

U. PORTO



**FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

O Caminho a seguir: Ser Professora de Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 65/2018 de 16 de agosto.

Professor Orientador: Professora Doutora Susana Maria Soares

Madalena Rocha Ferreira Almeida Barbosa

Porto, 2024

Ficha de catalogação

Barbosa, M. (2024). O Caminho a seguir: Ser Professora de Educação Física. Porto: Barbosa, M. Relatório de estágio profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO-APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; COMPORTAMENTO DOS ALUNOS.

Agradecimentos

À Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, a todos os professores(as) que contribuíram para a minha formação e aos meus colegas pelo seu apoio.

À Escola Básica e Secundária de Pedrouços, a todos os professores(as), funcionários(as) e Grupo de Educação Física pela partilha de sabedoria e por me fazerem sentir como mais um membro da comunidade escolar.

Aos meus colegas do núcleo de estágio, Nuno e Rodrigo, por terem sido excelentes companheiros.

À Professora Orientadora, Prof.a Doutora Susana Soares, por me proporcionar desafios que impulsionaram o meu crescimento profissional e pessoal.

À Professora Cooperante, Prof.a Carla Salgado, expresso a minha profunda gratidão pela partilha, ensinamentos e inspiração.

Ao Paulo, pelo apoio incondicional, tanto no meu percurso académico como na vida.

Aos meus pais, irmãos e avó por me guiarem pelos valores da educação, respeito, empatia e serem fonte de felicidade e referência.

Índice geral

Agradecimentos.....	III
Índice de tabelas	VI
Resumo	VII
Abstract	VIII
Lista de abreviaturas	IX
1. Introdução.....	1
2. Enquadramento pessoal.....	3
3. Enquadramento profissional	6
4. Enquadramento institucional	11
4.1. A Escola	11
4.2. A Turma	12
5. Realização da prática	13
5.1. Planeamento	13
5.1.1. Planeamento anual	13
5.1.2. Unidade didática	16
5.1.3. Plano de aula	17
5.2. Na prática	18
5.2.1. Controlo da turma	19
5.2.2. Relação professor-aluno.....	21
5.2.3. Modelos de Ensino	21
5.2.4. A aula	24
5.3. Avaliação.....	27
5.4. Processo de reflexão	29
5.5. Turma Partilhada.....	31
5.6. Aulas observadas e treino complementar de lecionação.....	32
6. Participação na dimensão Escola-Comunidade	34
6.1. Desporto Escolar.....	35
6.2. Atividades da escola	38
6.2.1. Atividade organizada – Torneio de badminton	41
7. Estudo Investigação-Ação: modelação de comportamentos disciplinares.....	45
7.1. Resumo.....	45

7.2.	Introdução	46
7.3.	Metodologia.....	48
7.3.1.	Contexto e Participantes.....	48
7.3.2.	Instrumentos e Procedimentos	48
7.4.	Resultados	51
7.5.	Discussão dos resultados	57
7.6.	Conclusão	60
8.	Considerações finais	61
9.	Referências bibliográficas.....	63

Índice de tabelas

Tabela I. Comportamentos iniciais (pré-teste) adotados pela professora em reação ao comportamento dos alunos nas aulas de dança e atletismo e nas aulas de andebol, expressos em percentagem e apresentados por categoria de comportamento e por dimensão, de acordo com Henkel (1991).....	51
Tabela II. Comportamentos iniciais (pré-teste) dos alunos dirigidos à atividade, ao professor e aos colegas nas aulas de dança e atletismo e nas aulas de andebol, expressos em percentagem (%) e de acordo com a classificação de Piéron e Brito (1990).	52
Tabela III. Relação entre os comportamentos iniciais (pré-teste) adotados pela professora em reação ao comportamento dos alunos nas aulas de dança e atletismo e nas aulas de andebol, expressos em percentagem (%).	53
Tabela IV. Plano de intervenção desenhado através da alteração das estratégias utilizadas pela professora.	54
Tabela V. Comportamentos iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste) adotados pela professora na modalidade de andebol, expressos em percentagem, em reação ao comportamento dos alunos, apresentados por categoria de comportamento e por dimensão, de acordo com Henkel (1991).....	55
Tabela VI. Comportamentos iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste) dos alunos dirigidos à atividade, ao professor e aos colegas nas aulas de Dança e Atletismo e nas aulas de Andebol, expressos em percentagem (%) e de acordo com a classificação de Piéron e Brito (1990).....	56
Tabela VII. Relação entre os comportamentos iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste) adotados pela professora em reação ao comportamento dos alunos nas aulas de Andebol, expressos em percentagem (%).	56

Resumo

O presente relatório contém os principais relatos e reflexões referentes à prática de ensino supervisionada que decorreu na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, classificada como escola inserida em Território Educativo de Intervenção Prioritária e situada no concelho da Maia. Este documento inicia-se com a minha apresentação, nomeadamente, o meu percurso pessoal, académico e as minhas expectativas, relativamente à minha atividade profissional. Posteriormente, exponho a minha conceção relativamente à educação, à escola, à disciplina de Educação Física e à atividade profissional docente. Seguidamente será realizada uma abordagem sobre a escola e posteriormente será efetuada a caracterização da turma que me foi atribuída no início do ano letivo. Na realização da prática trato dos diferentes níveis de planeamento (anual, unidade didática, plano de aula), a sua operacionalização a par da prática no terreno, na avaliação, no processo de reflexão, na experiência da lecionação partilhada de uma turma pertencente a outro nível de escolaridade e nas aulas observadas dos meus colegas do núcleo de estágio e da professora cooperante. Na dimensão escola-comunidade, realçando a minha participação nas atividades no desporto escolar e na atividade interna, realizadas na escola. Por último, apresento o meu estudo de investigação-ação: “Modelação de comportamentos disciplinares”, que teve como objetivo avaliar o efeito da aplicação, em aula, estratégias de modelação de comportamento dos alunos recomendadas na literatura. A análise dos principais resultados obtidos apontam para aumento na capacidade de antecipação e observação durante as aulas por parte do professor, que provocaram uma melhoria dos comportamentos dos alunos dirigidos ao professor e aos colegas, as conversas intempestivas e fazer barulho com as bolas.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; ENSINO-APRENDIZAGEM; EDUCAÇÃO FÍSICA; COMPORTAMENTO DOS ALUNOS.

Abstract

This report contains the main reports and reflections regarding the supervised teaching practice that took place at the Basic and Secondary School of Pedrouços, classified as a school inserted in the Educational Territory of Priority Intervention and located in the municipality of Maia. This document begins with my presentation, namely, my personal and academic path and my expectations regarding my professional activity. Subsequently, I expose my conception regarding education, school, the subject of Physical Education and the professional teaching activity. Then an approach will be made about the school and then the characterization of the class that was assigned to me at the beginning of the school year will be carried out. In carrying out the practice, I deal with the different levels of planning (annual, didactic unit, lesson plan), their operationalization along with the practice in the field, in the evaluation, in the reflection process, in the experience of shared teaching of a class belonging to another level of schooling and in the observed classes of my colleagues from the internship nucleus and the cooperating teacher. In the school-community dimension, highlighting my participation in the activities in school sports and in the internal activity, carried out at the school. Finally, I present my action research study: "Behavior Modeling", which aimed to apply and evaluate the effect of behavior modeling strategies recommended in the literature. The analysis of the main results obtained points to an increase in the teacher's ability to anticipate and observe during classes, which caused an improvement in the students' behaviors directed at the teacher and colleagues, untimely conversations and making noise with the balls.

KEYWORDS: SCHOOL PLACEMENT; TEACHING-LEARNING; PHYSICAL EDUCATION; STUDENT BEHAVIOR.

Lista de abreviaturas

DE – Desporto Escolar

EF – Educação Física

MAC – Modelo de Aprendizagem Cooperativa

MED – Modelo de Educação Desportiva

TGfU – Teaching Games for Understanding

UD – Unidade Didática

1. Introdução

O presente relatório de estágio, foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no plano de estudos do 2.º Ciclo em ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Neste documento procurei relatar o meu percurso como estudante estagiária, durante a prática supervisionada realizada na Escola Básica e Secundária de Pedrouços, localizada no distrito do Porto.

Realizei igualmente uma reflexão crítica sobre as atividades que desenvolvi e também sobre aquelas em que estive envolvida, de forma a identificar pontos fortes e pontos débeis a melhorar no futuro. A prática reflexiva é uma condição fundamental para o professor, permitindo-lhe avaliar e reformular a sua atuação possibilitando, conseqüentemente, a sua evolução mas e a dos seus alunos. A este propósito, Schön (1992) defende que o professor reflexivo tenderá a desenvolver mais competências criativas e a capacidade de analisar e questionar sobre a sua prática, constituindo uma mais valia para a sua atividade.

Para desenvolver a prática supervisionada, foi-me atribuída uma turma do 10.º ano de escolaridade e partilhei também uma turma de 9.º ano com os restantes elementos do núcleo de estágio. Participei nas aulas de Educação para a Cidadania da turma do 9.º ano e no âmbito de desporto escolar, estive envolvida com um grupo/equipa de badminton, tendo participado quer nos treinos semanais, quer nos jogos realizados de acordo com o quadro competitivo. Ao nível da atividade interna, destaco a minha participação na organização no corta-mato escolar, no acompanhamento dos alunos no corta-mato escolar organizado pela Coordenação Local do Desporto Escolar, na atividade de basquetebol e torneio de badminton.

O relatório está organizado em cinco capítulos, além desta introdução, que é o primeiro. No segundo capítulo, de “Enquadramento pessoal”, expus o meu percurso pessoal ao nível académico e desportivo e falei sobre as expectativas relativas à minha atividade profissional. No terceiro capítulo, do “Enquadramento profissional” expus a minha conceção de educação, escola,

Educação Física (EF) e atividade profissional docente. No quarto capítulo, de “Enquadramento Institucional” realizei uma abordagem sobre a escola relativamente à sua localização e infra estruturas e caracterizei a turma que me foi atribuída no início do ano letivo para a realização do meu estágio profissional. No quinto capítulo, “Realização da prática”, abrange os diferentes níveis de planeamento (anual, unidade didática, plano de aula) e a sua operacionalização, a prática no terreno, a avaliação, o processo de reflexão, a experiência da lecionação numa turma pertencente a outro nível de escolaridade e as aulas observadas dos meus colegas do núcleo de estágio e da professora cooperante. No sexto capítulo abordei a minha participação na dimensão escola-comunidade, realçando as atividades do desporto escolar e a atividade interna, realizadas na escola. Por fim, no sétimo capítulo, apresento o meu estudo de investigação-ação: “Modelação de comportamentos indisciplina”, com o objetivo avaliar o efeito da aplicação, em aula, estratégias de modelação de comportamento dos alunos recomendadas na literatura.

2. Enquadramento pessoal

Chamo-me Madalena Rocha Ferreira Almeida Barbosa, tenho 22 anos e nasci a 3 de março de 2001. Resido em Matosinhos e tenho nacionalidade portuguesa.

Durante o meu percurso escolar frequentei alguns estabelecimentos de ensino do concelho de Matosinhos, tendo finalizado o ensino secundário (curso profissional de Técnico de Desporto) na Escola Secundária João Gonçalves Zarco. Posteriormente, realizei a licenciatura em Treino Desportivo no Instituto Politécnico da Maia e presentemente estou a terminar o mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário na Faculdade de Desporto.

Considero a entrada no ensino secundário como um momento marcante no meu percurso escolar. A necessidade de ter de escolher as áreas de ensino que permitam responder às nossas expectativas futuras, nem sempre se apresenta como uma tarefa fácil.

No momento da escolha do curso no ensino secundário sabia exatamente o que pretendia, no entanto, tinha dúvidas quanto à forma de atingir esse objetivo. Contei com a ajuda do meu pai, que, sendo professor de EF, me aconselhou a optar pelo curso profissional Técnico de Desporto, com o compromisso de ter um apoio externo à escola na disciplina de português, para depois realizar o exame de admissão pela qual optei no concurso de acesso ao ensino superior. Tenho a ideia de que existe um estigma negativo em relação aos cursos profissionais, na sua generalidade. São frequentemente associados a alunos com fracas expectativas escolares e académicas. Por este motivo, inicialmente, a opção não era do meu total agrado. Após ter refletido e considerado as restantes alternativas, tive conhecimento da abertura de um curso profissional de Técnico de Desporto na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, no qual vim a matricular-me.

Ao longo dos três anos de escolaridade, fui confirmando gradualmente a minha motivação para estas áreas de conhecimento (desporto, atividade física, ciências do desporto, aptidão física...), sentindo que as poderia vir a eleger para definir a minha vida profissional.

No decurso da minha licenciatura, fui amadurecendo a ideia de realizar o mestrado, não tendo considerando inicialmente como primeira opção, o mestrado em ensino. Nesse momento, as minhas motivações centravam-se nas áreas do treino desportivo e da aptidão física para o alto rendimento.

Durante a licenciatura, realizei dois anos de estágio num estúdio de atividade física e desportiva, situado na cidade do Porto. Tive a oportunidade de desenvolver diferentes tipos de trabalho. Com as classes de criança, pertencentes ao 1.º ciclo, realizei um trabalho direcionado para a melhoria das capacidades motoras básicas (perícias e manipulações; deslocamentos e equilíbrios; jogos lúdicos) e específicas (motricidade grossa e fina; coordenação; lateralidade), com o intuito de reforçar os conteúdos recomendados para esta faixa etária. Com os jovens e atletas de alto rendimento avaliamos, monitorizamos e desenvolvemos as capacidades físico-motoras direcionadas para a modalidade em que estavam inseridos, no âmbito da aptidão aeróbia e neuromuscular. Na classe seniores, centramo-nos no desenvolvimento multilateral (mobilidade, força, equilíbrio...) direcionado para a saúde e bem-estar. Estes dois anos foram bastante enriquecedores no âmbito profissional, devido à diversidade dos grupos com que trabalhei e que implicaram preparar as sessões com conteúdos distintos. Na sequência do trabalho realizado neste ginásio, fui convidada pela Federação de Andebol de Portugal (FAP) para integrar a equipa técnica da seleção nacional sub 16 feminina. Esta solicitação foi efetuada com o intuito de ter uma intervenção ao nível da área da condição física, tendo estado em funções durante uma época desportiva. Presentemente, mantenho estas funções no Clube de Andebol de Leça (CALE), desenvolvendo o trabalho com os escalões de intermédios (sub 16, 18 e seniores).

Num outro âmbito laboral, tive a oportunidade de ir trabalhar para um colégio na cidade do Porto, para lecionar aulas de EF no ensino pré-escolar (4 anos). Desenvolvi um trabalho coerente com as diretrizes do documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016), nomeadamente conteúdos relacionados com deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e diversos jogos com carácter lúdico. Lecionei igualmente aulas de natação aos ensinos pré-escolar e 1.º ciclo, ensinando a adaptação ao meio aquático e as técnicas alternadas na natação. No final do ano letivo, o colégio manifestou interesse na minha continuidade no ano

seguinte. Interpreto este convite como um reconhecimento pelo trabalho realizado.

Considero que esta última experiência, relacionada com a escola, despertou em mim um particular gosto pelo ensino. Apreciei o contacto próximo e a relação que estabeleci com os alunos, o funcionamento e as dinâmicas do colégio que contribuem para um ambiente enriquecedor, com um espaço exterior em terra, composto por pneus, troncos, pedras, cozinha, árvores, bicicletas e campos desportivos, onde os alunos têm a liberdade de explorar, descobrir e brincar à chuva.

Além disso, penso ser importante destacar a diversidade na rotina de um professor que enfrenta uma variedade de desafios que reclamam versatilidade, capacidade de adaptação, dinamismo e criatividade nas metodologias de ensino. Apesar de considerar que o reconhecimento da profissão docente, já foi mais reconhecida, continuo a acreditar que ser professor é uma atividade nobre por implicar uma relação com crianças e jovens e pela necessidade de um sentido de responsabilidade elevado no exercício da ação pedagógica. Estes fatores são algumas das razões que me motivaram a procurar no ensino a minha carreira profissional.

No âmbito da minha atividade desportiva, aprendi a nadar e iniciei a minha formação no andebol no clube Maiastars (Maia) e após uma época desportiva, devido ao facto de ter alterado o local de residência, fui jogar para o Cale (Leça da Palmeira), clube que ainda represento.

A prática desportiva federada implica um envolvimento e compromisso considerável. Exige que os seus praticantes sejam disciplinados, organizados e que frequentemente, subordinem os seus interesses aos do grupo em que estão envolvidos. Creio que a prática desportiva contribuiu para eu ter estas características.

Reconheço no desporto, um conjunto de benefícios relacionados com os domínios da saúde e bem-estar, social, emocional e formativo. Foi isto que me fez querer continuar a seguir este caminho, com cada vez mais a certeza de que era o percurso certo para mim.

A par da minha formação e atividade desportiva, estive igualmente envolvida, desde muito cedo, no escutismo. Fui escuteira desde os 7 anos, tendo terminado este longo percurso recentemente (setembro de 2023). Esta atividade,

para além do desenvolvimento e do exercício prático de valores para a vida comunitária, desencadeou em mim o gosto progressivo pelo contacto com a natureza.

O escutismo acabou por ser um complemento para a minha formação pessoal. Ser escuteiro é ter espírito de companheirismo, saber reconhecer as diferenças e aceitar as pessoas como são, saber abraçar novos desafios, dar a volta às adversidades, rir nos momentos menos bons, aprender com os erros, tanto os nossos como dos outros e ter espírito de serviço. O Escutismo permitiu-me um crescimento saudável e, acima de tudo, possibilitou-me um desenvolvimento pessoal constante. Complementou o meu percurso, principalmente pelos valores que me foram ensinados, valores que me dizem o que sou hoje e o que quero ser. Este contacto com o movimento trouxe ao de cima, a vontade de ensinar e educar pessoas para serem bons cidadãos no futuro.

O meu dia parece ter mais de 24 horas e gosto de as ter todas ocupadas. Sou dinâmica, bem-disposta e apaixonada pela vida. Adoro viajar, estar com a minha família e amigos, ouvir música e de um bom pôr-do-sol na praia. Ao mesmo tempo, também aprecio um bom filme em tempos de chuva. Sou dedicada, altruísta e, por vezes, perfeccionista, comigo, com o que me rodeia e com o que faço. Tenho uma frase que levo para a vida e com a qual me identifico bastante: “Põem o quanto és no mínimo que fazes” (Pessoa, 1979).

3. Enquadramento profissional

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE) vivemos numa sociedade caracterizada por uma reduzida prática de atividade física. Os dados estatísticos do INE identificam uma população infantil e juvenil pouco ativa, com excesso de peso e obesidade (53,6% da população residente) (Portugal, 2016).

Sem grande esforço, conseguimos rapidamente constatar nas nossas turmas que apenas uma percentagem muito residual dos nossos alunos praticam desporto federado. A disciplina de EF poderá ser, para grande parte dos nossos alunos, a única oportunidade de uma prática de atividade física sistemática, organizada e supervisionada, assumindo assim um papel crucial na promoção

de comportamentos saudáveis para crianças e jovens. O seu currículo, encontra-se organizado em três áreas principais, de acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais de EF: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos (Essenciais, 2018). Revejo-me numa abordagem da matéria de ensino de EF que valorize a aptidão física, sem esquecer obviamente as restantes áreas (atividades físicas e conhecimentos).

Para o efeito, sugiro que a valorização da aptidão física pode manifestar-se das seguintes formas: na elaboração das planificações anuais de EF; a aptidão física deve constituir matéria de ensino a ser abordada durante todo o ano letivo; sempre que possível; nas aulas de EF com dois tempos letivos, um deles, ser destinado ao desenvolvimento da aptidão física; e por último, valorizar a aptidão física percentualmente, nos diferentes domínios dos critérios de avaliação normalmente utilizados nas escolas: capacidades (atividades físicas e aptidão física), conhecimentos e atitudes.

A abordagem da aptidão física na aula de EF pode constituir momentos muito interessantes e motivadores para os nossos alunos, na medida que promovem formas de organização diferentes das habituais (treino em circuito, por exemplo) e frequentemente, recorrem a materiais de apoio, como halteres, cordas, steps, bolas medicinais, barreiras, bandas elásticas, associadas a músicas motivadoras para a prática. Os nossos alunos eventualmente associar este tipo de trabalho ao utilizado nos ginásios desportivos. A este propósito, grande parte dos alunos que não praticam desporto federado, após a saída da escolaridade obrigatória, poderão recorrer aos ginásios como local privilegiado para manterem a sua atividade física.

Com o intuito de legitimar esta conceção da EF, os programas escolares da disciplina de EF contemplam a aplicação do FITescola, disponibilizando tabelas de referência, áudios e documentos de apoio para os diferentes testes que se encontram divididos em três áreas: aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão neuromuscular. Perante os fatores de risco (sedentarismo, barreiras à prática desportiva, urbanismo, utilização excessiva da tecnologia...) a que os nossos alunos estão presentemente sujeitos, proponho importantes implementar atividades apelativas capazes de motivar para uma elevada participação dos alunos.

Na disciplina de EF, os exercícios e jogos, apresentam-se como ferramentas principais de aprendizagem, sendo expectável que as aulas de EF sejam dinâmicas, desafiadoras e estimulantes para os alunos.

Juntamente com a valorização da aptidão física, entendo que as metodologias de ensino constituem uma variável fundamental para o sucesso da nossa disciplina. Identifico-me com uma metodologia de ensino que promova aulas motivadoras, em que os desafios e competições são utilizados para cativar os alunos e proporcionar experiências significativas que possam ser aplicadas tanto em contextos reais, como em situações de jogo. Nesta linha de pensamento, de um modo geral, nas minhas aulas de EF procura sempre garantir o envolvimento de todos os alunos, com um tempo potencial de aprendizagem relevante e intensidade na sua participação (diminuindo as pausas entre tarefas). Para o efeito, recorro a formas de organização e rotinas de trabalho facilitadoras como, por exemplo, a constituição de grupos de trabalho, aproveitamento todo o espaço disponível e organização do material de apoio.

Como professora estagiária, procurei sempre que possível, adotar metodologias centradas no aluno, buscando o equilíbrio entre a orientação direta e a promoção da autonomia dos alunos. Essa abordagem é fundamental para criar condições que favoreçam uma ligação duradoura com a prática desportiva (Silva et al., 2017).

O professor exerce um papel fundamental na formação dos alunos, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também pelo desenvolvimento de competências e valores que os prepararão para a vida em sociedade. A prática de estágio representa uma oportunidade única para os futuros professores, pois permite que eles experimentem o “choque da prática” (Bento, 1995), momento em que confrontam o conhecimento teórico adquirido na universidade com a realidade da sala de aula. Segundo Calderhead (1989) esta experiência prática é vital para a estruturação e aquisição de competências de ensino, pois envolve um processo de interpretação e análise contextual. Os docentes, especialmente num mundo em constante mudança, são cada vez mais confrontados com novas tarefas, que exigem maior profissionalismo e uma ampla gama de competências diversificadas (Conceição & de Sousa, 2012).

Neste contexto, reconheço que vivemos num mundo em constante mudança, onde os valores e o reconhecimento da escola estão em crise.

No contexto da EF, o papel do professor de EF é especialmente desafiador, pois envolve não apenas a instrução física, mas também a promoção de valores e o incentivo a um estilo de vida saudável. Durante a minha formação, tive o privilégio de ter professores de EF muito competentes e dedicados, que se tornaram referências para mim.

Como professora estagiária, concluo este estágio reforçando a importância de existir uma EF de qualidade, conduzida por professores eficazes e competentes, que valorizem a disciplina e a promovam de forma a ser amplamente reconhecida. Siedentop (1998) destaca que a EF só irá ganhar importância como área curricular se os professores adotarem uma postura competente e eficaz, características que são fundamentais para obter o respeito dos alunos, encarregados de educação e afins. Estes atributos são desenvolvidos ao longo do tempo, com a experiência, formação contínua e partilha de práticas com colegas. Tenho como objetivo tornar-me uma professora competente, capaz de planear conteúdos de forma clara e motivar os alunos, indo além da simples eficácia, como argumentam Rosenshine e Furst (1973), que identificam comportamentos como entusiasmo, clareza na comunicação, variabilidade nas estratégias de ensino e foco nas tarefas como características de um ensino bem-sucedido.

Atualmente, sinto-me profundamente motivada para o exercício da função de professora, acreditando que posso, de forma genuína, manifestar entusiasmo e alegria na sala de aula, contribuindo significativamente para a criação de um ambiente positivo de aprendizagem. Este entusiasmo é essencial não apenas para o sucesso dos alunos, mas também para promover um ambiente de respeito mútuo e de valorização das ações e atitudes dos mesmos, alinhando-se com os objetivos de promover a saúde, criar hábitos de vida saudáveis e formar cidadãos conscientes e responsáveis.

3.1. Expectativas para o Estágio Profissional

No início do estágio pedagógico tinha três grandes expectativas, que se centravam na valorização e desenvolvimento de competências para o ensino, no estabelecimento de uma boa relação interpessoal com a comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) e na aplicação de alguns conhecimentos adquiridos na minha formação acadêmica.

As competências para o ensino são vastas, no entanto centro-me em três grandes áreas: conhecimento da matéria de ensino e tratamento pedagógico e didático, ou seja, o conhecimento das diferentes modalidades desportivas e atividades física, que inclui a compreensão das regras, fundamentos e progressões pedagógicas, além dos aspetos relacionados com a saúde, o desenvolvimento motor e as capacidades físicas; a comunicação clara e eficaz, saber como transmitir as instruções de forma objetiva, usando uma linguagem acessível ao grupo, é essencial para que os alunos compreendam as tarefas; e a gestão da aula que envolve o controlo do espaço de forma mais dinâmica e capacidade de organizar o ambiente, distribuindo os materiais adequados e mantendo os alunos focados nas atividades, para evitar dispersão e garantir a segurança.

Para uma boa relação interpessoal com os alunos, gostava de ter uma relação que se baseia no respeito, empatia e comunicação eficaz, criando um espaço onde se sintam ouvidos e incentivados a participar ativamente no processo de aprendizagem. Entre os professores, a colaboração, a troca de experiências e o apoio mútuo seriam essenciais para o desenvolvimento coletivo e para a criação de soluções conjuntas. Quanto aos funcionários, o respeito e a valorização do seu papel, aliadas a uma comunicação clara e cordial, favoreceriam a cooperação e o bom funcionamento da escola. Assim, as relações interpessoais positivas fortaleceriam o clima de confiança e contribuiriam para a melhoria do ambiente escolar.

Na aplicação de alguns conhecimentos adquiridos na minha formação acadêmica conto utilizar teorias e metodologias que foram fundamentais para a prática pedagógica e que me permitem estruturar as aulas de forma mais eficaz, adaptar o conteúdo às necessidades dos alunos utilizando estratégias de ensino adequadas ao contexto escolar. Além disso, o conhecimento teórico forneceu-

me uma base sólida para a resolução de problemas práticos, enriquecendo a minha capacidade de promover aprendizagens significativas e desenvolver um ensino de qualidade.

4. Enquadramento institucional

4.1. A Escola

A escola designada para a realização do estágio foi a Escola Básica e Secundária de Pedrouços (sede de agrupamento), pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, situada na freguesia de Pedrouços, no concelho da Maia. Este Agrupamento de escolas é constituído por onze estabelecimentos de ensino (básico e secundário), localizados nos concelhos da Maia e Gondomar. A escola sede é formada por um edifício principal com três blocos interligados, contendo salas de aula, sala dos professores, serviços administrativos, biblioteca, serviços sanitários, cantina e outro. No que diz respeito às instalações desportivas, escola possui cinco espaços (interiores e exteriores), situados na área escolar delimitada. O espaço interior é constituído por um pavilhão dividido em dois. O espaço exterior, é composto por: uma pista de atletismo, onde realizava principalmente a avaliação do teste do FITescola relacionado com a velocidade; um recinto sintético, que me permitia organizar mais atividades em simultâneo (jogos reduzidos), por exemplo nas modalidades de futebol e andebol; e três campos de basquetebol, destinado para os alunos jogarem nos intervalos e tempos livres. A escola pode ainda utilizar um espaço cedido pela câmara municipal da Maia, o Pavilhão Municipal 13, que está situado a poucos metros da escola. Este pavilhão adicional facilita a organização das atividades desportivas (letivas e não letivas). Mais de 85% das aulas com a minha turma residente foram lecionadas neste pavilhão.

A ocupação dos espaços para a aula de EF, obedece a um roulement elaborado para o efeito. Quando necessário, procedemos à troca dos nossos espaços, sendo evidente a compreensão dos restantes professores.

No que se refere ao espaço exterior, manifesto meu descontentamento pelo fato de os alunos só poderem utilizá-lo durante as aulas de educação física. Frequentemente, vinham perguntar se podiam jogar no campo, e embora eu quisesse permitir, não podia, pois eram as regras. Este espaço deveria estar

disponível para os alunos jogarem livremente. Queremos incentivar as crianças a praticarem mais exercício físico, mas acabamos por restringir o acesso a esses espaços.

4.2. A Turma

A turma que me foi atribuída era do 10.º ano de escolaridade, constituída por um total de 19 alunos, com idades entre os 14 e 17 anos. Oito alunos tinham 14 anos (iriam realizar 15 em 2023), duas alunas com 15 anos (uma iria completar 16 em 2023), dois com 16 anos, um com 17 e os restantes sete alunos com 15 anos, dando uma média de idades de $14,7 \pm 0,78$ anos. Esta grande diferença de idades na turma foi notória através de diferentes comportamentos ao longo do ano. A turma era composta por 8 alunos e 11 alunas.

Relativamente à nacionalidade dos alunos, a turma tinha uma aluna brasileira e 18 alunos portugueses. Dois alunos da turma apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo que um deles possuía um histórico de duas retenções e o outro uma retenção, assim como mais dois alunos da turma sem NEE. No que respeita às aulas práticas, não foi necessário realizar adaptações específicas para esses alunos, uma vez que conseguiram acompanhar as atividades propostas sem dificuldades. Contudo, em situações de atividades teóricas, como fichas de trabalho ou testes, foi necessário prestar apoio adicional, nomeadamente na interpretação dos enunciados, de modo a garantir uma compreensão adequada das tarefas e promover a sua plena participação e sucesso académico.

Aplicamos um questionário no início do ano letivo para obter mais informações sobre a turma, relativas às características dos alunos. Fiquei surpreendida quando vi no questionário que muitos não praticavam qualquer tipo de atividade física, apenas cinco alunos praticavam desporto, tendo três federados (futebol, futsal e boxe) e duas no desporto escolar. Ao nível da saúde, havia apenas um aluno com asma e uma aluna que ao longo do ano veio a descobrir que tinha bulimia. Não existia qualquer tipo de limitação para a prática desportiva. Três alunos usavam óculos. No que diz respeito ao prosseguimento de estudos, a maior parte da turma manifestou interesse em ingressar no ensino superior.

5. Realização da prática

5.1. Planeamento

No processo de ensino-aprendizagem, compreendo que o planeamento é a etapa de preparação do ensino, na qual pode estruturar os objetivos a serem alcançados e estabelecer as estratégias para atingi-los. De acordo com Bossle (2002), o planeamento do ensino, é uma construção orientadora da ação docente que como processo, organiza e dá direção à prática coerente com os objetivos a que se propõe. O planeamento garante uma preparação adequada para lecionar, permitindo ajustes e adaptações a qualquer imprevisto. A planificação começou com o plano anual, seguido da elaboração das UD das diferentes modalidades lecionadas e pelos respetivos planos de aula.

5.1.1. Planeamento anual

De acordo com Bento (2003), a construção do plano anual surge como o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino, traduzindo uma compreensão e domínio substancial dos objetivos, reflexões e noções relativas à organização do ensino ao longo de um ano letivo. O mesmo autor, salienta que este deve ser exequível, exato e rigoroso em termos didáticos, capaz de orientar para o essencial e que seja elaborado a partir de indicações programáticas e contextos de turma e escola específicos.

O plano anual foi elaborado com a intenção de ser útil e ajustável, conforme as necessidades da turma, tendo-se tornado um guia para o meu trabalho. Trata-se de um documento de trabalho cuja base é flexível, atendendo à possibilidade de sofrer alterações não previstas no momento da sua elaboração. Para a sua elaboração, recorri a alguns documentos como o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), cronograma das matérias de ensino para o ensino secundário, calendário escolar e plano anual de atividades. No plano anual ficaram definidas as atividades internas (torneios, corta-mato, etc), o planeamento por blocos (atividade física, aptidão física e conhecimentos), sendo definidas as modalidades e o número de aulas atribuídas a cada uma.

No que toca às atividades físicas, o documento orientador das aprendizagens essenciais propõem para o 10.º ano de escolaridade a lecionação

de cinco matérias no nível introdutório e uma de nível elementar. Para a subárea dos jogos desportivos coletivos, duas matérias de ensino, para a subáreas da ginástica, uma matéria de ensino e para as subáreas do atletismo, patinagem, atividades rítmicas expressivas e outras, duas matérias de ensino. No entanto, por decisão do grupo de EF para este ano letivo as matérias seriam: para a subárea dos jogos desportivos coletivos, duas modalidades, abordadas em dois momentos diferentes, sendo basquetebol (nível introdução) no 1.º período e andebol (nível elementar) no 3.º período. Para a subárea da ginástica, no 1.º período seria abordada a ginástica acrobática. Por fim, para a subárea das atividades rítmicas e expressivas e outras, seriam desenvolvidas quatro matérias, mas precisamente velocidade, estafetas, dança e badminton, que foram distribuídas ao longo dos três períodos. Considerando o número de modalidades a serem abordadas, acredito que o objetivo foi proporcionar aos alunos um currículo diversificado, permitindo que desenvolvam o máximo de conteúdos possíveis. Enfrentei dificuldades na organização e distribuição do número de aulas para cada modalidade. A tarefa de equilibrar o tempo e os conteúdos para atender às necessidades de cada modalidade foi desafiadora, pois exigiu uma análise cuidadosa das prioridades de ensino, das habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina e da progressão dos alunos. Além disso, garantir que todas as modalidades recebessem a devida atenção e se adequassem ao cronograma disponível tornou o processo ainda mais complexo.

A professora cooperante informou que utilizaríamos o modelo por blocos. Esta abordagem contribuiu a aquisição dos conteúdos e permitiu a sua assimilação graças à continuidade, ao tempo dedicado à prática e à possibilidade de implementar uma progressão adequada. Contudo, houve momentos em que senti que teria sido vantajoso prolongar algumas UD, pois para alguns alunos, cuja aprendizagem era mais lenta, o tempo disponível foi insuficiente, especialmente nas UD que tinham menos de cinco aulas consecutivas. Confesso que era um modelo com o qual me sentia confortável para a lecionação das aulas, visto ser um dos modelos mais utilizados no primeiro ano do mestrado. De acordo com Costa & Freire (2017), embora a prática aleatória (distribuída) demonstre um melhor desempenho nos testes de retenção e transferência, é a prática em blocos que resulta numa melhor performance durante a fase de

aquisição. Por estas razões, concluiu-se que a aplicação do método de prática por blocos seria mais favorável.

O roulement foi feito pelo grupo de EF e consistiu na divisão e organização das turmas pelos espaços de aula disponíveis. Este documento foi disponibilizado no início de cada período. Inicialmente, percebi que iria lecionar sempre no mesmo local (Pavilhão Municipal 13), o que parecia ideal, pois não enfrentaria problemas na gestão do espaço durante as aulas, já que o pavilhão possui excelentes condições (espaço e materiais). No entanto, sabia que não teria o material necessário para algumas modalidades, como a ginástica acrobática. Por tal, procedi a uma troca de espaços, com um professor, abordando a ginástica acrobática no pavilhão da escola.

No que se refere à aptidão física, o grupo de EF decidiu adotar as orientações do Programa Nacional de Educação Física, efetuando os testes do FITescola de forma transversal a todos os ciclos de ensino. Ficou acordada a realização de dois momentos de avaliação, um no início do ano letivo e outro no final do 2.º período, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das diferentes capacidades físico-motoras e a evolução dos alunos.

Ficou ainda definido colocar os resultados (sem a composição corporal) na plataforma *Teams*, para os alunos os analisarem mais pormenorizadamente.

Na primeira aula observada, a professora orientadora sugeriu a realização de um plano anual direcionado para o desenvolvimento da aptidão física para ser realizado no resto do ano letivo. Este trabalho era desenvolvido maioritariamente no início das aulas ou em simultâneo com os restantes conteúdos nas UD (no andebol, exercícios de força sob forma de circuito, por exemplo).

Reconheço que a melhoria e o desenvolvimento da aptidão física dos alunos, implica um compromisso semanal mais frequente, do que os dois momentos de aulas de EF.

Assim como na área da aptidão física, os conteúdos seguiram as orientações do Programa Nacional de Educação Física, garantindo que as aprendizagens essenciais em consonância com o perfil dos alunos ao terminar a escolaridade obrigatória. O objetivo foi oferecer aos alunos conhecimentos sobre a relação entre aptidão física e saúde, primeiros-socorros, e a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física. No final de cada tema

abordado, realizámos o esclarecimento de dúvidas e a avaliação foi feita através de um teste escrito com a duração de trinta minutos.

5.1.2. Unidade didática

As UD são estruturas que organizam o tema que vais ser ensinado ao longo de um período específico. De acordo com Quina (2009), as UD entendem-se como um conjunto de aulas, com estruturas organizativas semelhantes, centradas na persecução de um conjunto de objetivos afins, ou seja, cada UD é composta por uma série de aulas interligadas que se concentram numa modalidade, facilitando a aprendizagem progressiva e coerente dos alunos.

O primeiro passo para elaborar a Unidade Didática (UD) de cada modalidade foi realizar uma avaliação diagnóstica, com o intuito de verificar o nível em que a turma se encontrava naquele momento. Com base nessa observação, estabelecia os objetivos, selecionava os conteúdos a serem trabalhados e planeava as progressões, considerando as necessidades dos alunos, para otimizar as suas aprendizagens e garantir o cumprimento das aprendizagens essenciais previstas para o ano letivo.

Não senti grandes dificuldades na criação da UD da primeira modalidade lecionada (basquetebol), seguindo as aprendizagens essenciais e suportando-me também o livro “Jogos Desportivos Coletivos” (Tavares, 2013), aconselhado pelos professores FADEUP e utilizado no primeiro ano do mestrado. Considero que é importante estabelecer objetivos claros para o ano letivo da turma e ajustar o processo de ensino ao nível e necessidades específicas, buscando um equilíbrio. Ou seja, o professor deve ser capaz de identificar possíveis ajustes e responder adequadamente, garantindo que os alunos aprendam o que é pretendido.

No início definia muitos conteúdos para cada aula, de forma a conseguir lecionar todos os conteúdos solicitados nas aprendizagens essenciais. Ao longo do ano letivo fui-me deparando com as diferentes complexidades de planeamento, relacionadas com cada modalidade. Sentia que havia um grande número de conteúdos a abordar na mesma aula e que acabaria com dificultar o planeamento de cada aula. Com o passar do tempo, fui reduzindo o número de conteúdos abordados em cada aula, concentrando-me em apenas um ou dois,

de forma que os alunos conseguissem aprender os conteúdos da modalidade. Esta abordagem permitiu um melhor entendimento dos alunos relativamente às matérias lecionadas porque, na redução do número de conteúdos abordados em cada aula e focar em um ou dois critérios, os alunos puderam concentrar a sua atenção em conceitos mais específicos e profundos. Isto evitava a sobrecarga de informações e oferece mais tempo para a assimilação, prática e reflexão sobre os conteúdos apresentados. Com menos temas para aprender em cada aula, os estudantes tiveram a oportunidade de aprofundar sua compreensão, fazendo conexões mais sólidas e absorvendo o conhecimento de forma gradual e eficaz, o que promove uma aprendizagem mais duradoura e significativa.

5.1.3. Plano de aula

Antes de planearmos a nossa primeira aula, eu e os meus colegas do núcleo de estágio procuramos determinar uma construção para o plano de aula, incorporando as categorias didáticas que consideramos relevantes. Conferimos os planos de aula do primeiro ano de mestrado e desenvolvemos um modelo que consideramos abrangente. Primeiramente, o plano incluía um cabeçalho com informações como nome do professor, data, hora e local da aula, turma, número de alunos, número da aula total (por exemplo, nº 33), número da aula dentro da unidade didática (por exemplo, aula 3 de 12), materiais necessários, modalidade da UD, função didática, os conteúdos e objetivos da aula. Os objetivos eram repartidos em três áreas: motora, cognitiva e socio-afetiva. O corpo do plano era subdividido em três partes: inicial, fundamental e final. Para cada exercício proposto nestas partes, havia quatro divisões: o tempo estimado, objetivos comportamentais, a situação de aprendizagem e o esquema ou organização do exercício, e os critérios de êxito.

Depois da professora orientadora ter analisado a primeira aula, reformulamos o plano para o tornar mais simples e objetivo. Mantivemos no cabeçalho todas as informações mencionadas anteriormente, adicionando uma quarta área nos objetivos (aptidão física). No corpo do plano, mantivemos as partes divididas, substituindo apenas o título “critérios de êxito” por “palavras-chave”. Antes da observação da professora, os objetivos motores apenas mencionavam os conteúdos. Após a observação, passei a definir nos objetivos

o conteúdo a ser ensinado, a situação de exercitação e o critério esperado para a sua realização. Desta forma, permitiu-me verificar se os alunos alcançavam os objetivos estabelecidos para a aula e perceber se estava a definir muitos critérios para cada exercício e conteúdo na mesma aula. Além disso, ajudou-me na instrução dos exercícios e nos feedbacks, direcionando-me de forma mais objetiva para o que queria ensinar e facilitando a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

Na prática, a primeira fase da aula era dedicada à ativação geral, com o intuito de preparar os alunos, tanto física quanto mentalmente, para a parte principal. Com o passar do estágio, percebi que 50 minutos por aula eram insuficientes. Então, passei a utilizar esse momento inicial para trabalhar algum conteúdo proposto, de forma a maximizar o tempo disponível e ao mesmo tempo promover a ativação dos alunos, normalmente através de um jogo lúdico. Na parte principal da aula, focava-me no ensino dos conteúdos planeados para o dia. No final, os alunos realizavam atividades de retorno à calma e, antes de encerrar, reunia-os para fazer perguntas sobre os temas abordados, que podiam incluir aspetos técnicos, táticos, regras ou terminologias.

Considero que devemos dar resposta às diferentes características e competências dos nossos alunos, garantindo os objetivos da aula utilizando diferentes meios de trabalho, manipulando os exercícios, por exemplo, no basquetebol, nos exercícios com oposição, se o aluno tivesse dificuldade em ultrapassar o adversário, daria mais espaço para o defensor e/ou uma linha de apoio ao atacante. Isto permitiu-me refletir melhor sobre a aula, durante a ação, de forma a entender se o exercício, foi adequado ao que queria ensinar. As decisões eram tomadas com moderação, priorizando os objetivos que pretendia alcançar nas aulas e considerando as necessidades dos alunos. Posteriormente, definia as situações de aprendizagem e estratégias para a aula, alinhadas com esses objetivos.

5.2. Na prática

Ao assumir o cargo de professora estagiária numa turma pertencente ao 10.º ano de escolaridade, senti um misto de curiosidade e nervosismo sobre como seria esta nova experiência.

Estava ciente de que, na prática, enfrentaria desafios que iriam testar as minhas capacidades, como o controlo da turma, a dinâmica da relação professor-aluno, a aplicação dos modelos de ensino, a condução das aulas, a avaliação dos alunos, as aulas observadas e lecionadas e o processo de reflexão sobre minha prática pedagógica.

Sabia que cada uma dessas áreas exigiria atenção e adaptação e estava preparada para encarar estas questões com o objetivo de aprimorar minha eficácia como professora.

5.2.1. Controlo da turma

Ensinar é um ato complexo. Antes de mais, espera-se que o professor seja capaz de introduzir mudanças comportamentais nos alunos, sem que isso signifique uma perturbação no processo de ensino / aprendizagem, visto que é na sala de aula que se desenvolve o maior número de comportamentos indisciplinados (Pereira, 2006).

Devido ao perfil e comportamento que alguns alunos mostraram nas primeiras aulas, incluindo o acontecimento de alguns incidentes inadequados, que irão ser mencionados posteriormente, o controlo da turma tornou-se a minha principal inquietação para conseguir criar um ambiente agradável de aprendizagem.

Na primeira aula, foram discutidas as condutas e regras de funcionamento. Apresentei o regulamento da disciplina de EF e os critérios de avaliação. Iniciei o ano letivo com a aplicação dos testes FITescola e os alunos participaram nas atividades da Semana Europeia do Desporto. Isso permitiu-me ambientar ao contexto escolar e conhecer melhor os alunos. De seguida, lecionei a modalidade de basquetebol, tendo precisado de observar, com mais cuidado, como é que os alunos lidavam com os exercícios propostos. A maioria das atividades envolvia competição, o que acabou por gerar algum conflito. Desde o início, os alunos demonstraram desinteresse, pouca colaboração na gestão da aula e falta de autonomia e maturidade, o que me fez perceber, de imediato, a necessidade de reajustar a abordagem pedagógica. Este comportamento serviu como um alerta, levando-me a preparar as aulas de forma a torná-las mais dinâmicas e envolventes, visando captar o interesse dos alunos e promover uma

maior participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Para combater o desinteresse adotei a estratégia de aplicar jogos lúdicos e competitivos. Para incentivar a autonomia, estabeleci que cada aluno, ao chegar à aula, registaria a sua presença, atraso ou falta de material na folha de assiduidade. Durante as primeiras aulas de basquetebol, houve alguns casos de desrespeito dos alunos, tanto para comigo como para com a professora cooperante. Os comportamentos desviantes ou inapropriados que surgiam na aula, fosse de falta de empenho ou de indisciplina, geralmente levavam-me a interromper a aula para fazer uma abordagem individual ao aluno prevaricador o que acontecia no início e no final da aula. Posteriormente, procederia ao registo desta ocorrência na plataforma Inovar que consiste numa plataforma utilizada pela escola em que as suas principais funcionalidades, destaca-se a gestão de dados dos alunos, permitindo o registo de informações pessoais, avaliações, assiduidade e histórico escolar, além disso, facilita a comunicação entre professores, alunos e encarregados de educação, promovendo uma troca eficaz de informações. Em casos extremos, foi necessário marcar uma falta disciplinar. Devido a estes comportamentos, decidi realizar um estudo de investigação-ação sobre avaliar o efeito de estratégias de modelação de comportamento recomendadas na literatura.

Ao longo do ano, após diversas intervenções minhas e da professora cooperante, a maioria dos alunos começou a mostrar melhorias significativas nas suas atitudes e nível de empenho, a título de exemplo houve uma maior atenção nos momentos de instrução, com uma redução das conversas paralelas e um comportamento mais recetiva aos feedbacks. Além disso, os alunos passaram a demonstrar mais respeito nas decisões da arbitragem como conosco, reduzindo as reclamações e adotando uma postura mais educada e colaborativa. Gradualmente, esta evolução positiva refletiu-se num relacionamento mais sólido entre professora e aluno. Com o tempo, esta conexão mais forte ajudou a estabelecer uma liderança eficaz e respeitada, criando um ambiente de aprendizado mais colaborativo e produtivo.

No final, considero que a experiência de trabalhar com esta turma foi de inestimável valor para o meu desenvolvimento profissional. O envolvimento, proporcionou-me desafios constantes que testaram as minhas competências e abordaram algumas das minhas maiores dificuldades. Este processo de superação foi essencial para o meu crescimento, promovendo o aprimoramento

das minhas práticas pedagógicas e a consolidação de competências fundamentais para a minha carreira docente.

5.2.2. Relação professor-aluno

De acordo com Aquino (1996), a relação professor-aluno é crucial, influenciando a metodologia, os conteúdos e a avaliação. Se a relação for positiva, a probabilidade de aprender aumenta. Estando consciente disto, estava ciente de que construir um bom ambiente de aprendizagem não seria fácil.

Sempre estive habituada a ter uma boa relação com atletas e a proporcionar um bom ambiente nos treinos, mas sabia que aqui seria diferente. Uma das situações que mais me preocupava era a pouca diferença de idade entre mim e os alunos (7 a 8 anos), o que poderia levar a que eles me vissem mais como uma colega do que como uma professora e eu não queria isso. No início, procurei não demonstrar muita afetividade, pois ainda não conhecia bem os alunos e estava a desenvolver o controlo da turma. No entanto, reconheço que não faz parte da minha natureza ser pouco empática, pois considero-me uma pessoa simpática e prestável, procurando sempre o bem-estar do outro. Procurei encontrar o equilíbrio entre o não querer transmitir confiança excessiva aos alunos em estar aberta para que pudessem falar comigo se precisassem. No entanto, reconheço que esta minha forma de ser nunca poderia interferir com o cumprimento da minha função de docente, pois, como refere Almeida et al. (2013) deve sempre existir uma distância saudável entre professor e alunos, para manter uma relação pedagógica positiva.

Refletindo sobre o meu percurso como estagiária, percebo que consegui estabelecer uma relação positiva com os alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem.

5.2.3. Modelos de Ensino

Um modelo de ensino é uma espécie de roteiro que o professor concebe primeiro e segue depois para proporcionar aos alunos possibilidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento num determinado tema ou modalidade

desportiva (Ricardo, 2005). Os modelos de ensino na EF são abordagens pedagógicas que guiam a prática e a organização das aulas desta disciplina. Cada modelo tem um foco e uma metodologia específica, visando atender a diferentes objetivos educativos e necessidades dos alunos.

Na minha prática desportiva optei pela aplicação de mais do que um modelo, escolhido de acordo com alguns critérios como a modalidade (individual ou coletiva), a necessidade de maior controlo sobre a turma e o nível de conhecimento que a turma apresentava.

Iniciei o ano letivo utilizando o modelo de instrução direta devido ao facto de sentir que tal me facilitaria o controlo da aula. Este modelo centra a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino aprendizagem no professor mais concretamente, na prescrição do padrão de envolvimento dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Mesquita & Graça, 2011) e foi concebido essencialmente para promover a aquisição de competências e conhecimentos, que possam ser ensinados de forma gradual (Barreira, 2018). Também utilizei este modelo na unidade didática de atletismo (velocidade), badminton e dança, visto serem modalidades individuais da qual não teria tanta à vontade para aplicar outro modelo, visto ser um modelo na qual estava habituada a trabalhar.

Na modalidade de ginástica acrobática, procurei experimentar o modelo de aprendizagem cooperativa (MAC). Este modelo assenta na prática em grupos com mais de dois elementos e visa a ajuda mútua a partilha de responsabilidades (Silva et al., 2017). Contribui particularmente para o desenvolvimento das competências pessoais e sociais pela valorização das componentes cognitivas e sociais, seja no contexto escolar ou desportivo (Fonseca & Mesquita, 2012). Apesar de sentir que os alunos gostaram na modalidade, no início, algumas equipas não demonstraram interesse em colaborar com outras. Tive de insistir e propor vários desafios para que realizassem o que era pedido. No entanto, no final da UD e após receber alguns feedbacks dos alunos (exemplo: “gostei muito das aulas de ginástica acrobática”) percebi que este modelo foi bem aplicado na modalidade, que serviu para os alunos trabalharem em equipa e cooperarem entre eles.

Na modalidade de atletismo (estafetas), optei por aplicar o Modelo de Educação Desportiva (MED). Este modelo visa criar um ambiente que proporcione aos alunos uma experiência desportiva autêntica, construindo um

contexto significativo para eles (Rosado & Mesquita, 2011). No MED, cada aluno é associado a uma equipa e assume funções específicas dentro dela (Gouveia et al., 2020). A escolha deste modelo foi baseada nas características dos alunos e da modalidade. As dinâmicas são distintas, pois colocam o aluno no centro do processo, promovendo uma maior autonomia. Iniciei a aplicação do modelo na criação de equipas para fomentar a afiliação entre os alunos. Essas equipas foram formadas de maneira homogênea, considerando o nível de habilidade e o sexo, para garantir equilíbrio. De seguida, entreguei uma ficha onde os alunos definiram o nome da equipa, a cor (deveriam comparecer às aulas com uma camisola da cor escolhida), um grito de equipa e o capitão.

Foi interessante ver a vontade de cada equipa na participação das aulas, no entanto, alguns alunos mantinham o desinteresse nas aulas. As equipas seriam avaliadas de aula para aula num quadro de pontuações. Cada exercício tinha uma certa pontuação e capitão de cada equipa ia apontando os pontos no respetivo quadro. Os alunos demonstram algum interesse e motivação em participar, visto que no final seriam entregues diplomas às equipas de acordo com a sua classificação.

Enquanto professora, a sensação na prática com a utilização do MED foi de agrado. No entanto, ao observar as aulas dos meus colegas, percebi que as turmas são diferentes umas das outras e a verdade é que na turma dos meus colegas, este modelo teve muito mais impacto do que na minha. A maior parte dos meus alunos não tinha o mínimo interesse pelas atividades e desafios que propunha e sei que isso influenciaram as aulas lecionadas através deste modelo. Contudo, senti-me bem com a utilização do mesmo e no futuro revejo-me a utilizá-lo mais vezes.

Por fim, utilizei o modelo na modalidade de andebol. Este modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo, com ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desenvolvimento motor (Da Costa et al., 2010). O TGfU rompe a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca conhecimento tático, declarativo e processual (Da Costa et al., 2010). Confesso que sou fã deste modelo. Gostava de o ter aplicado na modalidade de basquetebol, mas como não conhecia a turma optei por não experimentar outra abordagem. Na minha opinião, este modelo é uma excelente forma de lecionar modalidades desportivas coletivas, porque oferece aos alunos o melhor que a

modalidade tem, o jogo. As aulas eram simples de organizar. Após a ativação geral, realizávamos jogo 4x4. Depois do jogo, reunia a turma e discutíamos sobre as dificuldades encontradas enquanto jogavam. De seguida trabalhávamos essas dificuldades de forma isolada e voltávamos a fazer jogo, para pudermos aplicar a solução ao problema encontrado. Para mim, este modelo foi o que mais se encaixa na minha turma. Os alunos demonstravam interesse e vontade em resolver os problemas que apareciam no jogo.

5.2.4. A aula

Considero que a aula de Educação Física deve ser um momento especial na rotina escolar, atendendo a que possibilita aos alunos, de um modo geral, a participação e manifestação entusiasta em atividades que se diferenciam das normalmente desenvolvidas. A oportunidade de os alunos colocarem o seu corpo em movimento das mais variadas formas, constitui uma mais valia da nossa disciplina.

Partindo destes pressupostos e no papel de professora responsável pela aula, tive sempre como primeiro objetivo criar um bom ambiente de aula para a aprendizagem e para o bem-estar dos alunos. Procurei sempre estabelecer com os meus alunos uma relação de confiança, harmonizada com a ordem e com a disciplina, acreditando que o comportamento do professor na aula, influencia o desenvolvimento da mesma. Neste sentido, genuinamente, tentei adotar uma postura otimista, estimulante, empática e sensata, admitindo que este comportamento (entusiasta) constitui um fator particularmente favorável na relação pedagógica (Rosenshine & Furst, 1973). De modo a dar cumprimentos a esta crença, destaco as minhas intervenções nas atividades (exercícios e jogos) desenvolvidas pelos alunos, incentivando-os e estimulando-os verbalmente para uma elevada participação e empenho, revelando interesse pelas suas ações, procurando chamar sempre pelos seus nomes de forma a valorizar a sua participação. Na abordagem das distintas matérias de ensino, para além de promover diferentes atividades, insisti na utilização de diversos meios perante os mesmos objetivos, particularmente nos aquecimentos e perante a necessidade de dar resposta a diferentes níveis de competências por

parte dos alunos. Sempre que oportuno, participei num ou em outro exercício ou jogo, com o intuito de motivar os alunos para a tarefa.

Ainda no perfil das minhas intervenções na aula, sou da opinião que o conhecimento da matéria de ensino por parte do professor, apresenta-se como uma variável importante para uma boa aprendizagem. Ao longo das aulas lecionadas, constatei que na abordagem de determinados conteúdos senti-me mais confiante, relativamente a outros. Tal situação fez-me refletir na necessidade de melhorar e consolidar, alguns conhecimentos e sobretudo na forma de os associar a uma aula dinâmica e motivante para os meus alunos. Neste contexto, saliento a necessidade de preparar com maior acuidade as aulas de dança, badminton e uma ou outra disciplina do atletismo. Parece ser evidente que revelei estar mais bem preparada para a elaboração e condução de uma aula de desportos de equipa relativamente a uma aula de desportos individuais. O facto de ter um conhecimento profundo da matéria de ensino, faz-me acreditar que também estarei mais disponível e mais bem preparada para comunicar com os alunos, nomeadamente ao nível da instrução e do feedback. No que diz respeito ao primeiro, Rink (1993) salienta que um professor eficaz é um bom comunicador. Por seu lado, Rosado & Mesquita (2011) defendem que instrução abrange todos os comportamentos e métodos de intervenção pedagógica que corresponde às ferramentas do professor para comunicar de maneira mais precisa. Os mesmos autores mencionam que, ao otimizar a instrução, aprimoramos a aprendizagem. Os vários objetivos são contemplados na instrução, tais como reduzir o tempo de explicação, garantir a relevância e qualidade da informação e garantir a segurança dos alunos.

Na fase inicial do estágio, a minha instrução era prolongada devido à tentativa de transmitir a informação toda sobre a modalidade, no entanto apercebi-me de que os alunos acabavam por se desconcentrar, sugerindo não ouvir o que eu dizia. Face ao exposto, assumi um maior cuidado na verbalização, passando a valorizar as palavras-chave e critérios de êxito ao longo do exercício, o que facilitou muito mais a exercitação. Estes momentos foram mais evidentes nas modalidades técnicas (por exemplo, na partida na corrida de velocidade) em que procurei fornecer com detalhe, os diferentes movimentos específicos.

Relativamente ao feedback foi um aspeto que fui melhorando ao longo do tempo. Geralmente, dava feedbacks individuais ou em grupo, mantendo-me

atenta à orientação no espaço mantendo todos os alunos no meu campo de visão. Ao observar um erro comum na turma, interrompia o exercício para fazer as correções necessárias. O meu feedback focava-se no desempenho ou no resultado, com base nos critérios que defini para o conteúdo abordado, utilizando palavras-chave de modo a auxiliar a comunicação.

No início das aprendizagens, achava essencial fornecer feedback concretos sobre a execução correta para aperfeiçoar o desempenho dos alunos. Primeiro, analisava e identificava os erros, oferecia os feedbacks necessários e acompanhava a mudança, sem abandonar o aluno após o feedback. Inicialmente, senti que diagnosticar os erros apresentava-se como uma tarefa complexa, especialmente em modalidades que eu dominava menos. Com o tempo, fui aprimorando a minha capacidade de observação, tornando as minhas intervenções mais apropriadas, diretas e assertivas.

Os meus feedbacks foram sempre prescritivos e positivos no sentido de corrigir e motivar os alunos, utilizava apenas abordagens positiva (exemplo: “foi bom, mas experimenta levantar o cotovelo no remate.”).

Por último, considero a motivação dos alunos crucial para aumentar a intensidade dos exercícios durante a aula. Normalmente, começava com jogos lúdicos para criar um ambiente positivo e motivador na turma. Além disso, usei outras estratégias, como colocar música de fundo e criar uma playlist específica para a turma. Utilizei ainda um documento denominado “Medição do Impacto da Atividade”, entregue geralmente no meio de cada UD, que permitia aos alunos, de forma anônima e através de uma escala de cinco patamares (imagens com expressões faciais), avaliar as aulas e sugerir melhorias. Isto ajudou-me a entender como é que os alunos se sentiam e o que retiravam das aulas. Refletindo sobre o uso deste documento, considero-o uma excelente ferramenta para recolher o feedback dos alunos. No entanto, notei que muitos dos meus alunos não demonstravam interesse em colaborar e as sugestões que apresentavam frequentemente não eram ideais para a UD que estava a ser lecionada (por exemplo, sugeriam jogar futebol). Observando as aulas dos meus colegas, senti que foi uma mais-valia para eles, pois os alunos eram sinceros e apresentavam sugestões que os meus colegas acabavam por utilizar e que tornavam a aula mais dinâmica.

5.3. Avaliação

A par da planificação e realização do ensino, a análise e avaliação surgem como tarefas centrais do professor (Bento, 2003). Possivelmente, uma das empreitadas docente mais complexas, devido à necessidade de saber “o que” e “como” avaliar. Duas questões essenciais neste processo.

Inserindo-me num contexto de formação inicial de professores, naturalmente, avaliar, estaria desde logo, no topo das funções mais difíceis. Esta necessidade ou incómodo em ter que “prestar provas” relativamente à minha atividade docente, introduz desde logo um desconforto e uma relativa insegurança. A tarefa de lecionar e avaliar ao mesmo tempo, inicialmente, trouxe-me dificuldades, pela falta de experiência. Contei com a preciosa ajuda da professora cooperante, dando razão às ideias de Albuquerque et al. (2005), ao referir que nós estagiários, valorizamos muito o papel do orientador porque reconhecem nele a capacidade para ajudar a ultrapassar as dificuldades em diferentes âmbitos, tais como os técnicos, pedagógicos e socioprofissionais.

Com o desenrolar do tempo, as reuniões de grupo realizadas para a abordagem dos temas do planeamento e da avaliação assim como a tomada de conhecimento dos instrumentos de avaliação elaborados, contribuíram para a compreensão acerca de como operacionalizar a avaliação dos alunos.

Sendo assim foram apresentados aos alunos, no início do ano letivo, os critérios de avaliação, que incluíam o domínio cognitivo e motor, mais especificamente a aptidão física, saberes e competências, com um peso de 70% na avaliação. O domínio socio-afetivo, que abrange competências transversais como atitudes valores, teve uma ponderação de 30%. A professora cooperante forneceu uma tabela *Excel*, detalhando a avaliação final a realizar em cada período, de acordo com a qual os alunos eram avaliados de 0 a 20 valores. O documento incluía inicialmente os cinco critérios definidos pelo grupo de EF e pela professora cooperante para o domínio socio-afetivo (responsabilidade, autonomia, relação interpessoal, cooperação/ participação e comunicação). De seguida, encontravam-se as notas do domínio cognitivo e motor, que incluíam as diversas UD abordadas ao longo dos períodos. Por fim, havia a autoavaliação do aluno e classificação final.

Partindo do entendimento conceptual de avaliação, para realizar a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa de cada UD lecionada, utilizei uma ferramenta designada “rubrica” da Porto Editora, que é uma ferramenta amplamente utilizada nas escolas para apoio pedagógico e avaliação dos alunos. Trata-se de uma tabela ou matriz de avaliação, criada para auxiliar professores na avaliação de competências, conhecimentos e habilidades dos estudantes de forma mais objetiva e detalhada. Contém critérios específicos de desempenho, normalmente organizados em níveis de proficiência, que permitem avaliar diferentes aspetos de uma tarefa, atividade ou conteúdo. Na prática, a rubrica ofereceu-me uma estrutura clara e padronizada para avaliar o desempenho dos alunos, proporcionando um feedback mais consistente e detalhado, ajudando a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Este documento continha todos os tópicos abordados numa UD e um conjunto de critérios que estabeleciam o nível de qualidade em que o aluno se situava (variando de 1 a 5). Cada nível de qualidade estava representado por um ícone (imagens com expressões faciais) que avaliava o desempenho do aluno em cada tópico. Os patamares de qualidade utilizados foram: 1 - Não desistas, vais conseguir; 2 - Estás quase a conseguir; 3 - Geralmente consegues cumprir; 4 - Muitas vezes, consegues cumprir; 5 - Consegues cumprir sempre muito bem. Esta avaliação ajuda o aluno na retenção do conhecimento, compreendendo melhor a sua posição atual, os objetivos a alcançar e o que é necessário fazer para os atingir, promovendo uma maior aprendizagem ao longo de todo o processo.

Para envolver o aluno na sua própria avaliação, e paralelamente à rubrica, utilizamos um documento denominado de “Do Compromisso à (Co)Responsabilização”, com o objetivo de incluir o aluno, o encarregado de educação e o professor na sua avaliação. Este documento foi compartilhado com os alunos em três momentos distintos: avaliação diagnóstica, avaliação intermediária formativa e avaliação sumativa. Permitia que o aluno estivesse ciente do nível em que se encontrava nos diferentes conteúdos e explicava o que precisava de melhorar. No início, a minha turma não dava muita importância ao documento, já que poucos alunos me procuravam para discutir as suas avaliações e muitos não traziam o documento assinado pelo encarregado de educação. Com o tempo, a curiosidade aumentou entre eles, através de

comentários trocados com os colegas (exemplo: "tive carinho laranja no passe e tu tiveste verde, porque?"), o que levou os alunos a procurarem-me para saber mais. Durante o ano letivo procuramos desafiar alguns alunos que tinham uma boa capacidade motora, mas que estavam abaixo do nível três no domínio socio-afetivo. Isto resultou na subida do nível três para o quatro no terceiro período. Outros alunos, entretanto, mantiveram a atitude, sem se importar com o documento e a sua avaliação. Observando o processo de avaliação ao longo do estágio pedagógico, a rubrica mostrou ser fundamental para a avaliação formativa, pois facilitou a troca de informações com os alunos, ajudando-os a compreender o seu desempenho e evolução. A propósito da avaliação formativa, Fernandes (2006) reconhece as suas potencialidades na melhoria do ensino e das aprendizagens e Nobre (2021) defende que esta valoriza os processos de modo a permitir ajustamentos contínuos ao longo do seu desenvolvimento.

Em todo este processo sinto que melhorei as minhas competências na análise e avaliação adotando algumas estratégias, tais como, técnicas de simples de registos dos acontecimentos (exemplo: apontar pequenos comportamentos positivo ou negativo da aula ou colocar um sinal de mais ou de menos no aluno) e a capacidade de reflexão que serviram para melhorar o processo de ensino (exemplo: autoscopias).

5.4. Processo de reflexão

O ato de refletir durante o processo de formação e desenvolvimento do ser professor surge como algo de fundamental importância (Benites et al., 2019).

A reflexão apresenta uma possibilidade de o professor melhorar o seu desenvolvimento profissional e a reflexão nas qualificações para o ensino (Garrido & Brzezinski, 2008), baseando as suas tarefas, os seus desafios, a sua tomada de decisão e tudo aquilo que vivencia no seu dia a dia, conferindo valores ao processo de construção do conhecimento do professor (Schmitt, 2011).

Reconheço que no início do estágio não sabia refletir, fazia uma descrição do que foi e que exercícios fiz na aula (Autoscopia n.º 5: "O exercício seguinte visou a relação entre o aluno-bola-companheiro. Os alunos formaram pares e praticaram passes variados em todo o campo. Quando ouviam o apito, o aluno

com a bola deveria tentar apanhar, em drible, o colega sem a bola. Em seguida, introduzi alguns exercícios da aptidão física (abdominais com bola, prancha, agachamentos com salto), mantendo a dinâmica do jogo, onde quem tinha a bola tentava apanhar o colega quando ouviam o apito.”). Um dos pontos cruciais de evolução da minha reflexão está presente nas minhas autoscopias do início e do fim do estágio profissional.

Lima e Pimenta (2006) afirma que a reflexão é fundamental no momento do estágio curricular supervisionada, pois é um espaço no qual o futuro professor entra em contacto com a realidade de trabalho, gerando debates e discussão sobre a visão que tem da escola, sobre educação e sobre uma série de fatores que passam a interrelacionar-se, aproximando a formação académica da universidade do contexto escolar.

Existem diferentes momentos de reflexão, conforme descrito por Schön (2011): a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Inicialmente, utilizava mais a reflexão sobre a ação, mas tinha dificuldade em identificar os problemas, as causas, as consequências e as soluções, resultando em reflexões superficiais e descritivas. Após uma reunião com a professora orientadora, comecei a organizar as minhas questões em quatro pontos: identificação do problema, a causa, a consequência e a solução. Essa estrutura ajudou-me a esclarecer as minhas reflexões, permitindo-me ser mais específica e identificar as principais razões dos problemas nas aulas, tal como observado na autoscopia:

No decorrer da aula, reparei que o meu feedback foi mais ao encontro dos deslocamentos e posição base e não tanto ao batimento do lob e clear quando estes foram solicitados. Isto deveu-se ao facto de, como os alunos tem pouca mobilidade e deslocamentos ao longo do jogo, o meu foco apenas foi direcionado para isso. Devo tentar dar feedbacks direcionados para o objetivo do exercício, neste caso para o batimento do lob e do clear, mas tendo sempre em conta a posição e os deslocamentos dos alunos (Autoscopia, 12 janeiro de 2024).

Com o tempo, a reflexão na ação começou a ser mais frequente. Ajustava as minhas ações no momento, reagindo ao que os alunos faziam ou diziam, às vezes, surpreendendo-me com as suas respostas.

5.5. Turma Partilhada

No 2.º período, dei aulas de EF uma turma do 9.º ano escolaridade, alunos numa faixa etária distinta da minha turma residente, mas não muito distante. Para ter informações sobre a turma, o professor titular forneceu-me vários documentos, tais como a caracterização da turma, o horário e o planeamento anual. A turma era constituída por 20 alunos, 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Os alunos tinham uma média de 13.9 anos ($13,9 \pm 0,55$), dois alunos tinham NEE e um aluno tinha uma retenção.

Posteriormente, o professor titular definiu que a modalidade a abordar seria futebol (nível elementar). Em acordo com a professora cooperante, optámos por dar autonomia a cada estagiário durante as aulas. Assim, considerando o número de aulas da UD (8 aulas), decidiu-se que cada estagiário seria responsável por duas aulas, enquanto a última, destinada à avaliação sumativa, seria realizada em conjunto. A criação da UD foi feita em grupo, assim como o ajuste dos instrumentos de avaliação para o respetivo ano de escolaridade. O professor estagiário responsável pela aula era também quem planeava as atividades. Após o planeamento, reuníamos para discutir o plano e organizar a divisão dos professores pelos diversos exercícios. Na prática, todos estávamos presentes, mas apenas um assumia a condução e organização da aula. Os outros estagiários colaboravam na gestão do material, assistência com os exercícios e na oferta de feedback durante a sua execução. Decidimos utilizar o modelo de instrução direta, visto ser uma turma que não conhecíamos e ser um modelo na qual estávamos habituados a trabalhar.

Fiquei responsável por lecionar a terceira e a quarta aula da UD. As duas primeiras aulas já permitiu conhecer um pouco os alunos e antecipar a forma de lidar com cada um, o que facilitou a gestão de comportamento e a relação professor-aluno nas aulas que eu lecionei. Para dar continuidade às aulas iniciais, fiquei incumbida de introduzir ao passe, receção e a condução de bola. Iniciei sempre as aulas com um jogo lúdico relacionado diretamente com os conteúdos e objetivos das aulas, para preparar os alunos para a atividade e aumentar a sua concentração e pré-disposição. Além disso, preparei exercícios para o trabalho da condição física que incluíam trabalho a pares. De seguida,

realizava exercícios mais específicos para cada conteúdo e, no final, aplicava o jogo para que os alunos praticarem o que aprenderam durante a aula.

Nas primeiras duas aulas e após as minhas duas auxiliei os meus colegas, ajudando no planeamento, na montagem e organização do material, colaborando nos diferentes exercícios e dando feedback. Apesar de o meu papel ser secundário, procurei estar sempre presente e ativa na aula. Os meus colegas também manifestaram o seu auxílio aos longo das aulas.

Não dei futebol à minha turma residente e, apesar de me sentir confortável com os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), esta era a modalidade com a qual me sentia menos competente. Na turma partilhada, havia alunos que praticavam futebol e futsal federado, isso fez com que utilizasse a estratégias de pedir a esses alunos auxílio na demonstração dos exercícios, o que foi uma grande vantagem para que a aula fosse ao encontro dos objetivos estabelecidos.

Considero que esta experiência foi bastante enriquecedora para mim, pois permitiu-me trabalhar com uma turma diferente lecionando uma modalidade que não estava tão habituada a ensinar.

5.6. Aulas observadas e treino complementar de lecionação

Apesar das experiências vividas, considero-me uma professora inexperiente e ainda com muito por aprender. Cada problema ou constrangimento são excelentes momentos para o meu crescimento enquanto docente. No entanto, concordo que existem outros fatores que me ajudam a desenvolver a minha aprendizagem na função de professora.

Acredito que a observação é uma das componentes mais importantes para a aprendizagem. Por isso, desde o início do estágio profissional, comprometi-me a assistir ao maior número possível de aulas dos meus colegas estagiários e da minha professora cooperante. A prática da observação está relacionada com processos de aprendizagem humana. Desde a infância que a observação cumpre um papel importante na nossa aprendizagem e na descoberta do mundo (Biazi et al., 2011). As observações permitiram-me aprimorar a minha competência de observar, analisar e identificar, pois ao acompanhar de forma sistemática as aulas, desenvolvi uma maior atenção aos

detalhes do comportamento dos alunos, assim como às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores.

No final deste ano letivo, contabilizei um total de 111 horas de observação, relativas a aulas dos meus colegas de estágio, da professora cooperante e do desporto escolar.

Rodrigues (2001) explica que é essencial que o docente tenha a oportunidade de refletir sobre a sua prática, observando outros professores, para fazer aproximações contínuas entre teoria e prática, harmonizando ação e pensamento. No início do estágio profissional, foi exatamente o que procurava fazer ao observar constantemente os meus colegas e professora cooperante. O meu objetivo era aprimorar a minha prática pedagógica e oferecer um ensino de qualidade aos alunos. Além disso, ao observar as boas práticas nas modalidades em que tinha mais dificuldade, pude adquirir conhecimento e melhorar o meu desempenho. Eu e os meus colegas estagiários somos bastante diferentes no que diz respeito às características pessoais e formas de atuação na prática, o que me permitiu refletir sobre as diferentes possibilidades da prática de docente.

Nas aulas da professora cooperante que ia observando (turma do 9.º e 10.º ano), para além da observação também ajudava a lecionar a aula. No início do ano letivo apenas realizava um exercício inicial (tabatas, jogos pré-desportivos) e com o tempo fui acabando por dar a aula completa. Com a turma do 10.º ano, as modalidades e conteúdos a lecionar eram iguais às que estava a ensinar à minha turma residente, o que ajudou a planear as aulas, adaptando os exercícios e o grau de dificuldade dos mesmos.

A turma de 10.º ano da professora cooperante era uma excelente turma (muito diferente da minha turma residente). Os alunos tinham excelentes capacidades motoras, um comportamento brilhante e cooperavam comigo e com a professora cooperante em todas as aulas. O meu pensamento nas primeiras aulas, era o de que: “se tivesse esta turma conseguia fazer isto...”; “se fizesse isto com a minha turma seria o caos...”.

No entanto, ao perceber estas duas realidades, soube que teria muito mais a aprender na minha turma residente do que com esta turma. Como referi anteriormente, são os desafios e os constrangimentos que nos fazem evoluir, e a minha turma era exímia em pôr-me à prova e proporcionar esses desafios. No entanto, a turma do 10.º ano da professora cooperante trouxe-me uma

perspetiva diferente, proporcionando uma gestão de aula muito mais agradável. Os alunos demonstravam vontade de aprender, o que despertou em mim uma curiosidade especial sobre até onde poderia ir com eles.

No que diz respeito à turma do 9.º ano da professora cooperante não tive qualquer problema de adaptação. No meu entender, atribuo esta situação ao facto de no ano letivo anterior estes alunos terem tido um professor estagiário e, como tal era evidente a sua colaboração com o professor.

Ao nível das aulas, ajudei a lecionar algumas modalidades (voleibol, futebol) e fui convidada pela professora cooperante para lecionar a UD de ginástica de aparelhos (minitrampolim) que tinha sido uma modalidade que não ia lecionar no 10.º ano. Foi um desafio interessante, pois tive de recorrer à parte teórica que nos tinham adquirido no primeiro ano do mestrado e planear muito bem as aulas.

Eu e os meus colegas estagiários tivemos ainda a oportunidade de acompanhar esta turma na disciplina de Educação para a Cidadania, o que nos permitiu entender melhor o seu funcionamento e observar outro contexto de lecionação. Esta experiência foi importante, pois poderemos vir a ter de lecionar esta disciplina. Foi bastante vantajoso para nós, como professores estagiários, conhecer este lado das turmas em contexto de sala de aula. Preparamos diversas atividades e apresentações, falando sobre a importância de uma boa alimentação e ajudando os alunos na criação de atividades para angariação de fundos (banca dos pequenos-almoços saudáveis). No final do ano letivo realizamos uma atividade de inclusão com os colegas do ensino especial que irei explicar mais à frente.

Face a este quadro, sinto que todo este envolvimento com as turmas dos meus colegas, e da professora cooperante me fizeram entender a importância de todo este envolvimento na comunidade escolar.

6. Participação na dimensão Escola-Comunidade

Neste Estágio Profissional, tive a oportunidade de participar em diversas atividades inseridas no plano anual de atividades fundamentais para a minha

formação como professora, entre elas estão o desporto escolar (DE) onde pude compreender o seu papel na escola.

Quanto às atividades escolares, fiquei responsável por diferentes tarefas. As atividades em que participei ao longo do ano letivo foram: a "Semana Europeia do Desporto", a "Semana Europeia do Desporto e Sensibilização do DE", o "Corta-Mato Escolar", o "Torneio de Basquetebol", o "Torneio de Girã-Volei", o "Torneio de Badminton", o "Dia do Agrupamento", as "Multiatividades", a Atividade DAC – 9ºG “Voluntariado e Inclusão” e a “Atividade do Remo do grupo equipa Multiatividades e Natação Adaptada”.

Estas atividades não apenas me proporcionaram uma vivência prática dentro da escola, mas também foram fundamentais para o meu crescimento como futuro docente. Ao participar na organização e execução de atividades escolares, tive a oportunidade de adquirir experiência valiosa em várias dimensões do trabalho pedagógico, como a coordenação de atividades e a gestão de grupos. Esta prática permitiu-me interagir com uma diversidade de alunos, compreendendo melhor as suas necessidades e estilos de aprendizagem, o que enriqueceu a minha capacidade de adaptação e de personalização das estratégias de ensino.

Cada uma dessas experiências contribuiu de maneira significativa para o meu desenvolvimento profissional, preparando-me para enfrentar os desafios do dia a dia docente com mais confiança e competência.

6.1. Desporto Escolar

De acordo com Prudente et al. (2017), o DE deve constituir um espaço privilegiado para oferecer aos jovens, inseridos no sistema educativo, uma oportunidade para praticarem atividades físicas e desportivas com regularidade. A escola onde estagiei oferece aos seus alunos a chance de se juntarem ao DE nas seguintes modalidades: badminton, Boccia, esgrima, futsal, natação, patinagem e voleibol. Observando a lista de modalidade, constato que existiu a preocupação do grupo de EF em envolver desportos variados e que complementam aquelas que fazem parte do currículo escolar.

Relativamente à minha participação nos grupos/equipa do DE, acompanhei de modo integral o badminton e, com menor envolvimento, a natação.

A professora cooperante tinha no horário a leção do DE de badminton, num total de 150 minutos semanais (terça-feira: 100 minutos; sexta-feira: 50 minutos). A professora cooperante definiu que os estagiários iriam trabalhar individualmente, ficando eu encarregada das aulas de 50 minutos. Senti desde logo, um leve nervosismo, pois o badminton não era a minha modalidade preferida.

Ao longo das aulas, e com a ajuda dos meus colegas do núcleo de estágio, especialmente de um deles que já tinha experiência em badminton, fui ganhando cada vez mais confiança na leção desta modalidade. Sabíamos que teria de existir uma grande articulação entre todos os estagiários, para sabermos o que deviam treinar. Para facilitar a organização, criámos uma área de partilha no OneDrive, onde disponibilizamos os planos de aula e as listas de presenças dos alunos. Além disso, mantínhamos uma comunicação semanal para discutir as observações feitas nas aulas e planear o que deveria ser ensinado nas próximas sessões.

Os grupos de trabalho eram diferentes, os meus colegas tinham apenas seis ou sete alunos nas suas aulas e eu teria por volta dos 14 alunos. Por um lado, sentia que teria mais responsabilidade para os alunos alcançarem o sucesso, por outro lado, como era um grupo relativamente grande, estes sentiam-se mais motivados e como tinha muitos alunos que já tinham praticado a modalidade nos anos anteriores, ajudavam-me com os alunos mais novos.

O DE não é uma atividade com carácter obrigatório, ou seja, os alunos aderem por sua vontade. Ao longo do ano letivo, observei que, inevitavelmente, os alunos começam a estabelecer laços entre e com os professores. Os alunos demonstraram sempre um grande compromisso e uma grande vontade de aprender ao longo do ano. A evolução de todos foi evidente, assim como a união que se formou entre eles.

Ao nível do quadro competitivo, ocorreram quatro jornadas durante o ano letivo. Duas das jornadas eram destinadas a todos os escalões e as outras duas foram divididas, uma apenas para os escalões juvenis e juniores e outra para os

escalões infantis e iniciados. Estes encontros eram destinados a alunos do DE de badminton do grupo de escolas da Maia.

Estive presente em todos os encontros com a exceção de um. Apreciei o ambiente de realização, participação e envolvimento, caracterizado por uma certa tranquilidade. Os alunos eram divididos por grupos e eram os próprios a arbitrar e a comunicar os resultados à mesa, ou seja, logo aí, percebia que os alunos já estavam habituados a exercer estas funções, o que facilitava bastante a organização das jornadas.

Além da competição propriamente dita, os alunos de diferentes escolas tiveram a oportunidade de socializar, trocar ideias e divertir-se. O DE também cumpre esse papel, proporcionando um ambiente que promove o convívio entre os alunos, fortalecendo laços e ampliando a interação tanto com a comunidade escolar quanto com o meio envolvente.

Durante as saídas, os nossos alunos também tiveram a oportunidade de conhecer melhor os estagiários, fortalecendo a relação professor-aluno.

Ao longo do ano também tive contacto com a modalidade de natação, tendo participando em alguns treinos e numa prova. Nos treinos ficava responsável por orientar os mais velhos, juntamente com um colega estagiário do outro núcleo.

Na prova de natação assumi um cargo de grande responsabilidade, que era de cronometrar os tempos de cada aluno e apresentar na mesa principal os respetivos resultados. Neste encontro senti que fiz mais do que nas três jornadas de badminton, pois eram os professores que tratavam das funções de juiz, cronometrista e encaminhar os alunos para as respetivas pistas onde iam competir. Por mais curta que tivesse sido esta experiência, é sempre gratificante ter estas oportunidades e ficar a conhecer um bocadinho mais dos diferentes contextos escolar.

Refletindo sobre o DE, posso dizer que me proporcionou uma alegria incontável, não apenas pela oportunidade de interagir com alunos excepcionais, mas também por testemunhar os valores do desporto que se incorporaram em cada aluno.

6.2. Atividades da escola

Como foi mencionado anteriormente, participei em diversas atividades ao longo do ano letivo, propostas pelo grupo de EF, nas quais mostrei sempre disponibilidade para colaborar.

O grupo de EF reunia antecipadamente com o intuito de preparar as atividades, quando terminava, era feita uma avaliação geral.

A primeira atividade foi a Semana Europeia do Desporto, decorrente no 1.º período, e teve como objetivo sensibilizar os alunos para a importância do DE. A atividade era realizada durante as aulas de EF. Os alunos experimentavam as atividades físicas que fazem parte da bolsa de oferta do DE na nossa escola, que eram futsal, badminton, boccia e patinagem. No final da aula, entregou-se aos alunos interessados um documento de pré-inscrição nas atividades físicas do DE. Nesta atividade a minha tarefa foi bastante simples, porque apenas tive de estar com a minha turma no espaço de aula e os alunos escolhiam a modalidade que queriam experimentar, sem ter de planear a atividade.

O corta-mato escolar, realizado no 1.º período, foi a primeira grande atividade em que participei. Considero ser uma das mais valiosas atividades escolares, por ser uma prova para todos os alunos, existindo uma enorme adesão. As minhas funções nesta atividade, para além da preparação da mesma, foram junto com outros estagiários e professores, realizar a volta de reconhecimento com os alunos e, depois, orientar os mesmos à chegada.

Após o corta-mato escolar, realizou-se o corta-mato escolar, no mês de fevereiro, organizado pela Coordenação Local do Desporto Escolar e a minha primeira saída com a escola. Foi no Parque Urbano Sara Moreira, em Santo Tirso. Ao chegar ao recinto parecia que tudo estava organizado, mas criamos a nossa base escolar no local, para servir como ponto de encontro e para esperar pelas provas e guardar os pertences e lanches dos alunos. De seguida, coletamos os dorsais e ajudamos os alunos a colocá-los. Além do acompanhamento, aproveitei para conhecer melhor os professores e os alunos num ambiente diferente. Nesta experiência, desenvolvi várias competências importantes para a minha formação como docente. Primeiramente, a competência organizacional, ao contribuir para a preparação do local, gestão dos

materiais e estabelecimento de uma base para os alunos, garantindo um ponto de apoio seguro e eficiente durante o evento. Em segundo lugar, aprimorei a competência de comunicação e relacionamento interpessoal, ao interagir com professores e alunos fora do ambiente formal da aula, fortalecendo os laços de confiança e compreensão mútua, e além disso, esta situação permitiu-me desenvolver a capacidade de liderança e gestão de grupos, ao orientar e acompanhar os alunos, assegurando que estivessem preparados para a competição e organizados durante a atividade.

No torneio de basquetebol 3x3, realizado no 2.º período, fiquei encarregada de um dos campos, atuando como árbitra e orientando as equipas na realização dos jogos. Além disso, organizei os secretários responsáveis por preencher os boletins de jogo e registar as pontuações. Foi o único torneio em que fiz este papel, nos restantes torneios eram os alunos que tinham essa função. Nesta atividade senti maior contacto com os alunos, visto ser um elemento importante na realização da mesma, porque tinha um papel de intervenção no jogo. Os alunos vinham ter comigo e faziam-me questões sobre o jogo, os resultados e também queriam conhecer-me melhor.

A atividade seguinte foi o Dia do Agrupamento no final do 2.º período. Este dia tal como o nome indica, implica a participação de todos os alunos pertencentes ao Agrupamento das Escolas de Pedrouços em diferentes atividades do 1.º ciclo. Os professores de EF ficaram responsáveis pelas atividades que decorreram no Pavilhão da escola, no espaço exterior e no Pavilhão Municipal 13, que era composto por diferentes circuitos e oportunidades dos alunos experimentarem diferentes modalidades. A minha função nesta atividade foi estar presente no circuito gímico no Pavilhão da Escola, ajudando os alunos na realização dos exercícios propostos. Esta atividade foi bastante enriquecedora, tendo podido estar com os alunos do 1.º ciclo das restantes escolas pertencentes ao agrupamento.

No torneio de gira-vólei, contrariamente ao de basquetebol, os alunos assumiam o papel de árbitro, secretário e marcador da pontuação nos marcadores. Senti que os alunos, ao assumirem este tipo de responsabilidades, acabavam por desenvolver a autonomia e colaboravam com a boa organização da atividade. O professor limitava-se a supervisionar a atividade, garantindo que

decorressem de maneira eficiente e sem contratempos. Nesta atividade, como a minha participação foi mais passiva, não adquiri novos conhecimentos.

O evento de Multiatividades destinou-se aos alunos do ensino especial do agrupamento. Esta atividade estava organizada em estações, com diferentes grupos acompanhados por dois alunos voluntários da nossa escola. Nas estações os alunos deveriam realizar diferentes exercícios e tarefas de acordo com o definido. Na estação onde eu e um colega estagiário estávamos encarregues, os alunos realizavam o “jogo do semáforo” que consistia em sempre que o professor levantava um cone de cor verde, amarelo ou vermelho, os alunos deveriam correr, andar ou parar. Esta experiência foi bastante enriquecedora, pois, conforme os grupos de alunos de outras escolas chegavam à estação precisávamos de nos adaptar às suas necessidades específicas. Por exemplo, havia um grupo com alunos invisuais ou com pouca visão e sempre que levantávamos o cone, tínhamos de dizer a cor para que eles pudessem realizar a atividade corretamente. O final da atividade foi um momento muito especial pois todos os alunos, professores e voluntários juntaram-se e participaram numa dança que estava a ser projetada na parede do pavilhão. Concluí esta atividade com uma grande satisfação, contemplando a felicidade e o empenho dos alunos.

Estas atividades proporcionaram-me a oportunidade de interagir de forma contínua e significativa com todos os professores de Educação Física da nossa escola, o que foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. A troca de conhecimentos e experiências com cada um deles permitiu-me expandir as minhas competências pedagógicas. O ambiente entre os docentes de EF destacou-se pela sua coesão e espírito de entreajuda, o que fomentou um clima de apoio mútuo e crescimento coletivo. Além disso, o contacto direto com uma vasta diversidade de alunos, com diferentes características, interesses e faixas etárias, contribuiu para um maior envolvimento na comunidade escolar. Esta interação não apenas ampliou a minha capacidade de adaptação a diferentes contextos e realidades, mas também reforçou o meu compromisso com a promoção de hábitos saudáveis.

No final do ano letivo, ao refletir sobre o impacto destas atividades, percebi a sua relevância não só para estimular a prática de atividade física entre os alunos, mas também para fortalecer os laços entre a escola e a comunidade.

Estas experiências sublinharam a importância do trabalho conjunto e da criação de um ambiente inclusivo e proativo, que fomenta o bem-estar e o desenvolvimento integral dos estudantes.

6.2.1. Atividade organizada – Torneio de badminton

O torneio de badminton faz parte do plano anual de atividades. A professora cooperante convidou-nos para organizar esta atividade, destinada aos alunos do ensino básico e secundário, de forma a adquirirmos experiência e competência na preparação de uma atividade desta envergadura.

À medida que a data do torneio se aproximava, dedicámo-nos a discutir os detalhes e a organizar cuidadosamente todos os preparativos necessários. Percebi que a nossa experiência adquirida nas outras atividades internas, como o corta-mato escolar e o torneio 3x3 de basquetebol, proporcionou-nos uma compreensão mais clara e estruturada, facilitando a execução das tarefas envolvidas na organização e condução do torneio de badminton. Esta experiência prévia foi fundamental para otimizar o processo e garantir um planeamento mais eficiente.

Começamos por estabelecer como a atividade se iria desenvolver. No entanto, enfrentamos uma dificuldade inicial no agendamento da atividade, pois estava programado para o dia 21 de março (quinta-feira) de manhã. Devido à coincidência com o Dia do Agrupamento, o torneio foi remarcado para o dia seguinte, 22 de março (sexta-feira), também pela manhã. Porém, devido a uma atividade previamente programada (torneio Gira Vólei) para a manhã, o torneio de badminton precisou de ser transferido para a tarde. Estas mudanças da data implicaram adaptações nas inscrições e no formato do torneio, já que seria o último dia de aulas e muitos alunos poderiam não ter aulas de tarde, optando por não participar no torneio. Além disso, a coincidência com um torneio de futebol, organizado pelo Curso Profissional de Redes para o ensino secundário, também gerou alguns contratempos como a data, hora e número de alunos inscritos. Diante deste cenário, decidimos que a competição seria realizada por eliminatória, tanto para o ensino básico como para o secundário.

Começamos por elaborar o regulamento, que incluía as especificações da modalidade (jogo de singulares), o público-alvo, a data-limite das inscrições, o

local do torneio (Pavilhão Gimnodesportivo da EB/Secundária de Pedrouços e Pavilhão Municipal 13), o sistema de pontuação, o tempo de jogo (8 a 10 minutos), o horário de início e término da atividade, bem como os diplomas a serem entregues aos primeiros e segundos classificados.

Para a organização desta atividade, foi crucial criar outros documentos com antecedência, garantindo que os alunos tivessem acesso a todas as informações necessárias para participar, que incluíram: o cartaz do evento (contendo o título do torneio, a data, o horário e o local da atividade, o público-alvo e a data-limite da inscrição) o regulamento, os diplomas, a ficha de inscrição dos alunos, o calendário dos jogos e a atribuição de árbitros e secretários.

Algumas semanas antes do torneio afixamos os cartazes e o regulamento em locais acessíveis aos alunos, de forma que estes se inscrevessem. Para além disso, partilhamos toda a documentação na plataforma *Teams*, na equipa grupo de EF, para que, com a ajuda de todos os docentes do grupo disciplinar, fossem realizadas, atempadamente as inscrições dos alunos interessados em participar no torneio de badminton.

Senti que o aspeto mais desafiante foi a elaboração do calendário de jogos, tendo contado com a preciosa colaboração dos professores cooperantes, que nos ensinaram a criar o quadro de competição.

No dia da atividade, logo após o encerramento do torneio de Gira Vólei, fixamos o calendário dos jogos, tanto no Pavilhão da Escola, como no Pavilhão Municipal 13, para que os alunos pudessem consultar os horários dos jogos e saber quem seriam os seus adversários. Preparamos os campos nos dois pavilhões, ajustando-os e colocando as redes.

Para garantir o bom funcionamento da atividade, distribuímos as tarefas por todos os professores que estavam a ajudar. Dois professores ficaram responsáveis por atualizar os quadros competitivos nos computadores, enquanto outros monitorizavam os campos para garantir que os alunos estivessem prontos e presentes nos jogos. Outro professor ficou incumbido de manter os quadros competitivos atualizados, para que os alunos pudessem acompanhar a sua classificação na competição.

A atividade decorreu de forma positiva, com uma boa receptividade por parte dos alunos. Contudo, registaram-se numerosas ausências entre os participantes inscritos, o que exigiu uma reformulação do quadro competitivo. No

Pavilhão da Escola, onde competiam os escalões de infantis B e iniciados masculinos, ocorreram 15 faltas. Já no Pavilhão Municipal 13, que acolhia os escalões de infantis B, iniciados, juvenis e juniores femininos, bem como juvenis masculinos, o número de ausências foi ainda mais considerável. Estas faltas forçaram uma alteração imediata nos quadros competitivos, resultando na necessidade de reajustar os horários dos jogos. Consequentemente, alguns alunos acabaram por realizar menos jogos do que o inicialmente previsto. Foi imprescindível adaptarmo-nos rapidamente a estas circunstâncias e encontrar soluções eficazes para garantir o bom funcionamento do torneio.

Relativamente ao material utilizado durante os jogos, a utilização de fita em vez da rede tradicional foi uma solução facilitadora para aumentar o número de campos, no entanto reconheço que esta situação gerou dificuldades na tomada de decisões por parte da arbitragem, particularmente no que diz respeito a determinar se o volante passou por cima ou por baixo da rede, em algumas situações.

Após o término da atividade, registamos todos os resultados no computador e preparamos as justificações para as faltas dos alunos, que seriam enviadas aos respetivos diretores de turma. Para isso, verificamos se estes compareceram e participaram na atividade. Uma vez concluído a realização de todos os documentos, disponibilizamos os quadros competitivos e os resultados de todos os jogos na plataforma *Teams*, para que os restantes professores de EF pudessem ter acesso às classificações.

Este torneio proporcionou uma excelente oportunidade para colocar em prática o desenvolvimento integral dos alunos e a sua preparação para a sociedade porque pois envolveu competências que vão além das habilidades físicas ou técnicas. Através da competição, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver valores como a cooperação, a gestão de conflitos e a resiliência diante de desafios e resultados adversos. Estou convencida de que, de forma geral, foram estabelecidas condições para que os alunos desenvolvessem atitudes como *fair-play*, respeito pelas regras e pelos outros (colegas e professores), além de aprenderem a lidar com a derrota e a frustração, o que é muito importante nesta fase das suas vidas. O torneio de badminton, tal como os restantes torneios escolares, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, indo além da competição. São uma ferramenta

educativa forte, que promove a aprendizagem de valores essenciais e a aplicação prática de conteúdos específicos das modalidades desportivas.

As aprendizagens essenciais constituem um conjunto de conhecimentos, competências e valores que os alunos devem adquirir ao longo do seu percurso escolar (Essenciais, 2018). Estas aprendizagens estão profundamente ligadas à organização de torneios escolares, de diversas formas. A cooperação, por exemplo, é uma competência fundamental desenvolvida nestes contextos, pois os alunos aprendem a trabalhar em equipa, a comunicar eficazmente e a colaborar para alcançar objetivos comuns. O conceito de fair play também desempenha um papel central, estando diretamente relacionado com as aprendizagens essenciais de ética e respeito. Nos torneios, os alunos são incentivados a seguir as regras, respeitar os adversários e tomar decisões justas, demonstrando integridade em todas as situações. Além disso, a cordialidade é promovida, refletindo-se na forma como os alunos tratam os outros com respeito e consideração, independentemente do desfecho da competição. Esta aprendizagem essencial é crucial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a criação de um ambiente escolar positivo e inclusivo.

Aplicar na prática os conteúdos específicos aprendidos nas aulas de EF, também está inteiramente ligado às aprendizagens essenciais. Isso inclui gestos técnicos, regras da modalidade e estratégias de jogo. Neste caso, os alunos colocaram em prática técnicas de diferentes tipos de batimentos, além de aplicar as regras do jogo aprendidas na aula. Os alunos tiveram assim a oportunidade de aplicar diretamente o que aprenderam num contexto real de competição, o que não só reforça a aprendizagem, mas também a torna mais relevante e contextualizada. Esta transferência é crucial para a consolidação do conhecimento e para a capacidade dos alunos de aplicar as suas capacidades em diferentes situações.

7. Estudo Investigação-Ação: modelação de comportamentos disciplinares

7.1. Resumo

O presente estudo destaca a relevância do comportamento dos alunos na sua aprendizagem, uma vez que as atitudes disciplinares inadequadas podem comprometer o processo educativo. A literatura aponta que a modelação do comportamento pode influenciar positivamente a dinâmica da sala de aula e melhorar as condições de aprendizagem. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi avaliar o efeito de estratégias de modelação de comportamento recomendadas na literatura sobre os alunos. Os participantes foram os alunos do 10.º ano de uma escola TEIP composta por 19 estudantes, com idades entre 14 e 17 anos ($14,7 \pm 0,78$ anos). Foram realizadas gravações de vídeo e áudio de aulas de EF, nas modalidades de dança e atletismo no 2º período analisar os comportamentos dos alunos e do professor. Em seguida, foi elaborado e implementado um protocolo de intervenção, que incluiu e excluiu diversas estratégias, como o estabelecimento de regras, além da antecipação de comportamentos. Estas estratégias foram aplicadas ao longo do 3º período, durante as aulas de andebol. Os resultados principais indicaram uma redução nos comportamentos disruptivos, como interrupções e barulhos, e um aumento na captação da atenção, o que demonstra que as estratégias de modelação foram eficazes na alteração do comportamento dos alunos. Conclui-se que a aplicação de estratégias de modelação de comportamento recomendadas na literatura teve um efeito positivo, contribuindo para a redução de comportamentos disruptivos dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; COMPORTAMENTO; INDISCIPLINA; ESTRATÉGIAS.

7.2. Introdução

Observei, logo no primeiro período, que a minha turma residente apresentava comportamentos não desejados no decurso das aulas de EF, tais como conversas paralelas, falta de atenção durante a explicação e demonstração, incapacidade de permanecer no local da explicação e conflitos com os colegas. Os comportamentos dos professores são influenciados pelas decisões de organização e gestão do ensino (o mesmo se passa perante a indisciplina), bem como pela experiência docente (Oliveira, 2001). Durante esse período fui definindo e aplicando estratégias que visavam a alteração daqueles comportamentos, tais como conversas individuais com os alunos no início e no fim da aula, chamadas de atenção, perante a turma e/ou individualmente, realização de registos destinados ao encarregado de educação na plataforma escolar (Inovar) e marcação de faltas disciplinares. As melhorias que ia observando eram contextuais e reversíveis, não se verificando uma alteração expressiva permanente do comportamento dos alunos. No final do primeiro período comecei a pensar que tal poderia dever-se ao facto de as estratégias utilizadas decorrerem apenas da minha atividade reflexiva, coadjuvada pela professora cooperante, e não de estratégias recomendadas no âmbito da didática da EF.

A indisciplina na escola, e mais particularmente, na sala de aula, é o tema fulcral e o que mais preocupa o professor na sua prática quotidiana – a docência – e enquanto corresponsável pela orientação pedagógica na escola (Pereira, 2006). Os comportamentos inapropriados dos alunos são os principais problemas que perturbam o ambiente e a qualidade do ensino no espaço de aula (Pereira, 2006).

Vários autores atribuem uma importância crítica ao estabelecimento de regras e rotinas, introduzidas e fixadas nos primeiros dias do ano (Boyce, 1997). Os próprios alunos são capazes de reconhecer que os professores mais eficazes na gestão da aula demarcam com clareza, logo no início do ano, as fronteiras dos comportamentos dos alunos na aula e as respetivas consequências (Cothran et al., 2003). Os professores inexperientes têm dificuldades em manter a autoridade na sala de aula enquanto tentam construir relacionamentos positivos com os alunos. Este equilíbrio é crucial, mas desafiador, especialmente

quando faltam estratégias comprovadas de modulação de comportamento (Aldrup et al., 2018).

Rink (2009) e Kenioua (2019) discutem a importância das estratégias na gestão da indisciplina em aulas de EF, enfatizando a necessidade de uma abordagem equilibrada que combine regras claras, reforço positivo, envolvimento dos alunos e desenvolvimento de competências socio emocionais. Estas práticas ajudam a criar um ambiente de aprendizagem mais produtivo e menos propenso à indisciplina.

As estratégias de modelação de comportamentos propostas por Henkel (1991) como captar a atenção, chamar pelo nome, corrigir, e antecipar problemas de comportamento, além de emendar e estabelecer ou reiterar a regra são eficazes, pois estabelecem uma intervenção direta, imediata e consistente em relação ao comportamento inadequado, promovendo a criação de um ambiente de maior controle e previsibilidade nas aulas. Comparadas às estratégias sugeridas por outros autores, como reforço positivo e a construção de relacionamentos (Rink, 2009), as de Henkel são mais estruturadas e focadas no controle imediato da turma, o que pode ser fundamental para professores com menos experiência em gestão de sala de aula. As estratégias de Henkel priorizam a intervenção ativa e contínua do professor, o que facilita a correção rápida de comportamentos disruptivos e melhora o fluxo da aula, tornando-as, para este contexto específico, mais adequadas para a gestão da disciplina em EF.

A realização deste estudo surgiu da constatação de um problema de indisciplina na minha turma residente, bem como uma dificuldade pessoal em lidar com conflitos e gerir comportamentos de forma eficaz. Foi, por isso, objetivo do presente estudo avaliar o efeito da aplicação, em aula, estratégias de modelação de comportamento dos alunos recomendadas na literatura. Partiu-se da hipótese de que a aplicação, pela professora, de novas estratégias de modulação do comportamento dos alunos reduz o número de comportamentos disruptivos observados nos mesmos.

7.3. Metodologia

7.3.1. Contexto e Participantes

O estudo decorreu no contexto do estágio profissional do mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Os participantes foram os alunos do 10.º ano de uma escola básica e secundária localizada em Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), composta por 19 alunos (oito do sexo masculino e onze do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ($14,7 \pm 0,78$ anos).

7.3.2. Instrumentos e Procedimentos

No fim do segundo período letivo realizou-se a gravação vídeo (*iPhone 11 Pro*) e áudio (*UHF Levalier Microphone User Manual N81-UHF*) de quatro aulas de EF, duas de dança (100min e 50min de *Cha Cha Cha*) e duas de atletismo (100min e 50min de corrida de estafetas), não tendo a professora experiência de lecionação em nenhuma das duas modalidades. No início do terceiro período letivo realizou-se também a gravação vídeo de duas aulas de andebol (100min e 50min), modalidade em que a professora é atleta e treinadora.

Todas as gravações foram analisadas com vista a determinar: (1) o comportamento da professora, no que se refere às estratégias de intervenção mais frequentemente utilizadas em reação ao comportamento dos alunos, (2) o comportamento dos alunos, no que se refere a comportamentos de indisciplina e (3) os comportamentos dos alunos dos quais a professora não se apercebeu.

Para analisar o comportamento da professora utilizou-se o Instrumento de Observação dos Procedimentos de Controlo do Aluno, desenvolvido por Henkel (1991), o qual compreende três dimensões: (I) Antecipação (A) – o professor antecipa a ação do aluno. Por exemplo: "Se não usares o arco como eu pedi, retiro-o"; (II) Tutorial (T) – o professor vê a ação, mas dá oportunidade de correção. Por exemplo: "Se rodares outra vez o arco, vou ter de to tirar"; e (III) Punição (P) – o professor aplica a punição. Por exemplo: "Tiro-te o arco, porque não o estás a usar de forma adequada". Considera ainda 22 categorias de comportamento, ou seja, estratégias de modulação utilizadas pelo professor

para corrigir o comportamento, as quais têm relação com uma ou mais das dimensões anteriores, como indicado a seguir, entre parêntesis: (1) Emenda (A, T) – o professor requer que o aluno que emende a sua conduta inapropriada; (2) Corrige (T) - modifica o mau comportamento do aluno enfatizando o que está errado; (3) Exercita (A, T, P) – utiliza exercícios punitivos como consequência do mau comportamento; (4) Capta a Atenção (A, T) - requer que o aluno se cale, ouça, pense ou observe; (5) Chama pelo Nome (T) - refere o nome do aluno sem referência a conduta atual ou esperada; (6) Imobiliza (A, T) - instrui o aluno para ganhar controlo do equipamento gímico; (7) Interrompe a Ação (A, T) - requer que o aluno pare a atividade; (8) Tolera ou Ignora (T) - ignora intencionalmente a má conduta; (9) Coloca (A, T) - instrui o aluno para se colocar num espaço para iniciar ou recomeçar uma atividade; (10) Reprime Fisicamente (T, P) - reprova a má conduta do aluno através de contacto físico agressivo (puxar, agarrar, abanar); (11) Posiciona-se (A, T)- instrui o aluno para assumir uma posição corporal determinada ou escolhida; (12) Elogia (A, T) - reconhece a conduta apropriada sem recorrer a recompensa material ou privilégio especial; (13) Redirige (T) - dirige a atenção da má conduta para a conduta apropriada sem referência direta ao que o aluno está a fazer de errado; (14) Remete (T, P) - contacta outra autoridade ou envia o aluno a outra autoridade (pais, diretor de turma, diretor); (15) Reintrega (A) - faz o aluno retornar à situação anterior de participação e/ou privilégio; (16) Priva (A, T, P) - retira um privilégio como consequência de conduta inapropriada; (17) Confisca (A, T, P) - tira equipamento ou objetos pessoais ou o aluno devolve o equipamento antecipadamente; (18) Afasta (A, T, P) - retira o aluno da atividade; (19) Recompensa (A, T) - reconhece a conduta apropriada do aluno e dá recompensa material ou privilégio especial; (20) Inicia (A) - indica claramente quando a atividade é para começar; (21) Estabelece ou Reitera a Regra (A, T) - estabelece ou reforça uma regra comportamental ou expectativa; e (22) Espera (T) - atrasa a classe até o problema cessar. A categoria 6 (imobiliza) foi integrada na categoria *corrigir*. As categorias 12 (elogia) e 19 (Recompensa) não foram utilizadas neste estudo porque são reações a comportamentos positivos, tal como a categoria 20 (inicia) dado que representa uma categoria de organização.

Para analisar o comportamento dos alunos utilizou-se o Sistema de Organização dos Comportamentos de Indisciplina de Piéron (Piéron & Brito, 1990), o qual integra quatro dimensões e 16 categorias:

(I) Dimensão comportamentos de indisciplina dirigidos à atividade, que comporta as categorias: (1) Conversas intempestivas - o aluno conversa ou discute em voz alta com um ou vários colegas, perturbando seriamente as atividades do grupo ou da classe; (2) Interrompe a ação - perante uma tarefa proposta pelo professor, não a executa ou deixa de a executar por tempo indeterminado, não interferindo, porém, na atividade dos colegas; (3) Deixa a sala de aula - sai da aula sem autorização formal do professor; (4) Desrespeita o material - exhibe pouco cuidado na manipulação do material, verbalizando ou não o seu desagrado ou o seu desprezo pelo mesmo; (5) Faz barulho com bolas - faz barulho com as bolas antes de o professor ter dado início à atividade prática ou depois de esta ter sido dada por terminada; (6) Modifica a atividade - modifica a atividade proposta pelo professor, embora tenha capacidade de a executar, encontrando-se fora da tarefa proposta.

(II) Dimensão comportamentos de indisciplina dirigidos ao professor, que comporta as categorias: (1) Recusa de obediência - o aluno, após ordem ou pedido do professor, recusa obediência ou contesta de forma verbal e ou gestual; (2) Grosseria - dirige ao professor gestos ou palavras inadequadas; (3) Outros - todos os comportamentos dirigidos ao professor não abrangidos nas categorias anteriores.

(III) Dimensão dos comportamentos de indisciplina dirigidos aos colegas, que comporta as categorias: (1) Grosseria - o aluno dirige ao colega gestos ou palavras consideradas inadequadas; (2) Golpe ou Pancada - ameaça fisicamente ou bate nos colegas; (3) Conduta perigosa - executa ações, recorrendo ou não a objetos que podem pôr em perigo a integridade física dos colegas; (4) Outros - dirigidos aos colegas não abrangidos nas categorias anteriores.

(IV) Dimensão comportamentos dos alunos dispensados. Esta dimensão não foi analisada pelo facto de a turma não ter alunos dispensados.

Com base na análise dos comportamentos da professora e dos alunos nas modalidades em que era menos e mais experiente foi desenhado um plano de intervenção baseado na introdução de estratégias (Henkel, 1991) menos

utilizadas pela professora, com vista ao melhor controlo do comportamento disciplinar dos alunos. O plano foi aplicado durante quatro semanas, durante a unidade didática de andebol, composta por quatro aulas de 100min e quatro aulas de 50min. Nas duas últimas aulas da UD (excluindo a avaliação sumativa) realizou-se nova gravação (uma aula de 100min e uma de 50min) e a respetiva análise dos comportamentos da professora e dos alunos.

Foi utilizada a taxa variação em percentagem, que quantifica a amplitude das mudanças ocorridas entre o pré e pós teste.

7.4. Resultados

Na Tabela I observam-se os comportamentos que a professora adotou em resposta ao comportamento dos alunos durante a lecionação das aulas de dança e atletismo. Verificou-se que as categorias de comportamento mais utilizadas foram *chamar pelo nome* e *captar a atenção*. Nas aulas de andebol a *correção* e *chamar pelo nome* foram as estratégias mais frequentes, observando-se também um valor expressivo nas categorias *espera* e *captar a atenção*. A percentagem de comportamentos inadequados dos alunos que a professora não viu foi expressiva nas modalidades de dança e atletismo. Verificou-se também que a professora não utilizou muitas estratégias de modelação do comportamento, de entre as possíveis.

Tabela I. Comportamentos iniciais (pré-teste) adotados pela professora em reação ao comportamento dos alunos nas aulas de dança e atletismo e nas aulas de andebol, expressos em percentagem e apresentados por categoria de comportamento e por dimensão, de acordo com Henkel (1991).

Categorias de comportamento do professor	%	Dimensões de comportamento do Professor	%
Dança e Atletismo			
Espera	2.9	Antecipação	29.4
Capta a atenção	17.6	Tutorial	70.6
Chama pelo nome	29.4	---	---
Chama pelo nome e emenda	2.9	---	---
Capta a atenção e corrige	2.9	---	---
Corrige	2.9	---	---
Emenda	5.8	---	---

Não vê	35.3		
Andebol			
Espera	19	Antecipação	20.7
Capta a atenção	14.3	Tutorial	79.3
Chama pelo nome	23.8	---	---
Corrige	28.6	---	---
Emenda	4.8	---	---
Chama pelo nome e capta a atenção	9.5	---	---
Não vê	0		

Na Tabela II são apresentados os comportamentos do aluno dirigidos à atividade, ao professor e aos colegas. Nas aulas de dança e atletismo, no que se refere aos comportamentos dirigidos à atividade, os comportamentos mais evidentes foram a *interrupção da ação* e a *conversa intempestiva*. No que diz respeito às aulas de andebol, observamos que as *conversas intempestivas* e o *fazer barulho com as bolas* foram os comportamentos mais comuns. Na dimensão dos comportamentos dirigidos ao professor, tanto na dança e no atletismo como no andebol, constatamos um baixo valor na ocorrência de *recusa de obediência* e na imitação do mesmo. Na dimensão dos comportamentos dirigidos aos colegas, apenas nas aulas de dança e de atletismo se registou um episódio de *conduta perigosa*.

Tabela II. Comportamentos iniciais (pré-teste) dos alunos dirigidos à atividade, ao professor e aos colegas nas aulas de dança e atletismo e nas aulas de andebol, expressos em percentagem (%) e de acordo com a classificação de Piéron e Brito (1990).

Comportamento dirigido à atividade	%	Comportamento dirigido ao professor	%	Comportamento dirigido aos colegas	%
Dança a Atletismo					
Conversas intempestivas	23.5	Recusa de obediência	8.8	Conduta perigosa	2.9
Conversas intempestivas e interrompe a ação	2.9	Outro (imitação do professor)	2.9	---	---
Interrompe a ação	44.1	---	---	---	---
Desrespeita o material	14.7	---	---	---	---

Andebol

Conversas intempestivas	57.1	Recusa de obediência	4.8	Conduta perigosa	0
Interrompe a ação	4.8	Outro (imitação do professor)	0	---	---
Desrespeita o material	4.8	---	---	---	---
Modifica a atividade	9.5	---	---	---	---
Faz barulho com bolas	19				

Na Tabela III observam-se os comportamentos utilizados pela professora em resposta comportamento dos alunos. As estratégias de modelação de comportamento adotadas pela professora em reação aos comportamentos mais disruptivos dos alunos são em maior número e mais diversas do que as observadas em reação a outros comportamentos de menor frequência.

Tabela III. Relação entre os comportamentos iniciais (pré-teste) adotados pela professora em reação ao comportamento dos alunos nas aulas de dança e atletismo e nas aulas de andebol, expressos em percentagem (%).

Comportamento do aluno (Piéron & Brito, 1990)	%	Comportamento do professor(a) (Henkel, 1991)	%
Dança e Atletismo			
Conversas intempestivas	23.5	Esperou	14.7
		Captou a atenção	2.9
		Chamou pelo nome	2.9
Conversas intempestivas e interrupção da ação	2.9	Captou a atenção	2.9
		Chamou pelo nome	17.7
Interrompe a ação	44.1	Captou a atenção	2.9
		Emendou	2.9
		Captou a atenção e corrigiu	2.9
		Chamou pelo nome e emendou	2.9
		Não viu	20.6
Desrespeita o material	14.7	Corrigiu	2.9
		Não viu	11.8
Recusa de obediência	8.8	Captou a atenção	5.9
		Emendou	2.9

Conduta perigosa	2.9	Não viu	2.9
Outro	2.9	Captou a atenção	2.9
Andebol			
		Esperou	20
		Captou a atenção	15
Conversas intempestivas	57.1	Chamou pelo nome	15
		Chamou pelo nome e captou a atenção	10
Modifica a atividade	9.5	Chamou pelo nome	5
		Emendou	5
Interrompe a ação	4.8	Chamou pelo nome	5
Desrespeita o material	4.8	Corrigiu	5
Faz barulho com bolas	19	Corrigiu	15
Recusa de obediência	4.8	Corrigiu	5

Das estratégias de modelação de comportamento classificadas por Henkel (Henkel, 1991), observou-se que a professora não adotou os comportamentos: *Estabelece a regra ou reitera a regra, Antecipação, Tutorial; Estabelece a regra ou reitera a regra, Exercita, Para, Tolerar ou ignora, Coloca, Reprime fisicamente, Postura, Redirige, Remete, Reintegra, Priva, Confisca e Afasta*. Com base neste diagnóstico foi elaborado um plano de intervenção (Tabela IV) no qual se excluíram comportamentos e incluíram novas estratégias de modulação de comportamento a utilizar pela professora em função do comportamento dos alunos.

Tabela IV. Plano de intervenção desenhado através da alteração das estratégias utilizadas pela professora.

Comportamento do aluno	Comportamento do professor	
	Excluídos	Incluídos
Conversas intempestivas	---	Espera / Capta a atenção / Tutorial / Chamar pelo nome
Interrompe a ação	Emenda	Tutorial / Capta a atenção / Antecipação
Recusa de obediência	Corrigiu	Emenda / capta a atenção / Tutorial

Desrespeita o material	Corrigiu	Emenda / Antecipação / Estabelece a regra ou reitera a regra / Tutorial
Modifica a atividade	Chama pelo nome / Emenda	Corrige / Tutorial / Capta a atenção

A alteração do comportamento da professora em reação ao comportamento dos alunos pode ser observada na Tabela V. Podemos constatar que as estratégias são variadas e na sua maioria, utilizadas com a mesma frequência, exceto *captar a atenção*, que é mais prevalente. Nas dimensões de comportamento do professor, as estratégias como *não vê* e *tutorial* apresentam um valor mais baixo em termos percentuais.

Tabela V. Comportamentos iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste) adotados pela professora na modalidade de andebol, expressos em percentagem, em reação ao comportamento dos alunos, apresentados por categoria de comportamento e por dimensão, de acordo com Henkel (1991).

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)	Taxa de variação (%)
Categorias de comportamento do professor			
Espera	19	0	-100
Capta a atenção	14.3	33.3	132
Chama pelo nome	23.8	13.3	-44.1
Corrige	28.6	13.3	-53.5
Emenda	4.8	13.3	177.1
Chama pelo nome e capta a atenção	9.5	0	-100
Estabelece a regra ou reitera a regra	0	13.3	-100
Não vê	0	6.7	-100
Dimensões de comportamento do professor			
Antecipação	20.7	52.9	155.6
Tutorial	79.3	47.1	-40.6

Relativamente aos comportamentos do aluno dirigido à atividade, a leitura da Tabela VI, permite constatar que nas *conversas intempestivas* e na *interrupção da ação* houve uma ligeira diminuição nos valores, ao contrário do comportamento *modificação da atividade* que aumentou consideravelmente. Destaca-se a ausência, no pós-teste, de comportamentos dirigidos ao professor e aos colegas.

Tabela VI. Comportamentos iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste) dos alunos dirigidos à atividade, ao professor e aos colegas nas aulas de Dança e Atletismo e nas aulas de Andebol, expressos em percentagem (%) e de acordo com a classificação de Piéron e Brito (1990).

	Pré-Teste (%)	Pós-Teste (%)	Taxa de variação (%)
Comportamento dirigido à atividade			
Conversas intempestivas	57.1	33.1	-42.1
Interrompe a ação	4.8	26.7	456.3
Desrespeita o material	4.8	13.3	177.1
Modifica a atividade	9.5	20	110.5
Faz barulho com bolas	19	6.7	-96.3
Comportamento dirigido ao professor			
Recusa de obediência	4.8	0	-100
Comportamento dirigido aos colegas			
---	---	---	---

A modificação do comportamento da professora em relação ao comportamento do aluno está expressa na Tabela VII. Observou-se uma redução dos comportamentos de *interrompe a ação* e *faz barulho com bolas* e um aumento no *desrespeita o material* e no *modifica a atividade*. Nas estratégias houve um aumento no *captou a atenção* e *emendou*.

Tabela VII. Relação entre os comportamentos iniciais (pré-teste) e finais (pós-teste) adotados pela professora em reação ao comportamento dos alunos nas aulas de Andebol, expressos em percentagem (%).

Comportamento do aluno (Piéron & Brito, 1990)	%	Comportamento do professor (Henkel, 1991)	%
Pré-Teste			
		Esperou	20
		Captou a atenção	15
Conversas intempestivas	57.1	Chamou pelo nome	15
		Chamou pelo nome e captou a atenção	10
Modifica a atividade	9.5	Chamou pelo nome	5
		Emendou	5
Interrompe a ação	4.8	Chamou pelo nome	5
Desrespeita o material	4.8	Corrigiu	5
Faz barulho com bolas	19	Corrigiu	15

Recusa de obediência	4.8	Corrigiu	5
Pós-Teste			
Conversas intempestivas	33.3	Captou a atenção	26.7
	(-42.1)*	Tutorial	(78)* 6.7
Modifica a atividade	20	Corrigiu	13.3
	(456.3)*	Chamou pelo nome	6.7
Interrompe a ação	26.7	Captou a atenção	6.7
	(177.1)*	Emendou	13.3
		Não viu	6.7
Desrespeita o material	13.3	Estabeleceu a regra ou reiterou a regra	13.3
	(110.5)*		
Faz barulho com bolas	6.7	Chamou pelo nome	6.7
	(-96.3)*		
Recusa de obediência	0	---	

*Taxa de variação

7.5. Discussão dos resultados

Foi objetivo do presente estudo avaliar o efeito da aplicação, em aula, estratégias de modelação de comportamento dos alunos recomendadas na literatura. Verificou-se que o plano de intervenção desenhado pela professora alterou alguns comportamentos dos alunos.

Numa fase inicial, a professora utilizava frequentemente estratégias simples e diretas como forma de gestão do comportamento. Este uso tende a ser predominantemente utilizado pelo professor estagiário como formas eficazes de redirecionar os comportamentos inadequados sem interromper fluxo da aula (Aldrup et al., 2018) e também como forma de evitar o conflito.

A elevada percentagem de comportamentos inadequados que a professora estagiária não viu nas aulas de dança e atletismo é uma limitação comum entre professores inexperientes, pela dificuldade em manter a constante vigilância e simultaneamente gerir a instrução (Hobson & Maxwell, 2017). Esta é uma competência que se desenvolve com a experiência e o treino específico. Os professores estagiários, devido à sua falta de prática, muitas vezes têm dificuldade em monitorizar tudo o que acontece na aula de maneira eficaz, o que

pode resultar em comportamentos inadequados que passam despercebidos e, portanto, não são corrigidos.

No que diz respeito aos comportamentos dos alunos, a prevalência de *conversas intempestivas* e *interrupção da ação* nas aulas de dança e atletismo, bem como *fazer barulho com bolas* no nas aulas de andebol sugeriu que os alunos podiam estar a testar os limites do controlo do professor, o que é comum quando um professor é percebido como inexperiente ou hesitante (Korthagen & Evelein, 2016). Tal foi registado em autoscopia da professora:

Embora a turma não apresente um comportamento problemático, parece haver uma tendência à dispersão durante os exercícios. Será importante desenvolver estratégias para manter os alunos mais envolvidos e motivados durante toda a aula (Autoscopia, 18 outubro de 2023).

A resposta da professora a esses comportamentos, que envolveu principalmente correção e chamadas de atenção, não foi suficiente para lidar com o volume dos comportamentos disruptivos observados. A literatura sugere que uma maior variedade de abordagens e uma maior capacidade de observação e antecipação são necessárias para melhorar o controlo da turma e a resposta aos comportamentos disruptivos.

A análise das estratégias de modelação de comportamento utilizadas pela professora estagiária na fase inicial, mostram a ausência de estratégias como a antecipação e tutorial. A literatura refere que professores inexperientes muitas vezes enfrentam dificuldades em aplicar estratégias complexas de gestão de comportamento devido à falta de experiência prática e confiança em ambientes desafiadores (Aldrup et al., 2018). Essa dificuldade foi expressa pela professora na sua autoscopia:

(...) mas ainda enfrento desafios com alguns alunos em relação ao comportamento. Tenho procurado implementar estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, visando um ambiente mais produtivo e eficaz de aprendizagem. (Autoscopia, 20 outubro de 2023).

O plano de intervenção, com base nas estratégias recomendadas na literatura foi criado para antecipar e estabelecer regras de modo a conseguir

alterar os comportamentos dos alunos. As estratégias como a ausência de *Estabelece a regra ou reitera a regra* foi particularmente relevante, pois a consistência na aplicação de regras e expectativas é fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem estruturado e previsível, o que, por sua vez, reduz comportamentos disruptivos (König et al., 2020). Por isso, optou-se por utilizar esta estratégia no plano de intervenção. Tal como observado na autoscopia:

Estabeleci que qualquer aluno que tocasse na bola de andebol com os pés (toques na bola) seria responsável por arrumar o material no final da aula. (Autoscopia, 19 abril de 2024).

As adaptações das estratégias de modelação de comportamento tiveram um impacto direto no comportamento dos alunos. A inclusão das chamadas de atenção e do tutorial em resposta às constantes conversas e interrupções da atividade mostram-se coerente com estudos que indicam que estratégias que envolvem o redirecionamento da atenção dos alunos são eficazes em minimizar distrações e manter o foco nas atividades (Wubbels et al., 2006). No entanto, houve um aumento notável em alguns comportamentos dos alunos relacionados com a atividade. Este aumento pode ser interpretado como um desafio comum enfrentado por professores estagiários que, ao tentar implementar novas estratégias, podem inicialmente enfrentar resistência dos alunos ou dificuldades em manter a consistência na aplicação das regras (Beltman et al., 2011).

O controlo do comportamento dos alunos na aula não fica só pelas estratégias de intervenção exclusivamente centradas na correção, mas inclui igualmente a dimensão antecipatória, ou seja, o comportamento que o professor desenvolve no sentido de prevenir ou dissuadir o aparecimento do comportamento de indisciplina do aluno (Henkel, 1991). Observou-se que no comportamento final do professor houve um aumento na capacidade de antecipação e observação durante as aulas. Desapareceram as chamadas de atenção ou pelo nome, em conjunto com a correção e a emenda e a professora passou a corrigir, sem estar permanentemente a chamar a atenção.

No pós-teste, observou-se uma diversificação nas estratégias de gestão de comportamento utilizadas pela professora estagiária. Este desenvolvimento indica uma evolução na capacidade do professor estagiário de utilizar uma gama

mais ampla de estratégias para responder aos comportamentos dos alunos. A literatura destaca que o uso variado de estratégias é uma característica de professores mais experientes e eficazes, que conseguem adaptar suas abordagens às necessidades dinâmicas da sala de aula (König et al., 2020).

Os resultados mostraram um aumento nos comportamentos de interromper a ação, desrespeitar o material e modificar a atividade. No entanto, é importante observar que, ao mesmo tempo, houve uma redução considerável nos comportamentos disruptivos, como as conversas intempestivas e o barulho com bolas, além de uma diminuição das interações direcionadas ao professor e aos colegas. Esta mudança sugere que, embora alguns desafios ainda persistam, o comportamento geral dos alunos melhorou com a aplicação das novas estratégias, sendo percebido pela professora como um avanço positivo no ambiente de sala de aula. A literatura sugere que a diminuição de comportamentos está fortemente associada à aplicação consistente de estratégias de gestão de comportamento que priorizam a atenção preventiva e o redirecionamento eficaz (Oliver et al., 2011). A professora antes de observar os resultados do estudo, percebeu esta melhoria:

(...) tenho gostado da postura e atitude dos alunos. Tem revelado um melhor comportamento e empenho das atividades propostas. (Autoscopia, 19 abril de 2024).

Os resultados do pré-teste e pós-teste revelaram um progresso significativo no desenvolvimento das competências de gestão de comportamento da professora estagiária, embora com alguns desafios persistentes. A transição para estratégias mais proativas, como as chamadas de atenção e a antecipação, alinhada com uma redução no uso de técnicas mais simples e básicas, refletem uma evolução na prática docente.

7.6. Conclusão

Foi objetivo do presente estudo avaliar o efeito da aplicação, em aula, estratégias de modelação de comportamento dos alunos recomendadas na literatura. Verificou-se que o uso diversificado das estratégias recomendadas contribuiu para a redução de comportamentos disruptivos dos alunos.

8. Considerações finais

Ao longo deste estágio, foram diversos os aspetos que contribuíram de forma significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Entre eles, destaco o ambiente de comunidade escolar, que me marcou profundamente de forma positiva. A interação com colegas, professores e alunos criou um ambiente onde me senti acolhida e integrada desde o início. Este ambiente permitiu-me desenvolver laços de confiança e respeito, facilitando a troca de experiências e promovendo o desenvolvimento de competências sociais e profissionais. A experiência reforçou a minha crença na importância de um ambiente escolar harmonioso e colaborativo, essencial para o sucesso pedagógico.

Além disso, uma das maiores conquistas pessoais foi a superação das minhas próprias inseguranças na gestão de comportamentos, um desafio comum no início de qualquer estágio docente. Através da implementação de novas estratégias, como a antecipação e a abordagem positiva da gestão da aula, fui capaz de enfrentar estas dificuldades com mais confiança e segurança. Estas estratégias revelaram-se não só eficazes no ambiente escolar, mas também fora dele, nomeadamente no contexto do treino desportivo, onde também atuo. A transferência de competências entre diferentes áreas da minha vida demonstra o impacto abrangente das aprendizagens adquiridas ao longo deste estágio.

Curiosamente, não houve nada que me tenha marcado de forma verdadeiramente negativa ao longo desta experiência. Mesmo as situações mais desafiantes e menos positivas serviram como oportunidades de reflexão e crescimento, como por exemplo, o comportamento inapropriado dos alunos na aula. Cada dificuldade enfrentada contribuiu para o meu desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, incentivando a autocrítica e a melhoria contínua. Este processo de aprendizagem, baseado na superação de desafios, foi fundamental para o fortalecimento da minha resiliência e adaptabilidade, que a meu ver são características essenciais para qualquer profissional da educação.

Concluo este estágio com um profundo sentimento de satisfação e realização pessoal. Ao refletir sobre o meu percurso académico até ao momento, sinto-me confiante de que estou no caminho certo. Embora tenha passado por

diversos estágios em outros cursos, este em particular destacou-se pela sua importância no meu percurso, consolidando a certeza sobre a carreira profissional que pretendo seguir.

Estou extremamente satisfeita com o trabalho desenvolvido e com a sensação de dever cumprido. Olho para este processo com grande reconhecimento, especialmente pelo entusiasmo com que concluí esta etapa e pelo apoio valioso que recebi de todos aqueles que me acompanharam ao longo do caminho.

Vivi esta experiência de forma intensa e consciente, entregando-me totalmente ao trabalho. Para além disso, este período foi uma fase de grande aprendizagem, onde absorvi lições inestimáveis de todos os que estiveram ao meu lado nesta etapa crucial, que marcou o início da minha carreira profissional. Ao concluir este estágio, levo comigo um conjunto de aprendizagens e competências que irão, sem dúvida, guiar-me ao longo da minha jornada futura na educação.

9. Referências bibliográficas

- Albuquerque, A., Graça, A., & Januário, C. (2005). *Asupervisão Pedagógica em Educação Física. A perspectiva do orientador de estágio*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction, 58*, 126-136.
- Almeida, J., Leandro, T., & Batista, P. (2013). Dilemas e dificuldades do estudante-estagiário no decurso do estágio profissional: estudo centrado na relação professor-aluno. *Olhares sobre o estágio profissional em Educação Física, 207-225*.
- Aquino, J. G. (1996). A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. *São Paulo: Summus*.
- Barreira, C. (2018). Aprender e ensinar: Dos modos de fazer aos modos de avaliar. *E-book Conhecimento e ação: transformar contextos e processos educativos, 38-51*.
- Barreira, C. (2019). *Aprender e ensinar: Dos modos de fazer aos modos de avaliar*.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Benites, L. C., Almeida, S. R., Custódio, N. G., Souza, S. d., Macie, L. F. P., & Poulsen, F. F. (2019). O processo de reflexão sobre a própria prática, de futuros professores de Educação Física. *Educação: Teoria e Prática, 29(60)*, 98-120.
- Bento, J. (1995). Educação. Problemática dos objetivos. *O outro lado do desporto: vivências e reflexões pedagógicas, 1*, 121-159.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física (3.ª edição ed.)*: Livros Horizonte.
- Biazi, T. M. D., Gimenez, T., & Stutz, L. (2011). O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Signum: Estudos da Linguagem, 14(1)*, 57-78.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento, 8(1)*, 31-39.
- Boyce, B. A. (1997). Inappropriate student behavior—A problem for student teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 68(6)*, 28-30.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education, 5(1)*, 43-51.
- Conceição, C., & de Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de educação(20)*, 81-98.

- Costa, G. d. C. T., & Freire, A. B. (2017). Revisão de literatura sobre a relação entre a aquisição de uma habilidade esportiva e o efeito de interferência contextual. *Pensar a Prática*, 20(1).
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444.
- Da Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista palestra*, 10, 69-77.
- Essenciais, A. (2018). Educação Física. *República Portuguesa*. Acedido em: <https://acesse.dev/6Xuqn>.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 289-348.
- Fonseca, J., & Mesquita, I. (2012). Modelo de educação desportiva: O refundar do valor pedagógico e social do desporto na escola. In *Rumos pedagógicos da educação física em Portugal*. Santo Tirso: De facto editores.
- Garrido, E., & Brzezinski, I. (2008). A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. *Rev. Diálogo Educ*, 153-171.
- Gouveia, É. R., Lopes, H., Rodrigues, A., Quintal, T., Pestana, M., Alves, R., Correia, A., Gouveia, B., Marques, A., & Ihle, A. (2020). O modelo de educação desportiva: uma alternativa a considerar no ensino da educação física. *Educação, artes, cultura: discursos e práticas*, 203-216.
- Henkel, S. A. (1991). Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 62(1), 52-60.
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191.
- Kenioua, M. (2019). Hellison's Teaching Personal And Social Responsibility Model Through Physical And Sport Activity. 300. doi:10.35156/1192-012-001-018
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education*, 43(4), 608-622.
- Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.

- Lima, M., & Pimenta, S. (2006). Estágio e Docencia: Diferentes Concepções 3, 5-24. doi:10.5216/rpp.v3i3e4.10542
- Nobre, P. R. B. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra.
- Oliveira, M. T. G. M. (2001). A indisciplina em aulas de Educação Física: Estudo das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico.
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55.
- Pereira, T. P. (2006). *Percepções e crenças dos professores estagiários em relação aos comportamentos de indisciplina na aula de Educação Física*. Universidade do Porto (Portugal).
- Piéron, M., & Brito, M. (1990). Analyse d'incidents d'indiscipline survenant dans des classes de l'enseignement préparatoire (10-12 ans). *Humanismo Y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*(Madrid: INEF), 113-117.
- Portugal, S. (2016). Instituto Nacional de Estatística. *Deaths (No.) by Residence (District/Region), Sex and Age*.
- Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). Contributos para uma reflexão sobre o Desporto Escolar. *Seminário internacional desporto e ciência 2017*, 43-45.
- Quina, J. d. N. (2009). *A organização do processo de ensino em Educação Física*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Relatório de Estágio apresentado a Escola Superior de Educação.
- Ricardo, V. (2005). Novas Estratégias de Ensino para os Jogos Desportivos: Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade.
- Rink, J. (2009). *Teaching Physical Education for Learning*.
- Rink, J. E. (1993). Teaching physical education for learning. *Faculty Publications*.
- Rodrigues, Â. (2001). A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. *Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*.
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2011). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. *Pedagogia do desporto*, 69, 69-130.
- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct instruction in teaching: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 43(1), 89-113.

- Schmitt, M. Â. (2011). Ação-Reflexão-Ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, 25, 59-65.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2, 77-91.
- Schön, D. (2011). The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action. *The Journal of Continuing Higher Education*, 34. doi:10.1080/07377366.1986.10401080
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física (Primera edición)*. Barcelona: Inde.
- Silva, R., Queirós, P., & Mesquita, I. (2017). Modelos de Ensino do Desporto: O olhar dos alunos. Estudo no âmbito do Estágio Profissional em Educação Física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 375.
- Tavares, F. (2013). Jogos Desportivos Coletivos: ensinar a jogar. Editora FADEUP, 165-198.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Pij, B., & Tartwijk, J. (2006). *An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands* (1st Edition ed.): Routledge.