante e pouco promotora de aprendizagem. Foi ao longo das aulas e em conversas com o núcleo de estágio que fui aprendendo a ajustar os grupos de trabalho nesta etapa e adequar a complexidade das tarefas ao nível dos alunos. O não estar familiarizado com as matérias foi resolvido com o estudo e lecionação das mesmas. Penso que a existência de um plano plurianual e uma melhor comunicação com outras escolas do agrupamento poderiam ter contribuído para uma melhor resolução deste problema.

O PAT foi um excelente motor para a posterior elaboração dos planos de médio (planos de etapa) e curto prazo (planos de unidade de ensino) (Januário, 2017), sendo que os elementos que o constituem tiveram diferentes papéis.

O ponto de entrada e um aspeto essencial do planeamento é a definição de objetivos. Esta constitui a meta a atingir no final de cada nível do planeamento (Januário, 2017).

A definição dos objetivos gerais ajudou-me a criar estratégias a implementar em aula o nível das dimensões instrução, organização, clima relacional e disciplina. Os objetivos específicos consistiam nos critérios de avaliação, que foram a referência para o trabalho dos alunos em aula no decorrer do ano letivo. Estes tiveram por base as Aprendizagens Essenciais para o 10.º ano de escolaridade.

A caracterização da turma permitiu identificar os alunos com mais dificuldades na disciplina, as características específicas dos alunos que merecem realce, tais como doenças que poderiam ser um obstáculo à participação nas aulas ou impeditivas de realizar alguma matéria ou teste de aptidão física, e alunos com necessidades especiais (Januário, 2017). O estudo de turma, primeiramente aplicado no final do primeiro período, permitiu analisar as relações entre os diferentes alunos da turma, através da aplicação do teste sociométrico. Esta ferramenta auxiliou-me na compreensão de quem eram os alunos mais aceites ou rejeitados nas dimensões social, desportiva e académica. Também me permitiu observar quem eram os alunos mais populares, controversos, os com ligações mais fortes e os negligenciados. Estas informações conduziram-me a tomar decisões sobre a constituição de grupos de trabalho, estratégias de prevenção de situações de conflito relativamente aos alunos mais rejeitados a nível social e sensibilizar para a inclusão dos alunos negligenciados.

A unidade e coerência do planeamento foi prejudicada por ter realizado a totalidade PAT apenas no início do segundo período, assim como ter-me atrasado na elaboração e entrega do plano da primeira etapa, segunda etapa, os planos da primeira, segunda e terceira unidades de ensino e os respetivos balanços. Não ter uma visão do planeamento a longo prazo, contribuiu para que não houvesse uma correta articulação entre os seus diferentes elementos, contribuindo para uma tomada de decisões sem uma visão holística e prejudicando o planeamento de médio e curto prazo. A aplicação de estratégias nas componentes da instrução, *feedback* e disciplina foram pouco contextualizadas por não terem sido definidas *a priori*, assim como os objetivos a trabalhar em cada aula, unidade de ensino e etapa não eram claros, nem para mim nem para os alunos. A revisão incorreta destes planos conduziu a uma falta de noção da progressão da aprendizagem dos alunos na sequência de elementos do planeamento, tendo contribuído também para tal os erros cometidos na avaliação. A revisão incorreta destes elementos levou à escolha de estratégias desadequadas e pouco promotoras de sucesso nas componentes da organização, clima relacional e estilos de ensino. Por fim, o planeamento mal realizado conduziu a uma inclusão mal planeada da aluna com mobilidade reduzida.

Os problemas foram sendo solucionados, primeiramente, com a elaboração dos documentos e a sua realização nos prazos definidos, com a melhoria dos mesmos ao longo de todo o ano letivo (isto porque apenas os planos da última etapa tiveram a estrutura e abordagem pretendida pelo orientador de escola) através do *feedback* proporcionado pelo orientador de escola nos documentos. A adequação das estratégias foi sendo melhorada através do *feedback* e aulas observadas do núcleo de estágio, onde as autoscopias das aulas dos colegas e as discussões em núcleo tiveram um papel importante.

A primeira aplicação do teste sociométrico deveria ter sido realizada logo no início do primeiro período, para ainda durante a avaliação inicial ser elaborado o estudo de turma e as decisões relativas à formação de grupos de trabalho serem promotoras de um clima de aula positivo e os alunos poderem aprender mais.

Tentei fazer uso das informações obtidas na etapa de recuperação e aprendizagem (Quitério, 2018) quando formei os grupos, tendo como critérios tentar colocar em grupos diferentes alunos que se rejeitavam mutuamente, tentar colocar alunos que se aceitavam mutuamente e formar grupos o mais homogêneos possível, pois pensei que contribuiria mais para a aprendizagem dos alunos. De qualquer forma, utilizei o estudo de turma de uma forma muito superficial. Se tivesse explorado mais as informações obtidas, teria conseguido ter mais sucesso na elaboração dos grupos de trabalho. Digo isto porque não analisei devidamente o gráfico de alvos, que me permitia observar os alunos mais populares, os mais aceites, os menos aceites, os controversos, os rejeitados e os negligenciados. Também não analisei devidamente o sociograma, que me permitia observar a intensidade das relações entre os alunos, assim como as aceitações e rejeições mútuas.

Para aluna com mobilidade reduzida, o currículo de educação física construído não incluiu verdadeiramente a aluna com os seus colegas em aula. Grande parte das tarefas desempenhadas foram à parte da aula, em que participavam colegas que saíam do exercício que estavam a realizar ou colegas que não podiam fazer aula. De qualquer forma, os outros alunos não dificultaram a inclusão da aluna (Fiorini & Manzini, 2014), apresentando disponibilidade para participar conjuntamente nas atividades propostas. Foi um aspeto muito positivo.

Graças à variedade de materiais disponíveis na arrecadação, foi possível realizar as atividades propostas para a avaliação da aluna, incluindo a matéria de boccia. A falta de materiais não foi um problema ao contrariamente às evidências encontradas por Fiorini e Manzini (2014), que referem a ausência de material adequado como um

problema. Os ambientes de prática também permitiam realizar diferentes tarefas, sendo que a escola tinha bons acessos para a aluna chegar ao local da aula e os espaços de aula estavam em condições para a aluna praticar.

Também foram encontradas evidências relativamente à ausência de documentos oficiais que caracterizassem a deficiência, e o que é permitido ou não fazer na disciplina de educação física (Fiorini & Manzini, 2014). Também me deparei com documentos que apenas identificavam a deficiência da aluna. Isto fechou bastante o leque de opções a explorar na disciplina. De qualquer forma, tentei explorar diferentes possibilidades para providenciar à aluna uma experiência de aprendizagem significativa. Teria sido importante um trabalho conjunto com a professora de educação especial, de forma a perceber como poderíamos proporcionar à aluna uma experiência mais enriquecedora na disciplina.

Fiorini e Manzini (2014) referem que alunos com deficiência, apresentam sentimentos de inferioridade, desinteresse em participar nas aulas e limitações em compreender e realizar as atividades. Com o decorrer das etapas, a aluna revelou desmotivação para tarefas realizadas, não por demonstrar desinteresse, ou sentir-se inferior, ou por dificuldade na execução, mas por estar sempre a realizar a mesma tarefa, em toda a aula. Nas aulas no campo exterior, a aluna tinha como tarefa estudar para o teste teórico na biblioteca da escola, e nas aulas de pavilhão a sua atividade cingia-se apenas à prática do boccia.

Nas primeiras três etapas não tive o cuidado necessário no planeamento e avaliação da aluna, prejudicando assim a sua inclusão e aprendizagem. Tendo em conta estes problemas, adaptei a avaliação da aluna na entrada para a última etapa, com a iniciação do slalom, menos aulas de boccia (porque já tinha atingido nível elementar nesta matéria e apresentou desmotivação na sua prática), arbitragem da matéria de voleibol e acompanhamento do lançamento do peso e salto em comprimento. Manteve-se a participação na prova de orientação, e começou a trabalhar numa atividade de desenho, com o propósito de criar uma tarefa que promovesse a interdisciplinaridade, em que a aluna não estivesse sempre a fazer a mesma tarefa durante toda a aula, e realizasse uma tarefa pela qual tem gosto. Também lhe foi entregue um calendário com as atividades que tinha de desempenhar em cada aula.

Mesmo com a adaptação feita, a aluna demonstrou desmotivação nas aulas e desinteresse pelas atividades. Um melhor e mais sistemático acompanhamento da aluna deveria ter sido feito ao longo do ano.

A calendarização anual permitiu-me ver o número total de aulas por etapa, o que teve influência na seleção das matérias para cada uma das etapas e respetivas unidades de ensino, assim como a caracterização dos recursos disponíveis. Mas o facto de ter cometido erros na construção da calendarização anual, levou a que tivesse de fazer alterações ao planeamento que poderiam ter sido prevenidas. A falta de atenção ao mapa de rotação dos espaços ou instalações, também contribuiu para estas alterações desnecessárias, pois tive de alterar o planeamento para não prejudicar os professores que tinham prioridade de utilização do material e do espaço. A não inclusão das atividades do PAA, também levaram a alterações não previstas no planeamento, com o surgimento de torneios ou atividades. O atraso na entrega dos documentos referidos anteriormente, também contribuiu para alterações imprevistas como a existência de feriados. Comecei a falar com os docentes que lecionavam aulas simultaneamente comigo e tinham prioridade de utilização do material e do espaço para pedir o uso do material. Simultaneamente, procedi reelaboração dos planos de etapa e de unidade de ensino.

Foi difícil, também, contabilizar o número de aulas por matéria e ver se fazia sentido considerando as matérias prioritárias, as necessidades de aprendizagem dos alunos e articular as matérias em unidades de ensino, tentando manter uma organização de aula com sentido e que promovesse a aprendizagem. Não superei esta dificuldade porque apenas na última etapa realizei a avaliação de forma mais sistemática e refleti mais sobre a condução e organização das aulas, realizando as autoscopias mais próximo das aulas.

O planeamento utilizado foi por etapas. Este modelo presume a existência de etapas definidas como períodos que orientam o processo educativo (Andrade et al., 2020). As etapas encontram-se estruturadas de forma progressiva, para garantir o alcance das competências por cada aluno (Quitério, 2018). Ao longo do ano letivo, devem conter características diferenciadas, conforme o desenvolvimento das aprendizagens, consoante a evolução das aprendizagens dos alunos e as intenções do professor (Andrade et al., 2020). As etapas são: avaliação inicial, recuperação e aprendizagem (onde o professor incide sobre as prioridades educativas observadas na avaliação inicial), desenvolvimento e consolidação (é uma etapa de progresso das aprendizagens), revisão e aperfeiçoamento (centra-se nos processos de revisão das aprendizagens concretizadas e de avaliação sumativa, para verificação do grau de cumprimento dos objetivos. Deve ser dada aos alunos a oportunidade de alcançarem patamares mais elevados) (Andrade et al., 2020; Quitério, 2018).

Penso que a principal vantagem deste tipo de planeamento é a aprendizagem progressiva e não delimitada no tempo, em que determinada matéria é abordada ao longo do ano, em diferentes momentos, com diferentes objetivos, proporcionando um maior acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens nas diversas matérias (Ângelo et al., 2020). Utilizo um exemplo com a matéria de voleibol. Esta matéria foi abordada na avaliação inicial, e quatro alunos possuem o nível parte introdução, por não conseguirem realizar o serviço por baixo. Na etapa de recuperação e aprendizagem, o professor planeou uma situação de jogo para os alunos superarem as dificuldades encontradas e alcançarem o nível introdução. Tendo chegado ao final na etapa de recuperação e aprendizagem, os alunos conseguiram alcançar o nível introdução e agora, na etapa de desenvolvimento e consolidação, os alunos passaram a uma situação de jogo onde trabalharam para alcançar os objetivos do nível elementar. No término da etapa anterior e início da etapa de revisão e aperfeiçoamento, o professor teve presente que estes alunos alcançaram o nível parte elementar e se continuassem a trabalhar esta matéria na presente etapa, poderiam alcançar o nível elementar, que os beneficiaria na avaliação sumativa. O professor decidiu assim continuar a abordar esta matéria. Podemos ver por este exemplo que a matéria foi abordada ao longo do ano letivo, com um acompanhamento sistemático, em diferentes momentos e com diferentes objetivos.

O objetivo da etapa de recuperação e aprendizagem foi perseguido trabalhando com maior frequência as matérias prioritárias, com unidades de ensino onde algumas matérias eram alteradas em aulas do mesmo dia de semana. Foi a forma que na altura pensei poder ser a melhor para as diferentes matérias não serem trabalhadas apenas numa unidade de ensino da etapa, e as aulas ficarem menos monótonas para os alunos. As situações de exercício mantiveram-se praticamente iguais às da avaliação inicial, para que os alunos consolidassem os aspetos da organização e, ficando este aspeto consolidado, o foco tornar-se a aprendizagem dos conteúdos. Houve apenas alterações à organização de alguns exercícios para poder promover o tempo potencial de aprendizagem e dar mais oportunidades de praticar determinadas matérias (por exemplo, juntar duas disciplinas do atletismo no mesmo exercício). Esta abordagem também se manteve para a etapa de desenvolvimento e consolidação, mas como tivemos de trabalhar objetivos de aprendizagem para alcançar patamares superiores algumas situações de exercício foram alteradas para permiti-lo.

Um problema com que me deparei foi ter decidido alterar a organização em quase todas as aulas. Na altura pensei que tornaria as aulas menos monótonas para os alunos, e que estes poderiam ter uma maior motivação (Martins et al., 2021) para as aulas por

estarmos a realizar algo diferente. Percebi no fim da primeira etapa que devia ter alterado este aspeto, mas não o fiz porque pensei que os alunos já estavam habituados a esta organização, e seria para os alunos uma perda de tempo e confusão desnecessárias. Foi um erro. As consequências desta decisão foram: utilizar mais tempo de instrução para explicar a organização da aula, prejudicando o tempo de prática, os alunos terem de se adaptar de aula para aula à nova organização (sendo que não tinham esta capacidade bem desenvolvida), os alunos não terem uma repetição mais sistemática de determinada matéria na mesma unidade de ensino, dificuldades por ter de organizar uma nova aula, de aula para aula, e em avaliar. Assim, na etapa de revisão e aperfeiçoamento planeei as unidades de ensino com aulas de organização e matérias iguais, no mesmo dia da semana. Esta alteração pareceu-me benéfica porque como as aulas dos mesmos dias da semana tinham praticamente as mesmas matérias, os alunos já sabiam como é que a aula funcionava, como é que tinham de trabalhar. Pela avaliação, percebi também que a nova organização contribuiu para a evolução dos alunos.

Os exercícios escolhidos não foram adequados pois os alunos não recuperaram as aprendizagens na devida etapa, o levou à simplificação de algumas situações em vez da complexificação e aumento do desafio na transição para a etapa seguinte. Devia ter criado exercícios de estrutura mais simplificada, manipulando os constrangimentos dos alunos, espaço do exercício ou tarefa (Passos et al., 2013) para conduzi-los à obtenção das aprendizagens de pré-requisito. Na etapa seguinte, devia ter manipulado os constrangimentos tornando os exercícios mais complexos, ou não sendo adequado, não modificar a estrutura do exercício.

Na etapa de revisão e aperfeiçoamento reduzi o tempo de algumas matérias, atribuí mais tempo a outras, e foram retiradas matérias, tendo por base não só as necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também trabalhar para matérias em que há uma maior probabilidade de alcançarem patamares mais elevados (Andrade et al., 2020). Foram cometidos erros nas decisões tomadas. Não devia ter trabalhado as disciplinas da matéria de atletismo, sendo que para os alunos poderem alcançar o nível introdução ou elementar, tinham de fazê-lo em todas as disciplinas. O professor orientador alertou-me previamente sobre esta decisão, mas decidi mantê-la. Em vez do atletismo, devíamos ter trabalhado mais as matérias de voleibol, basquetebol e futebol, pois eram matérias onde os alunos estavam mais perto de alcançar o sucesso (tendo como critério o sucesso na avaliação sumativa para cada aluno) e a sua avaliação sumativa poderia ter sido superior, tendo em conta que foram escolhidas duas para a avaliação sumativa

dos alunos. Os erros cometidos na avaliação fizeram com que decidisse mal sobre o planeamento. Estes serão analisados em maior detalhe no capítulo seguinte.

Avaliação

A avaliação deve ser central, na tomada de decisão ao nível do planeamento e no processo de ensino aprendizagem (Broadfoot et al., 2002). A avaliação é um processo deliberado e sistemático de recolha de informação, aproximadamente participado, aproximadamente negociado, aproximadamente contextualizado, sobre o que os alunos sabem. Proporciona a elaboração de juízos de valor sobre o trabalho dos alunos e decidir sobre as orientações para o ensino, regulando o processo de aprendizagem e promovendo o sucesso dos alunos (Araújo, 2017; Fernandes, 2004).

Ao planear o ato de avaliar, estabeleci os seguintes objetivos: observar e recolher informações, de uma forma planeada, sistemática e rigorosa, sobre as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno e sobre se as estratégias pedagógicas adotadas eram adequadas. A formulação de um juízo de valor, sustentado num conjunto de referenciais, uma tomada de decisão e uma nova observação e recolha de informações, no sentido de verificar se a decisão tomada cumpriu o propósito inicialmente definido (Araújo, 2007, 2017).

Não realizei uma observação e recolha sistemática e rigorosa desde o início, incidindo mais sobre o preenchimento das grelhas de observação apenas nos momentos em que tinha de submeter a avaliação sumativa dos alunos. A realização incorreta da avaliação despoletou uma reação em cadeia que prejudicou as várias dimensões do processo de ensino aprendizagem. Cometi, também, erros na redação das grelhas de observação, colocando objetivos inexistentes ou mal alocados aos níveis de desempenho (introdução e elementar) e preenchi erradamente as grelhas, registando o cumprimento de determinados objetivos para alunos que não os tinham cumprido. Os erros cometidos contribuíram para que o *feedback* fosse desadequado para os alunos, pois não ia ao encontro do que eles realmente sabiam (não contribuindo também para a sua autoavaliação), que as estratégias adotadas fossem feitas a partir de uma noção errada do nível de aprendizagem dos alunos e o planeamento não fosse ajustado adequadamente às suas necessidades de aprendizagem, sendo que os alunos estiveram muito tempo em situações de exercício que não promoviam a aprendizagem. Não consegui personalizar o ensino porque não tinha noção das necessidades de aprendizagem de todos e de cada aluno. Os alunos sentiram-se desapoiados por mim por não lhes ter dado aquilo que precisavam, prejudicando assim a relação professor-

aluno. Por fim, como não identifiquei os objetivos de aprendizagem relativamente às atitudes corretas a ter em aula, aumentei a probabilidade de existirem comportamentos fora de tarefa.

Fui solucionando estes problemas corrigindo as grelhas de observação, observei aulas de colegas preenchendo grelhas de observação, para uma atribuição mais verosímil dos níveis de desempenho nas diferentes disciplinas e formulei estratégias de avaliação formativa que abordarei seguidamente. Não obstante, apenas no terceiro período é que consegui solucionar a maior parte destes problemas, por ter começado a realizar a avaliação de forma sistemática e rigorosa. Os benefícios foram entre muitos, os alunos estarem a par dos objetivos a trabalhar pois a instrução e *feedback* iam ao encontro das suas necessidades de aprendizagem e os objetivos que tinham de alcançar para melhorarem a sua avaliação. Esta melhoria também contribuiu para a motivação e foco dos alunos em aula, pois sabiam como melhorar. Recordo, por exemplo, a matéria de orientação, onde todos os alunos em aula conseguiram alcançar o nível elementar, cumprindo todas as regras da prova e apresentando uma grande motivação e empenho. Por ter melhorado o processo avaliativo, também melhorei a condução do processo de ensino aprendizagem, a comunicação com os alunos e, conseqüentemente, a empatia com os mesmos. A capacidade de planeamento quer nas adaptações ao mesmo, quer das estratégias a implementar em aula também melhoraram, porque sabia o que é que os alunos precisavam para atingir o sucesso.

Os erros referidos anteriormente também prejudicaram a aluna com mobilidade reduzida. Na entrada para a última etapa, um melhor planeamento do processo de ensino aprendizagem desta aluna, contribuiu para um melhor acompanhamento e avaliação, tendo sido a aluna avaliada nas atividades arbitragem de voleibol, acompanhamento do lançamento do peso, acompanhamento do salto em comprimento, boccia, orientação e desenho.

Na atividade de arbitragem do voleibol, a aluna não conseguiu arbitrar o jogo, pois mostrou-se inibida e sem capacidade de controlar o decorrer do jogo, não conhecia as regras do jogo e tinha receio de levar com uma bola. No acompanhamento do lançamento do peso, a aluna ajudou os colegas com *feedback*, e não realizou a atividade de acompanhamento do salto em comprimento. Na prática das matérias de boccia, orientação e slalom, a aluna conseguiu cumprir os critérios definidos para alcançar o nível elementar nas três matérias. Na atividade de desenho, estava previsto que a aluna realizasse quatro desenhos e as respetivas descrições. Por a aluna se ter sentido mal em algumas aulas, ter estado ausente devido a consulta com a psicóloga e

ter apresentado dificuldades na realização da tarefa dentro do tempo de aula, a sua avaliação, neste parâmetro, foi adaptada para dois desenhos e as respetivas descrições. A aluna fez um desenho e descrição de um elemento da ginástica acrobática e outro da técnica de clear no badminton. A diretora de turma, professora da disciplina de desenho, atribuiu a classificação final dos desenhos.

De qualquer forma, deveria ter sido feito um currículo mais significativo para a aluna. Conjuntamente com a diretora de turma e a professora de educação especial, deveriam ter sido identificadas as necessidades de aprendizagem da aluna tendo em conta as suas limitações e possibilidades, e percebermos como é que a disciplina de educação física poderia contribuir para este processo. Durante o processo reuniríamos duas vezes por período, para avaliar o trabalho realizado.

Para avaliar para a aprendizagem, tive de fazer uso da avaliação formativa como peça fundamental. De acordo com Quitério (2018), os processos de avaliação formativa estão na base da definição dos objetivos a serem trabalhados em cada momento de aprendizagem, assim como no estabelecimento da duração das próprias etapas, pois são aferidas as aprendizagens dos alunos relativamente aos referenciais. Gostaria também de referir a vantagem do planeamento por etapas para uma melhor avaliação formativa, pois permitiu-me avaliar e acompanhar os alunos nas mesmas matérias no decorrer do ano letivo. Os mecanismos de avaliação formativa foram o *feedback*, as tabelas de grupos de nível, a autoavaliação e a avaliação inter pares.

Na avaliação formativa, a qualidade do *feedback* é central. Um *feedback* de qualidade, tendo por referência os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação, produz ganhos significativos na aprendizagem (Atkin et al., 2001).

Na recolha de informação o professor tem de observar muitos alunos em diferentes matérias, tomar decisões muito rápidas e simultaneamente tentar adequar o *feedback* ao aluno (Araújo, 2017). Esta foi uma dificuldade que encontrei durante todo o ano letivo. Na avaliação inicial, tentei focar-me mais no registo em grelha, dos objetivos cumpridos pelos alunos, mas também dei *feedback* aos alunos que não estavam a alcançar determinados objetivos, para ver se eles conseguiam alcançá-los. Penso que foi uma estratégia errada. Futuramente focar-me-ei mais em preencher as grelhas, para garantir que a avaliação inicial é realizada, e o *feedback* será sobre os aspetos da organização, pois é nestas aulas que os alunos estão a assimilá-los.

Nas restantes etapas tentei conjugar o *feedback* pedagógico com a memorização dos objetivos cumpridos pelos diferentes alunos. Acontece que fiquei muito tempo a observar os mesmos alunos nas diferentes matérias. Penso que será melhor focar-me

mais em dar *feedback* a todos os alunos nas primeiras aulas das unidades de ensino e preencher as grelhas de avaliação nas últimas aulas.

A autoavaliação consiste em todas as atividades desenvolvidas, que permitam ao aluno refletir sobre a aprendizagem e avaliar a mesma, tendo por base os critérios e objetivos de aprendizagem (Araújo, 2017). Os mecanismos de autoavaliação utilizados foram as fichas de autoavaliação, as aulas de autoavaliação no final do período e as tabelas de grupos de nível. Respeitando o PE (2023) a autoavaliação foi realizada numa aula no final de cada período, com propósitos formativos e classificativos.

Estava planeado utilizarmos as fichas em aula, para matérias em que fazia sentido, pelo menos duas vezes por etapa, como forma de os alunos realizarem uma autoavaliação inicial e final para as matérias. A utilização destas fichas foi mal conseguida pois os alunos perdiam vários minutos a preencher as fichas ao acabarem o exercício, prejudicando o tempo de prática noutras matérias. Tentei utilizar transições graduais, em que os alunos que preencheriam as fichas, terminavam o exercício ligeiramente mais cedo e transitavam de exercício na rotação geral. Esta não foi uma estratégia profícua para as matérias de desporto individual. As tabelas de grupos de nível estavam disponíveis em todas as aulas para os alunos poderem verificar em que nível estavam e quais os critérios que precisavam de alcançar para subir de nível. Estas tabelas foram muito importantes para incluir os alunos no processo de aprendizagem, conhecendo e comprometendo-se com os objetivos, conhecendo os critérios de avaliação e perceberem o que necessitam de trabalhar de modo a alcançar os objetivos (Broadfoot et al., 2002). De qualquer forma, estas tabelas não foram atualizadas com a devida frequência, tendo contribuído para que os alunos ficassem despontados comigo por o nível da tabela não estar de acordo com o que eles realmente sabiam. Também não foi uma estratégia positiva principalmente para as alunas, pois sentiram-se expostas por estarem a ser comparadas aos restantes colegas, perante toda a turma.

Poderia ter adotado outras estratégias, como por exemplo redigir um “caderno diário de educação física”. Este caderno diário teria as grelhas de avaliação de todas as matérias de cada aluno, assim como os critérios de avaliação sumativa, para os alunos poderem ter noção em que patamar estavam. Os alunos seriam convidados a levar o “caderno” para todas as aulas, e preencherem as grelhas a partir do meu *feedback* e da sua perceção de cumprimento dos objetivos. Para os alunos poderem discutir a sua perceção do cumprimento dos objetivos e terem noção da sua avaliação, disponibilizaria duas horas letivas por semana, nas horas vagas da turma, para os alunos poderem vir ter comigo. Os “cadernos” também poderiam ter sido partilhados na plataforma *Teams*,

para os alunos poderem aceder mais facilmente e possibilitar mais oportunidades de dar *feedback* sobre o trabalho dos alunos.

A avaliação sumativa incidu sobre o desempenho dos alunos no cumprimento dos objetivos de aprendizagem, tendo sido o balanço final das aprendizagens obtidas pelos alunos através da avaliação formativa (Araújo, 2017). A avaliação sumativa final foi realizada no terceiro período, respeitando assim o conceito de planeamento por etapas. Penso que é a forma mais correta de avaliar, pois dá a entender aos alunos que os objetivos são trabalhados de forma contínua e sistemática ao longo do ano letivo, que o processo de ensino aprendizagem é gradual e cumulativo e que tudo o que é trabalhado é importante. Os resultados da avaliação sumativa do primeiro e segundo períodos foram utilizados de uma forma pedagógica e formativa, para fornecer informação concreta aos alunos sobre as aprendizagens alcançadas e influenciá-los no sentido de melhorarem essas aprendizagens (Allal, 2010).

A avaliação sumativa devia ter sido mais bem integrada na formativa. Nas primeiras três etapas fui dizendo aos alunos, que deveriam trabalhar para alcançar o nível elementar em todas as matérias abordadas. Apesar de esta informação ser válida, os alunos não percebiam como é que ela estava ligada a uma fórmula que os colocava num determinado patamar de classificações de zero a vinte. Ou seja, não sabiam como é que o trabalho realizado seria classificado. Criou-se assim desorientação no processo de ensino aprendizagem. Apenas na última etapa isto ficou mais claro, em que os alunos sabiam qual o nível que tinham de alcançar em determinadas matérias, para poderem alcançar determinado patamar. Os benefícios já foram referidos anteriormente.

Devido ao PCEF, os critérios estavam bem definidos e a avaliação esteve assente em referenciais criteriosais na atribuição das classificações. Também utilizei os referenciais normativo (comparação com a norma ou média), ipsativo (progressão do aluno do início ao fim do ano letivo) e incluí as atitudes para decidir que classificação atribuir dentro dos patamares de classificação que os alunos conseguiram alcançar (Araújo, 2017). Estes referenciais também foram utilizados para a área dos conhecimentos. As práticas realizadas respeitaram o PE (2023) pois os critérios de avaliação incluem as aprendizagens específicas para o 10º. ano de escolaridade, em concordância com as aprendizagens essenciais e as áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A avaliação dos conhecimentos, também tem um papel muito importante na educação física. Para abordar efetivamente o estilo de vida, os alunos têm de interiorizar determinados conceitos e compreender os benefícios inerentes à prática do exercício

(Marques, Martins, et al., 2017). Uma rotina de exercício frequente, assim como a atribuição de maior importância à atividade física por parte dos alunos e, conseqüentemente, um estilo de vida mais ativo, pode ser conseguida através da transmissão de conhecimentos.

Os alunos fizeram um trabalho de grupo ao longo do ano letivo, em que lhes foi atribuído um determinado tema, desenvolvido a partir dos objetivos para a área dos conhecimentos presentes no PCEF. Começaram por fazer um pré-projecto para estruturar a apresentação (resumo de como iriam abordar o tema e conteúdos a pesquisar). A partir desse pré-projecto, construíram a apresentação final.

O acompanhamento destes trabalhos foi realizado fora das aulas respeitando a noção de que a educação física é marcadamente prática (Marques, Martins, et al., 2017). No primeiro período foi feito um acompanhamento fraco dos trabalhos, pois ficou acordado com os alunos na aula onde abordámos os trabalhos, que teriam de realizar apenas uma entrega do pré-projecto no final do período. Deveriam ter sido disponibilizadas entregas intermédias do pré-projecto, como foi pedido nos segundo e terceiro períodos. Assim, os alunos teriam mais oportunidades de receber *feedback* e melhorar os trabalhos. Relativamente à avaliação sumativa, teria sido benéfico definir os critérios avaliação de forma mais objetiva. Os critérios foram definidos de forma generalizada (formatação, correção linguística, grafismo, discussão) dando aso a uma maior subjetividade na atribuição da classificação. Corrigi este aspeto na criação de um documento orientador, para dois alunos que por não terem feito a apresentação tiveram de fazer um trabalho escrito. Neste documento defini critérios específicos que eles tinham de cumprir para realizarem um trabalho com mais qualidade.

Condução

Instrução

A instrução foi desde o início um aspeto a ser trabalhado. Utilizei tempo excessivo e a informação fornecida aos alunos não era aquela que necessariamente precisavam para ter uma compreensão adequada da organização e objetivos da aula. Com isto, contribuí, em parte, para a não maximização do tempo disponível para a prática e do tempo de empenhamento motor (Martins et al., 2017; Society of Health and Physical Educators, 2015). Houve situações onde atribuí mais importância a iniciar o mais rapidamente possível a prática (e os alunos precisavam de mais tempo de instrução) não comunicando os objetivos, o que iria ser realizado para os alcançar e como seria realizado. Também não reforcei devidamente os critérios de êxito no acompanhamento das atividades (NASPE, 2009), por não estarem bem definidos.

Percebi que em situações futuras, deveria ser mais conciso quando os alunos já conhecem o que vamos fazer na aula, ou utilizar mais tempo quando os alunos precisam de conhecer novos aspetos da aula, tentando garantir a qualidade e pertinência da informação (Martins et al., 2017). Ao longo das etapas, fui planeando a instrução, identificando os critérios de êxito, tendo em conta o nível de aprendizagem dos alunos e simulando, sempre que possível, a instrução antes de cada aula. Esta estratégia ajudou-me a ser mais sucinto na informação transmitida e a maximizar o tempo de prática.

Apesar de ter melhorado, estava a ser muito repetitivo na instrução, o que levou a comportamentos de indisciplina, como distrações, interrupções ou conversas com os colegas. Para responder a este problema, comecei a focar a instrução apenas no que era novo, ou essencial os alunos saberem para o bom funcionamento das aulas. Para evitar as interrupções dos alunos, comecei a interromper a instrução e só continuava quando os alunos fizessem silêncio. Esta estratégia resultou.

Com o decorrer das aulas fui utilizando o questionamento para certificar a compreensão da instrução (Martins et al., 2017), questionando sobre a organização e conteúdo, após transmitir a informação, ou logo ao início quando os exercícios já eram repetidos de aulas anteriores. Acontece que só me responderam os alunos que percecionava estarem mais atentos à instrução. Defini como estratégia tentar dirigir o questionamento aos alunos que eu percebia não estarem atentos, mas apenas consegui realizar esta estratégia em algumas aulas.

Recorri à utilização de modelos visuais, utilizando, principalmente, demonstrações que devem ser simples, breves e concisas e efetuadas no contexto da situação, para que os alunos compreendam como a tarefa deverá ser realizada (Martins et al., 2017). Numa fase inicial, esta foi uma estratégia muito utilizada para clarificar aos alunos as componentes críticas do movimento, mas com o decorrer das aulas, utilizava-a apenas quando fosse necessário recordar algum conteúdo ou explicar conteúdos novos. Nem sempre iniciei e terminei com uma demonstração global da tarefa a uma velocidade normal. Apenas demonstrei a tarefa por partes e, no fim, de forma global. Fiz isto para minimizar o tempo de instrução, mas devia ter iniciado e terminado com uma demonstração global da tarefa, para que os alunos compreendessem melhor o que era pretendido.

Por vezes utilizei um aluno como modelo para a demonstração havendo essa possibilidade. Havendo erros na demonstração, corrigia-os imediatamente (Martins et al., 2017) mas de uma forma errada, pois referia apenas o que o aluno tinha feito mal. Isto poderia conduzir a que os alunos ficassem desmotivados e reticentes para demonstrar em futuras aulas. Posteriormente, comecei por referir os aspetos positivos na demonstração do aluno e seguidamente o que deveria ser melhorado. Algo que devia ter assegurado no decorrer das aulas, era não serem sempre os mesmos alunos a demonstrarem as atividades. Escolhi maioritariamente os que eram melhores a executar as diferentes matérias.

Outro modelo visual que utilizei foi um vídeo para a matéria de dança. Para esta matéria, foi um modelo visual de sucesso pois muitos alunos conseguiram perceber os passos mais difíceis e ajudaram os colegas em maior dificuldade. Poderia ter utilizado mais este modelo noutras matérias, mas os erros cometidos no planeamento e avaliação e a falta de investimento em melhorar as estratégias de instrução não contribuíram para tal.

Algo de que me fui certificando ao longo das diferentes aulas foi o posicionamento dos alunos, garantindo que todos estavam no meu campo de visão, evitando distrações, tendo o cuidado de não ter nenhuma atividade a ocorrer atrás de mim, assim como os alunos não terem material consigo durante a instrução (Martins et al., 2017). Também tive o cuidado de nas aulas do exterior os alunos não estarem virados para o sol enquanto eu dava a instrução.

O *feedback* pedagógico é central no processo de ensino aprendizagem (Allal, 2010; Atkin et al., 2001; Fernandes, 2004; SHAPE, 2015). O objetivo do *feedback* é acompanhar e analisar a atividade de aprendizagem dos alunos, tendo por base os objetivos de aprendizagem, para que eles estejam informados sobre o seu desempenho.

Esta informação ajudará os alunos a regular e orientar o seu desempenho para os objetivos de aprendizagem (Allal, 2010; Atkin et al., 2001; Broadfoot et al., 2002; Fernandes, 2004).

Durante a avaliação inicial percebi que tinha de melhorar, entre outros, o *feedback* de controlo à distância. É um *feedback* importante para sinalizar que estava atento e pronto para ajudar todos os alunos (Martins et al., 2017). De qualquer forma, como estava demasiado focado em concretizar a avaliação, não consegui utilizar corretamente este *feedback*.

Uma estratégia que defini foi antes e durante a observação de um ou mais exercícios, “varrer” regularmente com o olhar todos eles, nunca ter alunos nas costas e emitir *feedbacks* à distância, garantindo primeiramente o controlo da turma e organização da aula (Martins et al., 2017). Seguidamente, iniciava o acompanhamento dos alunos nos diferentes exercícios. Esta foi uma estratégia importante para melhorar a condução do ensino, quando tinha de estar mais próximo de atividades que envolviam um maior risco ou acompanhamento. Também para melhorar o controlo da turma e acompanhamento dos alunos defini que deveria privilegiar a deslocação pelas zonas periféricas do espaço de aula (Piéron, 1999, como citado em Martins et al., 2017).

A minha atuação relativamente às estratégias anteriores foi muito inconstante. Em muitas aulas por querer focar-me mais na avaliação, ou querer ir rapidamente dar acompanhamento numa determinada matéria acabei por não controlar com qualidade a turma e o correto funcionamento da aula, ficando com alunos nas costas, não “varrendo” os exercícios regularmente. Também cometi o erro de ficar demasiado tempo num determinado exercício não acompanhando os alunos noutros, o que se traduziu em pouquíssimas deslocações, ou as deslocações não serem pelas zonas periféricas. Tentei simular estes comportamentos como forma de treinar a minha atuação em aula, mas é algo que ainda tenho de melhorar.

Estas lacunas na qualidade do controlo da turma e movimentação em aula, assim como as lacunas no planeamento e avaliação, prejudicaram a totalidade dos alunos. A aluna com mobilidade reduzida ficou pouco esclarecida relativamente às tarefas que tinha de desempenhar, como iria ser avaliada e quais deveriam ser os seus comportamentos em aula.

É muito interessante perceber como a aula gravada para a análise de ensino, expressa bem as minhas dificuldades no âmbito do *feedback* ao longo do estágio. Esta aula foi gravada apenas na etapa de revisão e aperfeiçoamento, o que foi uma clara desvantagem para o meu desempenho no estágio pedagógico. Deveria ter sido gravada

no início da etapa de recuperação e aprendizagem, para que eu pudesse obter dados concretos acerca da minha condução do processo de ensino aprendizagem, e avaliando os erros cometidos reorientar a minha atuação. A análise da aula foi realizada contabilizando a ocorrência dos *feedbacks* nas dimensões objetivo, direção e afetividade, tendo por base o sistema de observação do *feedback* pedagógico de Ferreira e Moreira (2018).

Nesta aula foi realizado um aquecimento com uma coreografia de aeróbica, trinta segundos de exercícios de força abdominal, alongamentos e mobilização articular. Foram abordadas as matérias de danças sociais, ginástica acrobática e basquetebol. A ginástica acrobática era uma matéria definida como fundamental para a avaliação, pois sendo necessário escolher uma matéria da ginástica para a avaliação sumativa, esta era a ginástica em que os alunos tinham maior probabilidade de sucesso, conseguindo alcançar pelo menos um nível parte elementar. Esta era a penúltima aula com ginástica acrobática, e até ao momento nenhum dos alunos tinha alcançado o nível parte elementar. Decidi proporcionar um maior acompanhamento aos alunos nesta matéria, que foi o que aconteceu na maior parte da aula. Foi definido também que os alunos deviam chegar ao nível elementar nas danças sociais. Dei também acompanhamento aos alunos nesta matéria, pois havia alunos que ainda não tinham alcançado o objetivo. Como estive mais com os alunos nestas duas matérias, acabei por não os acompanhar na matéria de basquetebol.

Os seguintes gráficos apresentam os resultados da ocorrência de *feedbacks* nas dimensões objetivo, direção e afetividade.

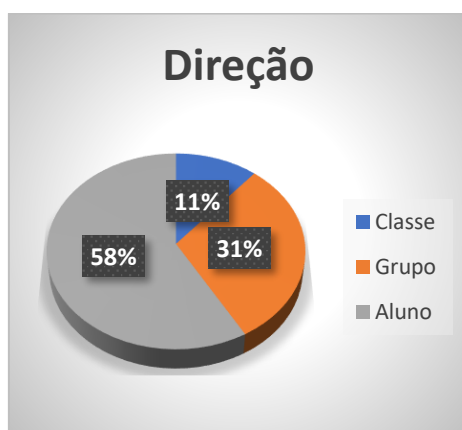


Figura 1-Gráfico para dimensão direção.



Figura 2-Gráfico para dimensão objetivo.

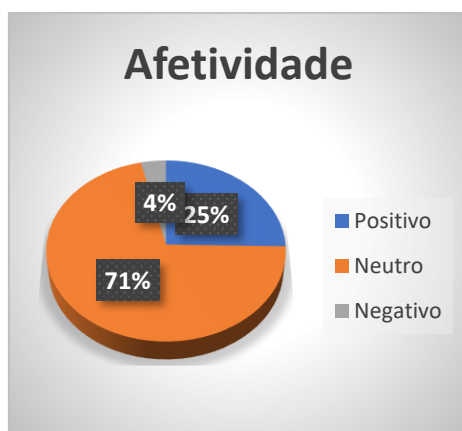


Figura 3-Gráfico para dimensão afetividade.

Não foi adequado o *feedback* de objetivo avaliativo ser o mais prevalente. Este resultado revela as minhas dificuldades em adequar o *feedback* ao nível de aprendizagem dos alunos e em ser específico. O *feedback* avaliativo consiste na aprovação qualitativa da prestação motora do aluno não fornecendo informação específica sobre a prestação (Piéron, 1999). Este *feedback* foi utilizado com muita frequência ao longo de todo o ano letivo. Penso que os atrasos e a falta de qualidade na elaboração dos documentos de planeamento e uma avaliação realizada de forma não sistemática e rigorosa, contribuíram para esta dificuldade.

Justificava-se um valor elevado de *feedback* prescritivo, bem mais do que 42%, e um valor mais elevado de *feedback* descritivo. Através do *feedback* prescritivo é possível obter uma informação sobre como deve ser a próxima prestação motora, dando a solução ao aluno (Piéron, 1999). Tem por base os critérios de êxito e ajuda o aluno a rever a sua execução e melhorá-la (Martins et al., 2017). O *feedback* descritivo descreve a prestação motora efetuada ou os erros a corrigir. Adequa-se mais a alunos experientes.

Na avaliação inicial, comecei a escrever que *feedbacks* iria fornecer em cada matéria para conseguir transmiti-los com baixa densidade informacional, com carácter específico e com o objetivo de alterar o comportamento motor e promover a autonomia (Martins et al., 2017). Acontece que apesar de ter conseguido baixar a densidade informacional, continuei a pecar na falta de especificidade. Para tentar corrigir este erro, tentei melhorar o conhecimento do conteúdo, através da leitura das aprendizagens essenciais e da visualização de vídeos. A visualização das aulas do núcleo de estágio e de uma professora da escola também contribuíram para tal. De qualquer forma, este conhecimento do conteúdo ficou pouco aprofundado, tendo apenas ficado com uma visão global dos mesmos. Devia ter tentado procurar outras fontes para estudo, falado com outros professores de educação física e observado mais aulas de diferentes professores.

Ainda na aula analisada, penso que não se justificava a utilização de *feedback* interrogativo, pois o nível de autonomia dos alunos era baixo nas matérias de dança e ginástica acrobática, o que me levou a optar mais pelos outros tipos de *feedback*. No *feedback* interrogativo o professor questiona o aluno sobre a sua execução (Piéron, 1999). Pode contribuir para que o aluno identifique os obstáculos que o estão a impedir de melhorar e reflita sobre como deve melhorar (Allal, 2010; Fernandes, 2004).

Este *feedback* foi muito pouco utilizado nas aulas ao longo do ano letivo. A baixa utilização do *feedback* interrogativo deveu-se à minha incapacidade de adequar o *feedback* ao aluno, pela minha falta de experiência e pela minha falta de conhecimento das características de aprendizagem dos alunos. Para combater estas dificuldades tentei observar os alunos durante mais algum tempo durante os exercícios, mas não obtive grandes melhorias pois não chegava a fechar o ciclo do *feedback* (Piéron, 1999, como citado em Martins et al., 2017). Não fechando o ciclo, não conseguia verificar a resposta do aluno aos *feedbacks* e, conseqüentemente, ficava sem conhecer as suas características de aprendizagem.

Como a aula foi gravada em formato áudio, não pude visualizar a minha ação e, conseqüentemente, não consegui fazer uma análise da dimensão forma, ou seja, se o *feedback* era misto, visual, auditivo ou táctil (Piéron, 1999). De qualquer forma, tentei utilizar o *feedback* misto pois este é indicado pela investigação como um *feedback* mais eficaz. Foi um *feedback* que utilizei bastante nas matérias de desportos individuais, mas pouco nos desportos coletivos, tendo prevalecido o *feedback* auditivo. O facto de não ter tanta prática no acompanhamento de desportos coletivos fez com que não conseguisse discernir em que momentos parar o jogo, ou chamar um aluno à parte para

dar *feedback*. Aqui foi muito importante para a minha formação a coadjuvação do Desporto Escolar de futsal, pois fez-me refletir sobre as ações referidas anteriormente.

Estas dificuldades com os desportos coletivos também influenciaram a utilização do *feedback* quanto à direção, pois não sabia quando dar *feedback* ao grupo ou ao aluno. Relativamente à aula analisada, penso que os valores foram positivos. Justificou-se um valor mais elevado de *feedback* dirigido ao aluno pois quer no aquecimento, quer na dança, quer na ginástica acrobática, o insucesso esteve associado principalmente a erros individuais. Também se justificou um valor com alguma significância de *feedback* dirigido ao grupo, sendo que a parte principal da aula estava organizada com três grupos a trabalhar as três matérias em circuito, e como as matérias de dança e ginástica acrobática eram realizadas a pares, e a trios ou quadras, respetivamente, o *feedback* sobre o alcance do sucesso ou insucesso era atribuído ao grupo. O *feedback* dirigido à classe pode estar relacionado com a parte do aquecimento, e correções nos momentos de transição de exercícios.

Penso que o valor de *feedback* neutro foi muito elevado. Podia ter sublinhando primeiramente o que é que o aluno fez bem e depois inserir a correção do que fez mal. Assim aumentaria os valores de *feedback* positivo. Esta foi também uma dificuldade encontrada ao longo das aulas, pois apresentei uma grande inconstância na utilização de *feedback* positivo. Um clima de aprendizagem favorável é promovido pelo *feedback* positivo. Deveria ter escrito que *feedbacks* dar em cada matéria para o cumprimento dos diferentes critérios de avaliação, de forma a objetivar mais o *feedback* de acordo com os parâmetros de um *feedback* eficaz.

O não planear a conclusão da aula foi um erro, pois não tinha uma base mais sólida para me guiar no fim da aula. Em aulas que não correram de acordo com o planeamento, a conclusão ficou confusa. Tinha definido utilizar a técnica de “sanduiche”, indicada pelo professor orientador de estágio. Esta técnica consiste em falar primeiro sobre os aspetos positivos da aula, que compreendem os objetivos e aprendizagens alcançadas. Seguidamente aborda-se os aspetos negativos, onde os alunos são informados de maneira concisa e significativa sobre as dificuldades detetadas face aos objetivos (Martins et al., 2017). Termina-se com reforço positivo, elogiando o avanço dos alunos e motivando-os para as aulas. Nas aulas em que foi possível fazer a conclusão, consegui pegar em alguns pontos fortes e fracos, utilizar o questionamento para compreender o conhecimento dos alunos e sublinhar os pontos-chave. Realizámos também o retorno à calma e treinámos a flexibilidade (SHAPE, 2009) e, havendo erros comuns, aproveitei para corrigi-los.

Organização

Nas primeiras aulas da avaliação inicial estabeleci como organização base a parte principal da aula estar montada em forma de circuito. Cada um dos exercícios tinha o mesmo tempo de tarefa, como forma de todos os grupos de trabalho terem o mesmo tempo de prática, para as matérias abordadas. Existiam três grupos de trabalho que rodavam por três situações de aprendizagem. O aquecimento era feito após a instrução inicial e o balanço final era realizado em conjunto com alongamentos.

Na entrada para a primeira etapa, o aquecimento passou a ser antes da instrução inicial, conselho do professor orientador de estágio, para que os alunos no balneário não chegassem tarde, pois percebiam que a aula já tinha começado. Somente algumas aulas com testes de aptidão física, de orientação e de iniciação à dança é que tiveram uma organização diferente. Parece-me ter sido a maneira mais eficaz para organizar as aulas com o objetivo de maximizar as oportunidades e tempo de prática (SHAPE, 2015), tendo em conta a quantidade de alunos na turma, as várias matérias que tínhamos para abordar e o tempo que precisávamos de dedicar a cada uma, assim como não depender muito tempo em transições e evitar comportamentos fora de tarefa. Relativamente às rotinas, estabeleci alguns sinais sonoros (Martins et al., 2017). O sinal de “junta” como forma de os alunos se reunirem perto de mim e colocarem em grupo, à minha frente. O sinal de “parou” para cessarem a sua atividade e “roda” para trocarem de exercício na direção correta.

Devia ter priorizado o *feedback* sobre o desempenho dos alunos relativamente às rotinas de organização, para verificar a sua assimilação. Este aspeto era fundamental para que compreendendo a organização, os alunos pudessem focar-se na aprendizagem dos conteúdos. Como foquei o *feedback* nos critérios de avaliação, não lhes proporcionei oportunidades para aprenderem e consolidarem as rotinas, tendo contribuído para que as aulas se tornassem confusas e os alunos não ganhassem autonomia. Para corrigir este erro, aconselhado pelo professor orientador de estágio, comecei a enviar os alunos para os exercícios, seguidamente distanciando-me da aula, calculando o tempo a atribuir a cada rotação e verificar se os alunos estavam a realizar as tarefas, dando *feedback* se necessário. Terminando este procedimento, começar a acompanhar os alunos nos exercícios.

A organização e constituição dos grupos foi sempre efetuada por mim, sendo escolhida uma matéria critério, normalmente prioritária, como forma de fazer grupos de trabalho que potenciasses a aprendizagem dos alunos, com maior foco nessa matéria. Fiz isto para criar grupos que potenciasses a aprendizagem dos alunos e preservasses a

dignidade e o respeito de todos, para evitar momentos negativos que têm influência na realização de atividade física (Martins, 2015; Martins et al., 2015, 2017, 2021; SHAPE, 2009). Também foram tidos em conta os resultados do teste sociométrico.

Na avaliação inicial, fiz grupos heterogéneos por nível, a partir das matérias em que já tinha alguma noção do nível dos alunos (que usava como matéria critério), mas com o decorrer da mesma pareceu-me necessário homogeneizar os grupos. Isto porque os alunos apresentaram falta de motivação para as aulas, sendo que os com melhor nível não conseguiam realizar um jogo competitivo e com qualidade, com diferentes colegas de nível inferior e os com menor nível eram facilmente superados. Mantive esta organização nas aulas em que os desportos coletivos eram a matéria critério, até ao fim do ano letivo.

Esta decisão foi incorreta pois devia ter alterado a organização para grupos heterogéneos, quando os alunos já tinham alcançado o sucesso (nível elementar) em determinadas matérias. Explicando aos alunos com melhor nível a decisão e sensibilizando-os para ajudarem os outros colegas a melhorar, penso que o trabalho em cada grupo teria um clima motivacional mais orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011; Martins, 2015). Este clima potencia as aprendizagens, e o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012, como citado em Martins et al., 2017). Os erros apontados no capítulo da avaliação e planeamento, assim como alguma resistência a experimentar alterações à organização contribuíram para esta má decisão.

Inicialmente, o arrumo do material no fim da aula era sempre garantido por mim, mas o professor orientador de estágio aconselhou-me a que fossem os alunos a executá-la. Comecei a utilizar a estratégia de pedir a cada grupo para arrumar o material do exercício onde estava, ir ter com cada grupo para explicar-lhes onde queria o material arrumado e ajudar os alunos a transportar o material quando necessário. Esta não foi uma boa estratégia pois devo posicionar-me de forma a garantir a observação e orientação de todos os alunos, garantindo também o controlo da turma. A arrumação do material deveria ter sido planeada por mim, em que, inicialmente, selecionava o material onde os alunos iriam precisar de instrução na desmontagem, para posteriormente conseguirem fazê-lo de forma autónoma, rápida, correta e segura (Martins et al., 2017). Passei então a posicionar-me de forma a garantir a observação e orientação de todos os alunos, fornecendo *feedback* à distância e a arrumação do material começou a correr melhor. De qualquer forma, este é um aspeto a melhorar devido à minha falta de consistência no cumprimento da estratégia referida anteriormente.

A organização era claramente uma lacuna na minha formação, que teve influência no processo de ensino aprendizagem desde o início. Devido à falta de clareza de como e onde iriam ser montados os exercícios e respetivos materiais, e por demorar muito tempo a montar os materiais, as aulas começavam tarde e os exercícios ficavam mal montados, prejudicando a relação aluno-tarefa e o tempo potencial de aprendizagem. Comecei a mapear as aulas, indo com antecedência ao local da aula para certificar a correção dos aspetos do mapeamento e a pensar e conversar sobre estratégias de uma rápida, correta e segura montagem dos materiais. Um maior investimento na realização das autoscopias e observação das aulas dos colegas e orientador de escola também contribuíram para o meu conhecimento e reflexão sobre novas e melhores estratégias de organização. Isto levou a que os alunos tivessem menos dificuldades em perceber a organização das aulas e se focassem mais no alcance dos objetivos. Conduziu-me também a conseguir acompanhar e avaliar melhor os alunos, conduzir melhor o processo de ensino aprendizagem e melhorar o *feedback*.

Clima relacional

Relação professor-aluno

Para um melhor conhecimento dos alunos apliquei uma ficha no início do ano, para ficar principalmente a conhecer a sua agenda social em relação à educação física e defini também que iria a diferentes visitas de estudo, pois eram ambientes menos formais onde poderia conversar com os alunos sobre outros temas que não a disciplina de educação física. Também demonstrei disponibilidade para falar com os alunos sobre alguma questão ou problema que tivessem relativamente à disciplina. Apesar de ter ficado a conhecer melhor alguns alunos, as estratégias definidas não foram suficientes. Em primeiro lugar, não dei importância à ficha e foquei-me apenas no diagnóstico feito na avaliação inicial na construção do PAT. Devia igualmente ter um papel mais ativo na direção de turma, desde o início do ano letivo, propondo horários de conversas com os alunos ou criando outras atividades, como forma de conhecer os alunos nas suas diferentes dimensões (principalmente o contexto familiar) e ganhar a sua confiança. É muito importante providenciar um clima positivo de confiança onde as falhas, e o apoio do professor aos alunos sejam encarados como parte do processo de aprendizagem (Araújo, 2017; SHAPE, 2009). Ter a confiança dos alunos é importantíssimo para estabelecer uma relação positiva, onde um dos aspetos fundamentais passa por conhecer os alunos e a sua agenda social (Quitério, 2018).

O estudo de turma devia ter sido aplicado e valorizado mais cedo, para um planeamento mais cuidado dos grupos de trabalho e estratégias de inclusão dos alunos rejeitados e negligenciados. Este trabalho ter-me-ia ajudado a retirar os alunos da sua zona de conforto e promover atividades de aprendizagem com elevados índices de envolvimento, com segurança e um clima propício ao trabalho, onde impera um clima motivacional orientado para a mestria, que está associado a melhores resultados a nível comportamental e cognitivo (Braithwaite et al., 2011; Martins, 2015; SHAPE, 2009, 2015).

Desde o início devia ter procurado interagir mais em função das aprendizagens alcançadas pelos alunos, privilegiando os elogios, o *feedback* positivo, específico e focado no progresso individual, demonstrando entusiasmo pelo que ensino e pelo progresso dos alunos nas aprendizagens (Martins et al., 2017). Foi algo em que me foquei mais no fim do ano letivo, sendo que no início tive uma postura mais fechada pois estava mais focado no meu desempenho do que na aprendizagem dos alunos.

As lacunas ao nível do planeamento, avaliação e acompanhamento da aluna com mobilidade reduzida, contribuíram para uma relação professor-aluno distante. A aluna não sentiu que as atividades estavam a ser significativas, não ser devidamente acompanhada nas mesmas e a consequente desmotivação para as aulas levaram a que a aluna ficasse mais fechada e não partilhasse as suas dificuldades e frustrações. Poderia ter intervindo mais ao nível da direção de turma e em conjunto com a diretora de turma conversarmos com a aluna, mostrando que os professores são de confiança e sensibilizando-a para a partilha das suas dificuldades e frustrações.

Apesar das lacunas apresentadas, há dois aspetos positivos que gostaria de referir. Um foi que encarei o erro como parte do processo de aprendizagem, enfatizando sempre o progresso pessoal e não a comparação com os outros alunos (Martins et al., 2017; SHAPE, 2009). Mesmo quando os alunos queriam comparar-se com os colegas, focava a conversa no seu processo de ensino aprendizagem. O outro foi que penso ter ganho a confiança dos alunos por ter mantido uma relação de proximidade, ouvindo aquilo que eles me pediam e adaptando ao planeamento quando possível. Acreditei que eles poderiam ter sucesso na disciplina, motivando-os para tal, e acompanhando o desempenho dos alunos noutras disciplinas, participando nos seus *workshops*, e demonstrando interesse pelos seus trabalhos.

Relação aluno-aluno

Procurei perceber o nível e a qualidade da relação aluno-aluno, por forma a poder prevenir situações indesejadas. Através da minha atuação direta, abordei a importância de uma boa relação entre os alunos, da interajuda, e sensibilizei os alunos a darem conselhos sobre aprendizagem quando vissem um colega com mais dificuldades, promovendo a empatia, amizade, tolerância, inclusão e cooperação entre os alunos (Martins et al., 2017; Mosston & Ashworth, 2008). Apesar de não ter havido situações indesejadas em aula, houve problemas da relação aluno-aluno que se manifestaram na aplicação do estudo de turma, para os quais foram formuladas estratégias de resolução. A aplicação e consecução das mesmas são âmbito de análise mais detalhada no capítulo referente ao estudo de turma.

Coloquei os alunos em situação de ensino recíproco para trabalharem as competências referidas anteriormente. Este estilo de ensino promove a socialização, paciência, tolerância, aceitação, empatia e desenvolvimento das relações entre alunos (Mosston & Ashworth, 2008).

De qualquer forma, o meu desempenho não foi o melhor. Como não estavam claros os comportamentos a repudiar, nem ao nível do planeamento, nem para os alunos em aula, não tive uma intervenção mais ativa na melhoria da relação aluno-aluno. Esta falta de clareza contribuiu para que não interviesse em situações que promoveram um clima negativo na relação aluno-aluno, quer ao nível dos comportamentos inapropriados, quer ao nível de comportamentos fora de tarefa. Estes aspetos devem ser objeto de um planeamento mais detalhado para o futuro.

Para os alunos mais desafiantes, que na minha turma eram alunos que estavam desmotivados para a disciplina, adotei a estratégia de conversar com eles dentro e fora de aula, sensibilizando-os para a importância da disciplina, sublinhando as suas qualidades e como é que estas poderiam ser colocadas ao serviço do bom funcionamento das aulas e tentando perceber a causa da sua desmotivação. De qualquer forma, mais e melhores estratégias deveriam ter sido desenvolvidas. Teria sido oportuno trabalhar em conjunto com as diretoras de turma, para o desenvolvimento de estratégias mais significativas para estes alunos, assim como a criação do horário, já referido, para conversar com os alunos.

Foi desafiante colocar os alunos com melhor nível e os alunos com mais dificuldade a cooperar nas matérias de desportos coletivos, pois os seus papéis não foram bem definidos no planeamento. Este deve ser um aspeto evidente, diferenciando o papel dos alunos, responsabilizando-os e estabelecendo as relações de interdependência

(Onofre, 1995, como citado em Martins et al., 2017) Este aspeto teria sido muito importante para melhorar a relação aluno-aluno e o processo de ensino aprendizagem.

Não obstante, apesar dos erros cometidos, penso que a motivação e empenho dos alunos, já referidos anteriormente, derivados de um maior investimento meu nos elementos do planeamento, realização da avaliação e melhoria no acompanhamento contribuíram para uma melhor relação aluno-aluno. A interajuda entre alunos para o alcance do sucesso nas matérias de ginástica acrobática, danças sociais e orientação foi espelho desta melhoria.

Relação aluno-tarefa

O aluno só poderá estar em tempo potencial de aprendizagem se forem criadas condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor. O tempo potencial de aprendizagem é o tempo suscetível de promover a aprendizagem, quando na tarefa específica o aluno concretiza 80% do que é proposto, sem cometer mais de 20% de erros (Martins et al., 2017). O tempo de empenhamento motor é fundamental para que o aluno passe pelo menos 50% do tempo da aula a realizar atividade física moderada a vigorosa (Martins et al., 2022; SHAPE, 2009, 2015; UNESCO, 2015). Estes conceitos são fundamentais para o sucesso dos alunos na aprendizagem e a base para os diferentes objetivos e estratégias na construção de tarefas.

Este aspeto foi pouco cuidado por mim no planeamento dos exercícios. Em muitos deles foquei-me apenas em melhorar a forma de o aluno, individualmente, conseguir aprender os conteúdos, mas não olhei para o exercício como um todo, conjugando as diferentes variáveis de modo a proporcionar aos diferentes alunos mais tempo de prática e, conseqüentemente, mais tempo potencial de aprendizagem. Isto conduziu a exercícios em que os alunos ficavam muito tempo em espera para praticar ou cometiam muitos erros na execução. A questão do tempo de prática foi resolvida planeando os exercícios dando prioridade primeiramente ao tempo de prática de todos os alunos e depois pensando a tarefa de forma a promover a aprendizagem dos conteúdos.

De qualquer forma, faltou ainda promover com mais qualidade o tempo potencial de aprendizagem, algo que não aconteceu em muitas matérias devido aos problemas identificados na avaliação, planeamento e falta de conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo. A falta de conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo, levou a que não ajustasse as tarefas de aula com mais qualidade, colocando progressões pedagógicas, ou ajustando a dimensão dos campos para adequar o nível de complexidade dos

exercícios. Penso que o tempo de empenhamento motor foi melhorado devido a uma organização mais adequada dos exercícios e o facto de a prática ser maioritariamente em situações de jogo.

É necessário proporcionar a todos os alunos atividades desafiantes (NASPE, 2009, como citado em Martins et al., 2017), de modo a potenciar o esforço dos alunos, assim como diminuir os comportamentos de indisciplina e fora de tarefa. Estas atividades têm de ser corretamente motivadas e adequadas e satisfeitas as necessidades pedagógicas dos alunos (Quitério, 2018). Os alunos devem compreender o que estão a aprender, refletir e tomar decisões na realização das atividades. As experiências educativas em aula devem ter impacto emocional, que estimulem a gestão emocional decorrente dos desafios na realização das atividades, promovendo a motivação intrínseca e o entusiasmo.

Para conseguir cumprir este objetivo utilizei preferencialmente situações de jogo com competição, mas sem o foco no resultado (Marques, Peralta, et al., 2017) em que os alunos teriam de dar o seu melhor para vencer. Inicialmente, não coloquei o fator competitivo na matéria de atletismo, porque queria que os alunos se focassem no treino da técnica e não no resultado. Foi um erro pois a competição teria motivado mais os alunos para os exercícios e aumentado o seu tempo de empenhamento motor. Abordarei seguidamente algumas matérias onde apresentei mais dificuldades em promover uma boa relação aluno tarefa.

Na abordagem aos jogos desportivos coletivos os problemas foram muito semelhantes. Inicialmente no futebol, basquetebol e andebol coloquei os alunos em situações de jogo formal (5x5) com grupos heterogéneos, sendo que no basquetebol os alunos jogavam apenas para um cesto, e no voleibol coloquei-os em situação de situação de jogo reduzido (2x2). Conduzia os alunos ao alcance dos objetivos de aprendizagem através do *feedback*.

No futebol, andebol e basquetebol os problemas foram semelhantes. Os alunos com mais dificuldades, ao nível individual, não possuíam competências técnicas básicas para um desempenho introdutório ao jogo (passe, receção, orientação para o objetivo do jogo, controlo do objeto do jogo, progressão, defesa do jogador com bola), nem competências ao nível coletivo em princípios fundamentais do ataque e da defesa (ocupação racional do espaço, movimentações táticas ofensivas, defesa do corredor central). Tal aspeto contribuiu para um jogo desorganizado e pouco eficaz. A tarefa primeira deveria ter sido organizar o jogo. Neste âmbito, outro erro foram as soluções que utilizei, em grupos homogéneos, de jogos reduzidos (2x2 ou 3x3) para os alunos

com mais dificuldades. Estes exercícios conduziram a desmotivação e sentimentos de exclusão e inferioridade por parte destes alunos pois repararam nos outros colegas (um grupo de alunos com um nível superior) a jogar em situações mais complexas com maiores níveis de motivação.

Parece-me então que a solução passaria por definir sistemas de jogo para cada uma das equipas, atacante e defensora, e condicionar o jogo para treinar os objetivos delineados. Se os objetivos fossem relacionados com o ataque, colocaria a equipa atacante num sistema de jogo que promovesse esses objetivos e a equipa defensora num sistema de jogo que facilitasse o ataque. Colocaria também condicionantes no ataque como: definição dos três corredores de jogo, para os atacantes utilizarem o espaço de forma racional ou para restringir o número de defesas por corredor como forma de promover situações de superioridade numérica no ataque. O mesmo aconteceria para o caso de trabalharmos objetivos relacionados com a defesa. Penso que com esta abordagem os alunos conseguiriam jogar de forma mais organizada, assimilar melhor os objetivos e o *feedback* proporcionado.

No voleibol mantive as características do jogo formal e apenas coloquei as condicionantes de o jogador poder realizar dois toques na bola e começar o jogo com toque de dedos. Deveria ter realizado uma situação de jogo mais complexa logo na avaliação inicial, 3x3 ao invés de 2x2, deixando a bola bater uma vez no chão, permitindo um segundo serviço, ou mais do que três toques para colocar a bola no campo adversário. Nestas situações colocaria a condicionante de três toques obrigatórios. O 3x3 seria vantajoso pois utilizando uma formação em triângulo, permitiria aos alunos começar a assimilar o objetivo do nível elementar de colocar a bola no jogador mais próximo da rede para este colocar num dos outros dois jogadores. Penso que com esta abordagem poderia proporcionar mais tempo e oportunidades aos alunos de trabalharem e consolidarem as técnicas fundamentais do jogo.

O badminton foi outra matéria onde se manifestaram erros de mau planeamento. Os campos eram curtos, não permitindo aos alunos ter distância suficiente para realizar os batimentos com trajetória para o fundo do campo e não ter condicionado o jogo contribuiu para situações de jogo em que os alunos estavam muito próximos da rede e realizavam os batimentos maioritariamente na direção do adversário. Tentei dar *feedback* aos alunos para baterem o volante para o fundo do campo e numa trajetória mais lateral do campo, mas os alunos não conseguiram fazê-lo.

Para solucionar o problema, penso que resultaria uma abordagem de condicionamento do campo de jogo, com a definição de zonas proibidas, isto é, zonas onde se caísse o

volante seria ponto para o adversário. Sendo que, para além do serviço, as técnicas para a aquisição do nível introdução são o *clear* ou *lob*, técnicas de batimento para o fundo do campo, definiria como zona proibida os primeiros dois metros partindo da rede. Isto faria com que os alunos tivessem obrigatoriamente de bater o volante para o fundo do campo. Após a obtenção do nível introdução para a aquisição da técnica de *drive* e resolução do problema de realização dos batimentos maioritariamente na direção do adversário, dividiria o campo em três, sendo que a zona proibida seria o corredor central (mais pequeno que os outros corredores).

No lançamento do peso, a tarefa estava ajustada ao nível dos alunos e ficaram garantidas as condições de segurança. De qualquer forma, houve alunos que já executavam a técnica de nível introdução e ficaram muitas repetições a executar esta técnica porque eu ainda não lhes tinha dito para progredirem para a técnica de nível elementar. Poderia ter utilizado a seguinte estratégia: mostrar aos alunos as duas técnicas e dizer para escolherem qual é que queriam utilizar. Isto permitiria perceber logo em que nível estariam os alunos e dar-lhes *feedback* sobre se deveriam treinar mais a técnica do nível introdução ou do nível elementar.

Estilos de Ensino

Na avaliação inicial, através da aplicação do protocolo, tentei que os estilos de ensino utilizados para as situações de exercício fossem maioritariamente convergentes. De qualquer forma, esta decisão não eliminou totalmente a utilização de estilos ensino divergentes, sendo que, por exemplo, nas situações de jogo de desportos coletivos, os alunos poderiam utilizar diferentes possibilidades de resposta para alcançar o objetivo (características dos estilos de ensino mais divergentes). Os estilos de ensino convergentes caracterizam-se pela solicitação da memória e a repetição do modelo a realizar (Gomes et al., 2017). Penso que foi a decisão mais adequada tendo em conta que os alunos ainda estavam a aprender a organização das aulas e, no geral, revelavam pouca autonomia na prática das diferentes matérias. Também foi uma decisão pertinente pois era meu objetivo que os alunos recebessem *feedback* sobre os objetivos específicos que eu queria que eles alcançassem, sendo mais eu a dizer a resposta que queria que os alunos tivessem. Assim sendo, prevaleceram os estilos comando, tarefa e recíproco (Mosston & Ashworth, 2008). Com o decorrer das aulas e a introdução de novas matérias, na segunda etapa, tentei que os estilos de ensino utilizados para as situações de exercício fossem maioritariamente divergentes. A procura e a reflexão sobre várias possibilidades de resposta ao problema constituem a sua característica

fundamental. Foram introduzidos os estilos descoberta convergente e descoberta divergente.

A utilização do estilo comando foi maioritariamente realizada na introdução de aquecimentos de condição física e na iniciação à dança, pois o objetivo era que os alunos reproduzissem o modelo definido por mim (Mosston & Ashworth, 2008). Poderia ter alterado o estilo no aquecimento, colocando um aluno em descoberta divergente, onde há a produção de novas e várias possibilidades de resposta (Gomes et al., 2017), em que construía um aquecimento com diferentes exercícios, e os outros, em comando, repetiam. Com o decorrer das aulas os exercícios no estilo comando passaram a estilo tarefa, pois os alunos já conheciam os exercícios.

O estilo tarefa foi muito utilizado inicialmente, em diversas matérias, pois queria que os alunos se envolvessem com os critérios de avaliação, cumprindo os objetivos definidos para cada exercício através do modelo demonstrado por mim (Mosston & Ashworth, 2008). Com o decorrer das aulas, tentei introduzir para certas matérias o estilo descoberta convergente, estimulando os alunos a alcançarem uma resposta correta (o critério que queria que eles trabalhassem), questionando-os sobre a sua decisão, e encaminhando-os para a solução certa (Gomes et al., 2017). Devido aos problemas identificados na adequação do *feedback* ao nível dos alunos, a aplicação deste estilo de ensino não foi bem conseguida.

No estilo recíproco, um aluno como observador dá *feedback* a outro que é executante da tarefa. Seguidamente alteram as funções. Relacionado com a avaliação interpares, o estilo recíproco por finalidade ajudar os alunos, a refletir sobre as aprendizagens, identificando as suas fragilidades e potencialidades e desenvolvendo a sua aprendizagem (Araújo, 2017). Os alunos aprendem a executar a tarefa e a receber *feedback* dos seus pares (Gomes et al., 2017). Este foi um estilo aplicado nas situações em que os alunos ficavam de fora nos exercícios, ou porque se tinham esquecido do material, ou porque pediam para não realizarem o exercício devido a alguma impossibilidade física (lesão ou indisposição), como forma de promover a aprendizagem de ambos e a relação aluno-aluno. Este não foi utilizado com sucesso, pois pareceu-me que os alunos não o puseram em prática por não se sentirem competentes nas tarefas em que foi proposto fazê-lo e eu também não dei o *feedback* necessário para capacitar e ensinar os alunos na utilização deste estilo de ensino. Penso que a sensibilização da turma para a cooperação com os colegas em ensino recíproco, teria levado ao uso mais eficaz deste estilo e, apesar de não fazer parte do espectro dos estilos de ensino, a

aplicação da estratégia de heteroavaliação, em algumas aulas, poderia ter sido benéfica para a aprendizagem dos alunos.

Numa situação de carácter novo ou incerto, o gerar de diversas opções de resposta define o estilo de ensino descoberta divergente. Pede aos alunos espírito crítico e criativo na elaboração de novas respostas (Gomes et al., 2017). Este foi um estilo adotado, por exemplo, na matéria de ginástica acrobática, em que os alunos poderiam escolher seis figuras, entre muitas, para a construção de uma sequência. Penso que foi uma boa decisão porque promoveu a autoavaliação dos alunos, através da reflexão sobre a sua capacidade de realizar ou não uma determinada figura, a decisão sobre escolher outra, ou manter-se na mesma. Promoveu também a cooperação entre os alunos porque tinham de perceber qual o seu papel na realização da figura e como poderiam ajudar os colegas. Este estilo também poderia ter sido utilizado nos desportos coletivos, estimulando-os a explorar diferentes possibilidades para o alcance do objetivo do jogo.

Os estilos de ensino são uma excelente ferramenta para fornecer informações, garantir oportunidades de prática, e transmitir *feedback*, de forma a melhorar o processo de ensino aprendizagem. Devem ser uma das bases na planificação dos exercícios de aula, pois ajudam a uma tomada de decisões mais adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos. Infelizmente não dei o devido valor a esta ferramenta, sendo algo a ter em conta para o futuro profissional.

Disciplina

Para um clima de aula promotor de aprendizagem, a componente da disciplina é fundamental (Martins et al., 2017). A disciplina deve ser definida de forma positiva, isto é, devem ser indicados quais os comportamentos corretos a ter em vez de se fazer referência ao que não se deve fazer, elogiando-os de acordo com as regras estabelecidas, o que foi alcançado, e utilizando interações positivas e consistentes de forma a criar um clima favorável à aprendizagem. Para as interações positivas serem eficazes, devem ser transmitidas imediatamente após o comportamento, de forma sincera e entusiasta, e incidir especificamente sobre aspetos positivos. Infelizmente fiz referência à disciplina sob um ponto de vista negativo, prevalecendo uma perspetiva de punição o que me conduziu a uma postura reativa e não preventiva e proactiva e a não elogiar os comportamentos positivos. Devia ter planeado uma definição clara dos comportamentos apropriados e as regras em aula, formulando-as pela positiva, assim

como as consequências dos comportamentos contrários. Teria objetivado muito mais a disciplina e seria claro para os alunos como teriam de comportar-se em aula.

Para mim era claro que havia certos comportamentos em que apenas deveria utilizar a repreensão verbal efetiva, como comportamentos fora de tarefa ou interrupções à instrução, ou ignorar o comportamento inapropriado tolerável (Martins et al., 2017). Haveria outros que seriam motivo de expulsão do aluno da aula como desrespeito para com os colegas e professor ou estar continuamente a prejudicar a aula. Nas situações em que houve alunos continuamente a prejudicar a aula, fui falar diretamente com eles dizendo que o seu comportamento era inapropriado, e no fim da aula repreendi-os em privado, dizendo-lhes os comportamentos apropriados. Penso ter sido coerente e consistente. De qualquer forma, a definição das regras e comportamentos teria sido uma ferramenta muito benéfica para um maior sucesso da disciplina, área que deverá ser objeto de um planeamento cuidado e sistemático no desempenho da minha profissão docente.

Atividade de análise do ensino

A realização das autoscopias foi muito importante para o meu processo de formação. Inicialmente, não foram realizadas de forma contínua e sistemática, o que fez com que a minha análise das aulas ficasse muito generalista, tendo deixado pormenores importantes por analisar. Estas falhas tornaram-se erros contínuos que deveriam ter sido corrigidos, não só ao nível da minha atuação, mas também do desempenho dos alunos. Uma análise de qualidade requer uma reflexão sistemática sobre as aulas para o processo de ensino aprendizagem ser melhorado de aula para aula. Quando comecei a fazê-lo, o processo melhorou.

Penso que é essencial para a formação de um professor e melhoria da sua intervenção pedagógica, a visualização de aulas dos seus colegas e o debate sobre as mesmas, pois contribuem para a reflexão, avaliação e adequação do ensino. É por isso que a análise das aulas do orientador e colegas de estágio teve bastante impacto no meu percurso. Uma das minhas muitas dificuldades era a reflexão sobre a prática, mais especificamente, se os exercícios tinham promovido o tempo potencial aprendizagem e se tinham sido adequados ao nível de aprendizagem dos alunos. As reuniões de núcleo e a observação das aulas dos colegas e orientador permitiram-me combater esta dificuldade. As reuniões colocavam-me a par de erros cometidos e acontecimentos negativos que não tinha identificado em aula, assim como a refletir sobre a adequação das minhas decisões e dos exercícios, repensar estratégias, reorientar o

planeamento e o ensino. A visualização das aulas dos colegas e orientador contribuiu para que absorvesse a forma como se relacionavam com os alunos, acompanhavam a sua aprendizagem, conduziam a aula e os seus exercícios, construíam os exercícios para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas também alguns erros que me alertaram para decisões mais corretas quando fosse eu a lecionar aulas.

A semana a tempo inteiro foi muito importante pois ajudou-me a refletir sobre a adequação da intervenção pedagógica, não só na relação com os alunos, mas também na adequação das situações de aprendizagem e organização das aulas. Lecionei duas turmas de 12º. ano, uma de 11º. ano, duas de 10º. ano, uma de 8º. ano e uma de 5º. ano.

Em todas as turmas que lecionei, fiz o planeamento em conjunto com os professores, respeitando os objetivos do currículo e avaliação. Alguns deles deram-me autonomia para lecionar o que quisesse e outros pediram-me para dar continuidade àquilo que estavam a trabalhar. De qualquer forma, para todas as turmas, mantive a organização das aulas, evitando que os alunos tivessem de focar a sua atenção em aprender novos aspetos de organização, e dei seguimento ao processo de ensino aprendizagem.

Também tive uma oportunidade de lecionar ao 1º. ano de escolaridade. Contrariamente às turmas da semana a tempo inteiro, não mantive a organização das aulas pois a professora não deu indicação do que é que os alunos estavam a aprender. Fazendo uso das aprendizagens do estágio, as aulas foram cuidadosamente organizadas, mapeadas, maximizando e dando igual tempo de prática aos alunos nas matérias trabalhadas, fazendo os grupos, nas turmas em que foi possível, a partir das indicações dadas pelos professores, tendo por objetivos de aprendizagem os documentos oficiais como as aprendizagens essenciais ou o livro de expressão e educação físico-motora.

Com as experiências referidas anteriormente adquiri algumas aprendizagens importantes. É essencial um planeamento cuidado e estruturado a curto, médio e longo prazo, tendo por base os documentos oficiais e os princípios orientadores de intervenção pedagógica. Não respeitar esta norma conduz a aulas confusas e não potenciadoras da aprendizagem dos alunos. Aconteceu com alguns professores o planeamento não estar definido nos três níveis, o que levou a aulas difíceis de gerir, que consequentemente não foram ao encontro aos princípios orientadores de intervenção pedagógica, por exemplo com alunos a não praticarem certas matérias, ou praticarem menos tempo do que outras.

Penso também que seria importante a educação física ser formalizada ao nível do primeiro ciclo, pelo menos em regime de coadjuvação. No contexto onde lecionei as

aulas de 1º. ano, a educação física era lecionada pela professora titular e havia ainda a oferta de atividades extracurriculares. Penso que a grande desvantagem é abrir-se a possibilidade a profissionais não qualificados na lecionação da educação física lecionarem a disciplina. Sendo que é no primeiro ciclo que os alunos atravessam uma idade crítica para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, parece-me urgente resolver esta questão.

É necessário adaptar os objetivos da intervenção pedagógica às turmas que se tem. As turmas que lecionei do secundário eram motivadas e focadas na disciplina. Assim, como o controlo da disciplina ficou garantido, o foco tornou-se em potenciar a aprendizagem dos alunos, e controlar os aspetos da organização. Algo que também poderia ter sido feito, sendo um aspeto muito importante, era um melhor uso dos estilos de ensino para promover a autonomia dos alunos, pois apresentavam competências para tal. Contrariamente, as turmas de 8º. ano e 5º. ano, tinham grandes problemas de indisciplina e clima relacional e por isso a prioridade nas aulas era estar mais atento aos comportamentos fora de tarefa e bom funcionamento das aulas. Para estas turmas deveria ter utilizado mais estratégias na dimensão organização, por exemplo, tomando conhecimento das rotinas utilizadas pelos professores, ou criando eu rotinas, ou feito um controlo positivo com regras bem definidas na dimensão disciplina e promovido um clima relacional positivo.

No 1º. ano, as questões do controlo da turma também foram as mais importantes. Eram alunos motivados para a prática, mas tinham dificuldades de concentração e alguns problemas na relação aluno-aluno. Percebi que é importante estar próximo dos alunos controlando os problemas referidos e dar muito *feedback* específico, pois os alunos nesta fase estão mais dependentes do meu acompanhamento.

Área 2 – Investigação e inovação pedagógica

Identificação do problema

A partir do PE e conversas informais com o diretor da escola e docentes, foi possível identificar que o envolvimento na escola dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico era um problema. Tendo identificado o problema, o núcleo de estágio estudou as problemáticas associadas ao conceito de envolvimento na escola.

Enquadramento teórico

O envolvimento dos alunos na escola, define-se como a vivência de ligação do aluno à escola, nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (Veiga, 2013; Veiga, Wentzel, et al., 2014), sendo visto como o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Veiga, Festas, et al., 2014). A dimensão agenciativa, está relacionada com o conceito do aluno como agente da ação, compreendendo as suas iniciativas, intervenções nas aulas, os diálogos com o professor, as questões levantadas e sugestões feitas aos professores, personalizando e enriquecendo o que é aprendido (Veiga, 2013; Veiga, Festas, et al., 2014). A dimensão afetiva está relacionada com a ligação e o sentido de pertença à escola e a dimensão cognitiva assenta no processamento e gestão da informação (Veiga, 2013). A dimensão comportamental compreende as atitudes de como perturbar intencionalmente as aulas, ser incorreto com os professores, estar distraído nas aulas e faltar às aulas. Diferentes autores utilizam estas quatro dimensões para estudar as relações do envolvimento com a vida escolar dos alunos.

Existem associações entre a situação profissional dos pais e o sucesso escolar dos filhos (Abreu & Veiga, 2014; Kalil & Ziol-Guest, 2008; Stevens & Schaller, 2011). As evidências indicam que este fator condiciona a mobilização dos recursos necessários às trajetórias escolares dos filhos, o clima emocional familiar e a qualidade da relação entre pais e filhos. Existem também outras variáveis que influenciam o envolvimento dos alunos na escola, como os estilos de autoridade dos pais e o seu nível de habilitações académicas (Abreu & Veiga, 2014). Esta última condiciona as aspirações e expectativas relativamente ao sucesso escolar dos filhos e o seu envolvimento na aprendizagem, sendo que pais com habilitações académicas mais elevadas, influenciam positivamente o envolvimento dos filhos na escola. O envolvimento dos alunos na escola também é

influenciado pelo apoio dado pelos pais, o qual tem está associado a uma melhor adaptação à escola, uma autoestima elevada, atitudes positivas face à escola, melhor rendimento escolar e menos problemas de comportamento. Por fim, os alunos com pais não divorciados e empregados possuem um melhor envolvimento escolar.

Num estudo de Ribeiro da Silva e colaboradores (2021) foi identificado que os alunos com um elevado envolvimento afetivo e cognitivo têm menor probabilidade de reprovarem o ano e um grupo de alunos que reprovou apresentou valores inferiores de envolvimento cognitivo, comportamental e afetivo, manifestando sentimentos de solidão e exclusão. Abreu e Veiga (2014) referem que os alunos do 7.º ano de escolaridade e alunos do sexo feminino, possuem um melhor envolvimento na escola. Um estudo de Leite e Veiga (2018) aplicado a alunos de centros de formação profissional, com idades compreendidas entre os catorze e os vinte e sete anos de idade, indica que os alunos mais velhos apresentam maior envolvimento. Esta evidência também foi encontrada num estudo de Covas e Veiga (2021), mas para alunos no ensino superior.

Melo e Guerra (2020) afirmam que um clima escolar positivo, possui uma relação direta e positiva com o envolvimento afetivo dos alunos. As autoras referem também que a qualidade das relações professor-aluno tem sido associada a um maior envolvimento e resultados académicos e que existem associações estatisticamente significativas nas relações entre pares, entre professores e alunos e as várias dimensões do envolvimento. Estas relações apesar de positivas são fracas, destacando-se mais as relações professor-aluno e o envolvimento cognitivo e comportamental e nas relações entre pares e envolvimento afetivo. A aceitação pelos pares é importante nas experiências dos adolescentes (You, 2011). Os ambientes caracterizados por relações de cuidado e suporte facilitam o envolvimento dos alunos, assim como a qualidade das amizades (Veiga, Wentzel, et al., 2014).

O envolvimento dos alunos é um forte preditor do desempenho e comportamento dos alunos na escola, independentemente do nível socioeconómico (Klem & Connell, 2004). Alunos envolvidos na escola têm mais probabilidade de tirar notas altas. Os alunos cujo percurso foi marcado pelo sucesso escolar têm maior envolvimento afetivo e maior envolvimento comportamental (Melo & Guerra, 2020).

Após as evidências encontradas, iniciámos a investigação do envolvimento na escola dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico. Tivemos de pedir autorização para a aplicação do questionário “Envolvimento dos estudantes na escola: uma escala de quatro dimensões”, à entidade de Monitorização de Inquéritos do Ministério de Educação. A autorização não foi obtida.

Assim, tivemos de adaptar o tema de estudo, mas mantivemo-nos na questão do envolvimento. Sendo que os diretores de turma são os professores mais próximos dos alunos das suas turmas e os responsáveis por criar a ponte entre os encarregados de educação e a escola, pareceu-nos pertinente investigar a sua perceção sobre o envolvimento na escola dos alunos terceiro ciclo do ensino básico. Não tendo encontrado evidências relativamente às perceções dos professores sobre o envolvimento dos alunos, decidimos manter as evidências encontradas sobre os alunos, para posteriormente as compararmos com as respostas obtidas.

Métodos

Para darmos continuidade à investigação do problema, criámos um guião de entrevista a partir das quatro dimensões do envolvimento (Veiga, 2013). O guião foi composto por três questões relacionadas com a dimensão afetiva, uma com a dimensão cognitiva, uma com a dimensão comportamental, uma com a dimensão agenciativa e uma sobre a relação entre o envolvimento, as aprendizagens e desempenho académico. O guião apresenta também questões que nos permitiram obter respostas sobre a influência da idade, género, ano de escolaridade, grau académico dos encarregados de educação, distância de residência à escola, meio como se desloca para a escola e o envolvimento dos pais na escola.

Para procedermos com a investigação tivemos de comunicar a proposta de trabalho à coordenadora do terceiro ciclo da ESDD para obtermos a sua autorização. Autorizados, enviámos um email para todos os diretores de turma do terceiro ciclo do ensino básico, informando do propósito do nosso estudo e se teriam disponibilidade para serem entrevistados.

Fomos entrevistando os professores que demonstraram essa disponibilidade e registámos a entrevista através da gravação de áudio, com consentimento dos entrevistados. A entrevista não teve um tempo delimitado pois queríamos que os professores respondessem às perguntas sem estarem condicionados. As entrevistas foram realizadas de forma anónima e apenas o núcleo de estágio tinha conhecimento da identidade dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas individualmente e numa sala reservada. Cada entrevista foi iniciada com um enquadramento do tema.

Na análise dos dados transcrevemos as entrevistas e utilizámos uma grelha de registo, onde colámos, para cada pergunta, a frase ou ideia transmitida pelo diretor de turma,

na resposta a cada pergunta, procedendo assim a um registo por frequência de resposta. A amostra final continha oito diretores de turma de diferentes disciplinas.

Resultados

Tabela 1-Respostas à pergunta para a dimensão agenciativa

Pergunta	Dimensão (Veiga, 2013)	Respostas e frequência	
1. Que características deve ter um aluno em aula, que demonstre maior envolvimento na escola?	Agenciativa	Empenhado	5
		Assíduo	3
		Pontual	3
		Atento	3
		Compreender as regras da aula	3
		Tirar apontamentos	1
		Dialogar com o professor	1
		Autonomia	1

Esta tabela apresenta as respostas sobre as características demonstradas por um aluno, em aula, que demonstrem maior envolvimento na escola. Cinco professores indicaram o aluno ter como característica ser empenhado.

Tabela 2-Respostas à pergunta para a dimensão afetiva

Pergunta	Dimensão (Veiga, 2013)	Respostas e frequência	
2. Na sua opinião, a nível social, quais as características que diferenciam um aluno mais envolvido na escola de um aluno menos envolvido?	Afetiva	Boa relação com os pares	8
3. Qual a importância das relações interpessoais com os pares/amigos para um maior ou menor envolvimento na escola?		Boa relação com os elementos da comunidade escolar	5
4. E com os professores e outros elementos da comunidade educativa (e.g. funcionários, psicólogos)?		As relações com pares e comunidade escolar não influenciam o envolvimento dos alunos	1

Podemos observar nesta tabela as respostas às três perguntas relativas à dimensão afetiva. As três perguntas têm o objetivo de percebermos a importância das características sociais e da relação com os pares, professores e restantes elementos da

comunidade educativa para um melhor envolvimento na escola. Os oito professores referiram a boa relação com os pares como relevante.

Tabela 3-Respostas à pergunta para a dimensão cognitiva

Pergunta	Dimensão (Veiga, 2013)	Respostas e frequência	
5. Que características deve ter um aluno, quando não se encontra em aula, que demonstre maior envolvimento na escola?	Cognitiva	Cumprir com os trabalhos de casa	4
		Autonomia fora da escola	4
		Pesquisar a matéria	2
		Tirar dúvidas	2
		Reconhecer o valor da escola	2
		Relacionamento positivo	2
		Generosidade	1
		Humildade	1
		Ser extrovertido	1
		Apresentar hábitos de estudo	1
		Trazer conteúdos interessantes para a aula	1

Aqui podemos observar as respostas sobre as características, fora de aula, que demonstram maior envolvimento na escola. Em quatro respostas, cumprir com os trabalhos de casa e a autonomia fora da escola foram identificadas, cada uma, como características relevantes.

Tabela 4-Respostas à pergunta sobre a relação entre o envolvimento na escola, aprendizagem e desempenho académico

Pergunta	Dimensão (Veiga, 2013)	Respostas e frequência	
6. Como vê a relação entre o envolvimento dos alunos na escola, as aprendizagens e o desempenho académico?	Não contempla	Um aluno que aprende mais está mais envolvido	5
		Se o aluno não se envolver na escola não aprende	4
		O aluno precisa de gostar da escola para aprender	2
		É diretamente proporcional	1

Não abordando qualquer dimensão do conceito de envolvimento em Veiga (2013), esta tabela apresenta as respostas sobre a relação entre o envolvimento na escola, aprendizagem e desempenho académico. Cinco professores referiram que um aluno

que aprende mais está mais envolvido e quatro que se o aluno não se envolver na escola não aprende.

Tabela 5-Respostas à pergunta para a dimensão comportamental

Pergunta	Dimensão (Veiga, 2013)	Respostas e frequência	
7. A nível comportamental, que características apresentam os alunos em aula, que refletem menor envolvimento na escola?	Comportamental	Desatento	7
		Conversas com os colegas	4
		Esquecer-se dos materiais necessários	3
		Ser agitado	2
		Ser passivo em relação às aprendizagens	1
		Instabilidade emocional	1
		Colocar perguntas não relacionadas com a matéria	1

Esta tabela permite-nos observar as respostas sobre as características, em aula, que demonstram menor envolvimento na escola. Sete professores referiram o estar desatento.

Tabela 6-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e idade

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, a idade dos alunos influencia o seu envolvimento na escola?	Idade	Alunos mais novos são mais envolvidos	4
		Alunos que reprovaram são menos envolvidos	2
		Maior envolvimento quando a idade está de acordo com o ano letivo	1
		Não influencia	1

Observando esta tabela, podemos verificar as respostas relativas à relação entre a idade dos alunos e o envolvimento. Quatro professores referem que alunos mais novos são mais envolvidos.

Tabela 7-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e género

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, o género dos alunos influencia o seu envolvimento na escola?	Género	As raparigas são mais envolvidas	3
		Não influencia	5

Aqui podemos observar as respostas relativamente à relação entre o género dos alunos e o envolvimento. Cinco professores referem que o género dos alunos não influencia o envolvimento.

Tabela 8-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e ano de escolaridade

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, o ano de escolaridade frequentado, influencia o envolvimento dos alunos na escola?	Ano de escolaridade	Alunos que entram para o 7º ano estão mais envolvidos	3
		Anos em que os conteúdos são mais extensos levam a menor envolvimento	2

Esta tabela permite-nos verificar as repostas relativas à relação entre envolvimento na escola e ano de escolaridade. Três professores referem que alunos que entram para o 7º. ano de escolaridade estão mais envolvidos e dois que anos em que os conteúdos são mais extensos levam a menor envolvimento.

Tabela 9-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e grau académico do encarregado de educação

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, o grau académico do encarregado de educação, influencia o envolvimento do seu educando na escola?	Grau académico do encarregado de educação	Um grau académico mais elevado influencia positivamente o envolvimento do educando na escola	8

Com esta tabela podemos observar as respostas para a influência do grau académico dos encarregados de educação no envolvimento dos educandos na escola, onde os oito professores referiram que um grau académico mais elevado influencia positivamente o envolvimento do educando na escola.

Tabela 10-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e a distância de residência à escola

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, a distância a que os alunos residem da escola, influencia o seu envolvimento?	Distância a que os alunos residem da escola	Alunos que moram mais perto têm maior envolvimento	5
		Não influencia	3

Observamos pela tabela que cinco professores referem que os alunos que residem mais perto da escola têm maior envolvimento, no que toca à relação entre o envolvimento e a distância de residência à escola.

Tabela 11-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e a forma de deslocamento para a escola

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, a forma como o aluno se desloca para a escola pode influenciar o seu envolvimento?	Forma de deslocamento para a escola	Não influencia	3
		Deslocamento a pé ou de transportes públicos pode levar a maior envolvimento	3
		Deslocamento a pé ou de transportes públicos pode levar a menor envolvimento	2

Relativamente à forma de deslocamento para a escola, podemos observar em três respostas que há professores que referem que o deslocamento a pé ou de transportes públicos pode levar a um maior envolvimento, ou que a forma de deslocamento não influencia o envolvimento dos alunos na escola.

Tabela 12-Respostas à pergunta sobre a relação entre envolvimento na escola e envolvimento dos pais na escola

Pergunta	Dados sociodemográficos	Respostas e frequência	
Na sua opinião, o envolvimento dos pais na escola, influencia o envolvimento dos alunos na escola?	Envolvimento dos pais na escola	Maior envolvimento dos pais leva a um maior envolvimento dos alunos	8

Nesta tabela podemos observar que todos os professores da amostra referem que um maior envolvimento dos pais conduz a um maior envolvimento dos alunos na escola, no que toca à relação entre o envolvimento dos alunos na escola e o envolvimento dos pais.

Discussão dos resultados

Pelos resultados obtidos neste estudo, destaco que os professores concordam que pais com habilitações académicas mais elevadas e pais mais envolvidos na escola (Abreu & Veiga, 2014) contribuem para alunos mais envolvidos na escola. Os professores concordam também que a relação com os pares é relevante para um maior envolvimento dos alunos (Melo & Guerra, 2020; Veiga, Festas, et al., 2014).

A maioria dos professores refere que os alunos aprendem mais se estão mais envolvidos, indo ao encontro do referido por Melo e Guerra (2020), isto é, alunos marcados pelo sucesso escolar têm maior envolvimento afetivo e comportamental. Metade dos professores refere que se os alunos não se envolverem não aprendem, reforçando a ideia de que o envolvimento dos alunos é relevante no alcance de um melhor desempenho académico (Klem & Connell, 2004).

Apenas dois professores referiram que a reprovação de ano de escolaridade é um fator que contribuiu para um menor envolvimento (Ribeiro da Silva et al., 2021) e apenas três referiram que os alunos do 7º. ano de escolaridade são mais envolvidos (Abreu & Veiga, 2014). Tendo sido esta evidência referida na investigação, poderia ser interessante tentar perceber as suas causas.

Cinco professores da nossa amostra referem que o género não influencia o envolvimento na escola, mas três referem que os alunos do género feminino são mais envolvidos (Abreu & Veiga, 2014).

Contrariamente às evidências encontradas em Leite e Veiga (2018) e Covas e Veiga (2021), metade da nossa amostra de professores refere que os alunos mais novos são mais envolvidos. Não obstante, como as evidências encontradas não abrangem todas as idades do ensino escolar obrigatório e não foram encontradas no ensino regular, seria interessante realizar, no contexto do ensino regular, um estudo em maior escala para a temática da relação envolvimento dos alunos na escola e idade.

A literatura encontrada não salienta evidências sobre o perfil agenciativo e comportamental específico de um aluno dentro e fora de aula, assim como a influência do meio de transporte e distância de residência à escola. Seria pertinente estes temas serem objeto de futuras investigações.

Conclusão da investigação

As limitações do nosso estudo foram as seguintes: Não foram encontradas evidências para a forma como os fatores distância e meio de transporte influenciam o envolvimento e qual o perfil agenciativo e comportamental específico de um aluno dentro e fora de aula, que conduz a um maior ou menor envolvimento na escola. Não foi possível realizá-lo, pelo timing de início do estudo, mas seria pertinente em estudos futuros entrevistar mais docentes do terceiro ciclo, assim como alunos, pais e encarregados de educação.

As vantagens do nosso estudo foram promover a reflexão dos professores sobre a problemática identificada, a construção de propostas de resolução e a promoção da reflexão no que concerne a variáveis que podem ter impacto no percurso de qualidade dos alunos na escola.

Balanço da organização da sessão de apresentação

A divulgação da sessão foi realizada por email, tendo sido escrito um convite formal para todos os orientadores de escola e da Faculdade de Motricidade Humana, os diretores de turma da ESDD que participaram no estudo e para os alunos que constituem o agrupamento A dos núcleos de estágio. Foi também enviado o cartaz de apresentação da sessão. O momento desta divulgação não foi o melhor, tendo sido muito próximo da semana da apresentação, dando pouco tempo aos convidados para poderem organizar a sua agenda, de forma assistirem à apresentação. Sendo que soubemos a data final da apresentação com pelo menos duas semanas de antecedência, deveríamos ter construído logo o cartaz, enviado para os diferentes convidados e, havendo essa possibilidade, distribuir cartazes pela escola. Uma divulgação com maior antecedência também poderia ter permitido convidar mais professores para além dos escolhidos, sendo que houve professores que me disseram que não sabiam da existência da apresentação, e ficaram com pena de não poderem assistir. Referiram que poderia ter sido um bom momento de aprendizagem para eles.

O conteúdo apresentado não foi exaustivo, tendo sido apresentado de forma concisa e objetiva. Foi um aspeto muito positivo termos criado um momento em que o público (constituído por professores) propunha propostas de resolução, o que permitiu debate sobre o tema. Apresentei algumas falhas no meu discurso, nomeadamente ter hesitado ao dizer algumas frases e olhado para os diapositivos quando não era necessário. A consequência foi uma menor interação com o público. Um maior treino da apresentação e um melhor conhecimento do conteúdo, poderão ajudar-me a ter um melhor desempenho em futuras apresentações.

Para avaliar a satisfação do público relativamente à apresentação, aplicámos um questionário, com três perguntas que relacionam o nível de satisfação com alguns dos objetivos que tínhamos para a sessão, nomeadamente o estudo poder contribuir para a aprendizagem do público sobre o conceito de envolvimento e as propostas de resolução poderem contribuir para a melhoria da ação docente. Apenas houve quatro respostas ao questionário, tendo os resultados sido positivos.

Área 3 – Participação na escola

Desporto escolar

Avaliação do planeamento

Estava previsto no projeto de Desporto Escolar, que fosse utilizada uma abordagem por princípios de jogo para a condução do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Acontece que em conversa com o professor responsável pelo núcleo, acordamos que fazia mais sentido incluir os princípios de jogo dentro do ensino de um modelo de jogo.

Esta foi uma abordagem que me fez todo o sentido. A abordagem por princípios de jogo, como eu sugeri no projeto de Desporto Escolar, era uma forma mais abstrata de abordar o jogo e implicava que cada um dos jogadores conseguisse compreender e realizar cada um dos princípios em jogo, para o jogo ser desempenhado com sucesso. Tendo em conta que os alunos apresentavam dificuldades em aprender conceitos mais abstratos e uma elevada desorganização na prática do jogo, a abordagem que utilizámos pareceu-me uma melhor opção para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Nesta abordagem, os alunos aprendem a jogar dentro de um sistema tático, que tem uma organização concreta, com comportamentos táticos concretos, para cada uma das posições. Para os alunos poderem ter sucesso na sua aprendizagem, precisam de cumprir os comportamentos inerentes ao sistema. É-lhes ensinado como devem proceder nos diferentes momentos do jogo. Como devem sair a jogar, como devem defender na saída de bola do adversário, como devem atacar quando o adversário está organizado defensivamente. Isto poderia contribuir para que eles conseguissem jogar de forma mais organizada, que foi o nosso principal objetivo. Esta abordagem também pretendia dar resposta aos diferentes problemas que o adversário nos poderia colocar. Foi por isso que em treino, por exemplo, tentámos ensinar os alunos a defender à zona (defesa formando um losango) ou homem a homem.

Tento em conta a complexidade desta abordagem, decidi sistematizar os comportamentos táticos da equipa. Este trabalho ajudou-me muito a conhecer os fundamentos do jogo da modalidade de futsal, a organizar o pensamento relativamente aos comportamentos que a equipa deveria ter e que *feedback* precisaria de fornecer para a aprendizagem desses comportamentos. Esta sistematização encontra-se em anexo.

De qualquer forma, faria algumas alterações a esta abordagem. Sei que o processo de ensino aprendizagem colocado em prática é um “projeto a longo prazo”, sendo que o professor responsável, ao que tudo indica, vai continuar a acompanhar estes alunos, pelo que faz sentido que os alunos comecem já a contactar com os diferentes comportamentos ao modelo de jogo. Mesmo assim, tendo em conta as características dos alunos do núcleo, pareceram-me muitos comportamentos para os alunos reterem, sendo que a capacidade de aprendizagem destes mesmos comportamentos foi baixa. Mantendo o mesmo modelo de jogo, tentaria ensinar apenas aos alunos, durante o ano letivo, a defesa à zona (em losango), o ataque organizado ou a situação de construção ofensiva, e a saída de bola para o ataque. Para treinar estes momentos do jogo, faria três exercícios critério para cada um e treinaríamos um determinado momento durante uma semana, variando na semana seguinte. Parece-me que desta forma, os alunos estariam sempre a treinar os mesmos três momentos, dentro da mesma organização ao longo do ano letivo. Escolhi estes três momentos porque me parece que se os alunos defenderem bem à zona, conseguem mais facilmente defender homem a homem, ou defender em situação de inferioridade numérica. Se os alunos souberem atacar de forma organizada, podem mais facilmente aprender a contra-atacar e aprender diferentes movimentações no ataque. E os alunos precisam de aprender a sair a jogar, para poderem começar a atacar de forma organizada.

Relativamente ao decorrer da atividade ao longo deste ano letivo, é importante fazer uma análise dos treinos, onde são analisados os aspetos do desempenho dos alunos em treino, a sua assiduidade e a disciplina, e o meu desempenho na coadjuvação. Também é relevante fazer uma análise dos momentos de competição realizados.

A assiduidade dos alunos aos treinos não foi a melhor. Fazendo o balanço dos três períodos, apenas doze alunos dos vinte e três, vieram a mais de 50% dos treinos, sendo que apenas três vieram a mais de 90%. Penso que esta questão foi prejudicial à consecução dos objetivos do planeamento, à aprendizagem dos alunos e ao desempenho dos alunos em competição. Contribuiu para um mau desempenho na realização dos comportamentos táticos trabalhados, pois quer em situação de jogo, quer em situação de exercício os alunos menos assíduos, por não conhecerem os comportamentos táticos, prejudicavam a aprendizagem dos alunos mais assíduos, que tinham mais sucesso na realização desses comportamentos. Os alunos em geral, também não conseguiam fazer o *transfer* dos exercícios para a situação de jogo. Conseguiram ter sucesso nos objetivos do exercício, jogando de forma organizada, mas quando transitavam para a situação de jogo, voltavam a aparecer os erros de falta de

organização e, conseqüentemente, não cumprimento dos comportamentos táticos da equipa.

Também houve problemas relacionados com a disciplina. Quer nos treinos quer em competição, os alunos demonstraram falta de capacidade de lidar com a frustração, pois quando o resultado não os favorecia, começavam a tomar decisões de forma impulsiva, e a colocar a culpa nos colegas de equipa e no árbitro. Também demonstraram pouca tolerância aos erros dos colegas, sendo que quando estes falhavam mais do que uma vez, ocorriam momentos de discussões e insultos.

Sendo que o AEDD se encontra numa zona de baixo estatuto socioeconómico, este fator pode explicar alguns dos comportamentos de indisciplina identificados (Capelo et al., 2017). Num estudo de Silvério (2016) é referido que crianças de famílias com baixo estatuto socioeconómico são mais propensas a comportamentos de indisciplina, têm problemas familiares e níveis inferiores de bem-estar. Este estudo refere também que o baixo estatuto socioeconómico das famílias tem influência negativa nos níveis psicológicos das crianças.

Para tentar resolver estes problemas, conversámos com os alunos na parte inicial, durante, e na parte final dos treinos, sensibilizando os alunos para a tolerância ao erro, mostrando que as causas dos falhanços não estavam nem nos colegas nem no árbitro, mas sim no incumprimento dos princípios táticos, e alertando os alunos para comportamentos inadequados que tinham apresentado em treino, referindo as conseqüências dos mesmos. Posso dizer que estas estratégias foram pouco efetivas pois houve uma alteração pouco significativa dos comportamentos.

De qualquer forma, penso que não podemos estar à espera de grandes melhorias em apenas um ano letivo. Se continuasse a trabalhar com estes alunos, a questão da melhoria da disciplina seria parte significativa do processo de ensino-aprendizagem. Faria um projeto para a melhoria da disciplina utilizando por exemplo filmes com testemunhos de atletas de referência para os alunos, onde os atletas abordariam a importância de uma boa ética de conduta e trabalho.

Nas competições do nosso escalão, o jogo é dividido em quatro períodos de dez minutos, com um intervalo de um minuto entre os primeiro e segundo, e entre os terceiro e quarto períodos. Entre os segundo e terceiro períodos, o intervalo é de dez minutos, com mudança de campo. Os jogos são dirigidos por dois árbitros e por dois oficiais de mesa, formados pelo professor responsável do Grupo-Equipa (Regulamento Específico de Futsal, 2022). As equipas pertenciam todas a agrupamentos de escolas em Lisboa. Foram realizados dois momentos de competição. Um no dia um de fevereiro, que

consistiu na competição da fase local, com o objetivo de nos apurarmos para a fase regional. Como não nos apurámos para a fase regional, jogámos um segundo encontro no dia dez de maio, a nível local.

Relativamente à participação dos alunos em competição, este não foi o melhor em termos quer do desempenho, quer da disciplina. Em ambas as competições, vieram ao de cima as dificuldades dos alunos em jogar de forma organizada e, por não o terem feito, cumprir os comportamentos táticos da equipa. Em muitos dos jogos, numa fase inicial, começávamos a jogar com alguma organização, com os jogadores a oferecerem largura à equipa, mantendo a posse de bola, à espera do momento certo para atacar a baliza. Também conseguiam manter um bloco defensivo sólido, ou realizar a pressão alta com sucesso, para as situações em que foi necessário. Mas quando sofríamos um golo, a organização deixava de existir. Os alunos começavam a tomar decisões de forma impulsiva, sem respeitar os princípios de jogo e os comportamentos táticos ofensivos e defensivos da equipa. Isto levou a que perdêssemos os jogos, sofrendo muitos golos. Nesta situação de perda de controlo e frustração, observaram-se também os problemas identificados relativamente à disciplina, em que os alunos começaram a colocar a culpa do insucesso nos colegas e no árbitro, e alguns desistiram de tentar alterar o resultado. Isto criou um clima muito negativo, durante as competições, sobre o qual tivemos de intervir nas próprias competições e no treino seguinte.

Ao nível da condução do ensino, a minha ação incidiu mais sobre a condução de alguns exercícios em aula, conjuntamente ou separadamente com o professor responsável. No primeiro período, fiz um acompanhamento passivo das atividades, em que a minha ação foi estar em observação dos exercícios, tirando notas sobre o desempenho dos alunos, e não intervindo para corrigir erros dos alunos. Este foi um aspeto modificado no segundo período, em que comecei a fazer um acompanhamento mais ativo da atividade de aprendizagem dos alunos, dando *feedback* sobre os comportamentos táticos da equipa e sobre os conteúdos relacionados com os princípios de jogo.

Penso que a adequação do *feedback* foi boa, pois diferenciei o meu *feedback* conforme o patamar de aprendizagem dos alunos. Para alunos que apresentavam mais dificuldades em realizar princípios básicos do jogo, como a progressão, contenção, ou a cobertura defensiva, o meu *feedback* incidiu mais sobre estes aspetos. Para alunos que já tinham os princípios básicos do jogo assegurados, dei mais *feedback* sobre os comportamentos táticos da equipa. Penso que não foi a minha atuação que promoveu o empenhamento e motivação dos alunos, sendo que esta é uma modalidade pela qual

eles têm muito interesse. A motivação para a prática e o tempo de empenhamento motor não foram um problema.

O ter sido mais concreto, preciso e objetivo na utilização do *feedback*, foi um aspeto melhorado ao longo do ano. Consegui melhorar, pois, derivado de um melhor conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo, associava ao *feedback* o que é que os alunos faziam bem ou mal e o que poderiam melhorar.

Tenho de melhorar ao nível do momento de dar o *feedback*, pois ocorreu em muitas situações dar o *feedback* numa situação em que os alunos não estavam disponíveis para ouvir, por exemplo a conduzir a bola para a baliza, ou a desmarcarem-se rapidamente para o contra-ataque. Penso que a solução passará por utilizar estratégias em que dou *feedback*, garantindo a disponibilidade dos alunos para o ouvir, chamando-os para fora do exercício, imediatamente a seguir a terem realizado a ação, para corrigir os seus erros, ou parando o jogo para dar *feedback* aos alunos sobre o seu desempenho, após terem realizado uma determinada ação.

Para os comportamentos de indisciplina apresentados, tive tolerância para algumas situações de má gestão da frustração, pois os alunos estão numa idade em que muitas vezes é difícil controlar o aspeto emocional. De qualquer forma, fui falando com eles à parte, e chamando a atenção logo após a manifestação destes comportamentos sobre a sua inadequação, reforçando a importância de ter comportamentos de respeito pelo outro e de autocontrolo das emoções. Situações em que os alunos puseram em causa ou entraram em conflito com os colegas de equipa, não foram toleradas por mim. Nesta situação os alunos foram convidados a pararem com estes comportamentos e caso não o fizessem, eram convidados a sair do treino. Estes alunos foram sempre convidados a regressar aos treinos. Houve situações de alunos que voltaram no treino seguinte e falámos sobre o sucedido.

Tentei sempre criar um clima positivo em treino, através de uma relação exigente com os alunos no alcance dos objetivos de aprendizagem, mas também de proximidade, ouvindo-os quando me queriam apresentar algum problema que tinham, motivando-os para a prática, dando *feedback* positivo, e sublinhando o seu bom desempenho e comportamentos. De qualquer forma, tive lacunas na relação professor-aluno. Em alguns exercícios que lecionei ou coadjuvei com o professor responsável, elevei em demasia o meu tom de voz ou fui pouco tolerante com os erros dos alunos. Nos exercícios que lecionei fui parando muitas vezes o exercício para dar *feedback*. Olhando em retrospectiva, não foi a estratégia mais adequada da minha parte porque os alunos sentiram-se incomodados e incompreendidos e ficaram frustrados por parar o jogo

frequentemente. Penso que seria uma melhor estratégia deixar os alunos jogar mais tempo, interrompendo menos vezes o exercício. Ao interromper o exercício falava com todos os alunos, sem levantar em demasia a voz e corrigindo os erros apresentados.

No âmbito da relação aluno-aluno, o ponto de partida era que alguns alunos tinham boas relações de amizade, isto é, respeitavam-se mutuamente, motivavam-se e eram mais tolerantes com os erros. Não obstante, havia alunos que eram rejeitados e excluídos. Esses alunos eram os que tinham mais dificuldade no desempenho da modalidade e por isso quando os resultados não eram favoráveis à equipa, quer em treino, quer em competição, alguns colegas culpavam estes alunos do insucesso. Este foi o principal problema da relação aluno-aluno. Para promover melhorias na relação aluno-aluno o professor responsável e eu utilizámos estratégias de sensibilização para o erro, promoção do espírito de equipa e situações de interajuda e conversas com o grupo no início e fim dos treinos.

Chegando ao término do ano letivo, penso que não conseguimos resolver o a questão pois os alunos rejeitados não foram incluídos pelos colegas. Apesar de não podermos estar à espera de alterações significativas em apenas um ano letivo, parece-me que as estratégias utilizadas não foram promotoras de mudança. Penso que teria sido mais benéfico utilizar três estratégias: realizar o teste sociométrico, o projeto de testemunhos de pessoas de referência para os alunos, já referido anteriormente, e comunicar com os diretores de turma.

Realizaria o teste sociométrico para perceber quem eram os alunos rejeitados e negligenciados e quem eram os alunos mais populares. Seguidamente tentaria abordar os alunos mais populares para criarem relações de amizade com os alunos rejeitados, sensibilizando-os para a importância da inclusão de todos e de esta inclusão contribuir para um clima relacional positivo dentro da equipa.

No projeto de testemunhos de pessoas de referência para os alunos, organizaria filmes de atletas ou tentaria convidar algum atleta de referência para os alunos, que praticasse desportos coletivos, para abordar a importância da inclusão de todos os membros da equipa e de todos os colegas de equipa se respeitarem.

Comunicaria com os diretores de turma de forma a perceber melhor os contextos familiares e quotidianos dos alunos para poder conhecê-los melhor e, em consonância com os diretores de turma, debatermos e definirmos estratégias para melhorar as relações entre os alunos.

Avaliação dos alunos

Para a avaliação criterial dos alunos, foi decidido criar uma grelha com os critérios das aprendizagens essenciais, para os níveis introdução e elementar, e dos programas nacionais de educação física, para o nível avançado (Jacinto, Carvalho, et al., 2001). Tivemos por base o conceito de que a atividade de desporto escolar está situada, ao nível do seu processo de ensino aprendizagem, no âmbito da educação física, pois é uma atividade de complemento curricular, ou seja, está ligada aos conteúdos abordados na escola, mais precisamente aos da disciplina de educação física. O desporto escolar também se encontra no âmbito do treino desportivo pois tem o objetivo de introduzir os alunos à prática desportiva e à competição (Direção-Geral Educação, 2021).

Houve algumas limitações na avaliação dos alunos. Não foi feita uma avaliação inicial dos alunos no primeiro período, o que nos impediu de ter dados sobre a sua real progressão ao longo do ano letivo. Também foi feita uma avaliação descritiva do desempenho de cada um dos alunos, avaliando os aspetos da aprendizagem, assiduidade e disciplina. Esta avaliação descritiva foi positiva para a minha formação pois ajudou-me a estar a par das lacunas, qualidades e potencialidades destes alunos, que futuramente poderia ter utilizado para melhorar o processo de ensino.

A arbitragem também foi objeto de aprendizagem. Não tendo dados concretos sobre a avaliação dos alunos neste âmbito, faço apenas a sua análise qualitativa geral. Dos vinte e três alunos, todos passaram pela situação de arbitrar o jogo. Principalmente os que estiveram presentes nas competições, foram demonstrando que sabiam as regras e sabiam identificar as faltas cometidas. Apresentaram como principal erro alguma falta de concentração durante o decorrer dos jogos, tendo havido algumas situações em que não marcavam falta, quando os jogadores passavam do tempo limite para efetuarem a reposição de bola pela linha lateral, ou na saída de bola do guarda-redes, ou quando os jogadores repunham a bola em jogo, pela linha lateral, fora da linha. Penso que o problema poderá ser resolvido, continuando a colocar os alunos a arbitrar em treino, dando-lhes acompanhamento, e colocando, se possível, os alunos a arbitrar competições dos escalões inferiores, para poderem ganhar experiência arbitrando no contexto de competição.

Intervenção na escola

Existem diversos estudos científicos que salientam a importância da atividade física para a prevenção de doenças e melhoria da saúde (Marques et al., 2020; Martins, 2015; Martins et al., 2020, 2021, 2022, 2023; Onofre, 2017). Para aumentar a prevalência da atividade física na comunidade escolar, definimos como objetivo a implementação de um treino semanal. De modo a alcançar o presente objetivo, definimos um conjunto de tarefas a realizar. A estrutura utilizada para a realização das tarefas e procedimentos do projeto foi-nos ensinada na disciplina de Educação e Promoção da Saúde na Escola. Podemos ver aqui como as disciplinas lecionadas na faculdade durante o Estágio Pedagógico contribuíram para um melhor trabalho.

A realização do diagnóstico social, foi um aspeto positivo para a nossa intervenção, pois permitiu-nos identificar os recursos materiais, espaciais e humanos, para a construção das atividades propostas no projeto.

Não procedemos à aplicação do Questionário de Atividade Física Habitual como tínhamos previsto inicialmente. Teria sido importante aplicá-lo para termos dados mais concretos e válidos sobre a prevalência da atividade física na população da nossa comunidade escolar. Numa próxima aplicação esta deve ser uma tarefa a concretizar, arranjando forma de fazer chegar o questionário aos diferentes elementos da comunidade educativa, por exemplo pedindo aos diretores de turma para o aplicarem aos alunos em sala de aula e enviarem aos encarregados de educação, pedindo aos coordenadores de ciclo para enviarem aos diferentes professores. A identificação das barreiras permitiu-nos identificar onde e a que horas seriam realizados os treinos, como é que iríamos planear os treinos e que material iríamos precisar de obter.

Após o projeto ter sido autorizado pelo diretor de escola, procedemos à sua divulgação. A divulgação do projeto foi feita a partir de um cartaz e da apresentação ao grupo de educação física. O cartaz foi distribuído por cada um dos diferentes departamentos e enviado, por *email*, para a direção e alguns docentes. Deveríamos ter feito uma disseminação mais alargada e ativa. Penso que será benéfico para um futuro projeto, apresentá-lo aos professores e alunos, tentando agendar uma apresentação em mais do que um momento, eventualmente em tardes livres, ou pedindo autorização para apresentar o projeto aos alunos em aula. Deveríamos também, havendo essa possibilidade, colocar os cartazes em diferentes locais de passagem de alunos e professores. O projeto foi apresentado pelo professor orientador de escola. Alguns professores apresentaram como principal crítica a intervenção ser feita entre as treze e as catorze horas, pois este é o horário de almoço dos alunos, o que implicaria menor

probabilidade de participarem. Outros referiram que o projeto poderia ser uma abordagem interessante.

Os instrumentos construídos pelos professores estagiários foram muito importantes para a realização do projeto. A ficha de inscrição permitiu-nos identificar, principalmente, os problemas de saúde que os participantes tinham, para adequar os exercícios realizados em treino e que os participantes assinassem um termo de responsabilidade, declarando que não tinham quaisquer contraindicações à prática, garantindo-nos assim segurança. O questionário de satisfação também foi uma ferramenta importante para fazermos a avaliação do impacto do projeto.

O primeiro treino foi no dia seis de março. Começámos o treino por pedir o preenchimento da ficha de inscrição. Seguiu-se um aquecimento onde os participantes iniciaram a prática das danças sociais. Um dos nossos objetivos iniciais era ensinar dança aos participantes, tendo em conta que ainda estávamos à espera de que alguns alunos se inscrevessem, para podermos recuperar aprendizagens. Este objetivo foi reajustado posteriormente, sendo que optámos por realizar um exercício de aeróbica no aquecimento. Foi uma sessão em que explicámos os objetivos da atividade e como é que iríamos realizar os treinos. Sendo uma primeira sessão, implicou da nossa parte um maior acompanhamento e demonstração, para os participantes poderem aprender a técnica correta de execução dos exercícios. Foi uma sessão em que o foco incidiu mais sobre a aprendizagem e por isso a intensidade foi menor.

Para a avaliação do impacto do projeto foi aplicado um questionário, como forma de aferir a satisfação dos participantes, relativamente à atividade realizada. O balanço das respostas foi positivo, sendo que para as perguntas sobre o horário e o local onde o treino se realizava, assim como o seu conteúdo e atuação dos professores estagiários, no mínimo oito dos nove participantes inquiridos responderam sempre com muito satisfeito ou totalmente satisfeito. Todos os participantes referiram que devem existir mais treinos por semana. Isto pode ser tido em conta na aplicação de um futuro projeto de intervenção. A assiduidade aos treinos foi muito baixa. Numa próxima intervenção deveríamos tentar perceber o porquê da ausência dos participantes e, se possível, falar com eles para o seu regresso à atividade.

Para uma avaliação dos efeitos do projeto nos nossos participantes, deveríamos ter aplicado o QAFH, quer no início quer no fim da intervenção, para realizar uma comparação e perceber se os hábitos e os níveis de atividade física tinham sido alterados. A aplicação de um questionário validado deve ser uma prioridade numa futura intervenção.

No projeto de intervenção, penso que termos feito um plano de treino individualizado, com exercícios que trabalhavam a força muscular, foi um aspeto muito positivo da nossa intervenção. Permitiu fazer a adequação dos treinos às limitações dos participantes e contribuiu para os participantes realizarem a parte principal do treino de forma autónoma. Este era um dos nossos objetivos, pois uma maior autonomia, literacia motora e perceção de competência em exercícios de força, a meu ver, podem contribuir para o aumento dos níveis de atividade física (Martins et al., 2021). Tendo em conta esta afirmação, faria a abordagem ao treino de forma diferente, no que concerne aos conteúdos. Mantivemos a estrutura organizacional ao longo dos treinos, para os participantes se focarem na aprendizagem e execução dos exercícios e fomos colocando variantes de dificuldade, para tornar os exercícios mais desafiantes. Concordando com a manutenção da estrutura organizacional, chegando a metade dos treinos, alteraria alguns dos exercícios para os participantes aprenderem novos, e colocaria variantes de dificuldade noutros, por exemplo no agachamento, para quem fosse possível (devido às limitações físicas), tiraria o apoio da bola ou banco, para a consolidação do movimento. Esta parece-me uma abordagem mais adequada, tendo em conta que só tivemos um treino por semana, e por isso, não iriam ocorrer ganhos a nível de força.

Conduzi os aquecimentos de aeróbica, abordando diferentes passos básicos durante a música, e com o decorrer dos treinos fui aumentando o nível de complexidade dos passos abordados, pois a receção dos participantes estava a ser boa, assim como o seu sucesso na realização das coreografias. Penso que deveria ter utilizado uma abordagem um pouco diferente. Sendo que o objetivo era ensinar para aumentar os níveis de atividade física, teria sido mais benéfico para os participantes, ensinar-lhes uma coreografia inteira, e consolidá-la ao longo dos treinos, passando para outra apenas quando a primeira já estivesse aprendida. Assim, os participantes ficavam pelo menos a saber uma coreografia, com uma lógica de progressão, para poderem realizá-la autonomamente. A aprendizagem de coreografias deve ser uma prioridade na minha formação se voltar a abordar a atividade de aeróbica. Ao nível da parte principal, fui dando *feedback* sobre a execução dos exercícios e colocando variantes de facilidade e dificuldade quando era adequado. De qualquer forma, se numa futura intervenção houver a possibilidade de treinar o desenvolvimento da força, deve existir um maior estudo da minha parte sobre a metodologia do treino da força, para conseguir tomar decisões mais acertadas sobre o aumento da carga, e das estratégias de ensino e para tomar melhores decisões sobre que variantes de facilidade ou dificuldade aplicar. Esta é uma área em que não tenho muita experiência.

Área 4 – Relações com a comunidade

Direção de Turma

O diretor de turma é um elemento de gestão intermédia da escola, com responsabilidades específicas. Para uma melhor coordenação de todos os professores da turma, promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a sua inclusão na escola, bem como pelo relacionamento estabelecido entre a escola, encarregados de educação e a comunidade (Boavista, 2010). O objetivo deste capítulo foi entrar em contacto com esta figura tão importante da comunidade educativa e aprender dela as competências inerentes à sua função. Realizarei uma reflexão sobre a importância do diretor de turma e simultaneamente analisarei as tarefas previstas no projeto de direção de turma.

Tinha previsto participar em reuniões de atendimento aos encarregados de educação. Infelizmente consegui participar apenas numa reunião de atendimento aos encarregados de educação. Ao longo do ano letivo tentei estar presente noutras, mas não houve essa possibilidade ou porque os encarregados de educação não mostraram disponibilidade para vir às reuniões, ou porque o horário do atendimento foi marcado em dias para os quais eu estava impossibilitado de comparecer. Esta comunicação ocorreu mais no primeiro e segundo períodos com a diretora de turma do 10º. AV, mas no terceiro foi feita com ambas.

Na reunião em que estive presente aprendi que é importante ouvirmos as preocupações dos encarregados de educação, falarmos sobre o comportamento do aluno, o seu desempenho académico e qual o seu envolvimento com a escola e as atividades propostas, salientando primeiramente os aspetos positivos. Neste âmbito, é relevante indicar as estratégias que temos para a melhoria do desempenho escolar do educando. Devemos sensibilizar os encarregados de educação para a sua colaboração na aplicação destas estratégias. É pertinente sabermos os interesses e preocupações do educando relativamente à escola e como é que se comporta e estuda em casa. Também aprendi que é importante colocar os encarregados de educação a par das regras de funcionamento da escola, não só logísticas, mas também relativas ao sucesso escolar. Por fim, verificámos se os contactos que a escola tinha do encarregado de educação estavam corretos, para garantirmos a comunicação com o mesmo, e informámo-lo sobre as visitas de estudo.

Projetei participar nas reuniões gerais com encarregados de educação. Participei apenas numa reunião trimestral, da turma 10^o. AV, durante o segundo período. Não consegui estar presente nas da turma 10^o. E. Nesta reunião abordámos os problemas identificados na turma e o seu aproveitamento. Tirámos algumas dúvidas relativamente à avaliação dos alunos, onde expliquei aos encarregados de educação como estava a ser feita a avaliação de educação física. Falámos também das visitas de estudo propostas para o segundo período. Foi um bom momento de aprendizagem para mim, nomeadamente na forma de comunicação com os encarregados de educação e nos temas a abordar. Devemos ter sempre o cuidado de ouvir primeiramente as preocupações dos encarregados de educação. Seguidamente devemos identificar os aspetos positivos do desempenho escolar da turma e posteriormente identificar, de forma positiva, os problemas identificados e as estratégias que temos para a melhoria do desempenho escolar da turma. Devemos sensibilizar os encarregados de educação para a sua colaboração na aplicação destas estratégias. Não se deve falar de casos particulares de alunos deixando estes casos para reuniões particulares com os encarregados de educação. É muito importante manter o sigilo de informações particulares dos alunos para os salvaguardar.

Neste tipo de reuniões é muito importante informar os encarregados de educação sobre o PAA e a sua pertinência para o currículo dos alunos, as condições e normas de acesso ao ensino superior, os critérios de avaliação das disciplinas e o plano trimestral que o diretor de turma tem para a mesma. Esta é uma boa forma de manter os encarregados de educação informados sobre o funcionamento da turma e envolvê-los mais na vida escolar.

Previ reunir sobre as questões levantadas pelos encarregados de educação. Nas diferentes reuniões com as diretoras de turma, falámos sobre a boa relação com os encarregados de educação e o seu envolvimento na escola, ou falta dele, mas também sobre a existência de encarregados de educação que levantavam problemas aos professores. Isto ocorreu mais na turma 10^o. E. Um encarregado de educação foi criando situações de conflito com os professores e escola e foi-me pedido pela diretora de turma que a avaliação estivesse sempre bem justificada. Intervimos também em pedidos de esclarecimento, ou solicitações, por parte dos encarregados de educação. Por exemplo, solicitações dos encarregados de educação para os seus educandos começarem a ser acompanhados pela psicóloga da escola, ou um caso de um encarregado de educação da turma 10^o. E, que pediu esclarecimentos relativamente à avaliação de educação física. Esta também foi uma boa oportunidade de aprendizagem para mim. A comunicação e a relação com os encarregados de educação não são uma tarefa fácil.

O diretor de turma deve ter a capacidade de ir criando a ponte entre os encarregados de educação e a escola, e estar disponível para solucionar os problemas levantados pelos mesmos (Boavista, 2010).

Gostaria de sublinhar que no capítulo referente à investigação e inovação pedagógica foi evidenciado pela investigação e pelos resultados obtidos que o envolvimento dos encarregados de educação na escola é uma variável que influencia positivamente o envolvimento dos educandos (Abreu & Veiga, 2014). O contacto com os encarregados de educação permite ter uma visão holística sobre o aluno. Saber como é que ele ocupa os tempos livres, como estuda, como se comporta em casa, saber que informações e experiências leva para casa, saber que objetivos partilha com os encarregados de educação. Todas estas informações permitem conhecer melhor o aluno, contribuindo para o seu acompanhamento mais efetivo. Esta comunicação com os encarregados de educação também permite dar-lhes a conhecer o projeto educativo da escola, os objetivos que o diretor de turma tem para o educando desenvolver e que a escola está a par das forças e dificuldades do educando e quer ajudá-lo a ter sucesso no processo de ensino aprendizagem. Se os encarregados de educação estiverem alinhados com o projeto educativo e com os objetivos estabelecidos pelo diretor de turma, gera-se a possibilidade de os pais e diretores de turma trabalharem juntos no processo (Boavista, 2010).

Quis reunir sobre cada um dos alunos e a turma em geral. Nas diferentes reuniões, abordámos quer problemas identificados na turma, como a sua falta de concentração nas aulas, ou não cumprirem com as tarefas de casa, quer sobre o bom envolvimento da turma (mais o 10º. E) na escola. Relativamente aos alunos, abordámos alguns problemas de alunos que se sentiam mais excluídos, alunos que efetivamente se apresentavam como rejeitados (partindo dos resultados do teste sociométrico), alunos que estavam com problemas de absentismo e alunos que precisavam de acompanhamento da psicóloga da escola. Em todas as situações a perspetiva foi sempre debater e criar soluções para resolver os problemas identificados, quer sensibilizando os alunos da turma para a inclusão dos alunos mais rejeitados, quer entrando em contacto com a psicóloga para identificar estes alunos. Gostaria ainda de referir a situação de ter ajudado a diretora de turma do 10º. AV a preencher a ficha de sinalização para a CPCJ, relativamente ao caso de um aluno. Este mecanismo teve de ser utilizado pois o aluno ultrapassou o número de faltas injustificadas permitido por lei. O trabalho realizado fez-me perceber a importância que a escola tem na vida dos alunos, contribuindo não só para o desenvolvimento de competências, mas também para a resolução de problemas mais ligados à sua vida pessoal.

Projetei realizar em conjunto as justificações e atribuições de faltas. Aprendi a realizar as justificações de faltas acompanhando a diretora de turma do 10º. AV. Este é um trabalho importante pois tem implicações diretas para o sucesso dos alunos e permite identificar alunos que estão com problemas de absentismo e envolvimento na escola. Também é uma forma de responsabilizar os alunos para o cumprimento regular dos seus compromissos e tarefas do quotidiano.

Perspetivei participar na redação das atas de preparação das reuniões. As diretoras de turma já tinham secretários definidos para a redação das atas, o que teve como consequência não ter tido um trabalho mais efetivo neste âmbito. De qualquer forma, ajudei a diretora de turma do 10º. AV a redigir parte das atas para as reuniões dos conselhos de turma do segundo e terceiro períodos. Neste trabalho aprendi que o conteúdo abordado numa ata deve respeitar pontos, denominados de ordem de trabalhos. Deve também respeitar algumas regras de ortografia, nomeadamente tudo ser escrito por extenso e não existirem parênteses. Esta deve ser redigida previamente à reunião e consoante aquilo que é falado na reunião, deve ser corrigida ou completada. No geral, as atas dos conselhos de turma abordaram questões referentes a problemas identificados, alunos em situação de retenção, por negativas ou por faltas, alunos que estiveram a fazer planos de recuperação e alunos que alcançaram o quadro de mérito. Outra componente são as soluções que o conselho de turma definiu para a resolução dos problemas. A sua realização é de grande importância, para o trabalho realizado pelos professores estar justificado.

Tive o objetivo de participar em reuniões de diretores de turma. Participei numa reunião dos diretores de turma. O objetivo da reunião foi esclarecer a ordem de trabalhos das atas para as reuniões de conselho de turma. Esta reunião elucidou-me novamente sobre o vasto e importante trabalho que os diretores de turma têm para o bom funcionamento da escola.

Pretendia participar nas reuniões de avaliação. Participei nas reuniões de conselho de turma dos três períodos. No primeiro e no segundo tive uma postura muito passiva na discussão das avaliações, mas no terceiro já participei mais, debatendo as questões levantadas em conselho de turma, essencialmente sobre a possibilidade de reprovação de ano de determinados alunos e melhorias nas avaliações para os alunos poderem alcançar o quadro de mérito. No segundo período apresentei o estudo de turma, no conselho de turma do 10.º E. Estas reuniões ajudaram-me a perceber, mais uma vez, a importância da escola e dos professores na vida dos alunos. As diferentes decisões que

tomamos como professores têm impacto e podem determinar o presente e futuro dos alunos.

O plano de turma é um documento muito importante para o trabalho de direção de turma. Este documento contém informações pertinentes sobre os alunos que permitem realizar a caracterização da turma e que permitem perceber as suas prioridades educativas. Neste documento ficam também registados os objetivos e metas a desenvolver para o ano letivo, assim como as avaliações dos alunos e as atas das reuniões.

Foi um documento que li uma vez e não utilizei para o trabalho de direção de turma. Foi um erro. A consulta sistemática deste documento ter-me-ia permitido realizar uma caracterização mais completa da turma, realizar um planeamento mais significativo e potencialmente eficaz para a aprendizagem dos alunos, tentando responder às suas necessidades educativas e tendo por base os objetivos e metas a alcançar. Poderia ainda organizar visitas de estudo estratégicas para responder às necessidades educativas dos alunos. Um trabalho assim abriria a possibilidade de realizar um trabalho mais coeso e uno com os restantes membros do conselho de turma.

Estudo de turma

Considerando as relações enraizadas no seio de um grupo, o conhecimento da turma e dos seus mecanismos de relação, contribuem para o professor intervir de forma mais eficiente dando sentido ao contexto educativo (Ângelo et al., 2020). A turma constitui um todo que transcende os seus elementos, a sua ação depende das normas de interação constituídas pelo grupo, pelo que não é totalmente dependente do passado individual de cada um dos alunos que a constituem ou pelo contexto familiar, social, económico ou cultural dos mesmos. A atmosfera geral constitui o fator mais importante na resolução de conflitos, por ser mais fácil alterar o comportamento dos alunos em grupo do que cada um separadamente, o que justifica, a criação de intervenções globais na turma (Lewin, 1948, como citado em Boavista, 2010). Podemos compreender então que as relações estabelecidas entre os alunos podem ser transformadas. Importa então estudar a turma como forma de compreender essas relações e dar início ao processo de transformação.

Para a realização do estudo de turma, foi feita a caracterização da turma, apresentada ao nível do PAT, e foi feita uma primeira aplicação do teste sociométrico no final do primeiro período e uma segunda no final do segundo, início do terceiro período. Com a primeira aplicação do teste sociométrico formularam-se um conjunto de propostas de

resolução para os problemas identificados. O teste sociométrico também me permitiu tomar decisões no planeamento, mais precisamente sobre a formação de grupos, adequando a sua constituição tendo em conta os alunos que apresentavam uma boa relação e dos alunos que se rejeitavam. Como foi dito no capítulo referente ao planeamento, a primeira aplicação do teste sociométrico deveria ter sido realizada logo no início do primeiro período, antes da avaliação inicial. Seguidamente apresento algumas das estratégias que quis colocar em prática para promover a melhoria das relações na turma.

Tentei criar situações de interajuda (ensino recíproco) e de jogo (desportos coletivos e aquecimento) para potenciar o trabalho de equipa. Estas situações foram promovidas por mim em aula, como por exemplo os alunos que estavam de fora dos exercícios terem a tarefa de ajudar os colegas na aprendizagem, ou na matéria de dança, os alunos que já tinham alcançado o nível elementar ajudarem os colegas que ainda não tinham, ou no aquecimento das aulas do exterior, os alunos terem praticado o jogo coletivo da bola ao fundo. Apesar dos resultados da segunda aplicação do teste sociométrico terem bastantes limitações, posso dizer que estas estratégias não tiveram efeito. Penso que a solução passaria por continuar a convidar os alunos à utilização da estratégia de ensino recíproco e dar uma maior competitividade às situações de jogo em equipa, pois pareceu-me que os alunos colaboram e interagem melhor uns com os outros nesta situação.

Tentei estar atento aos alunos mais negligenciados e sensibilizar os colegas para os ajudarem em aula. As estratégias utilizadas para o cumprimento deste objetivo foram as mesmas para o objetivo anterior. Apesar dos resultados da segunda aplicação do teste sociométrico terem bastantes limitações, posso dizer que estas estratégias podem ter tido algum efeito, sendo que os alunos que eram negligenciados no teste anterior deixaram de o ser.

Tentei sensibilizar a turma para a inclusão dos alunos rejeitados. Fui falando com os alunos da turma para o cumprimento deste objetivo, fora e dentro de aula, suavizando alguns dos comportamentos dos alunos que se apresentaram como rejeitados, e sublinhando as qualidades desses alunos. Também tentei promover uma atividade de convívio com a turma, referida mais à frente. Alguns alunos deixaram de ser dos mais rejeitados, outros mantiveram-se e alguns passaram a ser identificados como rejeitados. Posso dizer que o objetivo não foi cumprido. Penso que a solução poderá passar por promover, ao longo do ano, diferentes momentos lúdicos para os alunos conviverem e se conhecerem melhor. A realização de algumas tarefas em contexto de aula, colocando

em cooperação os alunos com indicadores de rejeição recíproca, pode ser também uma estratégia a adotar nas aulas de educação física (Ângelo et al., 2020).

Desejei criar atividades em grupo no terceiro período, para promover a dinâmica de grupo, por exemplo uma caça ao tesouro. Não foi realizada uma atividade de caça ao tesouro, mas sim uma atividade de almoço partilhado entre professores e alunos, em sala, no dia seis de junho. Também houve a resposta a um questionário *kahoot* sobre cultura geral portuguesa, com os alunos divididos em grupos, misturando alunos da turma 10.º AV com alunos da turma 10.º E. Esta atividade pretendeu principalmente, melhorar as relações entre os alunos da turma. Estiveram presentes vinte alunos dos vinte e sete. Foi também aplicado um questionário para a avaliação da atividade, como aferir o nível de satisfação dos alunos relativamente à atividade e qual o impacto que esta teve. O questionário era facultativo. Infelizmente, apenas cinco alunos responderam ao questionário. A maioria demonstrou-se satisfeita com a atividade e com o grupo em que participou.

Quis realizar no segundo período, uma segunda aplicação do teste sociométrico para verificar alterações nos relacionamentos. A aplicação foi feita durante a pausa da Páscoa. Foi pedido aos alunos que o realizassem pois era uma ferramenta importante para podermos melhorar as aulas, mas apenas dezanove alunos dos vinte e sete responderam ao teste. Os resultados não permitiram o reajuste das estratégias utilizadas para o terceiro período, pois os alunos foram respondendo ao teste ao longo do mesmo.

Conclusão

O estágio pedagógico fez-me perceber que ainda tenho muito para crescer na minha atuação como docente. Tenho de investir claramente nas estratégias a utilizar no âmbito da dimensão da intervenção pedagógica. Melhorar a minha instrução, aprendendo a adequá-la às carências de aprendizagem dos alunos, respeitando sempre a importância do tempo de prática. Melhorar o *feedback*, variável fundamental para um ensino de qualidade em educação física, tornando-me mais específico através de uma identificação correta dos erros dos alunos. Para tal é necessário um conhecimento técnico-pedagógico mais profundo, não só adquirido através do estudo contínuo das matérias, mas também conversando com os colegas de profissão e absorvendo o seu conhecimento. Melhorar a organização das aulas, criando rotinas de organização e estratégias de gestão da aula que promovam o tempo de prática e o tempo potencial de aprendizagem. Melhorar o clima relacional, aperfeiçoando a relação professor-aluno, através do conhecimento dos alunos e a sua agenda social, ganhando a sua confiança, promovendo uma boa relação aluno-aluno, criando estratégias que promovam uma boa relação entre todos os alunos, não só dentro da disciplina de educação física, mas também no âmbito da direção de turma e relação com a comunidade escolar. Melhorar a relação aluno-tarefa, onde o ganho de conhecimento técnico-pedagógico do conteúdo e o diálogo com outros professores é o meio, acrescentando a visualização das suas aulas. Por fim, melhorar as estratégias para uma boa disciplina dos alunos através de uma perspetiva positiva da mesma e estratégias preventivas, definindo claramente os bons comportamentos e atuando ativamente para a concretização dos mesmos.

O planeamento a longo, médio e curto prazo deve ser feito de forma cuidada, holística, no tempo previsto e refletido de forma sistemática. Deve ter como base uma avaliação inicial e formativa de qualidade, servindo a aprendizagem dos alunos, com critérios bem definidos. Quer o planeamento quer a avaliação devem respeitar os documentos oficiais, para haver uma maior coerência nas práticas de avaliação e construção do planeamento, uma melhor articulação do currículo de educação física na escola, promovendo um ensino de educação física de qualidade. Apesar de ter tido uma disciplina na faculdade que me sensibilizou e instruiu para a inclusão, o meu conhecimento sobre como atuar era bastante escasso (Fiorini & Manzini, 2014). Quando me deparei com ter de ensinar uma aluna com deficiência, as estratégias utilizadas ficaram muito aquém de promover aprendizagens significativas. Proponho as seguintes estratégias para a melhoria do processo de ensino de alunos com deficiência: identificar na escola por meio de documentos e relatos dos professores, quais são os alunos e que

deficiência têm, haver um trabalho conjunto com profissionais especializados para avaliar cada aluno e procurar conhecimento teórico-prático sobre cada tipo de deficiência, construindo um documento que esteja à disposição de todos os professores.

A realização do estudo de investigação contribuiu não só para um maior conhecimento sobre o conceito de envolvimento e a sua importância no seio escolar, mas também me sensibilizou para a importância da investigação em educação. De facto, a geração de conhecimento a partir da pesquisa, pode contribuir bastante para a identificação de problemas na educação, assim como para a reflexão dos diferentes elementos da comunidade escolar sobre esses problemas.

A atividade de coadjuvação do núcleo de Desporto Escolar foi positiva. Fez-me refletir bastante sobre o que preciso de melhorar na minha função docente, sobre qual deve ser a minha atuação se ficar com um núcleo de Desporto Escolar e sobre a importância de os alunos terem algum contacto com o mundo do desporto. Esta reflexão também foi importante para identificar lacunas na minha qualidade como docente na área 1.

Ficando com um núcleo de Desporto Escolar, devo estudar a fundo a modalidade, as suas regras e regulamento do Desporto Escolar. Devo também falar com os colegas de educação física para aprender sobre estratégias de lecionação dos conteúdos e estratégias de gestão da disciplina. Devo também proceder a uma avaliação inicial e formativa, realizada de forma sistemática, para melhorar as minhas decisões sobre o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A realização do projeto de intervenção na escola foi positiva para a minha formação. Os professores de educação física têm a missão de promover a atividade física no contexto escolar, de forma a contribuir para a saúde dos vários elementos. Este tipo de projetos são uma boa forma de o fazer. Levo este conhecimento para o futuro exercício da minha profissão.

O trabalho realizado com a direção de turma foi muito importante para a minha formação. O papel do diretor de turma é essencial para um melhor desempenho dos alunos na escola. A realização do estudo de turma é uma ferramenta muito útil para uma familiarização mais profunda com a turma e tomada de decisões sobre o planeamento.

Inicialmente, sendo este o primeiro ano em que os diretores de turma estiveram a trabalhar em conjunto com professores estagiários de educação física, não era claro que trabalho deveria ser feito, e por isso o meu envolvimento nas atividades não foi o melhor. Deveria ter tido um papel mais ativo desde o início, esclarecendo as diretoras de turma sobre os objetivos que tinha de cumprir e o trabalho que deveria ser realizado.

Este esclarecimento só ocorreu a meio do segundo período, tendo melhorado a minha intervenção até fim do ano letivo. Se tivesse começado mais cedo, poderia ter tido mais sucesso na lecionação da disciplina, pois conheceria melhor os alunos e as suas necessidades, podendo contribuir para uma melhor relação com os mesmos, e consequentemente aumentar a probabilidade de um maior empenho e motivação para a disciplina de educação física. Apesar das dificuldades apresentadas e erros cometidos, penso que consegui intervir neste campo e contribuir para um melhor processo de direção de turma. De qualquer forma, um trabalho de qualidade nesta área, desde o início do ano letivo, teria promovido um clima relacional mais favorável na área 1.

Parti para este estágio com uma visão muito redutora do que é ser professor. Pensava que tínhamos de pôr todos os meios para que os alunos aprendessem o currículo de educação física e pudessem alcançar as finalidades da disciplina, e ensinar aos alunos valores éticos corretos para terem uma boa relação com as pessoas que os rodeiam. A perspetiva era ir para a escola, lecionar as minhas aulas e o trabalho ficava feito. Mas ser professor é muito mais do que isso. Antes de ser professor de educação física, sou professor, sou um agente de educação. E como agente de educação tenho de dar bem as aulas da minha disciplina, mas também tenho de utilizar os meios para resolver os problemas dos alunos e promover uma boa relação entre alunos, entre alunos e escola, e entre pais e escola. Tenho de colocar os alunos em contacto com o mundo do desporto, para eles poderem aprender os seus valores e competências e, se quiserem, entrar no mundo do treino desportivo. Tenho de promover a atividade física na comunidade escolar, se quero que este conceito se torne realmente significativo para as pessoas. Como professor não posso ser só um canal de conhecimento, mas também posso ajudar a gerá-lo, contribuindo para o desenvolvimento da ciência.

Mas estas facetas todas carecem do meu trabalho empenhado, esforçado, rigoroso e sistemático, com uma entrega diária à escola e aos alunos, que conduz a que estes se saibam mais respeitados e acolhidos por mim, tornando a profissão de professor de uma responsabilidade imensa, naquilo que é o crescimento dos jovens de amanhã.

Referências

- Abreu, S., & Veiga, F. H. (2014). *Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola/ Family factors of student engagement in school* (F. H. Veiga, Ed.). *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. <http://hdl.handle.net/10451/17655>
- Agrupamento de Escolas D. Dinis - Lisboa. (n.d.-a). *Agrupamento de Escolas D. Dinis, Lisboa*. Retrieved December 14, 2023, from <https://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis/agrupamento>
- Agrupamento de Escolas D. Dinis - Lisboa. (n.d.-b). *Escola Secundária D. Dinis*. Retrieved December 14, 2023, from <https://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis/d-dinis>
- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. *International Encyclopedia of Education*, 3, 348–352.
- Andrade, J., Cruz, A., Patrício, D., Correia, R., & Marques, A. (2020). Viabilidade do planeamento por etapas: visão dos estudantes-estagiários. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 62–67. <https://doi.org/10.47863/CUWM8901>
- Ângelo, E., Campos, F., Silva, E., & Rama, L. (2020). Análise das relações interpessoais dos alunos em Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 6(1), 10–19. <https://doi.org/10.47863/WXGQ9397>
- Aprendizagens Essenciais, Articulação Com o Perfil Dos Alunos, 10º Ano, Ensino Secundário, Educação Física, República Portuguesa-Educação (2018). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_educacao_fisica.pdf
- Araújo, F. (2007). A avaliação e a gestão curricular em educação física - Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 32, 121–133.
- Araújo, F. (2017). A avaliação das aprendizagens em educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para um ensino de qualidade* (Belo Horizonte, pp. 119–150). Casa de Educação Física.
- Atkin, J. M., Black, P., & Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science education standards* (Center for Education, Division of Behavioral and

- Social Sciences and Education, & National Research Council, Eds.). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9847>
- Boavista, M. C. (2010). *O director de turma: Perfil e múltiplas valências em análise* [Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <http://hdl.handle.net/10437/1246>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628–638. <https://doi.org/10.1016/J.PSYCHSPORT.2011.06.005>
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/32458/1/Assessment%20for%20learning%2010%20principles%202002.pdf>
- Capelo, R., Pocinho, M., & Varela, M. (2017). Determinantes da indisciplina escolar em alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. In S. Jesus & P. Pinto (Eds.), *Proceedings of the II International Congress on Interdisciplinarity in Social and Human Sciences* (pp. 459–465). CIEO – Research Centre for Spatial and Organizational Dynamics University of Algarve.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10(11), 135–151.
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2021). Student engagement in higher education, age and parental education level. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 38. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202138e200020>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar Em Revista*, 31, 213–230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Direção-Geral Educação. (2021). *Desporto Escolar*. Visão, Missão e Valores. <https://desportoescolar.dge.mec.pt/>
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios* (Texto Editora).

- Ferreira, V., & Moreira, L. (2018). *Pedagogia do desporto. Sistemas de observação da sessão de educação física e desporto - programa de recolha e registo de dados* (3.0). FMH-UL.
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387–404. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>
- Gomes, L., Martins, J., & Carreiro da Costa, F. (2017). Estilos de ensino em educação física. In A. Marques & R. Catunda (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (Belo Horizonte, pp. 87–108). Casa de Educação Física.
- Guia de Estágio Pedagógico Para 2022/23, Faculdade de Motricidade Humana Universidade de Lisboa (2022). https://sga2023.fmh.ulisboa.pt/pluginfile.php/94381/mod_resource/content/2/Guia%20de%20Est%C3%A1gio%202022_23.pdf
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos. *Lisboa: Direção-Geral Da Educação*.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa — Educação Física: 3.º ciclo (Reajustamento) . *Lisboa: Direção-Geral Da Educação*.
- Januário, C. (2017). O planeamento de jovens professores de educação física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. (Belo Horizonte, pp. 109–118). Casa da Educação Física.
- Kalil, A., & Ziolk-Guest, K. M. (2008). Parental employment circumstances and children's academic progress. *Social Science Research*, 37(2), 500–515. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2007.08.007>
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7). <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
- Leite, A., & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos alunos na escola: Um estudo com alunos do sistema de aprendizagem. In *Promovendo o engagement estudantil na educação superior: Reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade* (EDIPUCRS, pp. 35–62).

- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Demetriou, Y., Schönbach, D. M. I., & Gaspar de Matos, M. (2020). Prevalence of Physical Activity among Adolescents from 105 Low, Middle, and High-Income Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3145. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093145>
- Marques, A., Martins, J., Loureiro, N., & Catunda, R. (2017). Promoção da saúde: o novo paradigma legitimador da educação física escolar. In A. Marques & R. Catunda (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (Belo Horizonte, pp. 11–28). Casa de Educação Física.
- Marques, A., Peralta, M., & Catunda, R. (2017). Educação física: concepções e modelos. In A. Marques & R. Catunda (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (Belo Horizonte, pp. 29–51). Casa de Educação Física.
- Martins, J. (2015). *Educação física e estilos de vida: porque são os adolescentes fisicamente (in)ativos?* [Doutoramento]. Faculdade de Motricidade Humana.
- Martins, J., Costa, J., Sarmiento, H., Marques, A., Farias, C., Onofre, M., & Valeiro, M. G. (2021). Adolescents' Perspectives on the Barriers and Facilitators of Physical Activity: An Updated Systematic Review of Qualitative Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4954. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094954>
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In A. Marques & R. Catunda (Eds.), *Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade* (Belo Horizonte, pp. 53–85). Casa de Educação Física.
- Martins, J., Marques, A., Gouveia, É. R., Carvalho, F., Sarmiento, H., & Valeiro, M. G. (2022). Participation in Physical Education Classes and Health-Related Behaviours among Adolescents from 67 Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 955. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020955>
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Henriques-Neto, D., Costa, J., Onofre, M., & González Valeiro, M. (2020). A Comparative Study of Participation in Physical Education Classes among 170,347 Adolescents from 54 Low-, Middle-, and High-Income Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5579. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155579>

- Martins, J., Marques, A., Sarmiento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*, 30(5), 742–755. <https://doi.org/10.1093/her/cyv042>
- Martins, J., Onofre, M., & Hallal, P. C. (2023). Launch of the Global Observatory for Physical Education (GoPE!). *Journal of Physical Activity and Health*, 20(7), 573–574. <https://doi.org/10.1123/jpah.2023-0099>
- Melo, M., & Guerra, C. (2020). Clima de escola e envolvimento de estudantes do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, 14(1), 37–56. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27611>
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Spectrum Institute for Teaching and Learning.
- Onofre, M. (2017). A qualidade da educação física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos*, 31, 328–333.
- Passos, P., Barreiros, J., Cordovil, R., Melo, F., Vasconcelos, O., Rodrigues, P., & Correia, N. (2013). *Comportamento motor, controlo e aprendizagem*. Edições FMH.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas* (INDE Publicaciones).
- Planos inovadores de combate ao insucesso escolar II*. (2020). file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/AAC_66-2020-84-%20PIICIE%20-%20II.pdf
- Projeto Curricular de Educação Física 2022/2026. (2022). In *Agrupamento de Escolas D. Dinis, Lisboa*.
- Projeto Educativo 2022/2026, República Portuguesa - Educação (2022). https://aa59a12b-540c-4dd2-b810-7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_68a1119bc0814cd9937645bd4c51b97d.pdf
- Quitério, A. (2018). *O caminho para a literacia física: desenvolvimento curricular e avaliação em educação física*. Novas Edições Acadêmicas.
- Regulamento Dos Cursos Profissionais, República Portuguesa-Educação (2019). <https://aa59a12b-540c-4dd2-b810->

7b21a9d5ff03.filesusr.com/ugd/adf0ab_0752e0d437d641e78251fb41870bcd72.pdf

Regulamento Específico de Futsal, República Portuguesa-Educação (2022). https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/competicao/regulamento_s/re_futsal_22_23_0.pdf#:~:text=REGULAMENTO%20ESPEC%3%8DFIC O%20DE%20FUTSAL%202022-2023%20%3%8Dndice%201.%20INTRODU%3%87%3%83O,e%20Co mpeti%3%A7%3%B5es%20do%20Desporto%20Escolar%20%28RPCDE %29%20em%20vigor.

Ribeiro da Silva, C., Veiga, F., Silva Pinto, É., & Ferreira, I. (2021). Retention in school: could student's affective engagement play an essential role in its prevention? *Millenium*, 2(14), 59–68. <http://hdl.handle.net/10400.26/40228>

Silva, A. (2004). Aprendizagem e comunidades de prática. In *Universidade Aberta*. Research Gate.

Silvério, A. (2016). *O papel do estatuto socioeconómico e do envolvimento parental na inclusão escolar de crianças com idades entre os seis e os dez anos* [Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e das Organizações]. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.

Society of Health and Physical Educators. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines, K-12: a side-by-side comparison*. www.shapeamerica.org.

Society of Health and Physical Educators. (2015). *The essential components of physical education*. www.shapeamerica.org

Stevens, A. H., & Schaller, J. (2011). Short-run effects of parental job loss on children's academic achievement. *Economics of Education Review*, 30(2), 289–299. <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2010.10.002>

UNESCO. (2015). *Quality physical education (QPE) guidelines for policy-makers*.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1.

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2014). Envolvimento dos Alunos na Escola: Conceito e Relação com o

Desempenho Académico — Sua Importância na Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31–47. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_2

Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: Uma revisão da literatura. *Atas Do I Congresso Internacional Envolvimento Dos Alunos Na Escola: Perspetivas Da Psicologia e Educação*.

You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 829–835. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2011.11.311>

Anexos

Ataque	Em situação de saída de bola para o ataque	Como Fixo, dá uma linha de passe ao guarda-redes em diagonal, junto à linha que define a grande área. Se recebe a bola orienta-se para o jogo. Se não recebe dá uma linha de passe em apoio ao defesa que recebe a bola.
		Como Ala, começa por dar uma linha de passe perto da interceção da linha lateral com a linha de meio-campo. Se está do lado do defesa que recebe a bola dá-lhe uma linha de passe próximo da linha lateral. Se não está do lado do defesa que recebe a bola, dá uma linha de passe no corredor central em diagonal com o defesa que recebe a bola.
		Como Guarda-redes, simula que vai lançar a bola para um defesa, mas lança para o outro. Após lançar a bola, dá linha de passe ao defesa com bola.
	Em construção ofensiva	Construção em 2:2, se a defesa adversária está bem organizada, garante a circulação de bola. Como Fixo dá linha de passe no corredor central, em diagonal e atrás do jogador com bola, como Ala dá linha de passe junto à linha lateral, em diagonal e à frente do jogador com bola. Quando tem oportunidade ataca as costas da defesa adversária.
		Em situação de superioridade numérica, com bola, progride em direção à baliza, se tem espaço remata, se tem um colega a dar linha de passe mais próximo da baliza passa. Sem bola, dá uma linha de passe em largura ou desmarca-se em direção à baliza.
		Ataca com toda a equipa
	Pontapé livre	Como Fixo, dá uma linha de passe em apoio ao jogador que vai bater o pontapé livre.
		Como Ala, posiciona-se junto à baliza para poder aproveitar o ressalto da bola.
	Pontapé de canto	Como jogador mais próximo do jogador que vai bater o pontapé de canto, pede a bola para fingir que a vai receber.
		Como jogador que vai rematar a bola, é o jogador mais distante do jogador que vai bater o pontapé de canto. No momento em que vai ser batido o pontapé de canto, faz uma finta de corpo para enganar o defesa e realiza uma deslocação em trajetória curvilínea, na direção do jogador que vai bater o pontapé de canto. Remata a bola de primeira.
Como jogador que não vai ter ação direta na execução do pontapé de canto, posiciona-se no meio da grande área. Bloqueia o defesa para ele não impedir a ação do jogador que vai rematar. No momento em que o colega de equipa remata a bola, aproxima-se da baliza para aproveitar o ressalto da bola.		

Figura 4-Comportamentos táticos ofensivos

Figura 5-Comportamentos táticos defensivos

Defesa	Em situação de saída de bola do ataque adversário	Em situação de pressão alta, todos os defesas defendem um atacante o mais à frente possível.
		Defendem em 3:1, formando um losango, defendendo sempre entre o atacante e a baliza. Como defesa mais avançado, faz contenção aos atacantes com bola, no corredor central. Se a bola vai para um Ala adversário, faz cobertura ao defesa que faz contenção. Como defesa do corredor lateral, está em diagonal com os defesas do corredor central. Se a bola vai para o atacante do seu lado, faz contenção. Se a bola vai para o corredor contrário ao seu, desloca-se para defender o corredor central. Como defesa mais recuado, mantém-se no corredor central. Se o defesa mais avançado é ultrapassado no 1x1 faz contenção ao atacante com bola. Se a bola vai para um Ala adversário, faz cobertura ao defesa que faz contenção. Os jogadores devem sempre tentar manter a formação de losango.
	Em situação de defesa organizada	Defendem em 3:1, formando um losango, defendendo sempre entre o atacante e a baliza. Como defesa mais avançado, faz contenção aos atacantes com bola, no corredor central. Se a bola vai para um Ala adversário, faz cobertura ao defesa que faz contenção. Como defesa do corredor lateral, está em diagonal com os defesas do corredor central. Se a bola vai para o atacante do seu lado, faz contenção. Se a bola vai para o corredor contrário ao seu, desloca-se para defender o corredor central. Como defesa mais recuado, mantém-se no corredor central. Se o defesa mais avançado é ultrapassado no 1x1 faz contenção ao atacante com bola. Se a bola vai para um Ala adversário, faz cobertura ao defesa que faz contenção. Os jogadores devem sempre tentar manter a formação de losango.
		Se for adequado utilizar a marcação ao homem, defendem em 2:2. Como defesa mais avançado, marca um dos jogadores mais recuados da equipa adversária, como defesa mais recuado defende um dos jogadores mais avançados. Se o seu adversário direto recebe a bola, faz contenção.
		Defende com toda a equipa.
	Em situação de inferioridade numérica	Como único defesa, recua, defendendo o corredor central, fazendo contenção para retardar a ação do atacante para permitir a chegada dos colegas que vão dar igualdade numérica. Se há 2 defesas, um faz contenção ao portador da bola e outro a cobertura defensiva ao defesa do portador da bola. Se há 3 defesas, um faz contenção ao portador da bola, outro a cobertura defensiva ao defesa do portador da bola e o 3º garante o equilíbrio defensivo formando um "triângulo" em conjunto com os outros 2 defesas, posicionando-se no corredor central.
	Pontapé-livre	Na situação em que o atacante pode rematar diretamente à baliza: 2 ou 3 defesas fazem barreira, fechando o espaço em que o atacante pode rematar frontalmente à baliza. 1 ou 2 defesas marcam ao homem os atacantes próximos da baliza. Se há passe para o atacante, que está a dar a linha de passe de apoio ao jogador que vai marcar o pontapé livre, o defesa mais próximo do corredor central, posiciona-se para bloquear o remate. Como Guarda-redes, posiciona-se no espaço não fechado pela barreira.
	Pontapé de canto	Como defesa do lado em que vai ser marcado o pontapé de canto, posiciona-se na linha de fundo para fechar linhas de passe junto ao 1º poste.
		Como defesa mais avançado do lado da bola, posiciona-se do lado em que vai ser marcado o pontapé de canto, em cima da linha da grande área, vigiando o atacante mais próximo do jogador que vai bater o pontapé de canto. Se a bola é passada para este atacante, este defesa faz contenção.
		Como defesa do corredor central, faz marcação ao homem ao atacante posicionado no corredor central.
Como defesa do lado contrário ao lado onde vai ser batido o pontapé de canto, faz marcação ao homem ao atacante desse lado.		
Lançamento de linha lateral	Recupera a posição defensiva em que a equipa está a jogar o mais rapidamente possível.	

Contra-ataque	Em situação de saída de bola	Como Pivô, ataca as costas da defesa pedindo a bola ao Guarda-redes. Se recebe a bola e tem espaço, progride em direção à baliza para rematar. Se não consegue progredir guarda a bola, esperando pelos colegas de equipa.
		Como Ala, sobe pelo corredor lateral, em direção à baliza caso o Pivô não tenha conseguido progredir e finalizar, para dar uma linha de passe em rotura.
		Como Fixo, sobe pelo corredor central, posicionando-se um pouco à frente da linha de meio campo, caso o Pivô não tenha conseguido progredir e finalizar, para dar uma linha de passe em apoio.

Figura 6-Comportamentos táticos em contra-ataque

Guião de entrevista

Guião de Entrevista

1. Agradecer participação do Professor(a) no estudo.

2. Enquadramento / introdução...

O envolvimento dos alunos na escola tem sido operacionalizado de modo a valorizar o grau em que os alunos estão ligados e comprometidos com a escola, e motivados para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012).

1. Que características deve ter um aluno em aula, que demonstre maior envolvimento na escola?
2. Na sua opinião, a nível social, quais as características que diferenciam um aluno mais envolvido na escola de um aluno menos envolvido?
3. Qual a importância das relações interpessoais com os pares/amigos para um maior ou menor envolvimento na escola?
4. E com os professores e outros elementos da comunidade educativa (e.g. funcionários, psicólogos)?
5. Que características deve ter um aluno, quando não se encontra em aula, que demonstre maior envolvimento na escola?
6. Como vê a relação entre o envolvimento dos alunos na escola, as aprendizagens e o desempenho académico?
7. A nível comportamental, que características apresentam os alunos em aula, que refletem menor envolvimento na escola?

Na sua opinião:

- a) A idade dos alunos influencia o seu envolvimento na escola?
- b) O género dos alunos influencia o seu envolvimento na escola?
- c) O ano de escolaridade frequentado, influencia o envolvimento dos alunos na escola?
- d) O grau académico do encarregado de educação, influencia o envolvimento do seu educando na escola?
- e) A distância a que os alunos residem escola, influencia o seu envolvimento?
- f) A forma como o aluno se desloca para a escola pode influenciar o seu envolvimento?

g) O envolvimento dos pais na escola, influencia o envolvimento dos alunos na escola?

3. Voltar a agradecer pela disponibilidade e participação, informando que possivelmente iremos aplicar questionários aos seus alunos e apresentar os resultados do estudo posteriormente.