



Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Guilherme Mário Ferreira Lopes

## **Relatório de Estágio**

**Comparação do impacto dos focos de atenção interno versus externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores de basquetebol pouco experientes**

Nome do orientador: Deborah Kramer

Nome do orientador cooperante: Rui Sampaio

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Almada, 2024





Campus Universitário de Almada  
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

Guilherme Mário Ferreira Lopes

## **Relatório de Estágio**

**Comparação do impacto dos focos de atenção interno versus externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores de basquetebol pouco experientes**

Relatório Final de Estágio apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (Despacho n.º 7255/2015)

Nome do orientador: Deborah Kramer

Nome do orientador cooperante: Rui Sampaio

**Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundários**

Almada, 2024



## Índice

1. Introdução.....	17
2. Área I – Profissional, Social e Ética.....	19
2.1. Processo de integração.....	19
2.2. Caracterização do Local de Estágio.....	20
2.3. Caracterização das turmas.....	25
3. Área II – Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem.....	27
3.1. Planeamento.....	27
3.2. Ensino.....	30
3.3. Avaliação.....	33
4. Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade.....	37
4.1. Documentos Estruturantes.....	38
4.2. Grupo de Recrutamento de Educação Física.....	39
4.3. Direção de turma.....	40
4.4. Atividades e Projetos.....	42
4.5. Desporto escolar.....	43
4.6. Promoção e Educação para a Saúde.....	44
5. Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da vida.....	47
5.1. Introdução.....	49
5.2. Materiais e métodos.....	51
5.2.1. Amostra.....	51
5.2.2. Procedimentos e Instrumentos.....	51
5.2.3. Análise de Resultados.....	52
5.3. Resultados.....	53
5.4. Discussão.....	55
5.5. Conclusão.....	56
5.6. Referências.....	56
6. Reflexão Final.....	59
7. Referências.....	61
Apêndices.....	65
Apêndice 1 – Planeamento da Atividade de Divulgação de Halterofilia.....	67



## Índice de Tabelas

Tabela 1- Caracterização dos espaços de EF da Escola Secundária dos Casquilhos .....	23
Tabela 2- Caracterização dos espaços de EF da Escola Básica Quinta Nova da Telha .....	24
Tabela 3- Projetos, clubes e oficinas do AE Casquilhos 2023-24.....	24
Tabela 4- Calendário escolar 2023-2024. ....	28
Tabela 5 - Conteúdos curriculares por turma.....	28
Tabela 6- Composição da classificação final do aluno na disciplina de EF .....	35
Tabela 7- Datas das reuniões de conselho de turma das turmas acompanhadas .....	41
Tabela 8- Modalidade de Desporto Escolar no AE Casquilhos .....	444
Tabela 9 - Instruções para os grupos experimentais .....	522
Tabela 10 - Sumário dos dados recolhidos.....	544
Tabela 11 - Análise de variância dos dados.....	544

## Índice de Figuras

Figura 1- Concelho do Barreiro.....	21
Figura 2 - Escolas do AE Casquilhos.....	22
Figura 3- Organograma do AE Casquilhos. Fonte: Projeto Educativo do AE Casquilhos 22-26 .....	23
Figura 4 - Equipamento cedido pela FPH .....	42
Figura 5 - Organização do espaço.....	42
Figura 6 - Gráfico de médias e desvio padrão por grupo, nos momentos 1 e 2.....	53
Figura 7 Equipamento cedido pela FPH.....	67
Figura 8 Organização do espaço.....	67



## **Siglas e Abreviaturas**

AE – Agrupamento de Escolas

CREA – Community of Research on Excellence for All

CTESP – Curso Técnico Superior Profissional

DL – Decreto-Lei

EB – Escola Básica

EF – Educação Física

ES – Escola Secundária

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

ISEITA – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIF – Plano Individual de Formação

PNEF - Plano Nacional de Educação Física

NEE – Necessidades Educativas Específicas

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

UC – Unidades Curriculares



## **Agradecimentos**

Tendo concluído uma formação de tamanha importância para minha trajetória profissional, considero impossível encerrar esta etapa sem expressar a minha sincera gratidão àqueles que, de maneira significativa, influenciaram e apoiaram-me ao longo do caminho.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada pela formação que nos deram, cuja qualidade foi essencial para o desenvolvimento do meu percurso académico e profissional.

Um agradecimento especial a todos os docentes deste Instituto, especialmente à Professora Doutora Deborah Kramer, pela tutoria e orientação incansáveis durante o estágio e no processo de criação da presente tese, e ao Professor Doutor Fábio Flores, que gentilmente me apresentou a ideia inicial para o tema desta investigação.

Manifesto, também, minha gratidão aos professores do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, que me permitiram acompanhar as suas turmas, proporcionando uma valiosa experiência prática. Agradeço, em particular, à Professora Helena, por ter-me acolhido no desporto escolar de ginástica, modalidade que representava um desafio na minha prática de ensino; ao Professor José Parreira, pela oportunidade de participar no desporto escolar nas modalidades de futsal e atletismo, ambas nas quais eu não tinha experiência anterior de lecionação; e ao Professor Rui Sampaio, pelo seu apoio contínuo ao longo de todo o estágio, desde o primeiro momento até à sua conclusão.

Por fim, deixo um agradecimento afetuoso aos meus pais, amigos e familiares, cujo apoio e encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse superar os desafios desta etapa de formação.



## Resumo

O presente documento tem como objetivo descrever o processo de desenvolvimento de competências durante o Estágio Profissional - Prática de Ensino Supervisionada que decorreu durante o ano letivo de 2023-2024 no Agrupamento de Escolas dos Casquilhos. Este estágio conclui o Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Nele, o estudante estagiário é chamado a mobilizar todos os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e integrá-los na sua prática letiva, com vista a desenvolver competências como professor de Educação Física. Durante o estágio, foram acompanhadas três turmas, do 6º, 8º e 11º anos. Foram identificadas áreas de necessidade de investimento, com o objetivo do desenvolvimento de competências como futuro profissional, tendo em conta as respetivas dimensões de atuação: profissional, social e ética, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Foram realizadas várias atividades, incluindo todas as fases de planeamento, realização e avaliação de aulas de Educação Física das três turmas, atividades de apoio ao funcionamento da escola e de ligação às famílias e comunidade, nomeadamente o acompanhamento da atividade de direção de turma do orientador cooperante, o apoio aos treinos e coorganização e apoio à organização de eventos do Desporto Escolar. No relatório é feita a contextualização e descrição de todas as atividades realizadas, para além de uma reflexão sobre dificuldades sentidas e mais-valias para o processo formativo do estudante estagiário.

Finalmente, é descrita uma investigação realizada no decorrer do estágio, no âmbito da modalidade de basquetebol. O estudo incidiu numa amostra de alunos com idade entre os 11 e os 13 anos e teve como objetivo avaliar o impacto do direcionamento do foco de atenção – interno ou externo, na precisão no lançamento em apoio. Pretendia-se confirmar evidência científica já sedimentada noutras faixas etárias, com potencial relevância para o ensino desta e de outras modalidades a praticantes pouco experientes.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Física Escolar, Prática Supervisionada, Estágio Profissional; Foco de atenção, Foco Interno, Foco Externo.



## **Abstract**

The purpose of this document is to describe the process of developing competences during the Professional Internship - Supervised Teaching Practice, which took place during the school year 2023-2024 at the Casquilhos School Group. This internship concludes the Master's Degree in Physical Education in Basic and Secondary Schools. It requires the student to mobilise all the knowledge acquired during the course and integrate it into their teaching practice, in order to develop their skills as a physical education teacher. During the internship, three classes of 6th, 8th and 11th grade were accompanied. Areas that needed investment were identified, with the aim of developing competences as a future professional, taking into account the respective dimensions of action: professional, social and ethical, development of teaching and learning, participation in the school and relationship with the community and lifelong professional development. Various activities were carried out, including all phases of planning, implementing and evaluating physical education lessons for the three classes, activities to support the running of the school and liaison with families and the community, namely monitoring the classroom management of the cooperating supervisor, supporting training sessions and co-organising and supporting the organisation of school sports events. The report contextualises and describes all the activities carried out, as well as reflecting on the difficulties encountered and the added value for the trainee's training process.

Finally, a study carried out during the internship in the field of basketball is described. The study focused on a sample of pupils aged 11-13 years and aimed to assess the effect of directing the focus of attention - internally or externally - on shooting accuracy. The aim was to confirm scientific evidence already established in other age groups, with potential relevance to the teaching of this and other sports to inexperienced players.

Keywords: Physical Education, School Physical Education, Supervised Practice, Professional Internship; Focus of attention, Internal focus, External focus.



## 1. Introdução

O presente relatório diz respeito ao Estágio da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do 2º ano do Mestrado de Ensino de Educação Física (EF) nos Ensinos Básico e Secundário do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada (ISEITA) do Instituto Piaget. Este estágio decorreu no Agrupamento de Escolas (AE) dos Casquilhos, no Barreiro, sob a orientação da Professora Doutora Deborah Kramer, do ISEITA, e do orientador cooperante, Professor Rui Sampaio, do AE Casquilhos. Teve uma duração de 559 horas, e decorreu entre 2 de outubro de 2023 e 19 de junho de 2024.

O estágio corresponde ao culminar deste segundo ciclo de estudos e pretende-se que inicie o estudante na prática profissional docente, através da vivência de situações reais da atividade letiva, proporcionando-lhe experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções do docente, dentro e fora da sala de aula e o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

O Estágio teve como fio condutor o Plano Individual de Formação, que estabeleceu um guia e uma base teórica para o estágio, possibilitando a monitorização do percurso formativo e a reflexão sobre as habilidades que devemos aplicar como futuros professores.

Durante o período de estágio foram realizadas várias atividades, incluindo todas as fases de planeamento, realização e avaliação de aulas de EF a três turmas, acompanhamento das atividades de direção de turma do orientador cooperante, participação em reuniões dos conselhos de turma, apoio aos treinos e coorganização e apoio à organização de eventos do Desporto Escolar.

Urge, no final deste percurso, fazer a reflexão sobre o trabalho realizado e os resultados obtidos. Assim, o presente trabalho tem por objetivo documentar o percurso de aprendizagem e dar visibilidade ao trabalho realizado. Na sua elaboração teve-se em conta o documento orientador fornecido com adaptações decorrentes da realidade a descrever.

O presente relatório foi estruturado de acordo com as dimensões previstas pelo perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL 240/2001 de 30 de agosto. Assim, no que se refere à dimensão profissional, social e ética é descrito o processo de integração na entidade que acolheu a PES e feita a caracterização sócio demográfica organizativa e estrutural do local de estágio. No que se refere à dimensão desenvolvimento do ensino e aprendizagem são descritos e discutidos os métodos de planeamento, ensino e avaliação utilizados durante a PES. Relativamente à dimensão participação na escola e relação com a comunidade é descrito o projeto educativo do agrupamento bem como de atividades de apoio ao funcionamento da escola, e de ligação às famílias e comunidade, nomeadamente a direção de turma e o desporto escolar. Para cada uma destas dimensões, é feita uma reflexão sobre alguns aspetos mais marcantes do percurso de desenvolvimento de competências do estudante estagiário. Na quarta e última dimensão, desenvolvimento profissional ao longo da vida, é descrito o estudo “comparação do impacto dos focos de atenção interno versus externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores de basquetebol pouco “experientes”, realizado pelo estudante estagiário, durante a PES. O estudo incidiu numa amostra de alunos do 6º ano, entre os 11 e os 12 anos e teve como objetivo avaliar o impacto do direcionamento do foco de atenção – interno ou externo, na precisão no lançamento em apoio. Pretendia-se confirmar evidência científica já sedimentada noutras faixas etárias, com potencial relevância para o ensino desta e de outras modalidades, a praticantes pouco experientes.



## **2. Área I – Profissional, Social e Ética**

Nesta área, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL 240/2001 preconiza: “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DL 240/2001, pp. 5570). De acordo com Flôres (2023), esta área é transversal a toda a prática profissional. As competências a desenvolver assentam no compromisso com uma prática profissional sólida e fundamentada, em cumprimento com os normativos aplicáveis, tendo em atenção o contrato social da profissão, ou seja, o que é esperado do professor, e uma postura de respeito pelos outros: colegas, alunos, famílias, parceiros, entre outros.

### **2.1. Processo de integração**

Por constrangimentos relacionados com a dificuldade na obtenção de instituição de acolhimento para a realização da PES, o estudante estagiário só iniciou a mesma após o início do ano letivo. Não foi assim possível acompanhar a fase inicial de planeamento do ano letivo ou as primeiras reuniões dos conselhos de turma ou com os encarregados de educação.

Por decisão do professor orientador cooperante, o estudante começou imediatamente a assistir o professor em todas as suas atividades. Nesta fase, as aulas, tal como muitas das que se seguiram ao longo da PES, eram seguidas de reflexão conjunta em que havia oportunidade de esclarecer dúvidas sobre as opções metodológicas do professor. Estas primeiras semanas, em que ainda não existia a responsabilidade pelo planeamento e lecionação das aulas, permitiram espaço para o estudante ir conhecendo a estrutura do grupo de recrutamento, alguns documentos estruturantes do seu trabalho, integrar-se nas metodologias do docente e ir ganhando à vontade com as turmas.

No processo de integração, teve especial importância o conhecimento do meio envolvente. Sendo natural e residente no Barreiro e tendo já frequentado o Agrupamento de Escolas dos Casquilhos, existia um conhecimento latente que necessitou, no entanto, de ser aprofundado e sistematizado tendo em atenção os objetivos de desenvolvimento de competências da PES.

O reconhecimento da importância do contexto no processo educativo, não é recente. Nos seus trabalhos, Vygotsky (1896-1934) desenvolveu a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na relação da criança com o mundo, sendo que os meios cultural e económico desempenham um papel crucial no processo educacional.

Importa assim valorizar o facto de que a escola é reflexo da diversidade social e que, como tal, os alunos não têm as mesmas realidades familiares, os mesmos recursos, não aprendem todos da mesma forma, não se interessam todos pelos mesmos assuntos e as aprendizagens que lhes exigem não são igualmente significativas para todos (Carneiro et al., 2019). Assim, “deverá o professor conhecer o contexto em que os seus alunos se inserem, identificar as suas limitações e potencialidades e adequar a sua intervenção pedagógica, de forma a estabelecer uma relação estreita, tanto com o educando como com o meio em que ele se insere” (Carneiro et al., 2019, p. 9). A capacidade de reconhecer e incorporar esta diversidade na sua prática parece ser ainda mais importante numa carreira em que a mobilidade é frequente.

Neste sentido, segue-se uma breve descrição do local de estágio onde se aborda, para além do AE dos Casquilhos, a cidade do Barreiro de onde é proveniente a esmagadora maioria dos alunos do agrupamento. Para o efeito foi usada, como fonte principal, o Diagnóstico Social realizado pela Rede Social do município.

## **2.2. Caracterização do Local de Estágio**

O município do Barreiro situa-se no distrito de Setúbal, na margem sul do rio Tejo. É parte integrante da Área Metropolitana de Lisboa, situando-se a cerca de 40 km da capital portuguesa. O município é limitado a norte pelo rio Tejo, a leste pelo concelho de Moita, a sul por Palmela e a oeste por Almada e Seixal ocupando uma área de 36,39 km<sup>2</sup>.

A Cidade tem uma rica história ligada à indústria e aos transportes. No século XIX, tornou-se um importante centro industrial, especialmente com a instalação da Companhia União Fabril (CUF), que trouxe grande desenvolvimento económico à região e grande crescimento populacional. O município teve também um papel importante na navegação e nos transportes fluviais devido à sua localização estratégica junto ao Tejo, para além da marcada ligação à ferrovia (Carmona, 2005).

Tradicionalmente industrial, o Barreiro viu a sua economia diversificar-se nas últimas décadas, com o setor terciário ganhando predominância. No entanto, o concelho enfrenta desafios económicos, como o fraco investimento empresarial e a prevalência de pequenas e microempresas, que limitam o crescimento económico. Por sua vez, o desemprego é elevado, com uma taxa de 10,2% em 2021, acima da média nacional e da Área Metropolitana de Lisboa. A economia do concelho é dominada por pequenas e microempresas, com fraco investimento em investigação e desenvolvimento, limitando as oportunidades para os jovens (Rede Social do Barreiro, 2023).

De acordo com o último Diagnóstico Social do Barreiro, da responsabilidade da Rede Social do concelho (2023), O concelho tem vindo a perder população desde os anos 80, refletindo uma tendência de envelhecimento demográfico. Os censos de 2021 determinaram que a população residente é de 78 362 habitantes e que, por cada 100 jovens, havia 194 idosos, demonstrando um elevado índice de envelhecimento.

As famílias no Barreiro enfrentam desafios económicos significativos, com um aumento de agregados unipessoais e monoparentais. Muitos lares sofrem de precariedade económica, o que afeta o acesso a alimentação, saúde e habitação.

O acesso à habitação é um problema crescente, agravado pela estagnação do mercado imobiliário e pela insuficiência de habitação social. O alto custo das rendas torna difícil para muitas famílias manterem uma morada estável, aumentando a vulnerabilidade económica (Rede Social do Barreiro, 2023).

No que se refere à infância e juventude, estão presentes alguns fatores condicionantes do seu desenvolvimento e educação, nomeadamente, a pobreza infantil é elevada, com 41,4% das crianças a beneficiarem do Rendimento Social de Inserção e 32,8% de ação social escolar. A taxa de abandono escolar precoce é relativamente baixa, mas há desafios, como a falta de ofertas de ensino vocacional e apoio adequado para jovens desmotivados, o que contribui para o absentismo e dificuldades de aprendizagem. No ano letivo 2019/2020, a taxa de retenção e desistência no ensino básico no Concelho do Barreiro situava-se nos 2,6%, uma taxa inferior à média da Área Metropolitana de Lisboa (3,1%) e superior à média do Continente (2,2%) (Rede Social do Barreiro, 2023).

Existem ainda indícios de um aumento dos problemas de saúde mental entre jovens, com repercussões na frequência ao nível da frequência e sucesso escolar e com insuficientes respostas sociais para estas questões. O consumo de substâncias psicoativas, incluindo álcool, é um problema, com início precoce. Por outro lado, o Barreiro tem sido, ao longo dos anos, um concelho de acolhimento de migrantes. Os dados dos censos 2021 revelam que residiam no Barreiro 6.221 pessoas de nacionalidade estrangeira, representando 7,9% da população residente. Maioritariamente, são provenientes do continente africano e do Brasil, mas existe população estrangeira de países EU significativa e, mais recentemente do continente asiático (Rede Social do Barreiro, 2023). Esta diversidade cultural tem implicado um enorme esforço de adaptação por parte dos profissionais de educação.

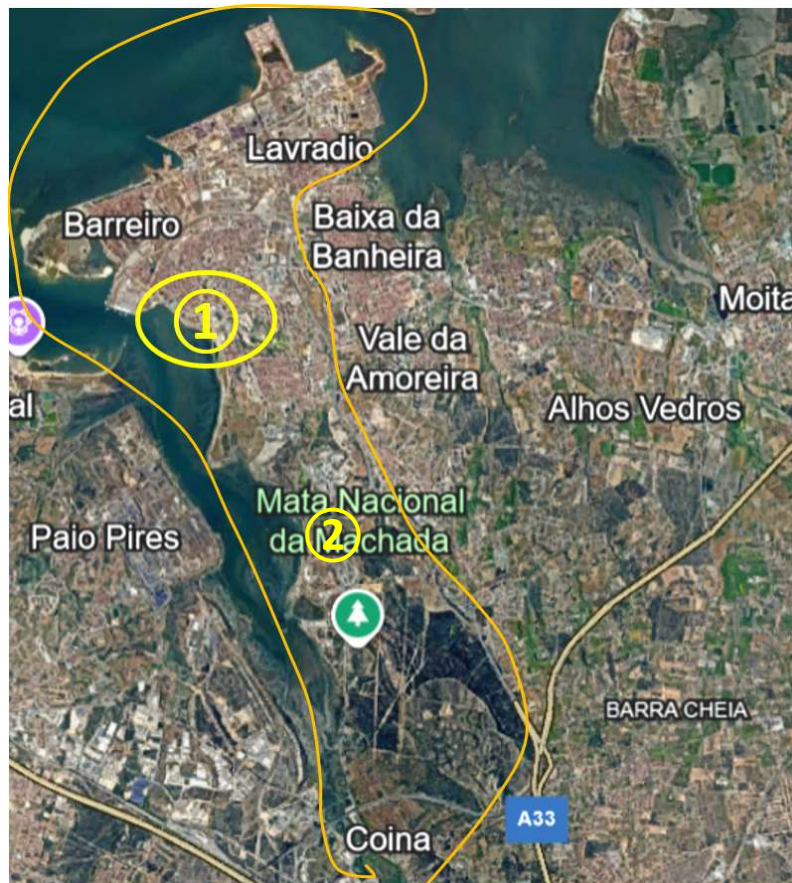


Figura 1- Concelho do Barreiro.

Legenda: 1 - Implantação de parte das escolas do AE Casquilhos, 2 – Escola Básica de Cascais (Fonte: Google Earth®)

O Agrupamento de Escolas dos Casquilhos foi fundado em abril de 2013, resultante da junção da Escola Secundária dos Casquilhos com o Agrupamento Vertical de Escolas da Quinta Nova da Telha.

O Projeto Educativo do agrupamento prioriza os valores da solidariedade e da equidade, através dos princípios da responsabilidade pessoal e social, colaboração e diálogo, formação para a vida e promoção da melhoria da qualidade do ensino.

O Agrupamento é constituído por cinco escolas: A Escola Secundária dos Casquilhos – escola sede do agrupamento, e as Escolas Básicas Quinta Nova da Telha, Palhais, Barreiro e nº9. O agrupamento apresenta alguma dispersão geográfica, sendo que a escola mais distante fica a 7 Km da escola sede (figuras 1 e 2).



Figura 2 - Escolas do AE Casquilhos

Legenda: 1 - ES Casquilhos; 2 - EB Quinta Nova da Telha; 3 - EB 9; 4 - EB Barreiro (Fonte: Google Earth ®)

A estrutura organizacional do agrupamento é a prevista no DL nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assim, os órgãos de direção são o conselho geral, a diretora, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Estes articulam-se com as unidades orgânicas que funcionam diretamente na sua dependência e com as estruturas de gestão intermédias. Entre estas, destacam-se os coordenadores de escolas, dos departamentos curriculares e dos diretores de turma, os representantes dos Grupos de Recrutamento e outros cargos de coordenação: projetos e clubes, Cidadania e Desenvolvimento, Bibliotecas Escolares, Desporto Escolar, Equipa Multidisciplinar Apoio Educação Inclusiva (EMAEI), Programa de Educação para a Saúde, entre outros).

A estrutura organizacional do agrupamento encontra-se representada na Figura 3.

Relativamente ao pessoal docente, o agrupamento conta com:

- Educadores de infância: 10;
- Professores do 1º ciclo: 28;
- Professores do 2º e 3º ciclos e secundário: 106;
- Professores de educação especial: 14;
- Professoras bibliotecárias: 2.

O pessoal não docente do agrupamento divide-se entre assistentes técnicos e operacionais. Os primeiros, 11 funcionários, desenvolvem o seu trabalho nos Serviços Administrativos do Agrupamento, na escola sede. Os assistentes operacionais (67 funcionários) estão distribuídos por todas as escolas do agrupamento, onde desempenham funções diversificadas de apoio à ação educativa.

A Escola Secundária dos Casquilhos tem turmas desde o 9º ano até ao 12º ano. A oferta educativa inclui os Cursos Científico-Humanísticos nas áreas de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Socioeconómicas e os Cursos Profissionais de Técnico de Design e Moda, Técnico/a Design Interiores/Exteriores, Técnico de Logística e Técnico/a Comercial.

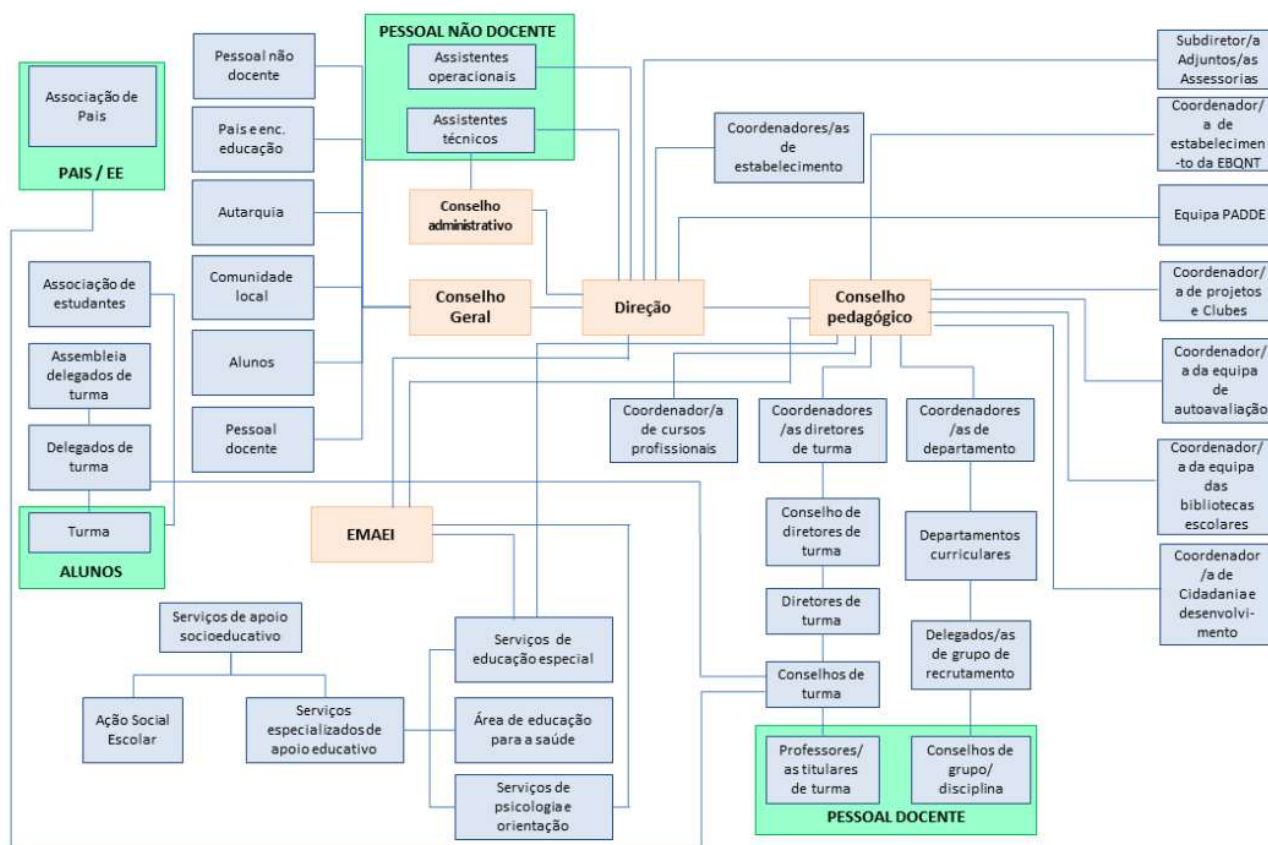


Figura 3- Organograma do AE Casquilhos. Fonte: Projeto Educativo do AE Casquilhos 22-26

Em termos de estrutura física, a escola possui 41 salas de aula de entre as quais 4 laboratórios (Física, Química, Biologia e Geologia), 2 salas de informática, 2 salas de desenho e duas valências do Centro de Apoio à Aprendizagem: a Unidade de Ensino Especializado e a sala de apoio. Todas as salas de aula estão equipadas com, pelo menos, 1 computador ligado à Internet e a um projetor multimédia.

No que diz respeito à área da EF, a escola possui uma sala para a prática de EF, no piso inferior do bloco A e ainda um pequeno ginásio. Existem ainda dois campos de jogos para a prática desportiva. A caracterização destes espaços encontra-se descrita no Tabela 1. A grande lacuna continua a ser a inexistência de um pavilhão desportivo coberto para a prática letiva de EF.

Espaços			
Espaços Internos		Espaços Exteriores	
Sala de Exercícios	Salas de ténis de mesa	Exterior 1	Exterior 2
Destinado a prática de ginástica e dança	Duas salas destinadas a prática de ténis de mesa	Campo com marcações de futsal, basquetebol e voleibol	Campo com marcações de futsal, basquetebol e corfebol

Tabela 1- Caracterização dos espaços de EF da Escola Secundária dos Casquilhos

A Escola Básica Quinta Nova da Telha oferece educação a alunos do pré-escolar até ao 8º ano.

A escola é composta por um espaço amplo com 7 blocos (com 7 a 8 salas de aula cada), um pavilhão gimnodesportivo, dois campos de jogos, uma pista de atletismo, um equipamento infantil junto da entrada e uma zona com equipamento em madeira à semelhança de um parque de merendas. A caracterização destes espaços encontra-se descrita no Tabela 2.

Espaços			
Espaços Internos		Espaços Exteriores	
Pavilhão	Ginásio	Exterior 1	Exterior 2
Marcações para basquetebol, futsal e voleibol. Destinado também a prática de ginástica, dança e corfebol.	Destinado à prática de ginástica e dança	Campo com marcações de futsal, basquetebol e corfebol	Pista de Atletismo Camp com marcações de futsal, basquetebol e corfebol

Tabela 2- Caracterização dos espaços de EF da Escola Básica Quinta Nova da Telha

A 13 de janeiro de 2017 foi ali inaugurado o Módulo de Atletismo do Barreiro, a única instalação no concelho, que permite a prática e treino de salto com vara, salto em altura, salto em comprimento, triplo salto, lançamento do peso, corrida de barreiras e corrida de velocidade, servindo o movimento associativo de atletismo do Barreiro.

As restantes escolas, isto é, Escola Básica de Palhais, Escola Básica do Barreiro e Escola Básica nº 9, incluem os ensinamentos pré-escolar e o 1º ciclo. Não será feita uma descrição pormenorizada destas já que o estágio não incluiu atividades realizadas nas mesmas.

Para além das atividades letivas, o AE Casquilhos oferece aos alunos um leque variado de clubes, projetos e oficinas. Na tabela 3, apresentam-se os que são da iniciativa do Agrupamento previstos para o ano letivo 2023/24:

PROJETOS	OFICINA	CLUBES
Promoção e Educação para a Saúde	Oficina de Artes Dramáticas	Clube de Línguas
Desporto Escolar		
À Descoberta das Artes		
Conversas COM ...	Horta para todos	Clube de Programação e Robótica de AECasquilhos
Horta Pedagógica na Escola Básica nº 9	Ciência a Brincar	
Devagar se vai ao longe		
16º Colóquio dos Jovens Filósofos	Agrupamento de Escolas com História(s)	Clube Eco-Telha
Idas ao Teatro		
Projeto Intervenção nos espaços interiores e exteriores (PIEIE)	GEOCENAS	Clube Reciclar e Reutilizar é o que está a dar!
Projeto Caminhos (Com) Sentidos		
Projeto CARD (Casquilhos: Apela, Recolhe e Doa)	VULTOS Juvenil	
Operação 400 & mais amigos!		
III Jornadas de História Local	Barreiro em curtas	CCVE ESCiência
II Concurso de Contos e ilustração		
Navegar em segurança		

Tabela 3- Projetos, clubes e oficinas do AE Casquilhos 2023-24

Para além dos projetos já falados o Agrupamento possui outros projetos promovidos por entidades externas como:

- Projeto Escola Eletrão, coordenado por Sílvia Zuzarte
- Projeto Ecovalor, coordenado por Sílvia Zuzarte e Cristina Neto
- Erasmus +, coordenado por Cristina Ramalho
- Programa Eco-Escolas, coordenado por Juliana Lota, Ana Neto, Cristina Neto, João Coelho, Natalina Abade e Sílvia Zuzarte

No que se refere à área profissional e ética, o Conselho Nacional de Educação menciona “valores e princípios de uma educação humanista e democrática” (Fores et al., 2024). Desta forma, o professor, assumindo-se como profissional com a função específica de ensinar, utiliza conhecimento específico da profissão e fundamentado em investigação e reflexão partilhada; demonstra entender a escola no contexto social em que esta se insere e contribui para um ambiente escolar inclusivo, onde se garante o desenvolvimento integral dos alunos através de um currículo diversificado; promove a autonomia dos alunos, assegura o bem-estar no contexto educativo, valoriza e respeita as diferenças culturais e pessoais, e combate discriminações, demonstra capacidade relacional e equilíbrio e assume responsabilidades cívicas e éticas no exercício da sua função (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

No processo de desenvolvimento de competências desta área, o estudante estagiário planeou e concretizou diversas atividades com vista a melhorar a qualidade da sua prática, manter um clima de cooperação, cordialidade e respeito com todos os elementos da comunidade escolar. Entre estas, procurou-se conhecer e cumprir documentos orientadores e normativos da profissão, da disciplina de EF e da instituição acolhedora. A elaboração dos trabalhos académicos solicitados permitiu estruturar o que se pretendia fazer ao longo da PES e monitorizar o acompanhamento das atividades planeadas. Foram por isso, facilitadores do processo de aquisição de conhecimentos.

As principais dificuldades relacionaram-se com os alunos e com a frequência de algumas atitudes desafiadoras e de indisciplina. Este aspeto era já uma preocupação pois temia-se a dificuldade em gerir esses comportamentos. No entanto, com a ajuda dos professores, o estudante estagiário foi aprendendo a fazê-lo. A experiência adquirida noutras atividades (Estágios de CTESP e de Licenciatura, Treinador de Natação e Nadador Salvador) proporcionaram, ao longo do tempo, contacto com o público em geral e também com crianças e adolescentes, permitindo aquisição de alguma experiência que se mostrou facilitadora.

### **2.3 Caracterização das turmas**

As turmas acompanhadas foram: o 6º B e 8º B na Escola Quinta Nova da Telha e 11º B da Escola Secundária dos Casquilhos. Segue-se uma breve descrição de cada uma das turmas.

#### **6º B**

Esta turma possuía 27 alunos, sendo formada maioritariamente por alunos do sexo feminino, tendo 15 alunas do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Um dos alunos desta turma demonstra comportamento de impulsividade e ansiedade, sem qualquer diagnóstico médico associado.

## 8º B

Esta turma possuía 25 alunos, sendo formada maioritariamente por alunos do sexo feminino, tendo 15 alunos do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Um dos alunos desta turma demonstra ter alguns défices a nível do desenvolvimento psicomotor e também de linguagem.

## 11º B

Esta turma possuía 28 alunos, sendo formada maioritariamente por alunos do sexo feminino, tendo 16 alunas do sexo feminino e 12 do sexo masculino.

Nesta turma estavam algumas cujas condições de saúde, crónicas ou temporárias, motivaram necessidades de adaptações, tanto ao nível da participação nas aulas, como ao nível da avaliação.

- Uma das alunas sofria de uma Perturbação do Espectro do Autismo com dificuldades no processamento cognitivo da informação, bem como ao nível do raciocínio lógico, da atenção e concentração. Assim, embora demonstrasse atenção durante a explicação e demonstração das tarefas, demonstrava alguma desordenação e falta de motivação na execução das mesmas. Mostrava também baixa tolerância à frustração, desistindo imediatamente quando não tinha sucesso. Nas modalidades de equipas, mostrava também dificuldade na tomada de decisão e posicionamento tático.
- Uma aluna tinha diagnóstico de Diabetes Mellitus tipo 1. Esta aluna usava bomba de insulina e era independente na gestão de todos os cuidados necessários. Era apenas requerido que tivesse consigo todo o material necessário para controlar os seus valores e assegurar que podia participar na aula em segurança.
- Uma aluna com diagnóstico de Hidrocefalia. Esta aluna tinha uma declaração médica em que constava a informação de que a aluna estava impedida de praticar qualquer tipo de exercício físico.
- Duas alunas que, em resultado de lesões, possuíam atestados médicos que justificavam a dispensa temporária da prática de exercício físico. Estas dispensas tiveram início no 2º período e no caso de uma destas alunas, o atestado médico prolongou-se para o 3º período.

### **3. Área II – Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**

No que se refere à área **Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**, “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (DL 240/2001, p 5571). As competências a desenvolver nesta dimensão podem ser divididas em 3 grupos de intervenções: Planeamento, Ensino e Avaliação.

#### **3.1. Planeamento**

O planeamento é a função que determina antecipadamente o que se deve fazer e quais os objetivos a serem atingidos. É na sua essência um modelo teórico para a ação futura (Santos, 2011).

O Plano Nacional de Educação Física (PNEF) está organizado numa estrutura progressiva, com programas ou currículos para cada nível de ensino que oferece uma estrutura, a qual o professor deve usar como guia, para construir as suas aulas, sempre em articulação com os seus colegas tanto da disciplina de EF como das outras disciplinas.

A elaboração do planeamento é fundamental para o ano letivo, pois possibilita a organização integral do processo de ensino-aprendizagem. O plano de ensino foi desenvolvido conforme os objetivos definidos pelos membros do departamento de Educação Física, em conformidade com o PNEF.

Sendo o foco principal as aprendizagens e o desenvolvimento do aluno, este deve ter um papel central e ativo, que facilitará aprendizagens mais profundas e duradouras. O PNEF também apresenta diversas finalidades a nível de qualidade de vida, saúde e bem-estar como melhorar a aptidão física, promover o gosto pela prática de atividade física, etc. Esta preocupação encontra-se refletida nos objetivos e princípios subjacentes PNEF e que incluem:

- A garantia de atividade física
- A promoção de autonomia
- A valorização da criatividade
- A cooperação e relação das qualidades interpessoais

Por sua vez a componente de aptidão física, que teve em conta os diversos exercícios que são avaliados na bateria de testes presente na aplicação do FITescola®, pretende contribuir para a melhoria da aptidão física. Considera-se que a aptidão física e aprendizagem precoce de hábitos de atividade física são determinantes para a adoção de hábitos saudáveis ao longo da vida.

No AE Casquilhos, o planeamento estabelecido pelo orientador cooperante, e pelos outros professores do grupo, parte de quatro fatores: o calendário escolar; as aprendizagens essenciais previstas no PNEF para cada ano escolar, a rotatividade de espaços e a carga horária da disciplina. Estes fatores serão de seguida desenvolvidos.

No que se refere ao calendário escolar, é de referir que este está organizado em períodos e não em semestres. A organização do calendário escolar encontra-se descrita na tabela 4.

Períodos Escolares	Início	Fim
1º Período	12/15-09-2023*(1)	15-12-2023
2º Período	03-01-2024	22-03-2024
3º Período	08-04-2024	a) b) c)

Tabela 4- Calendário escolar 2023-2024.

Legenda:

\*(1) Entre 12 e 15 de setembro de 2023; a) 04-06-2024 – 9º, 11º e 12º anos; b) 14-06-2024 – 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos; c) 28-06-2024 – Educação pré-escolar e 1º ciclo de ensino básico.

No que se refere às aprendizagens essenciais preconizadas pelo PNEF, estas incluem a área de atividades físicas (“as modalidades”) e a área da aptidão física (FITescola®). De referir que embora o FITescola® preveja a avaliação de flexões de braços a partir dos 9 anos de idade, o agrupamento adotou a prática de avaliar este movimento só a partir do 3º ciclo.

Os conteúdos incluídos no planeamento do ano letivo, para as três turmas acompanhadas, encontram-se sintetizados na tabela 5.

Turma	Atividades Físicas	FITescola®
6º B	Desportos coletivos: Basquetebol; Futsal; Voleibol e Andebol; Ginástica: Solo, aparelhos e rítmica (6º ano) /acrobática (8º e 11º) Atletismo: Saltos, corridas e lançamentos Atividades rítmicas expressivas: dança, danças sociais e danças tradicionais;	Vai-vêm Abdominais Impulsão horizontal Senta e alcança Agilidade
8º B	Jogos de raquetes – badminton	Igual ao 2º ciclo + Flexões
11º B	Igual aos anteriores + Tênis e Tênis de mesa	

Tabela 5 - Conteúdos curriculares por turma

Outro importante fator considerado no planeamento foi a utilização rotativa dos espaços. Devido ao constrangimento relacionado com as instalações da escola, a metodologia adotada pelos professores consiste em fazer a distribuição semanal dos três espaços disponíveis: “Exterior 1”, “Exterior 2” e “Sala de Ginástica” pelos vários docentes. O professor faz o planeamento dos conteúdos a lecionar de acordo com o espaço que lhe é disponibilizado. Esta é uma importante limitação que condiciona vários aspetos do planeamento e leção na disciplina de EF.

O planeamento acaba por centrar-se demasiado na rotatividade de espaços, influenciando diretamente o cronograma, ao obrigar a lecionar determinados conteúdos ao longo do ano, ao invés de dividi-los por períodos.

Devido a essas restrições, muitas avaliações só podem ser realizadas em espaços específicos. Por exemplo, o *sprint* de 40 metros só pode ocorrer no exterior, enquanto o teste do vai e vem está restrito ao pavilhão. Isso dificulta o trabalho em determinadas modalidades nas quais os alunos têm mais dificuldades. Por exemplo, uma turma com fraco desempenho em ginástica acrobática, com a rotação de espaços, teria apenas duas semanas de treino a cada oito. Dessa forma, se o professor quiser auxiliar no desenvolvimento dos alunos em determinadas modalidades, enfrentará limitações devido à

disponibilidade dos espaços, sendo que, no caso da ginástica, apenas 25% das aulas anuais podem ser dedicadas a essa prática, o que prejudica o progresso dos alunos.

Outro aspeto considerado foi a carga horária da disciplina. As turmas têm um total de 150 minutos de EF por semana, tendo um dia 100 minutos seguidos e noutro dia da semana terão 50 minutos de prática. Neste aspeto, os planos de aula não abrangem a totalidade do tempo de aula, ajustando-se ao tempo necessário para os alunos mudarem de roupa, fazerem a sua higiene e outras especificidades dos grupos.

A presença nas turmas, de alunos com necessidades especiais exigiu, da parte do professor (e, neste caso, do estudante estagiário), um esforço suplementar no sentido de implementar as adaptações necessárias para que estes alunos participassem integralmente no processo de desenvolvimento de aprendizagens por forma a que realizassem plenamente o seu potencial.

A Lei da Educação Inclusiva enquadra estas situações, definindo Necessidades de Saúde Especiais, como “necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem” (Estabelece o Regime Jurídico Da Educação Inclusiva, 2018). Determina que estes alunos sejam acompanhados pela EMAEI e que sejam alvo da elaboração de um Plano de Saúde Individual, onde ficam definidos todos os cuidados a ter.

Por sua vez, o Estatuto do Aluno e Ética Escolar (Lei n.º 51/2012, 2012) define, no seu art.º 15º, as situações em que o aluno pode ser dispensado da atividade física:

1. O aluno pode ser dispensado temporariamente das atividades de EF ou desporto escolar por razões de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico, que deve explicitar claramente as contra-indicações da atividade física.
2. Sem prejuízo do disposto no número anterior, o aluno deve estar sempre presente no espaço onde decorre a aula de EF.
3. Sempre que, por razões devidamente fundamentadas, o aluno se encontre impossibilitado de estar presente no espaço onde decorre a aula de EF deve ser encaminhado para um espaço em que seja pedagogicamente acompanhado.

As aulas foram planeadas semanalmente tendo em conta todos os aspetos expostos. Todos os planos de aula foram feitos usando a mesma estrutura e apresentados ao professor antes da aula. Estes planos de aula constituíram uma base de trabalho flexível, uma vez que eram ajustados, de acordo com o decorrer da aula e necessidade de adaptação às dificuldades e necessidades da turma. Devido ao facto de algumas aulas serem lecionadas ao ar livre, ocasionalmente o planeamento teve ainda de sofrer adaptações de última hora, devido a situações climatéricas.

Após a aula ser dada era feita a reflexão sobre a mesma para poder perceber o cumprimento do plano e identificar alterações necessárias a introduzir no futuro.

### 3.2. Ensino

Ao contrário do que tinha sido inicialmente planejado, por iniciativa do orientador cooperante, o estudante estagiário não concretizou o período inicial de mera observação das aulas lecionadas pelo professor. Desta forma, o estudante começou imediatamente a assistir o professor. Estas aulas tiveram como objetivo conhecer as metodologias do docente e familiarizar o estudante com turma de forma gradual, permitindo-lhe participar em tarefas como o fornecimento de feedback aos alunos e a preparação do espaço de aula. Durante este período, foi realizada uma análise da turma, considerando não apenas as interações entre o professor e os alunos, mas também a revisão das fichas das turmas e de vários alunos. Este processo permitiu a obtenção de uma visão abrangente sobre o funcionamento da turma, o comportamento individual dos alunos, as suas interações com os colegas e com o professor, bem como a identificação dos seus pontos fortes e fracos na disciplina de Educação Física.

Após este período, o estudante estagiário foi ganhando autonomia progressiva quer no planeamento das aulas quer na leção das mesmas.

No que toca a estrutura das aulas a maioria delas foram organizadas em formato de estações, sendo, em cada uma delas, trabalhadas diferentes matérias. Esta metodologia facilitou a gestão do grupo, que ficava assim dividido em pequenos subgrupos. Permitia também focar a aula numa matéria em específico e ao mesmo tempo rever matéria anteriormente dada.

No que se refere aos métodos usados, recorre-se à classificação definida por Gomes, Martins e Costa (2017), que dividem os estilos de ensino em dois grandes grupos – convergentes e divergentes, conforme a centralidade é colocada no professor ou no aluno. De acordo com estes autores, os métodos convergentes, são, de forma geral, adequados ao ensino de tarefas pouco complexas (por exemplo, um remate à baliza ou um rolamento à frente). Também podem ser eficientes no sentido em que podem requerer menos recursos materiais e de tempo. No entanto, em tarefas que exijam, da parte do aluno, um pensamento mais complexo, os métodos centrados no aluno podem ser mais adequados, pois só conseguindo que o aluno reflita e se envolva ativamente, será possível que consiga autonomia na tomada de decisões, como é o exemplo de um desporto coletivo.

Também o PNEF preconiza um tipo de educação mais centrado nas aprendizagens do que no ensino e, portanto, mais centrado no aluno do que no professor, dando assim algumas pistas sobre o papel esperado do professor de EF.

Assim, numa fase inicial, foi usado um estilo mais focado na tarefa, seguindo uma lógica de ensino, demonstração e treino: numa primeira fase é explicado o exercício, realçando os seus diferentes componentes e critérios de êxito. Segue-se a demonstração e finalmente o aluno tenta executá-la, recebendo feedback sobre os pontos conseguidos e os pontos a melhorar.

Posteriormente, depois de os critérios de êxito terem sido interiorizados, foram usadas metodologias menos centradas no professor de forma a dar oportunidade ao aluno de adquirir alguma independência, perceber as suas próprias limitações e adaptar-se de forma a corrigir os seus erros.

Em algumas situações, foi usado o estilo de ensino inclusivo. De acordo com Gomes, Martins e Costa “neste estilo são propostos para a mesma tarefa, vários níveis de dificuldade, com o propósito de incluir todos os alunos na atividade” (2017, p. 96). Assim, no caso de alunos que revelavam dificuldades na execução de alguma tarefa, eram usadas regressões do exercício proposto.

Uma dificuldade encontrada foi a pouca motivação dos alunos para a disciplina, sendo difícil envolvê-los nas atividades propostas. De acordo com Veríssimo (2014), a motivação académica tem um papel preponderante nos processos de ensino-aprendizagem, tendo também, uma função ativadora e

catalisadora no que respeita a comportamentos, permitindo que o aluno se envolva de uma forma mais profunda e empenhada na construção das suas próprias aprendizagens (citado por Neto, 2019).

No que se refere a estratégias de motivação para aumentar a participação dos estudantes em aulas de educação física, Oliveira e colegas (2024) propõem diferentes estratégias. A personalização do ensino permite adaptar atividades aos diferentes níveis de habilidade e preferências individuais, tornando a aprendizagem mais acessível e inclusiva. Por sua vez, jogos e atividades lúdicas ajudam a transformar a aula numa experiência divertida, reduzindo a ansiedade dos alunos que possam sentir-se intimidados por práticas tradicionais. Estabelecer metas claras e oferecer feedback positivo, reconhecendo o esforço e não apenas o sucesso, incentiva os alunos a persistir e melhorar continuamente. Além disso, a interação social por meio de atividades em grupo promove a cooperação e reforça o sentimento de pertença.

Na tentativa de ultrapassar este desafio, foram implementadas algumas destas estratégias, nomeadamente a introdução de tarefas com uma vertente mais lúdica, adaptadas à matéria dada na aula. Foram também inclusos jogos e atividades de grupo, nomeadamente jogos coletivos condicionados, exercícios de condição física em equipa e jogos de equipa na fase de aquecimento

Estas tarefas foram, tendencialmente, implementadas no início da aula de forma a potencializar o resto da matéria lecionada. Embora nem sempre tenha sido obtido sucesso total, houve diversas aulas em que se conseguiu uma participação muito positiva dos alunos.

Foi também possível verificar que a aplicação destas estratégias não resulta uniformemente em todas as turmas acompanhadas. Assim, a turma do 6º ano, em que existia maior prevalência de indisciplina, beneficiava de exercícios lúdicos com maior nível de estruturação. Atividades em que não fossem comunicadas aos alunos regras específicas e concretas corriam o risco de fazer com que os alunos se perdessem e abria as portas para comportamentos desadequados.

Na turma do 8º ano, poucos alunos tinham experiência desportiva, nomeadamente na prática jogos coletivos, tendo assim dificuldade a praticar modalidades como o futsal, basquetebol, voleibol e andebol. Estes alunos nunca demonstraram falta de motivação. No entanto demonstravam alguma dificuldade, em situação de jogo – dificuldades no posicionamento e na execução das técnicas da modalidade. Neste caso, numa perspetiva de prevenção da desmotivação, foi prolongada a fase de exercícios de aprendizagem destas habilidades, fora da situação de jogo.

Na turma do 11º ano muitos alunos mostravam-se desmotivados nas aulas de educação física, em grande parte devido ao facto de as condições da escola secundária não serem as melhores para a prática desportiva. Por outro lado, por se tratar de uma turma de ciência e tecnologia os alunos priorizavam as disciplinas mais teóricas. Assim a introdução de jogos ajudava a combater a falta de vontade de participar na aula. Eram aplicados jogos com menos estruturação. Estes jogos no início da sessão pareciam proporcionar um ambiente mais positivo e recetivo que se prolongava ao longo da aula.

Durante o ano letivo, a fase de retorno à calma foi progressivamente eliminada dos planos de aula. Esta decisão deveu-se ao facto de que essa fase consumia uma parte significativa do tempo destinado ao desenvolvimento da fase fundamental da aula. Adicionalmente, uma parcela considerável do tempo já era ocupada pelo tempo que os alunos demoravam a equipar-se e a desequipar-se. Além disso, a fase de retorno à calma não demonstrava muita aderência por parte dos alunos, nem se tratava de uma prática habitual entre os professores do grupo.

As turmas, especialmente as mais jovens, ocasionalmente apresentavam comportamentos inadequados, tais como desrespeito entre colegas, o não cumprimento de certos exercícios propostos e a desobediência às orientações dadas pelos professores. Muito destes comportamentos entram no leque da indisciplina que, no entender de Estanqueiro (2010), se caracteriza pelo conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento das aulas que são muito frequentes e constituem um desafio permanente para os docentes (citado por Neto, 2019).

O Regulamento Interno do agrupamento inclui o regulamento disciplinar dos alunos, onde são definidas as diversas infrações disciplinares e as medidas corretivas a aplicar. De acordo com este documento:

todas as medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando, de forma sustentada, o cumprimento dos deveres do aluno, a preservação do reconhecimento da autoridade e segurança dos professores no exercício da sua atividade profissional e, de acordo com as suas funções, dos demais funcionários, visando ainda o normal prosseguimento das atividades da escola, a correção do comportamento perturbador e o reforço da formação cívica do aluno, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa, do seu sentido de responsabilidade e das suas aprendizagens (Gonçalves et al., 2022, p. 52).

As medidas são adaptadas à gravidade do comportamento e ao aluno em causa. De uma forma geral, para mitigar esses comportamentos, foram implementadas estratégias específicas.

No que diz respeito às situações de desrespeito entre colegas, alunos que apresentavam comportamentos inadequados quando estavam juntos eram separados, sendo-lhes proibido permanecerem na mesma estação, já que as aulas eram trabalhadas em estações. Nos casos em que esses comportamentos se intensificavam, no início da aula o professor, e/ou o estudante estagiário, realizava uma conversa com a turma, apelando ao cumprimento das regras e ao espírito de companheirismo entre os colegas. Em situações mais graves, eram introduzidas atividades mais calmas ou que incentivavam a cooperação e o trabalho em equipa.

Durante as aulas, quando ocorriam comportamentos inadequados, os alunos responsáveis eram temporariamente afastados das atividades para evitar novos distúrbios e refletirem sobre as suas ações.

No que se refere ao não cumprimento dos exercícios propostos, muitas vezes isso ocorria porque os alunos não apreciavam a atividade ou porque não conseguiam executá-la corretamente. Nessas situações, o exercício era adaptado ou simplificado, permitindo que o aluno o realizasse. Caso o problema persistisse, uma conversa individual era realizada com o aluno no final da aula, com o objetivo de compreender melhor a origem da dificuldade.

Em relação ao não cumprimento das instruções dadas pelo professor ou pelo estudante estagiário, o aluno era advertido.

Em situações em que a conduta inadequada continuasse, o aluno era afastado da atividade e recebia uma falta disciplinar, que posteriormente era comunicada ao diretor de turma. Estas faltas disciplinares eram usadas somente em último recurso. É importante salientar que, nos raros casos em que foi aplicada uma medida disciplinar, os alunos apresentaram uma melhoria no comportamento nas aulas subsequentes. No entanto, em alguns alunos, estas faltas podem provocar sentimentos de maior exclusão e levar ao agravamento da atitude e dos comportamentos do aluno.

Perante a indisciplina nas aulas de EF, tem sido discutida a utilização de jogos envolvendo a cooperação (Neto, 2019; Pereira et al., 2021). De acordo com Laura Jaques (citado por Oliveira et al., 2024), estas estratégias, ao contribuírem para que o aluno se sinta parte de uma comunidade, enriquecem o seu envolvimento individual, aumenta a probabilidade de que contribuam positivamente e fortalece sua conexão com a atividade física e com seus colegas. Na mesma linha, Correia (citado por Pereira et al., 2021) refere que “com os jogos cooperativos, a Educação Física escolar pode enxergar com muito mais facilidade a integralidade do ser humano e a necessidade de trabalhar valores tais como a solidariedade, a liberdade responsável e a cooperação” (p. 4).

Tendo em conta o referido, o estudante estagiário considera que as medidas de cariz mais punitivo devem ser usadas de forma muito criteriosa e deve ser privilegiada a prevenção e moderação dos comportamentos de indisciplina, nomeadamente com a introdução nas aulas, de estratégias adaptativas e tarefas que estimulem os valores e a cooperação.

### **3.3. Avaliação**

A avaliação do trabalho realizado junto destas turmas baseou-se nos documentos de aprendizagens essenciais definidas para a disciplina de EF, para cada um dos níveis de ensino – 6º, 8º e 11º anos de escolaridade. Os documentos de aprendizagens essenciais são guias curriculares que definem os conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem adquirir ao longo dos diferentes níveis de ensino (Direção Geral da Educação, 2018a). Esses documentos são articulados com o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" (Ministério da Educação, 2017), que define o conjunto de valores, princípios e áreas de competências que os estudantes devem possuir ao concluírem o ensino secundário, preparando-os para a vida adulta enquanto membros da sociedade. Estes podem ser resumidos em quatro eixos:

- Desenvolvimento Pessoal e Social: promover a autonomia, responsabilidade, resiliência e a capacidade de tomar decisões informadas.
- Competências Cognitivas: incentivar o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de aprender ao longo da vida.
- Literacia Científica e Tecnológica: fomentar a compreensão e o uso das ciências e tecnologias de forma ética e crítica.
- Cidadania e Valores: cultivar o respeito pelos direitos humanos, a diversidade cultural, a sustentabilidade e a participação democrática.

As aprendizagens essenciais em EF (Direção Geral da Educação, 2018b) são concebidas para contribuir diretamente para o desenvolvimento das competências delineadas no perfil dos alunos e incluem:

- Conhecimentos: conceitos teóricos e informações que os alunos devem adquirir - compreensão das regras de diferentes jogos e modalidades, o conhecimento sobre o corpo humano e sua fisiologia, e a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar.
- Capacidades: habilidades práticas e motoras que os alunos devem desenvolver - desenvolvimento de habilidades motoras básicas e complexas, como correr, saltar, lançar, apanhar, bem como habilidades específicas de modalidades desportivas e a aplicação de estratégias táticas.
- Atitudes e Valores: desenvolvimento de atitudes positivas, valores e comportamentos éticos - o respeito pelas regras e pelos colegas, a cooperação em equipa, a valorização da atividade física como parte de um estilo de vida saudável, e a promoção do *fair play*.

Elas são estruturadas de acordo com as etapas de desenvolvimento dos alunos e os objetivos específicos para cada nível de ensino. De forma geral, exemplos destas aprendizagens são:

## **6º Ano**

- Conhecimentos: Compreensão básica das regras dos principais jogos e desportos praticados; conhecimento sobre os benefícios da atividade física para a saúde.
- Capacidades: Desenvolvimento de habilidades motoras básicas como correr, saltar, lançar e apanhar; Participação ativa em jogos e atividades coletivas.
- Atitudes e Valores: Respeito pelas regras dos jogos e pelos colegas; demonstração de espírito de equipa e cooperação.

## **8º Ano**

- Conhecimentos: Entendimento mais aprofundado das regras e estratégias de diferentes modalidades; conhecimento sobre a importância do aquecimento e do alongamento antes e após as atividades físicas.
- Capacidades: Aperfeiçoamento de habilidades motoras e aplicação em contextos específicos de jogos e modalidades; capacidade de elaborar e seguir estratégias táticas em jogos coletivos.
- Atitudes e Valores: Envolvimento responsável e ético em atividades físicas; Valorização da atividade física para a manutenção da saúde e do bem-estar.

## **11º Ano**

- Conhecimentos: Conhecimento avançado das regras, técnicas e táticas de diversas modalidades; compreensão da fisiologia do exercício e dos princípios de treinamento físico.
- Capacidades: Domínio de habilidades específicas de modalidades desportivas; capacidade de planejar, executar e avaliar planos de treino pessoal.
- Atitudes e Valores: Promoção da atividade física como parte de um estilo de vida saudável; Demonstração de autonomia e responsabilidade na prática de atividades físicas.

A operacionalização destas aprendizagens traduz-se em três níveis de complexidade a atingir pelos alunos: Nível introdutório, elementar e avançado.

Para além das subáreas das aprendizagens essenciais, a avaliação da disciplina de EF compreende ainda a subárea da aptidão física, operacionalizada através da aplicação das baterias de testes do FITescola® cujos critérios estão também adequados ao nível etário e de desenvolvimento dos alunos e se podem classificar em três níveis: Não cumpre; zona saudável e perfil atlético.

Os critérios de avaliação definidos pelo grupo de EF são assim baseados nas aprendizagens essenciais definidas para cada nível de ensino e pelo FITescola®.

Estes critérios são comunicados aos alunos de forma gradual, adaptando-se ao conteúdo ensinado. Para matérias com avaliação contínua (futsal, basquetebol, andebol, corfebol) os critérios de sucesso são apresentados após as primeiras aulas que cobrem o conteúdo em questão. O objetivo é permitir que os alunos se familiarizem com a modalidade, sem a pressão inicial de se preocupar com a execução técnica perfeita dos movimentos. Assim, somente quando se sentem mais confortáveis, os critérios de avaliação serão aplicados, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais relaxado e propício ao desenvolvimento gradual das habilidades. Em matérias como a aptidão física, a ginástica artística e acrobática, o atletismo ou o badminton, em que existem momentos de avaliação sumativa ou momentos críticos de avaliação contínua, os critérios de avaliação são discutidos com maior insistência, à medida que se aproximam as datas das avaliações. No caso da área de aptidão física, acresce que os critérios de avaliação se encontram afixados à entrada do pavilhão e balneários.

Para avaliar o progresso dos alunos e medir as aprendizagens essenciais, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, incluindo:

- Avaliações Formativas: Observações durante as aulas, *feedback* imediato aos alunos, questões teóricas sobre a modalidade e registos nas grelhas de observação existentes para cada subárea. Anotações das interações dos alunos durante as atividades, com foco nos comportamentos.
- Avaliações Sumativas: Testes práticos aplicados ao final de cada unidade didática, visando avaliar o conhecimento adquirido e as habilidades desenvolvidas. Trabalhos teóricos (apenas nos casos dos alunos com necessidades específicas)

No caso de alunos com necessidades específicas, os que não podiam cumprir as avaliações práticas devido as suas condições, fizeram trabalhos teóricos para entregar no final do ano.

A avaliação sumativa de cada aluno, no final de cada período letivo, tem a composição descrita na tabela 6.

Peso Percentual	Áreas
40%	Área das Atividades Físicas
30%	Área de Aptidão Física
20%	Área das Atitudes e Valores
10%	Área dos Conhecimentos

Tabela 6- Composição da classificação final do aluno na disciplina de EF

De referir ainda que, no final de cada período letivo os alunos são chamados a fazer a sua autoavaliação. Estas aulas pareceram úteis em várias vertentes. Por um lado, a capacidade de autoavaliação é, em si mesma, uma competência para a vida. Indiretamente, a capacidade de se autoavaliar, por comparação com momentos anteriores (a sua própria evolução) e por comparação com os colegas, dão pistas para a avaliação da subárea dos conhecimentos e das atitudes e valores. Por último, estes momentos mostraram-se muito importantes como oportunidade de dar *feedback* aos alunos, mostrar que os seus esforços eram valorizados ou que, pelo contrário, a sua involução era notada. Nestes momentos, alguns alunos mostraram-se surpreendidos com aspetos focados pelos docentes (orientador cooperante e estudante estagiário), parecendo que pensavam não ser notados.

No que se refere à dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, o professor promove aprendizagens significativas por meio da integração de saberes específicos e transversais, adaptados ao contexto do projeto curricular da turma, organiza o ensino com base em paradigmas teóricos e estratégias pedagógicas diferenciadas, assegurando a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e incentivando a convivência democrática e a utilização eficaz da língua portuguesa. A avaliação é utilizada como um elemento regulador que promove a qualidade do ensino e a formação contínua do docente. (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001)

No percurso de desenvolvimento de competências respeitantes a esta dimensão, o trabalho realizado no Plano Individual de Formação foi muito facilitador, pois permitiu uma estruturação prévia do processo de planeamento de aulas e critérios e especificidades a ter em conta no contexto específico do AE Casquilhos.

A realização das reflexões após cada aula lecionada mostrou ser de grande valor. A sua redação permitiu transformar sensações ambíguas em pensamentos estruturados e, dessa forma, permitiram fazer o balanço de que tipo de abordagens funcionaram e que abordagens necessitam de ser alteradas. Para além de perceber as próprias dificuldades do estudante, as reflexões também ajudaram a

perceber as dificuldades da turma, permitindo ajustar o planeamento de forma a trabalhar essas mesmas dificuldades.

Foi também muito interessante observar, na prática, o papel do professor de EF no desenvolvimento de competências pessoais, transversais a todas as disciplinas e dimensões da vida dos alunos, como a empatia, a solidariedade, a cooperação. Estas podem ser trabalhadas de formas simples. Alguns exemplos consistiram em pedir a ajuda dos alunos na preparação, arrumação e recolha de equipamentos, valorizando o mesmo como um recurso comum a todos e valioso; refletir com eles sobre a cooperação nos desportos de equipa; estimular a cooperação com os colegas nas ajudas; estimular o voluntariado na preparação de atividades escolares relacionadas com a disciplina, etc.

Numa perspetiva menos positiva, foi possível perceber que os docentes têm uma importante carga de trabalho não diretamente relacionada com o processo de ensino aprendizagem, isto é, mais associada a procedimentos burocráticos – preenchimento de múltiplas plataformas, grande volume de correio eletrónico, reuniões em horários pós letivo, etc. Embora o estudante não tenha passado por essa experiência diretamente, ouvia recorrentemente os professores referirem esse aspeto e a forma como essa dimensão do seu trabalho os fazia sentir sobrecarregados.

Esta é uma queixa recorrente dos professores. Em 2022, num inquérito realizado pela Federação Nacional de Educação, verificou-se que mais de 80% dos professores consideravam que as tarefas burocráticas que realizavam nas escolas eram geralmente inúteis, perdendo tempo que poderiam dedicar aos alunos (FNE, 2022). Em 2018, num documento enviada ao Ministério da Educação, a Federação Nacional de Professores listava uma extensa lista de “atividades e tarefas burocráticas impostas aos docentes (...) apesar de, claramente, saírem do âmbito do conteúdo funcional da sua profissão” (FENPROF, 2018)

Esta sobrecarga de tarefas administrativas é uma das maiores responsáveis pelos elevados níveis de desmotivação dos professores (Herdeiro & Silva, 2014). O estagiário estudante considera que deveriam ser introduzidas algumas alterações, que embora pudessem exigir investimento, contribuiriam para reduzir esta sobrecarga, melhorar os níveis de motivação e permitir aos professores focar-se mais no acompanhamento dos alunos. Entre estas seria de considerar: políticas de simplificação administrativa para redução da burocracia; maior automatização de processos; reforço das equipas administrativas que assumissem parte destas tarefas; atribuir tarefas como a organização e apoio logístico de eventos a funcionários especializados; recurso a plataformas de partilha de informação para reduzir a necessidade de reuniões presenciais; criação de equipas multidisciplinares, incluindo, por exemplo, assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais que poderiam assumir algumas funções de apoio ao aluno e articulação com as famílias.

#### 4. Área III – Participação na Escola e Relação com a Comunidade

No que diz respeito a esta dimensão, “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (DL 240/2001 p. 5571). De acordo com Flores (2023), espera-se que o estudante demonstre envolvimento na vida da comunidade educativa.

A atividade do professor excede em muito a preparação e lecionação de aulas. Ele desempenha cargos em que contribui para o funcionamento da escola (por exemplo, nos órgãos de gestão da escola), para a ligação às famílias (como é o caso da Direção de turma) ou em atividades e projetos que contribuem para o desenvolvimento global dos alunos, em ligação com os recursos da comunidade (como é o exemplo dos clubes e projetos).

A abertura da Escola à comunidade que a envolve, está intimamente ligada com os objetivos explicitados pelo Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este vem reforçar a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes está confiada, e “que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País” (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008, p. 2371).

Este documento realça a importância da abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais e o envolvimento destas comunidades na gestão estratégica das escolas.

O conhecimento científico dispõe de evidências que permitem afirmar que não é possível alcançar “aprendizagens de elevado nível se as famílias e a comunidade não forem incluídas no processo e se as experiências dos alunos não forem trazidas para o processo de ensino” (CREA. Community of Research on Excellence for All, 2017, p. 2). Também Sheldon (2003) destaca a importância do esforço das escolas no sentido deste envolvimento, afirmando que integrar a comunidade e as famílias no processo educacional é uma estratégia eficaz para aumentar o desempenho escolar. Por sua vez Epstein e Sheldon (2022) sublinham a relevância de programas abrangentes tal como parcerias entre a escola, a família e a comunidade. De acordo com os autores, estes programas facilitam seis tipos essenciais de envolvimento, com impacto positivo no processo educativo:

- Parentalidade: criação de ambientes domésticos que favoreçam o desenvolvimento educacional das crianças;
- Comunicação: Estabelecimento de trocas bidirecionais entre a escola e as famílias, com foco no progresso dos alunos e nos programas escolares.
- Voluntariado: recrutar e organizar o apoio dos pais, tanto na escola como em casa ou noutros espaços.
- Aprendizagem em Casa: fornecer às famílias informações e estratégias para ajudar os alunos com as tarefas escolares e com outras atividades relacionadas ao currículo.
- Tomada de Decisões: envolver pais de diversas origens como representantes e líderes em comités e conselhos escolares.
- Colaboração com a Comunidade: identificar e integrar recursos e serviços da comunidade que reforcem os programas escolares e apoiem o sucesso dos alunos.

No referido Regime de Autonomia, este objetivo de abertura à comunidade é operacionalizado através da criação do Conselho Geral, em que têm representação o pessoal docente e não docente, os alunos, os encarregados de educação, as autarquias e representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Cabe a este órgão, entre outras tarefas, a aprovação do Projeto educativo.

#### **4.1. Documentos Estruturantes**

O **Projeto Educativo** é um documento normativo, orientador e de planificação estratégica a longo prazo que é depois operacionalizado através dos seguintes documentos: Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades, Plano de Formação do Agrupamento e Relatório final de Avaliação Interna.

O Projeto Educativo do Agrupamento dos Casquilhos prioriza os valores da solidariedade e da equidade, através dos princípios da responsabilidade pessoal e social, colaboração e diálogo, formação para a vida e promoção da melhoria da qualidade do ensino. No contexto destes, são indicados 10 princípios fundamentais:

1. Desenvolver estratégias e processos de combate à indisciplina, ao abandono escolar, bem como de combate ao insucesso;
2. Incrementar atitudes de responsabilização pessoal e social;
3. Proporcionar o domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica promovendo a autonomia dos alunos;
4. Promover ações que reflitam uma escola humanizada e inclusiva;
5. Promover o desenvolvimento sustentável;
6. Assegurar opções formativas diferenciadas, segundo vocações e interesses próprios;
7. Promover a competência, a flexibilidade e o profissionalismo no desempenho das tarefas educativas;
8. Estimular a abertura à inovação e ao trabalho colaborativo, conducentes à melhoria da qualidade do serviço educativo prestado;
9. Promover uma sistemática avaliação das práticas educativas, garantindo que a avaliação interna funcione como instrumento de autorregulação e melhoria da escola;
10. Mobilizar toda a comunidade educativa para o envolvimento nas metas do PE.

Tendo em conta estes princípios, o Projeto Educativo define 4 objetivos:

1. Melhorar o sucesso escolar e a prestação do serviço educativo - Este objetivo é operacionalizado através de medidas de diversificação curricular, otimização dos recursos existentes (formação profissional, articulação inter ciclos / inter departamentos, recursos digitais, etc.), disponibilização de medidas de apoio pedagógico (oferta complementar, preparação para exames, programas tutoriais), apoio técnico (EMAIE, SPO), entre outras.
2. Promover a cidadania ativa e a inclusão - Este objetivo operacionaliza-se através de ações de sensibilização para questões como a sustentabilidade, os estilos de vida saudáveis, de medidas de promoção da participação dos alunos em atividades extracurriculares (clubes, oficinas, projetos), de articulação com as famílias, com as forças de segurança. Neste objetivo assumem grande centralidade os projetos de Promoção e Educação para a Saúde.
3. Aumentar a eficácia ao nível das lideranças e gestão - Este objetivo operacionaliza-se, sobretudo, na valorização da atividade da Associação de Pais do Agrupamento.

4. Incentivar a participação dos pais, encarregados de educação e da comunidade educativa - Neste objetivo preveem-se medidas de otimização dos circuitos e meios de comunicação internos e externos, protocolos com entidades externas, entre outros.

(Zuzarte et al., 2023)

O regulamento interno de cada AE é um dos documentos que operacionaliza o seu projeto educativo. Enquanto este representa a visão estratégica do agrupamento, o regulamento interno orienta o funcionamento diário das escolas, regulamentando o regime de funcionamento do AE, dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como estabelece os direitos e deveres da comunidade escolar.

O Regulamento Interno do AE Casquilhos refere, no seu preâmbulo: “o presente Regulamento Interno tem por objetivo promover um funcionamento eficaz, regular e harmonioso dos estabelecimentos escolares que integram o Agrupamento de Escolas de Casquilhos, constituindo-se como um espaço de referência onde todos os intervenientes no processo educativo se devem rever, garantindo a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. É sustentado na legislação geral portuguesa, nomeadamente na Constituição da República Portuguesa, na Lei de Bases do Sistema Educativo, no Estatuto do Aluno e Ética Escolar, no Estatuto da Carreira Docente e no Código do Procedimento Administrativo, que sobre ele prevalecem em tudo o que os contrarie ou nele seja omissivo” (Gonçalves et al., 2022, p. 6). Este documento traduz todo o enquadramento legislativo para a organização do funcionamento diário do agrupamento. Ele define estruturas internas, cargos, responsabilidades e atribuições, direitos e deveres e o regulamento disciplinar do aluno, mostrando-se, para o estudante estagiário, altamente esclarecedor de muitos dos aspetos do funcionamento do agrupamento.

#### **4.2. Grupo de Recrutamento de Educação Física**

A área da Educação Física está incluída no Departamento de Expressões, que inclui também a Educação Visual e Tecnológica, a Educação Musical e as Artes Visuais.

Os docentes de EF pertencem a dois grupos de recrutamento distintos, com coordenadores distintos:

- Grupo 260 – Educação Física | 2º ciclo – Professora Maria Paula Pinto
  - . 5 professores que lecionam apenas na Escola Básica Quinta Nova da Telha
- Grupo 620 – Educação Física | 3º ciclo e secundário – Professor Rui Sampaio
  - . 5 professores, 3 dos quais (incluindo o Professor Rui Sampaio) lecionam apenas na Escola Secundária dos Casquilhos. Dois dos professores lecionam em ambas as escolas.

O Regulamento Interno do AE Casquilhos prevê, como uma das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, os grupos de recrutamento (Gonçalves et al., 2022). Apesar de pertencerem a dois grupos de recrutamento distintos, os docentes de EF funcionam conjuntamente, como um único grupo de recrutamento.

O grupo é uma estrutura complementar de apoio ao departamento curricular, em todas as questões específicas da disciplina e tem a função de procurar otimizar e adequar as orientações curriculares e o currículo às necessidades específicas dos alunos.

Para além das aulas de EF, este grupo gere atividades inter-escolas, atividades de promoção da atividade física e da saúde com os alunos e com a comunidade. Tem ainda a responsabilidade pelo Desporto Escolar, que tem a sua própria coordenação (Professor António Parreira).

Foi possível observar que o grupo é uma equipa coesa que gere, de forma colaborativa, todas as atividades. Por incluir professores com vasta experiência, as questões como projetos de escola, competições, articulação com os órgãos de gestão e com parceiros externos, parecem estar muito agilizados e funcionar de forma fluida. Paradoxalmente, pareciam causar mais frequentemente, ligeiros atritos, as questões do dia a dia como a partilha de equipamentos ou de espaços. Apesar disso, todas as questões eram resolvidas rapidamente.

### **4.3. Direção de turma**

Durante o período do estágio, fez-se o acompanhamento do Professor Rui Sampaio nas atividades inerentes à sua direção de turma.

O Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas dos Casquilhos prevê, no art.º 50, as atribuições do diretor de turma. De acordo com este documento, o diretor de turma desempenha uma função crucial de liderança pedagógica e administrativa, presidindo os conselhos de turma, identificando alunos que necessitam de apoio especial e supervisionando o processo de avaliação formativa e sumativa. Adicionalmente, promove a comunicação entre professores, alunos e encarregados de educação, assegura a coordenação de estratégias educativas, fomenta a integração de pais no processo escolar e facilita a articulação entre ciclos e o encaminhamento formativo dos alunos (Gonçalves et al., 2022, pp. 22–23).

Foi possível verificar que se trata de uma atividade complexa e de importância central para o bom funcionamento da turma. O diretor de turma assegura aspetos inerentes aos alunos como indivíduos – as suas singularidades e necessidades individuais e outros, como o relacionamento entre os alunos, a gestão de conflitos, a articulação com os órgãos de gestão, com os outros professores do conselho de turma e simultaneamente com a família. A oportunidade de acompanhar estas atividades foi muito importante no desenvolvimento de competências relacionadas com algumas responsabilidades inerentes a este cargo. Infelizmente, por decisão dos professores, não foi possível assistir a reuniões com os Encarregados de Educação.

Controlo de assiduidade dos alunos: sob orientação do Professor Rui Sampaio, foi possível aprender a manusear o sistema da escola para poder marcar e/ou justificar faltas dos alunos. Sempre que eram detetadas situações de absentismo estas eram sempre discutidas com o aluno em questão, por se tratar de alunos já com alguma maturidade. Posteriormente era feita comunicação com o Encarregado de Educação. Embora não tenha acontecido durante a PES, o Professor Rui explicou que, em situações de absentismo grave, que corresponde ao atingir do limite máximo de faltas injustificadas em uma ou várias disciplinas, o Regulamento Interno prevê que o diretor de turma deverá fazer sinalização, à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Esta sinalização é sempre feita através da direção do AE.

Articulação com a turma: por ter iniciado a PES alguns dias após o início do ano letivo, não foi possível assistir às aulas de apresentação. Ao longo do ano letivo, foi possível observar que esta articulação foi uma importante parte da sua atividade. O Professor Rui desempenhou um importante papel no apoio emocional aos alunos, na gestão de conflitos entre eles e até na gestão de questões entre a turma ou alunos individuais e outros professores da turma.

Reuniões de Conselho de Turma: os conselhos de turma são compostos, para além de todos os professores da turma, por: um representante da educação especial, nas turmas com alunos com necessidades educativas específicas (NEE); o psicólogo do serviço de psicologia e orientação (SPO) se necessário; dois representantes dos pais e encarregados de educação da turma e o delegado dos alunos

da turma (no caso do 3.º ciclo e do ensino secundário). As funções deste órgão estão definidas no artigo 52º do Regulamento Interno do AE e incluem a avaliação e acompanhamento das necessidades pedagógicas dos alunos, a garantia da integração interdisciplinar e o desenvolvimento de iniciativas colaborativas com outros órgãos da escola. O Conselho de Turma também desempenha um papel crucial nas decisões relativas à progressão, transição, apoio e avaliação dos alunos, tendo em conta os critérios estabelecidos pelo AE e documentos orientadores nacionais. Tem ainda a responsabilidade de decisão sobre os níveis ou classificações a atribuir a cada aluno em cada disciplina, elaboração de relatórios pedagógicos, entre outras (Gonçalves et al., 2022).

Durante o ano letivo houve oportunidade de participação em reuniões de conselho de turma de todas as turmas acompanhadas. As datas destas reuniões a que existiu oportunidade de assistir encontram-se discriminadas na Tabela 7.

Turma	1º Período	2º Período	3º Período
6º B	--	27/03/2024	18/06/2024
8º B	21/12/2023	27/03/2024	19/06/2024
11º B	20/12/2023	25/03/2024	05/06/2024

*Tabela 7- Datas das reuniões de conselho de turma das turmas acompanhadas*

As reuniões enumeradas foram sempre reuniões ordinárias, em que se discutiram as notas individuais a atribuir aos alunos. Por esse motivo, estavam apenas presentes os professores da turma. As reuniões foram presididas pelo diretor de turma que dava início à reunião, fornecia informações gerais e conduzia os trabalhos. Nas primeiras vezes apresentou ainda o estudante estagiário e justificou a presença deste na reunião.

O diretor de turma era apoiado por um outro docente da turma, que exercia a função de secretário. Este docente que tem a função de substituir o diretor de turma nas suas ausências e elaborar as atas das reuniões.

Foi possível verificar que alguns dos professores não se conheciam e aproveitaram a reunião para se apresentarem mutuamente.

Os alunos eram discutidos um a um, pela ordem em que constam na listagem de turma. As propostas de nota a atribuir em cada disciplina, tinham sido antecipadamente enviadas ao diretor de turma, que as expõe na reunião. Para cada aluno são discutidas questões que possam ser problemáticas, como comportamento, assiduidade ou possibilidade de retenção. Neste último caso, os professores discutem a possibilidade de alterar alguma das notas de forma que o aluno possa transitar de ano. Também nos casos em que os alunos se destacam positivamente, é discutida a possibilidade de subir alguma nota de forma a incentivá-lo ou permitir a inclusão nos quadros de mérito.

Nestas reuniões eram também discutidos casos específicos. Um dos casos era o de um aluno de nacionalidade brasileira, que entrou na turma durante o segundo período e que demonstrava dificuldades de ser aceite pela mesma. Esta questão foi discutida na reunião do terceiro período e foi decidida a mudança de turma do aluno em questão.

No segundo e terceiros períodos, estavam presentes, em todas as reuniões, professoras do ensino especializado pois já tinham sido identificados alunos com necessidades educativas específicas que tinham medidas de suporte à aprendizagem, ao abrigo da Lei da Educação Inclusiva (Estabelece o

Regime Jurídico Da Educação Inclusiva, 2018). A presença destas docentes permitia discutir estratégias adaptativas para estes alunos, de forma a facilitar a sua inclusão e sucesso.

Foi muito interessante a participação nestas reuniões pois foi possível perceber a experiência dos docentes na agilização das mesmas, que decorreram sempre de uma forma muito organizada.

#### 4.4. Atividades e Projetos

No 3º período, o estagiário estudante, propôs a realização de uma atividade de divulgação da modalidade de halterofilia – “Introdução à Halterofilia”.

A iniciativa surgiu por ser uma modalidade à qual o estudante está ligado, como atleta. É uma modalidade com benefícios em aspetos como a força muscular, a flexibilidade a coordenação e o equilíbrio. Apesar destes benefícios, a modalidade, está associada a estigmas e preconceitos, relacionados com aspetos como a imagem corporal, o peso ou as expectativas de género (Himmelstein et al., 2018; Puhl & King, 2013; Salvatore & Marecek, 2010; Scott-Dixon, 2008).

A atividade teve como objetivo a divulgação da modalidade junto dos alunos do agrupamento.

As turmas alvo (7º F, 8º A e 8º B) foram selecionadas em função do seu horário (seguido no mesmo dia), do interesse do professor e do comportamento da turma (pela responsabilidade da preservação do equipamento).

Após a proposta ter sido aceite pelo professor António Parreira (professor das turmas alvo da atividade), foram estabelecidos contactos com a Federação de Halterofilismo de Portugal (FHP) e com o Ginásio Atlético Clube, para cedência de equipamento (Figuras 4 e 5). Este incluiu: uma barra olímpica feminina, uma barra olímpica para crianças, uma barra olímpica masculina, dois pesos de iniciação de 5 kg e dois pesos de iniciação de 2,5 Kg.



Figura 4 - Equipamento cedido pela FHP



Figura 5 - Organização do espaço

A atividade decorreu no dia 20/05/2024, entre as 8:00 e as 13:00 horas, no ginásio da Escola Básica Quinta Nova da Telha. Consistiu numa aula com a duração de 90 minutos e duas aulas de 45 minutos.

O planeamento (constante no Apêndice 1) foi feito para 90 minutos e adaptado, através da retirada de alguns exercícios, para as turmas que tinham apenas 45 minutos de aula.

Participaram 84 alunos. Houve uma boa adesão por parte dos alunos, que mostraram curiosidade e participaram ativamente em todas as tarefas propostas.

Devido à política de proteção da privacidade dos alunos, não foi possível obter registo fotográfico da atividade.

Durante a PES, o estudante estagiário colaborou ainda, na coorganização e no apoio à organização, nos seguintes eventos:

- Prova de Corta-Mato do Agrupamento;
- Torneio de Basquetebol 3x3 Interturmas da Quinta Nova da Telha;
- Mega *Sprint's*, Mega Salto e Mega Lançamento do AE Casquilhos;
- Prova Distrital Megas Interescolar;
- Torneio de Futsal interturmas da Quinta Nova da Telha;
- Torneio de Futsal interturmas dos Casquilhos;
- Torneio de Andebol interturmas dos Casquilhos;
- Torneio de Andebol interturmas da Quinta Nova;

#### **4.5. Desporto escolar**

O Desporto Escolar consiste num conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha (Decreto-Lei n.º 95/91, 2008).

A prática desportiva é encarada, não apenas com o objetivo de melhoria da condição física, mas também tendo em conta o seu importante impacto no desenvolvimento global dos alunos. Com efeito, a evidência científica tem vindo a demonstrar a influência positiva da prática desportiva na autoestima, nas competências interpessoais, no comportamento dos alunos e no seu bem-estar físico e mental (Marques et al., 2013).

O Agrupamento de Escolas dos Casquilhos participa no programa do Desporto Escolar detendo onze Grupos-equipa / núcleos de nível II e diferentes atividades complementares de nível I.

Todas estas atividades têm um regulamento geral de provas e cada grupo-equipa um regulamento específico para além do regulamento geral do programa do Desporto Escolar.

Nele estão inscritos todos os professores responsáveis por um grupo-equipa, alunos, instalações existentes, orçamentação e atividades previstas para o conjunto de eventos de nível I e nível II em cada ano escolar.

O Agrupamento beneficia do uso das instalações do Módulo de Atletismo do Barreiro, instalado na Escola Básica Quinta Nova da Telha e que é gerido pela Câmara Municipal do Barreiro após o fim das atividades letivas desta escola.

A tabela 8 apresenta as modalidades ativas durante o período em que se realizou a PES.

No âmbito do Desporto Escolar o estudante estagiário colaborou ativamente com o professor responsável e assumiu, sob supervisão, treinos das modalidades:

- Atletismo – Ao longo de todo o ano letivo
- Natação – Ao longo de todo o ano letivo
- Futsal – Ao longo de todo o ano letivo
- Desportos Gímnicos – 2º e 3º períodos

Colaborou ainda, no apoio à organização, nos seguintes eventos:

- Prova de Salto em Altura – Quinta Nova da Telha
- Prova de Natação - Amora
- Prova de Natação Distrital – Amora
- Mega *Sprint's*, Mega Salto e Mega Lançamento
- Prova Distrital de Atletismo

Modalidades	Professor	Género	Horário	Local	Escalão
Futsal	António Parreira	Masculino	Terça e Sexta 17:00 – 18:00	Pavilhão da Quinta Nova da Telha	Infantis
Atletismo	António Parreira	Misto	Terça e Sexta 18:00 – 19:00	Quinta Nova da Telha – exterior	Mistos
Natação	Rui Sampaio	Misto	Quarta 14:40-15:20	Piscina Municipal do Barreiro	Infantis e Iniciados
Natação	Rui Sampaio	Misto	Quarta 15:20 – 16:00	Piscina Municipal do Barreiro	Juvenis e Juniores
Desportos Gímnicos	Helena Flores	Misto	Segunda 14:30 – 16:20	Pavilhão da Quinta Nova da Telha	Misto
Voleibol	Vitor Silva	Feminino	Segunda 17:30 – 19:00	Pavilhão da Quinta Nova da Telha	Juvenis Feminino
Dança	Ana Rita	Misto	Terças 14:30 – 17:30	Pavilhão da Quinta Nova da Telha	Todos
Padel	Vera	Misto	Terça 14:30 – 16:00	Campos de Pádele do Barreiro	Todos
Corfebol	Helena Flores	Misto	Quarta 15:30 – 17:15	Quinta Nova da Telha – exterior	Infantis A e B e Iniciados
Ténis	Pedro	Misto	Quarta 15:00 – 17:00	Escola Sec. Doa Casquilhos	Todos
Multiatividades	Luís Bilé	Misto	Sábado 10:00 – 13:00	Escola Quinta Nova da Telha ou Mata da Machada ou Lagos Parque	Todos

Tabela 8- Modalidade de Desporto Escolar no AE Casquilhos

#### 4.6. Promoção e Educação para a Saúde

Como espaço onde as crianças e jovens passam uma parte importante do seu tempo, onde não só aprendem, mas brincam, fazem amigos e se desenvolvem, a escola pode constituir-se como local de intervenção privilegiado para a promoção de hábitos saudáveis. Em Portugal, a educação para a saúde nas escolas tem uma longa tradição e é efetivada de forma intersetorial. Assim, as escolas desenvolvem os Projetos de Promoção e Educação para a Saúde – Projetos PES, concretizados através de um órgão, constituído por um professor-coordenador e equipas de docentes nomeados especificamente para esse efeito e atuando sob a tutela do Ministério da Educação (Rocha et al., 2011).

No AE Casquilhos, o regulamento interno define como objetivo deste projeto o de “dar a conhecer às crianças e aos jovens informação que lhes permita identificar comportamentos de risco, reconhecer os

benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção, desenvolvendo atitudes e valores que lhes permitam optar e tomar decisões adequadas à sua saúde e ao bem-estar físico, social e mental” (Gonçalves et al., 2022, p. 30). O projeto é coordenado por uma professora designado pelo Diretor – A Professora Ana Virgínia Esteves. O projeto funciona em articulação com a Unidade Local de Saúde do Arco Ribeirinho, através da respetiva Equipa de Saúde Escolar. Articula ainda com outras entidades, com as quais estabeleça parcerias (Gonçalves et al., 2022).

Verificou-se que a Coordenadora do projeto estava recentemente no projeto e que o mesmo, por motivos de saúde da sua antecessora, vinha de um período de estagnação. A professora Virgínia estava ainda numa fase muito inicial do cargo, não tinha outros elementos na equipa e tinha apenas algumas horas semanais dedicadas ao projeto.

Na semana de 12 a 16 de fevereiro, assumida em todos os agrupamentos do Barreiro como a “semana dos afetos”, celebram-se valores relacionados com as relações interpessoais positivas. Foi equacionada a realização de um “baile dos afetos” em algumas aulas de EF. Esta atividade aconteceria paralelamente em todos os agrupamentos do concelho e consistiria na realização de um baile tradicional onde os alunos teriam de convidar o seu par a dançar. Pretendia-se trabalhar aspetos como o saber dirigir-se ao outro, saber dizer sim e não, dançar a pares respeitando o espaço individual de cada um, entre outros aspetos. No entanto, por limitações de tempo (a semana coincidiu parcialmente com a interrupção de Carnaval) e pelas limitações de disponibilidade da equipa do projeto, esta atividade não se chegou a concretizar.

No âmbito desta dimensão III, relativa à Participação na Escola e Relação com a Comunidade, o professor deve entender a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, trabalhando para a formação para a cidadania dos alunos. Ele participa ativamente na construção e avaliação de projetos educativos e curriculares da escola, promovendo a integração de saberes comunitários e colaborando com todos os intervenientes no processo educativo, para criar relações de respeito mútuo.

Com o objetivo de desenvolver competências respeitantes a esta dimensão, foram desenvolvidas algumas estratégias que passaram pelo conhecimento de documentos que enquadram e refletem a relação da escola com a comunidade envolvente, o acompanhamento das atividades de Direção de Turma, o envolvimento com o Desporto Escolar, o conhecimento de alguns dos projetos e clubes existentes no agrupamento.

No que se refere aos documentos, é de realçar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, 2008). Este documento realça a importância da abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais e o envolvimento destas comunidades na gestão estratégica das escolas.

Foi possível perceber que, por sua vez, o Projeto Educativo do AE Casquilhos concretiza esta abertura à comunidade ao priorizar aspetos como a sustentabilidade, a mobilização toda a comunidade educativa para o envolvimento nas metas do Projeto Educativo, a valorização da participação dos alunos em atividades extracurriculares (clubes, oficinas, projetos), da articulação com as famílias, com as forças de segurança, com o Centro de Saúde e a existência de numerosos protocolos com entidades externas. No dia a dia da escola, foi perceptível a presença de representantes destas entidades externas. A título de exemplo, de referir a presença frequente da Escola Segura, que dinamiza diversas atividades

junto das turmas dos vários ciclos de ensino em áreas como a segurança rodoviária, o *bullying* ou a violência no namoro.

Existem também numerosos Clubes e Projetos com ligação a entidades externas como é o caso da Promoção e Educação para a Saúde e o Eco-Escolas.

No âmbito do Desporto Escolar, o estagiário estudante teve oportunidade de colaborar no treino de diversas modalidades e na organização de eventos internos e externos. Foi possível verificar que este projeto é importante para os alunos, não só na vertente da promoção da atividade física, mas também na diversificação de experiências, no estabelecimento de laços sociais e de competências socioemocionais, no envolvimento da família, entre outros.

## 5. Área IV – Desenvolvimento Profissional ao Longo da vida

### COMPARAÇÃO DO IMPACTO DOS FOCOS DE ATENÇÃO INTERNO VERSUS EXTERNO NA PRECISÃO NO LANÇAMENTO EM APOIO, EM JOGADORES DE BASQUETEBOL ADOLESCENTES POUCO EXPERIENTES

Guilherme Lopes [1]

[1] ISEIT – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares, Campus De Almada.

#### Resumo

**Enquadramento:** Um robusto corpo de literatura suporta a eficácia de um foco externo de atenção em comparação com um foco interno de atenção na aquisição de habilidades motoras, no entanto os estudos realizados nesta área são-no, maioritariamente, em adultos, não existindo muita investigação em crianças e jovens, sobretudo na área específica do basquetebol. **Objetivos:** comparar o impacto dos focos de atenção interno e externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores pouco experientes; **Métodos:** 51 adolescentes com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos foram distribuídos por 2 grupos experimentais: um a quem foram dadas instruções dirigidas ao foco interno de atenção no lançamento livre (n=17), outro a que foram dadas instruções dirigidas ao foco externo (n=17) e ainda num terceiro grupo de controlo, a quem não foram dadas instruções (n=17). Todos os participantes realizaram 5 lançamentos e cerca de uma semana depois, os participantes realizaram um teste de retenção que consistia na realização de outros 5 lançamentos; **Resultados:** A análise dos resultados não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre os 3 grupos ou entre os dois momentos de recolha de dados; **Conclusões:** As variações nos resultados encontrados nos três grupos não mostraram diferenças estatisticamente significativas.

**Palavras-chave:** foco de atenção, foco externo, foco interno, lance livre, adolescentes.

## COMPARISON OF THE IMPACT OF INTERNAL VERSUS EXTERNAL FOCUS OF ATTENTION ON THROWING ACCURACY IN INEXPERIENCED TEENAGER BASKETBALL PLAYERS

### Abstract

**Background:** A robust body of literature supports the efficacy of an external focus of attention compared to an internal focus of attention in the acquisition of motor skills, however the studies carried out in this area are mostly on adults and there is not much research on children and young people, especially in the specific area of basketball; **Objective:** to compare the impact of internal and external focus of attention on accuracy in support throwing in inexperienced players **Method:** 51 adolescents aged between 11 and 13 were divided into 2 experimental groups: one which was given instructions aimed at the internal focus of attention during the free throw (n=17), another which was given instructions aimed at the external focus (n=17) and a third control group which was not given instructions (n=17). All the participants performed 5 throws and about a week later, the participants performed a retention test which consisted of performing another 5 throws; **Results:** Analysis of the results found no statistically significant differences between the 3 groups or between the two data collection times; **Conclusions:** The variations in the results found in the three groups showed no statistically significant differences.

**Keywords:** focus of attention, external focus, internal focus, free throw, adolescents.

## 5.1. Introdução

O estudo sobre a influência do foco de atenção do indivíduo na aprendizagem e no desempenho motor não é recente. Um trabalho clássico nesta área é o de James (1913) que definiu atenção como “a tomada de posse, pela mente, de uma, de entre várias coisas que parecem simultaneamente possíveis. Ela implica a retirada de algumas coisas para tratar efetivamente outras”. Mais recentemente, Anderson (2015) descreve a atenção como um sistema que seleciona informações relevantes para processamento adicional, enquanto ignora estímulos irrelevantes. A atenção é vista como um recurso limitado que deve ser gerida de forma a maximizar o desempenho e o autor aborda a atenção sob várias perspectivas, incluindo: a atenção seletiva, que consiste na capacidade de foco numa tarefa ou estímulo específico, enquanto ignora outros estímulos não relevantes; atenção dividida que consiste na capacidade de distribuir os recursos de atenção entre várias tarefas simultâneas; atenção sustentada que se traduz na capacidade de manter o foco de atenção numa tarefa, por um período prolongado. De acordo com Anderson (2015), a atenção seletiva é essencial para a aprendizagem, pois permite que os indivíduos se concentrem em estímulos que são críticos para a tarefa em mãos, ignorando as distrações. Simultaneamente, a atenção focada melhora a capacidade de processar informações, determinante na compreensão e retenção de novas informações ou habilidades. A investigação de Posner e Rothbart (2007) salienta que a atenção melhora a codificação da informação na memória de longo prazo, tornando a aprendizagem mais eficaz e eficiente.

Numa perspectiva mais ligada à aprendizagem de habilidades motoras, na revisão de literatura sobre o tema, Wulf (2013) refere que o foco de atenção tem sido analisado sob diferentes perspectivas, nomeadamente em termos de associativo ou dissociativo (ou seja, foco ou bloqueio da sensação corporal), de amplitude (amplo ou estreito) ou de direção (interno ou externo). Nesta última perspectiva, o foco interno fixa-se na forma como se executa um movimento enquanto o foco externo se centra no efeito ou resultado que o movimento tem (Milley & Ouellette, 2021; Wulf, 2013).

De acordo com Zachry e colegas (2005), a concentração nos movimentos do corpo, ou seja, a adoção do chamado foco interno, durante a execução de uma habilidade motora tem sido considerada relativamente ineficaz. Em contraste, a concentração nos efeitos que os movimentos de uma pessoa têm no ambiente, ou seja, a adoção de um foco externo, tem demonstrado resultar num desempenho e aprendizagem mais eficazes. Relativamente ao foco externo, podem ainda ser considerados o foco num efeito de movimento pretendido que se encontra mais afastado do corpo (foco externo distal) o foco num efeito que está mais próximo do corpo (foco externo proximal) (Singh et al., 2022). Ilustrativo do tipo de instruções dadas aos participantes é o estudo realizado por Bell e colegas (2009) focado na modalidade de golf. Neste estudo o grupo de foco interno deveria centrar no movimento dos braços durante a tacada e manter a posição correta do pulso, mesmo depois do impacto. O grupo de foco externo proximal devia focar-se no posicionamento da ponta do taco ao longo do movimento da tacada. Por sua vez, o grupo de foco externo distal, deveria dirigir a sua atenção ao voo da bola, depois de o taco ter entrado em contacto com a mesma, e na direção pretendida. Por sua vez, Zachry (2006) estudou o conceito, quando aplicado à tarefa do pontapé de baliza do futebol americano, em que os participantes dos grupos de foco interno e externo eram instruídos, respetivamente, a focar-se na zona do pé que acerta na bola ou na parte da bola onde se acerta com o pé.

Vários estudos têm mostrado que um foco externo pode melhorar o desempenho em tarefas motoras e desportivas, enquanto um foco interno pode ser benéfico para atividades que requerem controlo motor fino e introspeção (Wulf & Prinz, 2001). A eficácia de cada tipo de foco depende da natureza da tarefa e dos objetivos do indivíduo.

Neste momento um robusto corpo de literatura suporta a eficácia de um foco externo de atenção em comparação com um foco interno de atenção na aquisição de habilidades motoras de manipulação, locomoção e estabilidade (Milley & Ouellette, 2021; Wulf, 2013). No entanto alguns autores têm, no entanto, encontrado resultados menos definitivos nesta área, quando consideradas variáveis como o grau de experiência dos participantes (Rienhoff et al., 2015).

Embora sejam numerosos, os estudos conduzidos nesta área concentram-se principalmente em adultos, sendo escassa a pesquisa sobre crianças e jovens. Na sua revisão de literatura, Araújo (2021) incluiu 17 estudos realizados com crianças entre os 6 e os 12 anos de idade e verificou que a grande maioria dos estudos tinham sido feitos, principalmente nos últimos 5 anos, em que figuravam 65% dos artigos incluídos nesta revisão. Estavam representadas diversas modalidades e movimentos associados às mesmas como a tacada no golfe, o arremesso do dardo, o lançamento em dois apoios no basquetebol, a tacada de ténis, o remate futsal e outros movimentos que não estão associados somente a uma modalidade como o arremesso de bolas e andar num pêndulo. Em linhas gerais, a maioria dos estudos incluídos veio corroborar o panorama de estudos que analisaram aprendizagem motora em adultos jovens, encontrando benefícios na aprendizagem motora a partir da utilização de um foco externo de atenção nos testes de aprendizagem, em comparação a condições com foco interno e/ou controlo.

No estudo realizado por Lola e colegas (2022) foi aplicado feedback interno e externos, a dois grupos de crianças com idades entre 5 e 6 anos, no exercício de lançamento da bola. O estudo mostrou que ambos os grupos de crianças melhoraram e não houve grandes diferenças entre os dois, ficando a questão de que possa existir uma influência determinante do fator idade, tendo as autoras concluído pela necessidade de mais investigação que possa aprofundar esta questão.

No caso específico do basquete, alguns autores têm feito o estudo comparativo entre os dois tipos de foco no que toca à aquisição e aperfeiçoamento de habilidades motoras. A revisão de literatura de Wulf (2013), já referida, mostrou benefícios consistentes do foco externo em diferentes tarefas e desportos, enfatizando a sua importância em cenários de treino e competição e concluiu que um foco externo de atenção melhora, de forma geral, o desempenho em vários desportos, incluindo o basquetebol. O grau de experiência dos jogadores não parece ser um fator decisivo. Num estudo envolvendo praticantes de basquetebol experientes (cerca de 10 anos de prática da modalidade), Milley e Ouellette (2021) exploraram os efeitos da utilização de técnicas de imagética para mudar o foco dos atletas para o exterior, a fim de melhorar o desempenho dos lançamentos de lance livre no basquetebol. Esta investigação demonstrou que os atletas que adotaram um foco externo, como a concentração no cesto ou no alvo, tiveram um melhor desempenho em comparação com os que se concentraram internamente na sua mecânica de lançamento. Por seu turno, num estudo realizado com jovens adultos com um ano de experiência na modalidade de basquetebol, Zachry e colegas (2005) investigaram os efeitos da adoção de um foco externo de atenção não só no desempenho, mas também na atividade muscular (avaliada por eletromiografia). Os resultados mostraram que a precisão do lance livre foi maior quando os participantes adotaram um foco externo em comparação com um foco interno. Além disso, a atividade eletromiografia dos músculos bíceps e tríceps foi menor com um foco externo em relação a um foco interno o que sugeriu que sugere que um foco externo de atenção aumenta a economia de movimento e, presumivelmente, reduz o "ruído" no sistema motor que dificulta o controlo fino do movimento e torna o resultado do movimento menos fiável.

Os estudos realizados no âmbito da modalidade de basquetebol centraram-se maioritariamente no lançamento em apoio. Este lançamento é normalmente usado em situação de jogo após uma falta ser

cometida a meio de um lançamento, sendo dado o lançamento a equipa que sofreu a falta. Sobre este movimento Ferreira (2019) refere que no basquetebol, apesar de o lançamento em apoio não estar totalmente alinhado com a dinâmica do jogo, a sua execução reflete os princípios das técnicas mais avançadas. Por essa razão, pode desempenhar um papel fundamental na aprendizagem dos fundamentos do lançamento.

Embora bastantes estudos tenham focado o fornecimento de diferentes instruções de foco de atenção na prática de basquetebol, poucos deles incidiram em crianças. O estudo realizado por Perreault e French (2015) é um dos poucos estudos com crianças que pretendeu determinar o efeito do feedback do foco de atenção na aprendizagem motora em crianças, avaliados com base na realização de lançamentos livres. Os resultados revelaram uma vantagem de aprendizagem estatisticamente significativa para os participantes que receberam feedback de foco externo.

Face ao exposto, o presente estudo pretende comparar o impacto dos focos de atenção interno e externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores pouco experientes. De acordo com os estudos anteriormente citados, espera-se que as crianças do grupo de foco externo obtenham melhores resultados que as crianças do grupo de foco interno e que não existam diferenças significativas entre este e o grupo de controlo.

## **5.2. Materiais e métodos**

### **5.2.1. Amostra**

Foi constituída uma amostra por conveniência constituída por alunos inscritos no 6º ano de escolaridade de uma Escola Básica do Concelho do Barreiro, com pouca experiência na modalidade de basquetebol, ou seja os alunos não são federados na modalidade e somente tiveram a experiência da modalidade nas aulas de EF e jogos esporádicos, que tenham estado presentes nos dois momentos de avaliação, que assentissem à participação e cujos encarregados de educação tivessem prestado consentimento informado escrito. Foram excluídos alunos praticantes de basquete há mais de um ano e alunos portadores de limitações motoras ou cognitivas que pudessem interferir com a performance ou compreensão das instruções fornecidas. Aplicados os critérios de inclusão, participaram 51 alunos de 2 turmas do 6º ano, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos, sendo 25 do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Os participantes foram distribuídos em dois grupos experimentais, de 17 participantes cada ( $n=34$ ) e um grupo de controlo ( $n=17$ ), procurando manter o equilíbrio entre rapazes e raparigas em cada grupo, por um processo aleatório estratificada.

### **5.2.2. Procedimentos e Instrumentos**

Antes da realização do estudo, foi pedida autorização à Direção do Agrupamento de Escolas. Foi pedido o consentimento informado aos encarregados de educação e foi solicitado a cada aluno o seu assentimento à participação no estudo. Os dados colhidos foram codificados, de forma a garantir o anonimato dos participantes.

A tarefa selecionada foi, como já referido, o lançamento livre em apoio, cujos componentes se encontram descritos no quadro 1.

O participante deve estar enquadrado com o cesto com os pés a largura dos ombros, a mão que executa o lançamento deve estar por baixo da bola com os dedos afastados enquanto a mão oposta se encontra ao lado da bola, de seguida é feita a flexão e extensão dos membros inferiores mantendo a bola por cima e a frente da cabeça, e de seguida a bola sai da mão quando o braço executa extensão completa juntamente com flexão do pulso (Ferreira, 2019)

*Quadro 1 - Técnica de lançamento livre (Ferreira, 2019)*

Os participantes foram aleatoriamente distribuídos em dois grupos experimentais e um grupo de controlo. Em cada um destes grupos foram dadas instruções dirigidas ao foco de atenção externo e interno, no movimento de lançamento em apoio. A lista de instruções utilizadas encontra-se discriminada na tabela 9. O critério de sucesso foi definido como a entrada da bola no cesto.

Foco Interno
<p><b>Posição</b></p> <p>(1) Enquadre-se com o cesto - os seus ombros e tronco devem estar de frente para o cesto.</p> <p>(2) Coloque os pés à largura dos ombros.</p> <p>(3) Dobre ligeiramente os joelhos e a cintura.</p> <p><b>Pega</b></p> <p>(4) Coloque a sua mão de arremesso (dominante) atrás da bola, dedos afastados quase ao máximo</p> <p>(5) Use a outra mão (não dominante) para estabilizar a bola de lado.</p> <p>(6) A bola deve repousar nas pontas dos dedos da mão, não na palma.</p> <p><b>Lançamento</b></p> <p>(7) Prepare-se garantindo que os joelhos e a cintura estão ligeiramente dobrados.</p> <p>(8) Lança a bola soltando a mão de apoio (não dominante) e estendendo os joelhos e os braços juntos.</p> <p>(9) Prossiga com o lançamento estendendo totalmente o cotovelo e deixando a bola rolar pelos dedos - o pulso deve fazer uma flexão rápida em direção ao cesto em direção à cesta e a mão deve ficar pendurada quando completo.</p>
Foco Externo
<p>Concentre-se no centro do quadrado da tabela do cesto de basquete.</p>

*Tabela 9 - Instruções para os grupos experimentais*

No caso do grupo experimental do foco interno, a atenção deveria fixar-se nos componentes do movimento. Depois de o participante se posicionar, eram-lhe fornecidas instruções, no máximo duas, dirigidas aos componentes da técnica que no seu caso, careciam de correção. No grupo experimental do foco externo, dirigido apenas ao resultado pretendido, o foco deveria ser fixado no cesto. No grupo de controlo não foram dadas quaisquer instruções dirigidas ao foco de atenção.

Foram realizados 2 momentos de recolha de dados com uma semana de intervalo entre eles. Cada aluno executou 10 lançamentos para aquecimento, após o que foi convidado a fazer 5 lançamentos, com instruções relativas ao foco de atenção externo ou interno, ou sem instruções, de acordo com o grupo a que pertencia. Para cada um, foi registado o número de lançamentos com sucesso.

### 5.2.3. Análise de Resultados

Pela sua natureza dicotómica do teste efetuado (acertar ou não acertar no cesto), é possível assumir que, em amostras superiores a 30, independentemente do resultado dos valores individuais, a média da população irá distribuir-se normalmente. Como medida de sucesso da tarefa foi definido o número de tentativas de lançamento livre com sucesso.

Para análise dos dados foi usado o Microsoft Excel®. Foi feita uma análise descritiva da amostra para caracterização da mesma e foi feita também uma análise descritiva preliminar dos dados recolhidos usando como medida de tendência central a média ( $\bar{x}$ ) e como medida de dispersão, o desvio padrão ( $\mu$ ). Posteriormente foi feita uma análise de variância usando a ANOVA, que permite comparar médias de três ou mais grupos amostrais para determinar se pelo menos uma dessas médias é significativamente diferente das outras. Foi usado, com nível de significância de 5%.

### 5.3. Resultados

Na análise descritiva dos dados, resumida no gráfico da figura 6, verifica-se uma diferença entre os grupos experimentais e o de controlo, no momento 2. Também existe diferença entre o grupo de foco externo e o de foco interno, mas é pequena, e existe uma dispersão de dados considerável como se pode ver pelos valores de desvio padrão. No momento 2 mantêm-se a questão dos valores do desvio padrão. Contrariamente aos outros dois grupos, o grupo de foco interno sofre uma involução na precisão dos lançamentos. O grupo de foco externo melhora ligeiramente. O grupo de controlo é aquele em que se verifica uma melhoria mais notória. O sumário dos dados e análise de variância para cada um dos grupos encontra-se na Tabela 10.

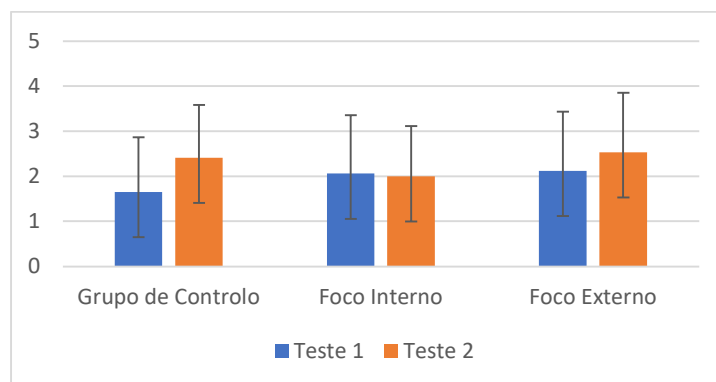


Figura 6 - Gráfico de médias e desvio padrão por grupo, nos momentos 1 e 2

SUMÁRIO	Momento 1	Momento 2	Total
<b>Controlo</b>			
Contagem	17	17	34
Soma	28	41	69
Média	1,647059	2,411765	2,029412
Desvio Padrão	1,221739	1,175735	
Variância	1,492647	1,382353	1,544563
<b>Externo</b>			
Contagem	17	17	34
Soma	36	43	79
Média	2,117647	2,529412	2,323529
Desvio Padrão	1,317306	1,328422	
Variância	1,735294	1,764706	1,740642
<b>Interno</b>			
Contagem	17	17	34
Soma	35	34	69
Média	2,058824	2	2,029412
Desvio Padrão	1,297622	1,118034	
Variância	1,683824	1,25	1,423351
<b>Total</b>			
Contagem	51	51	
Soma	99	118	
Média	1,941176	2,313725	
Variância	1,616471	1,459608	

Tabela 10 - Sumário dos dados recolhidos

Para a análise de variância foi usado o teste ANOVA de fator duplo com repetição. Nesta análise foi possível verificar que sendo F inferior ao F crítico e o valor de P maior do que a significância 5%, em todas as fontes de variação – grupos de focos, momentos de avaliação e interação entre ambos, pode-se concluir que não existiu influência estatisticamente significativa dos mesmos na variância dos resultados. Desta forma, a análise dos dados não permite rejeitar a hipótese nula.

ANOVA						
Fonte de variação	SQ	Gl	MQ	F	valor P	F crítico
Amostra	1,960784	2	0,980392	0,631912	0,533771	3,091191
Colunas	3,539216	1	3,539216	2,281201	0,134235	3,940163
Interações	2,901961	2	1,45098	0,935229	0,396042	3,091191
Dentro	148,9412	96	1,551471			
Total	157,3431	101				

Tabela 11 - Análise de variância dos dados.

Legenda: SQ – Soma dos Quadrados; gl – Grau de Liberdade; MQ – Média dos Quadrados; F – Teste F (relação entre variâncias); P – p-value (significância); F crítico – (valor de corte para rejeição da hipótese nula)

#### 5.4. Discussão

O presente estudo pretendeu comparar o impacto dos focos de atenção interno e externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores pouco experientes. A literatura existente suporta a eficácia de um foco externo de atenção em comparação com um foco interno de atenção na aquisição de habilidades motoras em vários contextos e modalidades (Milley & Ouellette, 2021; Wulf, 2013). Contudo, essa tendência é menos explorada em populações jovens e em contextos específicos, como o do basquetebol. A evidência existente permitia, no entanto, esperar que as crianças do grupo de foco externo obtivessem melhores resultados que as crianças do grupo de foco interno e que não existissem diferenças significativas entre este e o grupo de controlo.

Os dados recolhidos não corroboraram plenamente as hipóteses inicialmente estabelecidas, pois as diferenças observadas entre os grupos não foram estatisticamente significativas. No entanto, esses resultados não são únicos na literatura sobre o tema, pois embora a maioria dos estudos destaque os benefícios do foco externo na aprendizagem e no desempenho de habilidades motoras, existem algumas exceções e nuances valiosas na literatura, que enriquecem a compreensão do tema (Rienhoff et al., 2015).

No que se refere aos bons resultados do grupo de controlo, coloca-se a hipótese de que, na ausência do stress associado ao conjunto de instruções a seguir, os alunos deste grupo fossem capazes de executar a tarefa de forma mais efetiva. Neste sentido, Schmidt (1991) afirma que *feedbacks* menos frequentes proporcionam benefícios na aprendizagem, comprovados em testes de retenção a longo prazo. O autor, propõe como fatores subjacentes, a tendência do feedback para gerar correções desadaptativas a curto prazo, por um bloqueio de vários conjuntos de atividades de processamento de informação, ou por ambos os fatores combinados (Schmidt, 1991). Ao comparar o grupo de controlo com o grupo de foco interno, Zachry (2006) afirma mesmo que as instruções de foco interno degradaram efetivamente os desempenhos na fase de aquisição e não ofereceram qualquer diferença em relação à condição de controlo na retenção.

Por outro lado, estudos anteriores indicam que, em certos contextos e populações, o foco interno pode ser igualmente eficaz, especialmente em iniciantes que podem se beneficiar da atenção aos detalhes de movimento para entender melhor a técnica. Num estudo que envolveu amostras de adultos e crianças, Emanuel e colegas (2008), concluíram que o foco de atenção varia entre crianças e adultos em termos de precisão e variabilidade na fase de aquisição e de precisão na fase de transferência, sendo que iniciantes podem beneficiar de um foco interno durante os estágios iniciais de aprendizagem. Por sua vez, em estudos realizados com jogadores de golfe e de futebol, os autores concluíram que, em tarefas que requerem uma atenção detalhada aos componentes do movimento, como aprender uma nova técnica complexa, o foco interno pode ajudar a decompor e entender cada parte do movimento (Beilock et al., 2002). Esses achados ressaltam a importância de considerar fatores adicionais, como fatores contextuais ou características individuais, como a idade, que podem afetar o impacto do foco de atenção na aprendizagem e no desempenho motor. De lembrar o estudo de Lola e colegas (2022) que, numa amostra de crianças (5 a 6 anos) não encontrou diferenças na melhoria do desempenho entre os grupos de foco interno e externo. Por outro lado, a existência de alguma imaturidade na aquisição de habilidades motoras fundamentais de manipulação em idades mais precoces, pode ter interferido com o refinar de ações com grau de complexidade considerável, com é o caso da tarefa em estudo (Leversen et al., 2012).

Por outro lado, existem questões metodológicas que podem ter influenciado os resultados como o tamanho e características da amostra, a natureza da tarefa estudada, a medida de desempenho, o

número de tentativas para cada participante, a curto intervalo entre os testes ou a ausência de práticas frequentes entre eles. Um ou vários destes fatores podem ter limitado o efeito ou mesmo a compreensão dos *feedbacks*, principalmente numa população jovem e inexperiente.

A escassa evidência na área específica dos praticantes inexperientes e/ou crianças e jovens, na modalidade de basquetebol e a análise dos resultados e das questões metodológicas mencionadas sugerem perspectivas que poderão orientar futuras investigações. A realização do estudo junto de uma amostra maior e/ou maior número de tentativas traria maior robustez aos resultados, aumentando a validade e permitindo uma análise mais detalhada e confiável. Relativamente ao número de testes e intervalo entre os mesmos, seria de ponderar a realização de três momentos, um para aquisição, um de retenção e um de transferência, como foi o caso de alguns estudos incluídos nas revisões de literatura de Wulf (2013) e Araújo (2021). Seria também de fixar um intervalo mínimo de duas semanas entre os testes com oportunidade e treino entre estes. De referir que o agendamento dos momentos de colheita de dados foi uma das maiores dificuldades sentidas na realização do estudo, por estes colidirem com o planeamento de aulas feito pelos professores.

Como áreas de desenvolvimento futuro, diferentes combinações de estratégias ou outras estratégias pedagógicas merecem atenção no que respeita ao desenvolvimento de habilidades motoras, especialmente em iniciantes. Numa fase inicial de aprendizagem, a demonstração detalhada de uma nova habilidade motora e o uso de regressões mais simples auxiliam os alunos a praticar a habilidade de forma gradativa até que possam executá-la corretamente. Durante este processo técnicas de imagética e *self-talk* (diálogo interno) têm sido recomendadas para melhorar a aprendizagem (Hidayat & Budiman, 2014; Marinšek & Lukman, 2022; Weinberg, 2008). Estas abordagens indicam que combinar estratégias motivacionais com foco de atenção externo otimiza o desempenho e a aprendizagem, fortalecendo a associação entre os objetivos e as ações motoras (Wulf & Lewthwaite, 2016).

## 5.5. Conclusão

O presente estudo pretendeu comparar o impacto dos focos de atenção interno e externo na precisão no lançamento em apoio, em jogadores pouco experientes. Dado a evidência científica apontar nesse sentido, esperava-se encontrar melhores resultados nas crianças do grupo de foco externo quando comparadas com os grupos de foco interno e de controlo. No entanto, as variações nos resultados encontrados nos três grupos não mostraram diferenças estatisticamente significativas.

A investigação na área suporta a possibilidade de existirem outros fatores de influência como a idade ou o estadió de experiência dos participantes. No entanto podem existir fragilidades metodológicas no presente estudo que podem ter influenciado os resultados. Neste sentido sugerem-se a realização de estudos na área específica do basquetebol infantil e juvenil com amostras maiores ou com metodologias diferentes, que permitam consolidar o conhecimento nesta área e permitam fornecer dados no ensino e treino desta modalidade.

## 5.6. Referências

- Anderson, J. R. (2015) *Cognitive Psychology and Its Implications* (8th ed.). Worth Publishers.
- Araújo, G. B. (2021) Efeitos do foco de atenção na aprendizagem motora em crianças: uma revisão sistemática. Universidade Federal de Uberlândia. Available at: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33326>.

- Beilock, S. L. et al. (2002) 'When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills.', *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 8(1), pp. 6–16. doi: 10.1037/1076-898X.8.1.6.
- Bell, J. J. and Hardy, J. (2009) 'Effects of Attentional Focus on Skilled Performance in Golf', *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(2), pp. 163–177. doi: 10.1080/10413200902795323.
- Emanuel, M., Jarus, T. and Bart, O. (2008) 'Effect of Focus of Attention and Age on Motor Acquisition, Retention, and Transfer: A Randomized Trial', *Physical Therapy*, 88(2), pp. 251–260. doi: 10.2522/ptj.20060174.
- Ferreira, A. (2019) *Basquetebol ensinar e aprender o jogo*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Hidayat, Y. and Budiman, D. (2014) 'The Influence of Self-Talk on Learning Achievement and Self Confidence', *Asian Social Science*, 10(5). doi: 10.5539/ass.v10n5p186.
- James, W. (1913) *The principles of psychology*. Henry Holt and Company. doi: 10.1037/11059-000.
- Leveresen, J. S. R., Haga, M. and Sigmundsson, H. (2012) 'From children to adults: motor performance across the life-span.', *PloS one*, 7(6), p. e38830. doi: 10.1371/journal.pone.0038830.
- Lola, A. et al. (2022) 'Attentional focus on learning fundamental movement skills in children', *Physical Activity Review*, 10(1), pp. 60–67. doi: 10.16926/par.2022.10.07.
- Marinšek, M. and Lukman, N. (2022) 'Teaching strategies for promoting motor creativity and motor skill proficiency in early childhood', *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 35(1), pp. 2645–2653. doi: 10.1080/1331677X.2021.1974306.
- Milley, K. R. and Ouellette, G. P. (2021) 'Putting Attention on the Spot in Coaching: Shifting to an External Focus of Attention With Imagery Techniques to Improve Basketball Free-Throw Shooting Performance', *Frontiers in Psychology*, 12. doi: 10.3389/fpsyg.2021.645676.
- Perreault, M. E. and French, K. E. (2015) 'External-Focus Feedback Benefits Free-Throw Learning in Children', *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), pp. 422–427. doi: 10.1080/02701367.2015.1051613.
- Posner, M. I. and Rothbart, M. K. (2007) *Educating the human brain*. Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/11519-000.
- Rienhoff, R. et al. (2015) 'Focus of attention influences quiet-eye behavior: An exploratory investigation of different skill levels in female basketball players', *Sport, Exercise, and Performance Psychology*. American Psychological Association Inc., 4(1), pp. 62–74. doi: <https://doi.org/10.1037/spy0000031>.
- Schmidt, R. A. (1991) 'Frequent Augmented Feedback Can Degrade Learning: Evidence and Interpretations', in *Tutorials in Motor Neuroscience*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 59–75. doi: 10.1007/978-94-011-3626-6\_6.
- Singh, H. et al. (2022) 'A distal external focus of attention facilitates compensatory coordination of body parts', *Journal of Sports Sciences*, 40(20), pp. 2282–2291. doi: 10.1080/02640414.2022.2150419.
- Weinberg, R. (2008) 'Does Imagery Work? Effects on Performance and Mental Skills', *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 3(1). doi: 10.2202/1932-0191.1025.
- Wulf, G. (2013) 'Attentional focus and motor learning: a review of 15 years', *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), pp. 77–104. doi: 10.1080/1750984X.2012.723728.
- Wulf, G. and Lewthwaite, R. (2016) 'Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning', *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), pp. 1382–1414. doi: 10.3758/s13423-015-0999-9.
- Wulf, G. and Prinz, W. (2001) 'Directing attention to movement effects enhances learning: A review', *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(4), pp. 648–660. doi: 10.3758/BF03196201.

Zachry, T. et al. (2005) 'Increased movement accuracy and reduced EMG activity as the result of adopting an external focus of attention', *Brain Research Bulletin*, 67(4), pp. 304–309. doi: 10.1016/j.brainresbull.2005.06.035.

Zachry, T. (2006) 'Effects of attentional focus on kinematics and muscle activation Effects of attentional focus on kinematics and muscle activation patterns as a function of expertise patterns as a function of expertise', *UNLV Retrospective Theses & Dissertations*, p. 1862. Available at: <http://dx.doi.org/10.25669/8oux-jghn>.

## 6. Reflexão Final

Ao longo da PES, o estagiário estudante, apoiando-se nos conhecimentos adquiridos no curso, na observação e orientação dos professores cooperantes e na análise das suas práticas, procurou identificar áreas de necessidade de investimento e encontrar estratégias para se desenvolver como futuro profissional. Neste sentido, buscou-se compreender e seguir documentos orientadores e normativos da profissão, da disciplina de Educação Física e da instituição que o acolheu, além de documentos que enquadram e refletem a relação da escola com a comunidade envolvente.

Foram desenvolvidas várias atividades, destacando-se as etapas de planeamento, execução e avaliação das aulas de Educação Física. Realçam-se também as atividades de apoio ao funcionamento da escola e ligação às famílias e comunidade envolvente, nomeadamente o acompanhamento da direção de turma e participação ativa em vários aspetos do projeto de Desporto Escolar. Relativamente a este, foi possível perceber a relevância do projeto, não só na vertente da promoção da atividade física, mas também na diversificação de experiências, no estabelecimento de laços sociais, no envolvimento da família, entre outros. Foi particularmente interessante constatar, na prática, o papel do professor de Educação Física no desenvolvimento de competências que se estendem a todas as disciplinas e aspetos da vida dos alunos, contribuindo para sua formação como cidadãos. Neste sentido, as competências desenvolvidas na disciplina de Educação Física e o seu potencial de ligação à comunidade através do Desporto Escolar ou outros projetos, assume particular importância em comunidades com maiores fragilidades sociais.

A atitude de todos os professores para com o estudante estagiário e o ambiente de trabalho do grupo, facilitaram o processo de aprendizagem. Trata-se de um grupo coeso em que, frequentemente, a orientação do estagiário foi quase assumida como um projeto coletivo. Esta atitude facilitou a partilha de dificuldades e inseguranças e a resolução ou minimização das mesmas.

Na concretização do plano de investigação, foram sentidas algumas dificuldades não previstas. Foi, sobretudo difícil agendar os momentos de recolha de dados por estes colidirem com o planeamento de aulas dos professores. Neste sentido é de salientar o esforço realizado pelos professores para acomodar esses momentos. O estudo incidiu na modalidade de basquetebol e pretendeu avaliar o impacto do direcionamento do foco de atenção – interno ou externo, na precisão no lançamento em apoio, numa amostra de alunos do 6º ano do ensino básico. Com a realização do estudo, pretendia-se confirmar evidência científica já sedimentada noutras faixas etárias, com potencial relevância para o ensino desta e de outras modalidades, a praticantes pouco experientes. Embora os resultados obtidos não tenham sido conclusivos, foi identificado espaço para novas investigações na área. Como estudante, a sua realização contribuiu para o desenvolvimento de competências de pesquisa e utilização de informação científica e de realização de investigação na área da EF. Como profissional, uma das mais valias da realização do estudo, foi a aplicação de *feedbacks* de foco externo no treino de adultos, nas modalidades de *standup paddle* e natação, com resultados muito positivos no desempenho dos praticantes.

A título de pensamentos finais, a PES contribuiu para que o estudante descobrisse o professor que quer ser. Assim, considera-se que, para além da transmissão dos conteúdos específicos da disciplina, o professor de EF tem como papel promover a sua disciplina, isto é, não deve limitar-se a transmitir conteúdos curriculares com o objetivo de cumprir os diversos parâmetros de avaliação, mas também deve demonstrar a importância da Educação Física para a vida dos seus estudantes. Um bom professor de EF deve promover o desporto e a atividade física, pois ambas já mostraram vários benefícios para a

saúde e bem-estar. Pode e deve também tentar oferecer formas de os alunos praticarem exercício físico fora da escola. Com isto, não esquecer que um professor de EF é acima de tudo isso, um professor, logo o mesmo terá um papel importante em influenciar diversos aspetos na vida dos estudantes como membros da sociedade.

## 7. Referências

- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive Psychology and Its Implications (8th ed.)*. Worth Publishers.
- Araújo, G. B. (2021). *Efeitos do foco de atenção na aprendizagem motora em crianças: uma revisão sistemática* [Universidade Federal de Uberlândia].  
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/33326>
- Beilock, S. L., Carr, T. H., MacMahon, C., & Starkes, J. L. (2002). When paying attention becomes counterproductive: Impact of divided versus skill-focused attention on novice and experienced performance of sensorimotor skills. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, *8*(1), 6–16.  
<https://doi.org/10.1037/1076-898X.8.1.6>
- Bell, J. J., & Hardy, J. (2009). Effects of Attentional Focus on Skilled Performance in Golf. *Journal of Applied Sport Psychology*, *21*(2), 163–177. <https://doi.org/10.1080/10413200902795323>
- Carmona, R. (2005). *... do Barreiro ao Alto do Seixalinho - Um Passado Rural e Operário* (Junta de F). Tipografia Belgráfica.
- Carneiro, V. B., Neves, I., & Ivone, G. (2019). O contexto sociocultural dos alunos e as práticas pedagógicas do professor de 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em Portugal. *Revista Liberato*, *20*(33), 07–16. <https://doi.org/10.31514/rliberato.2019v20n33.p07>
- CREA. Community of Research on Excellence for All. (2017). *Participação Educativa da Comunidade in Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED, Portugal*. <https://www.dge.mec.pt/recursos-3>
- Decreto-Lei n.º 240/2001. (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário Da República n.º 201/2001, Série I-A de 20 de Setembro*, Decreto-Lei n.º 240/2001.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>
- Decreto-Lei n.º 75/2008. (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário Da República n.º 79/2008, Série I de 22 de Abril*, 2341 – 2356.
- Decreto-Lei n.º 95/91. (2008). Aprova o regime jurídico da Educação Física e do desporto escolar. *Diário Da República n.º 47/1991, Série I-A de 1991-02-26*, 940–946.
- Direção Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais*.  
<https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Direção Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais*. Ensino Secundário - Educação Física. [www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_educacao\\_fisica.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_educacao_fisica.pdf)
- Emanuel, M., Jarus, T., & Bart, O. (2008). Effect of Focus of Attention and Age on Motor Acquisition, Retention, and Transfer: A Randomized Trial. *Physical Therapy*, *88*(2), 251–260.  
<https://doi.org/10.2522/ptj.20060174>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429400780>
- Estabelece o Regime Jurídico Da Educação Inclusiva, Diário da República, 1.ª série - N.º 129 - 6 de julho de 2018 2918 (2018). <https://doi.org/10.1046/j.1365-201x.1999.00592.x>
- Federação Nacional de Educação. (2022). *Mais de 80% dos docentes queixam-se de “trabalho burocrático inútil” (LUSA)*. <https://fne.pt/pt/noticias/go/acaosindical-mais-de-80--dos-docentes-queixam-se-de-trabalho-burocratico-inutil--lusa>
- Federação Nacional de Professores [FENPROF]. (2018). *Trabalho burocrático sobrecarrega, ainda mais, o horário dos professores*. <https://www.fenprof.pt/trabalho-burocratico-sobrecarrega-ainda-mais-o-horario-dos-professores>
- Ferreira, A. (2019). *Basquetebol ensinar e aprender o jogo*. Faculdade de Motricidade Humana.

- Flôres, F. (2023). *Normas para Elaboração do Relatório Final de Estágio*.
- Fores, A., Paulo, C. I., & Melo, C. Q. (2024). *Recomendação – Dimensões estruturantes da profissão*. [www.cnedu.pt](http://www.cnedu.pt)
- Gomes, L., Martins, J., & Costa, F. (2017). Estilos de Ensino em Educação Física. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar – referenciais para o ensino de qualidade* (pp. 87–108). Casa da Educação Física.
- Gonçalves, A., Costa, A., Teixeira, I., & Veloso, F. (2022). *Regulamento Interno - Formar e agir para o futuro com a participação de todos. 2022 - 2026*. <https://aecasquilhos.pt/wp-content/uploads/2024/05/Revisao-RI-simplificado-Versao-Final-Conselho-Geral.pdf>
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. *Atas Do Congresso Formação e Trabalho Docente Na Sociedade Da Aprendizagem, Organizado No Âmbito Da Internacional, 2014*, 1390–1401. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31974/4/IT2.pdf>
- Hidayat, Y., & Budiman, D. (2014). The Influence of Self-Talk on Learning Achievement and Self Confidence. *Asian Social Science*, 10(5). <https://doi.org/10.5539/ass.v10n5p186>
- Hidayat, Y., Yudianta, Y., Hambali, B., Sultoni, K., Ustun, U. D., & Singnoy, C. (2023). The effect of the combined self-talk and mental imagery program on the badminton motor skills and self-confidence of youth beginner student-athletes. *BMC Psychology*, 11(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01073-x>
- Himmelstein, M. S., Puhl, R. M., & Quinn, D. M. (2018). Weight Stigma in Men: What, When, and by Whom? *Obesity*, 26(6), 968–976. <https://doi.org/10.1002/oby.22162>
- James, W. (1913). *The principles of psychology*. Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/11059-000>
- Lei n.º 51/2012. (2012). Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar. *Diário Da República n.º 172/2012, Série I de 2012-09-05*, 5103–5119.
- Leveresen, J. S. R., Haga, M., & Sigmundsson, H. (2012). From children to adults: motor performance across the life-span. *PloS One*, 7(6), e38830. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038830>
- Lola, A., Tzetzis, G., Manou, V., & Aleksandropoulou, S. (2022). Attentional focus on learning fundamental movement skills in children. *Physical Activity Review*, 10(1), 60–67. <https://doi.org/10.16926/par.2022.10.07>
- Marinšek, M., & Lukman, N. (2022). Teaching strategies for promoting motor creativity and motor skill proficiency in early childhood. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 35(1), 2645–2653. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2021.1974306>
- Marques, P., Pereira, A. L., & Baptista, P. M. (2013). O Desporto em Contexto Escolar e o desenvolvimento de competências sociais: Revisão sistemática da produção académica em Portugal e a nível internacional. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 37, 81–90. <https://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/251/238>
- Milley, K. R., & Ouellette, G. P. (2021). Putting Attention on the Spot in Coaching: Shifting to an External Focus of Attention With Imagery Techniques to Improve Basketball Free-Throw Shooting Performance. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645676>
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência*, 1–30. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Neto, I. I. (2019). *Efeitos das estratégias de ensino na indisciplina e na motivação dos alunos* [Instituto Politécnico de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10400.21/11021>
- Oliveira, A. R. de, Cardoso, C. P., Saldanha, F. F., Schmaedecke, F., Rosa, G. de L., Mendes, G. O., Silva, J. J. N. da, Colman, K. G. R., Lammel, K., Tittello, M. C. M., Miranda, M. da S., & Giordani, R.

- (2024). Métodos de motivação para aumentar a participação dos estudantes em aulas de educação física. *Revista Ft*, 55–56. <https://doi.org/10.69849/revistaft/fa10202407301855>
- Pereira, L. A., Ferreira, L. A., & Ramos, G. N. S. (2021). A indisciplina nas aulas de educação física: análise de uma proposta de ensino orientada pelos jogos sociomotriz de cooperação. *Temas Em Educação Física Escolar*, 6(3), 1–17. <https://doi.org/10.33025/tefe.v6i3.3504>
- Perreault, M. E., & French, K. E. (2015). External-Focus Feedback Benefits Free-Throw Learning in Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 422–427. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1051613>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the human brain*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11519-000>
- Puhl, R. M., & King, K. M. (2013). Weight discrimination and bullying. *Best Practice & Research Clinical Endocrinology & Metabolism*, 27(2), 117–127. <https://doi.org/10.1016/j.beem.2012.12.002>
- Rede Social do Barreiro. (2023). *Diagnóstico Social 2022 - Concelho do Barreiro*. [https://cmbarreiro.peninsuladigital.com.pt/cmbarreiro/uploads/writer\\_file/document/18568/diagnostico\\_social\\_barreiro\\_2022.pdf](https://cmbarreiro.peninsuladigital.com.pt/cmbarreiro/uploads/writer_file/document/18568/diagnostico_social_barreiro_2022.pdf)
- Rienhoff, R., Fischer, L., Strauss, B., Baker, J., & Schorer, J. (2015). Focus of attention influences quiet-eye behavior: An exploratory investigation of different skill levels in female basketball players. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 62–74. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/spy0000031>
- Rocha, A., Correia, C., Pestana, L., Bento, M., Preto, O., & Lobão, S. (2011). Saúde escolar em construção: que projetos? *Millenium*, 41(41), 89–113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4049521>
- Salvatore, J., & Marecek, J. (2010). Gender in the Gym: Evaluation Concerns as Barriers to Women's Weight Lifting. *Sex Roles*, 63(7–8), 556–567. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9800-8>
- Schmidt, R. A. (1991). Frequent Augmented Feedback Can Degrade Learning: Evidence and Interpretations. In *Tutorials in Motor Neuroscience* (pp. 59–75). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-3626-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-011-3626-6_6)
- Scott-Dixon, K. (2008). Big Girls Don't Cry: Fitness, Fatness, and the Production of Feminist Knowledge. *Sociology of Sport Journal*, 25(1), 22–47. <https://doi.org/10.1123/ssj.25.1.22>
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School–Family–Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149–165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1023/A:1023713829693>
- Singh, H., Shih, H.-T., Kal, E., Bennett, T., & Wulf, G. (2022). A distal external focus of attention facilitates compensatory coordination of body parts. *Journal of Sports Sciences*, 40(20), 2282–2291. <https://doi.org/10.1080/02640414.2022.2150419>
- Weinberg, R. (2008). Does Imagery Work? Effects on Performance and Mental Skills. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 3(1). <https://doi.org/10.2202/1932-0191.1025>
- Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: a review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 77–104. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2012.723728>
- Wulf, G., & Lewthwaite, R. (2016). Optimizing performance through intrinsic motivation and attention for learning: The OPTIMAL theory of motor learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 23(5), 1382–1414. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0999-9>
- Wulf, G., & Prinz, W. (2001). Directing attention to movement effects enhances learning: A review. *Psychonomic Bulletin & Review*, 8(4), 648–660. <https://doi.org/10.3758/BF03196201>
- Zachry, T. (2006). Effects of attentional focus on kinematics and muscle activation Effects of attentional focus on kinematics and muscle activation patterns as a function of expertise patterns as a function of expertise. *UNLV Retrospective Theses & Dissertations*, 1862. <http://dx.doi.org/10.25669/8oux-jghn>

Zachry, T., Wulf, G., Mercer, J., & Bezodis, N. (2005). Increased movement accuracy and reduced EMG activity as the result of adopting an external focus of attention. *Brain Research Bulletin*, 67(4), 304–309. <https://doi.org/10.1016/j.brainresbull.2005.06.035>

Zuzarte, S., Feijão, C., Nunes, M. da C., & Ferreira, N. (2023). *Projeto Educativo 2022-2026 - Formar e gir para o Futuro, com a Participação de Todos.*

## **Apêndices**



## Apêndice 1 – Planeamento da Atividade de Divulgação de Halterofilia

### Introdução a Halterofilia

**Data** - 20/05/2024

**Horas** - 8:00 as 13:00

**Objetivos** – Divulgação da modalidade de halterofilia

**Local** – Ginásio da escola Quinta Nova da Telha

**População alvo** – Alunos do 7º e 8º ano da escola quinta nova da telha

**Turmas abrangidas** – 7º F, 8º A e 8º B

**Número de alunos** – 84

**Parcerias** – Federação de Halterofilismo de Portugal e Ginásio Atlético Clube.

#### Recursos necessários:

- Do agrupamento de escolas dos casquilhos:
  - 7 Colchões de ginástica
  - 14 varas
  - 14 arcos
  - 6 pinos
- Da Federação:
  - Barra olímpica feminina
  - Barra olímpica para crianças
  - Barra olímpica masculina
  - 2 pesos de iniciação de 5kg
  - 2 pesos de iniciação 2,5kg




Figura 6 Equipamento cedido pela FPH



Figura 7 Organização do espaço

Fase da aula	Descrição da tarefa	Critérios de êxito	Esquemas	Tempo
Aquecimento	Mobilidade em círculo – Os alunos ficam em círculo e cada aluno deve demonstrar um exercício de mobilidade articular para os colegas executarem	- Cada aluno deve dar um exercício diferente do anterior		10 minutos (10')
Aquecimento	Briefing – Uma breve explicação da aula e dos seus objetivos	- Participantes devem manter o silêncio e prestar atenção ao que o professor diz.		2 minuto (12')
Fundamental	Estação 1: Arremesso de halterofilia – Exercício que envolve levantar a barra do chão e recebê-la em posição de agachamento, após se levantar do agachamento os alunos devem fazer um salto em tesoura (trazendo o pé dominante a frente e o pé oposto para trás) para impulsionar a barra por cima da cabeça. O professor irá dar correções aos alunos.	- Os alunos só podem usar a carga pré-determinada pelo professor - Os alunos não devem executar o exercício sem a supervisão do professor		26 minutos (38')
Fundamental	Estação 2: Arremesso em tesoura – Alunos irão usar uma barra de 5kg para praticar o salto em tesoura. Irão tentar posicionar os pés, após o salto, na posição demarcada.	- Os alunos terão de acabar o movimento com os pés na posição marcada pelo professor		26 minutos (64')
Fundamental	Estação 3: Saltos horizontais em conjunto com rolamentos a frente – Alunos executam saltos horizontais seguidos de um pino ao outro e voltam para a posição original em rolamento a frente	- Os alunos devem voltar a posição original pelos colchões que foram postos ao lado da zona de saltos horizontais - Os saltos devem ser feitos com os pés paralelos e de seguida - Entre cada rolamento a frente o aluno deve levantar-se		26 minutos (90')

Fase da aula	Descrição da tarefa	Critérios de êxito	Esquemas	Tempo
Aquecimento	Mobilidade em círculo – Os alunos ficam em círculo e cada aluno deve demonstrar um exercício de mobilidade articular para os colegas executarem	- Cada aluno deve dar um exercício diferente do anterior		10 minutos (10')
Aquecimento	Briefing – Uma breve explicação da aula e dos seus objetivos	- Participantes devem manter o silêncio e prestar atenção ao que o professor diz.		2 minuto (12')
Fundamental	Estação 1: Arremesso de halterofilia – Exercício que envolve levantar a barra do chão e recebê-la em posição de agachamento, após se levantar do agachamento os alunos devem fazer um salto em tesoura (trazendo o pé dominante a frente e o pé oposto para trás) para impulsionar a barra por cima da cabeça. O professor irá dar correções aos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos só podem usar a carga pré-determinada pelo professor</li> <li>- Os alunos não devem executar o exercício sem a supervisão do professor</li> </ul>		16 minutos (28')
Fundamental	Estação 2: Arremesso em tesoura – Alunos irão usar uma barra de 5kg para praticar o salto em tesoura. Irão tentar posicionar os pés, após o salto, na posição demarcada.	- Os alunos terão de acabar o movimento com os pés na posição marcada pelo professor		17 minutos (45')