



Estágio Profissional:

Uma Biblioteca de Experiências

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do 2.º ciclo em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, na redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018 de 16 de agosto.

Orientadora: Professora Doutora Maria Paula Silva

João Miguel Baptista Goulart

Porto, 2024

Ficha de Catalogação

Goulart, J. M. B. (2024). Estágio Profissional: Uma Biblioteca de Experiências. Porto: J. Goulart. Relatório de estágio profissionalizante 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; EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; AVALIAÇÃO.

Dedicatória

Fazer da queda, um passo de dança, do
medo, uma escada, do sonho uma
ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino

Às mulheres da minha vida, mãe e Maria,
pelo amor incondicional.

Agradecimentos

À **Faculdade de Desporto da Universidade do Porto**, pelas pessoas fantásticas que me deu a conhecer e por todo o conhecimento proporcionado.

Ao Professor Cooperante, **Gabriel Guerreiro**, pela competência, preocupação e disponibilidade. Sem dúvida, uma referência no meu futuro profissional.

À Professora Orientadora, **Paula Silva**, que, com o seu imenso saber e profissionalismo, me guiou neste desafio, sempre com uma grande atenção e prontidão.

À **Escola Secundária das Laranjeiras**, ao **Departamento de Educação Física e Desporto** e ao **restante pessoal docente e não docente**, por todo o apoio dado e pelos vários momentos partilhados.

À professora **Elsa**, pela orientação e, essencialmente, pela amizade e pelo companheirismo.

À **Filipa**, uma colega e amiga de longa data com quem trilhei uma caminhada de experiências, aprendizagens e sonhos.

Ao **Paulo** e à **Laura**, por todas as vivências em conjunto.

À **Escola Básica Integrada Roberto Ivens** e à professora **Gi**, pela colaboração e por todo o conhecimento partilhado.

À minha **mãe**, por ser um suporte para todas as minhas “aventuras”.

À **Maria**, por acreditar sempre em mim e me ajudar a ultrapassar todas as dificuldades.

À **minha família**, por me ajudar em todos momentos.

A todos os **meus colegas e amigos**, pela camaradagem e pelo convívio dentro e fora do mundo académico.

À família do **Judolag**, por todo o conhecimento partilhado e, sobretudo, pela amizade que fica.

Aos meus alunos, que guardarei para sempre no meu coração.

O meu muito obrigado a todos!

Índice Geral

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Índice de Figuras.....	VIII
Índice de Tabelas.....	IX
Índice de Anexos	X
Resumo	XI
Abstract.....	XII
Lista de Abreviaturas	XIII
Introdução – O Fim.....	1
1. Realização da Prática Pedagógica	4
1.1. Uma nova casa	5
1.2. Uma nova família.....	7
1.3. Os (meus) reguilhas.....	9
1.4. Os (meus) desportistas	11
1.5. Turma-piloto	12
2. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem	13
2.1. Primeiras aulas.....	15
2.2. Planeamento.....	18
2.3. Avaliação	20
2.3.1. Avaliação Diagnóstica.....	21
2.3.2. Avaliação Formativa	22
2.3.3. Avaliação Sumativa	26
2.4. Professor de 2.º Ciclo	28
2.5. Professor a Tempo Inteiro	30
2.6. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades	36

2.7. As últimas aulas.....	39
2.8. Ser (bom) professor.....	41
3. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade	43
3.1. Direção de turma.....	45
3.2. Atividades Desportivas Escolares.....	50
4. Área 3 - Desenvolvimento Profissional.....	58
4.1. Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física.....	61
4.2. A Literacia Física.....	64
5. Conclusão – (Re)início	76
6. Bibliografia	78
Anexos	XIII

Índice de Figuras

Figura 1 – Escola Secundária das Laranjeiras 6

Figura 2 – Complexo Desportivo das Laranjeiras 6

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cinco estratégias da AfL (Thompson & William, 2008, p. 7)	23
---	----

Índice de Anexos

Anexo I: Questionário Inicial	XIII
Anexo II: Planeamento Anual	XIV
Anexo III: Minuta do Plano de Aula.....	XV
Anexo IV: Protocolo de Avaliação Inicial.....	XVI
Anexo V: Sequência de Ginástica.....	XVII
Anexo VI: Horário projeto PTI	XIX
Anexo VII: I Pequeno-Almoço Saudável da ESL.....	XX
Anexo VIII: Fase Regional dos JDE de Futsal.....	XXI
Anexo IX: Fase Regional dos JDE de Voleibol	XXII
Anexo X: Formação “O Google Forms na Avaliação para as Aprendizagens”	XXIII
Anexo XI: Formação “Nutrição Desportiva”	XXIV
Anexo XII: Aulas de Judo realizadas num clube de renome regional	XXV
Anexo XIII: Relatório de Avaliação do Desempenho Docente.....	XXVI

Resumo

O presente Relatório de Estágio retrata o meu Estágio Profissional, sendo este uma unidade curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Dada a falta de docentes na Região Autónoma dos Açores, os Estágios Pedagógicos sofreram uma grande alteração. O Professor Estagiário passa a ser remunerado quando tiver a seu cargo a lecionação de duas turmas, participando em todas as tarefas que estejam atribuídas ao Professor Cooperante e referentes a uma turma que leccione, ou noutras em que este último possa colaborar e participar. Este Relatório de Estágio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, “Realização da Prática Pedagógica”, debruço-me sobre o contexto legal e institucional do Estágio Profissional, desde a descrição da Escola Cooperante à dos diversos intervenientes. No segundo capítulo, “Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem”, reflito sobre a realização da prática profissional, salientando o planeamento, a avaliação e os projetos que foram desenvolvidos no âmbito da lecionação. No terceiro capítulo, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, atribuo especial destaque à assessoria na direção de turma e descrevo as várias atividades desenvolvidas na escola, realçando os Jogos Desportivos Escolares. No quarto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, reflito sobre o conceito de Literacia Física e apresento o projeto desenvolvido com o intuito de melhorar o Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física e Desporto.

Este Relatório de Estágio, intitulado “Uma Biblioteca de Experiências”, constitui um registo das minhas vivências e aprendizagens num contexto de prática real, que muito contribuíram para a minha formação enquanto docente.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO PROFISSIONAL; EDUCAÇÃO FÍSICA; LITERACIA FÍSICA; PROFESSOR ESTAGIÁRIO; AVALIAÇÃO.

Abstract

The present Report reflects my Professional Practicum, a curricular unit of the second year of the Master in Physical Education Teaching in Primary and Secondary Education, at the Faculty of Sport of the University of Porto.

Due to the shortage of teachers in the Autonomous Region of the Azores, the Pedagogical Practicum have undergone significant changes. The Intern Teacher is now compensated when responsible for teaching two classes, participating in all tasks assigned to the Cooperating Teacher related to a class they teach, or other classes in which the latter may collaborate and participate.

This Report is divided into four chapters. In the first chapter, "Implementation of Pedagogical Practice," I focus on the legal and institutional context of the Practicum, from the description of the Cooperating School to the various stakeholders involved. In the second chapter, "Organization and Management of Teaching and Learning," I reflect on the implementation of professional practice, highlighting the planning, assessment, and projects developed in the scope of teaching. In the third chapter, "Participation in the School and Relationship with the Community," I place special emphasis on advising the class director and describe the various activities developed at the school, with a particular focus on the School Sports Games. In the fourth chapter, "Professional Development," I reflect on the concept of Physical Literacy and present the project developed to improve the Organization and Management Document of the Physical Education and Sport Department.

This Internship Report, entitled "A Library of Experiences," serves as a record of my experiences and learning in a real practice context, which have greatly contributed to my development as a teacher.

KEYWORDS: PROFESSIONAL PRACTICUM; PHYSICAL EDUCATION; PHYSICAL LITERACY; INTERN TEACHER; ASSESSMENT.

Lista de Abreviaturas

AA – Atividades de Academias

AD – Avaliação Diagnóstica

ADE – Atividades Desportivas Escolares

AE – Aprendizagens Essenciais

AI – Avaliação Inicial

AF – Avaliação Formativa

AfL – Avaliação para a aprendizagem

AS – Avaliação Sumativa

CDL – Complexo Desportivo das Laranjeiras

CT – Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DOG – Documento de Organização e Gestão

DT – Diretor de Turma

EC – Escola Cooperante

EE – Encarregado(a) de Educação

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

ESL – Escola Secundária das Laranjeiras

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

JDE – Jogos Desportivos Escolares

LF – Literacia Física

MEC – Modelo de Estrutura do Conhecimento

NE – Núcleo de Estágio

PA – Planos de Aula

PC – Professor Cooperante

PE – Professor Estagiário

PP – Programa Pré-Profissionalização

PTI – Professor a Tempo Inteiro

UD – Unidades Didáticas

Introdução – O Fim

“E os passos que deres, / Nesse caminho duro / Do futuro, / Dá-os em liberdade. / Enquanto não alcances / Não descanses. / De nenhum fruto queiras só metade.” (Torga, 1999, p. 1355)

O presente Relatório de Estágio retrata o meu Estágio Profissional (EP), sendo este uma unidade curricular do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

O EP foi realizado na ilha de São Miguel, na Escola Secundária das Laranjeiras (ESL), com a supervisão de um Professor Cooperante (PC), docente daquela Escola Cooperante (EC), e a orientação de uma Professora Orientadora pertencente à FADEUP.

É de salientar que, dada a falta de docentes na Região Autónoma dos Açores, os Estágios Pedagógicos sofreram uma grande alteração. De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, artigo 191.º, ponto 5, Estatuto do Professor Estagiário, este passa a ser remunerado quando tiver a seu cargo a lecionação de duas turmas, participando em todas as tarefas que estejam atribuídas ao PC e referentes a uma turma que lecione, ou noutras em que este último possa colaborar e participar. Caso esta situação não se verifique, deixa de ser considerado Professor Estagiário (PE), passando à categoria de Estudante. Deste modo, considero que vivi uma experiência única, tendo pertencido a um Núcleo de Estágio (NE) que foi pioneiro neste regime de Estágios Pedagógicos.

Tendo em conta o estatuto de PE, no dia 1 de setembro, apresentei-me ao serviço, sendo recebido pelo presidente do Conselho Executivo (CE), que me deu as boas-vindas e me criou um perfil no Sistema de Gestão Escolar. De imediato, apercebi-me de que o fim de um ciclo estava a chegar, pois, naquele momento, tornara-me o professor de Educação Física (EF) titular de duas turmas (de 7.º e 10.º anos) e também assessor da Diretora de Turma (DT) do meu 7.º ano. Assim, apesar de ainda ser estudante da FADEUP, senti que deixava para

trás a “imaturidade” de aluno e vestia o “fato de treino da responsabilidade”. Na realidade, o EP marcou o fim de uma etapa (“caminho duro”) muito importante na minha vida, enquanto estudante, em que ser professor era ainda um sonho, mas que desejava “por inteiro”.

Deste modo, tal como Barros et al. (2018, p. 606) referiram, o EP é um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores, tendo o presente relatório de estágio sido um autêntico desafio, pois é extremamente difícil transmitir em palavras todas as sensações proporcionadas por uma experiência tão maravilhosa como o meu estágio. Assim, na tentativa de o escrever, decidi dividi-lo em quatro capítulos. No primeiro, “Realização da Prática Pedagógica”, debruço-me sobre o contexto legal e institucional do EP, desde a descrição da EC à dos diversos intervenientes. No segundo capítulo, “Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem”, reflito sobre a realização da prática profissional, salientando o planeamento, a avaliação e os projetos que foram desenvolvidos no âmbito da lecionação. No terceiro capítulo, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade”, atribuo especial destaque à assessoria na direção de turma e descrevo as várias atividades desenvolvidas na escola, realçando os Jogos Desportivos Escolares (JDE). No quarto capítulo, “Desenvolvimento Profissional”, reflito sobre o conceito de Literacia Física (LF) e apresento o projeto desenvolvido com o intuito de melhorar o Documento de Organização e Gestão (DOG) do Departamento de Educação Física e Desporto.

Por fim, é importante clarificar o sentido do título com que designo o meu Relatório de Estágio: “Uma Biblioteca de Experiências”. Considero-me um leitor assíduo: desde a mais tenra idade que as leituras aguardam, à luz do candeeiro, que me prepare para fazer delas uma viagem única, conduzida pela curiosidade, imaginação e sonho. Cada livro, cada história e cada personagem me marcam à sua maneira. De alguns livros, ficam-me, com o tempo, lembranças ténues, mas ficam... De outros, guardo bem presentes os incríveis heróis, bem como a imagem dos mais diversos e fantásticos lugares que a minha imaginação conseguiu alcançar. Tantas e tantas vezes, ainda sinto o pulsar dos acontecimentos narrados quando a lembrança do livro se aviva em mim. A todos (os livros que li até hoje), agradeço o precioso tesouro que deixam aberto nas

minhas mãos: os mundos que revelam página a página, o pensamento que, em mim, engrandecem, o saber que me acrescentam e, a par de tudo isto, o prazer que me oferecem.

Uma biblioteca é, para mim, muito mais do que um conjunto de livros. É, inquestionavelmente, um conjunto das vivências que os livros nos proporcionam. Tal como uma biblioteca, o meu EP foi, dia a dia, pautado por uma diversidade de “aventuras” que avivaram em mim passagens que li, tão marcantes como as experiências que vivi.

1. Realização da Prática Pedagógica

“– Que só voa quem se atreve a fazê-lo” (Sepúlveda, 2012, p. 137)

O EP marca o início da carreira docente, o que é, geralmente, assustador, pois, de repente, o professor iniciante tem as mesmas responsabilidades e tarefas de um professor experiente (Flores, 1999). Contudo, o estágio desempenha um papel fulcral em amenizar o tão difícil choque com a realidade, uma vez que a presença e o suporte do PC e do NE permitem que o PE se sinta seguro nas suas ações. Para além disso, nesse ano, o futuro professor encontra-se mergulhado no mundo da docência, ocorrendo a materialização ou a desconstrução de concepções criadas ao longo da vida, desde que era aluno até à sua formação superior (Batista, Graça, & Queirós, 2014). Assim, o estágio ajuda-o a encontrar-se enquanto professor e a criar a sua própria identidade profissional.

No meu ponto de vista, o ano de estágio é uma etapa muito importante. Todos os docentes têm este marco bem vincado na sua memória e referem-se ao EP como sendo uma montanha-russa de emoções, recheada de altos e baixos e no qual se vivem inúmeras experiências, algumas que nos fazem sustar a respiração e outras que nos deixam com vontade de repetir. É, sem dúvida, um “voo” repleto de receios e dúvidas, mas também de coragem, determinação e “atrevimento”. Ao longo deste percurso, tive a oportunidade de confrontar a teoria até então estudada e a prática docente, de modo a concluir aquilo que resulta na realidade, tendo em conta os meus saberes, a minha experiência e a minha individualidade enquanto pessoa e profissional. Este último aspeto foi um dos meus maiores objetivos, ou seja, descobrir-me enquanto professor. Na verdade, trata-se de um desafio que ultrapassa as fronteiras do estágio e que convoca uma dimensão reflexiva muito importante, o que esteve bem presente em mim durante todo este ano letivo. Para além disso, no decorrer desta etapa, esperava aprender com os docentes mais experientes, mas, sobretudo, com os alunos. Estes últimos contribuíram, sobremaneira, para que eu entendesse a verdadeira aplicação da teoria no desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem e para que construísse o meu “Eu” docente, respondendo a uma das questões mais inquietantes desta profissão: “O que é ser professor?”.

Enquanto PE na ESL, recebi, como distribuição de serviço, a lecionação da disciplina de EF a duas turmas: uma do 7.º ano, que integrava o ensino especializado em Futsal, e uma do 10.º ano, pertencente ao Curso Profissional de Técnico/a de Desporto. Para além disso, participei na lecionação de uma outra turma de 7.º ano, sob a responsabilidade do meu PC.

1.1. Uma nova casa

Casa não é apenas o local onde vivemos, mas, acima de tudo, onde nos sentimos felizes. Deste modo, considero que a ESL (figura 1), fundada em 1986, foi o meu lar durante este ano letivo, tendo-me identificado com a sua missão. Na verdade, ela pretende formar cidadãos capazes e competentes, que procuram um aperfeiçoamento individual contínuo, contribuindo para uma cidadania ativa, participativa e que auxilie o progresso da sociedade.

A ESL é uma escola da rede pública e encontra-se localizada em Ponta Delgada, tendo sido pioneira nas áreas de Informática, Desporto e Ciências Agrárias. Os seus alunos são oriundos de diversas freguesias do concelho, no entanto, a maioria apresenta algumas carências económicas, pelo que o número de discentes que beneficia de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar é elevado.

O recinto escolar dispõe de muitos espaços verdes, ou seja, de zonas ajardinadas e arborizadas, que, sendo áreas descobertas e amplas, lhe conferem beleza e um ambiente agradável, constituindo uma mais-valia para a instituição e permitindo aos alunos o contacto permanente com a natureza e a sensibilização para a sua conservação.



Figura 1: Escola Secundária das Laranjeiras

A ESL tem, durante o ano letivo, acesso privilegiado às instalações do Complexo Desportivo das Laranjeiras (CDL) (figura 2), que, em tempo extracurricular, serve também a comunidade em geral. Após revisitá-lo, um sentimento de nostalgia abateu-se sobre mim, pois foi nele que realizei os pré-requisitos de acesso ao ensino superior, isto é, o ponto de partida na minha caminhada docente, já que os concretizei com o intuito de, um dia, me tornar professor. Este Complexo integra diferentes espaços e equipamentos desportivos, cuja gestão é autónoma, sendo constituído por uma piscina de 25 metros, uma sala de Judo, um pavilhão desportivo, uma pista de Atletismo de 400 metros, dois campos sintéticos ao ar livre, uma sala de Ginástica, uma sala de treino físico e ainda uma parede de escalada. Posso concluir que tive ao meu alcance condições de excelência para a minha prática pedagógica.



Figura 2: Complexo Desportivo das Laranjeiras

Relativamente à lecionação da EF, logo no início do ano escolar, é apresentado aos docentes o mapa anual de rotação das instalações do CDL, respeitante às diversas turmas. Para além disso, estão definidos no Regulamento Interno (Anexo 12 – Regulamento do Complexo Desportivo, Artigo 1.º, Normas de Utilização) os espaços alternativos de aula de EF, no caso de as condições atmosféricas impossibilitarem o uso da Pista de Atletismo e do Polidesportivo de Ar Livre, tendo como opção a utilização, respetivamente, da

Sala de Treino Físico e de um terço do Pavilhão. Assim, garante-se a lecionação da aula numa instalação desportiva, mesmo que seja através de um plano alternativo. Importa referir também que os alunos são obrigados a utilizar, nas aulas de EF, uma indumentária definida para a prática desportiva (calções pretos e T-shirt laranja). Contudo, existem algumas exceções, tais como: na sala de Judo, é permitido o uso de *judogi*; na piscina, é obrigatório usar uma tanga, uma sunga ou um fato de banho inteiro, para além da touca e dos chinelos; na sala de Ginástica, os alunos devem utilizar umas sabrinas ou podem apresentar-se descalços.

Tendo em conta as instalações desportivas cedidas à ESL, esta é, atualmente, a única escola com o Curso Profissional de Técnico/a de Desporto na Ilha de São Miguel, atraindo diversos alunos provenientes de zonas geográficas muito distintas. Deste modo, trata-se de uma escola-referência no âmbito do Desporto, sendo também formadora de professores, pois há muitos anos que acolhe professores e estudantes estagiários.

1.2. Uma nova família

Tal como uma família que partilha o mesmo teto, durante o meu EP, encontrei pessoas que se tornaram uma parte essencial da minha jornada, oferecendo-me um apoio incondicional, uma orientação valiosa e uma amizade sincera. O NE e o PC ajudaram-me a superar os vários desafios vividos e estiveram presentes para celebrar todas as conquistas alcançadas, reinando sempre um ambiente de confiança e camaradagem. Para além destes intervenientes, todos os professores que compõem o Departamento de Educação Física e Desporto fizeram parte desta família, contribuindo para a minha formação profissional, através da partilha de experiências e conselhos que muito me ajudaram nesta caminhada. Assim, este Departamento era constituído por vinte professores, incluindo os quatro PE, sendo que a maioria pertencia ao quadro de nomeação da escola, o que facilitou o meu conhecimento sobre a essência e a dinâmica da ESL.

Relativamente ao PC, é indiscutível o papel fundamental que assume no processo de formação do PE (Batista, Silveira, & Pereira, 2014, p. 355). Na verdade, ele foi um verdadeiro patriarca que me guiou pela descoberta, permitindo-me errar, mas sem nunca me deixar cair, e auxiliando-me na procura da solução para os desafios impostos pela prática docente. Deste modo, o PC ajudou-me no meu processo reflexivo, questionando-me acerca das minhas ações e desafiando-me constantemente pela busca da minha melhor versão como professor.

É de realçar que tive o privilégio de pertencer a um NE alargado, pois, para além da minha colega da Universidade do Porto, ele era constituído por mais dois PE, um da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e uma da Universidade da Beira Interior. Deste modo, pude extrair conhecimentos de outros contextos e presenciar novas formas de trabalho, conseguindo complementar a minha formação. Para além disso, experienciei a importância de pertencer a um grupo de estágio unido e disposto a encarar o tão famoso “choque com a realidade”. Tal como refere Queirós (2014, p. 74), o NE foi fundamental para que conseguisse ultrapassar as minhas inseguranças, que eram partilhadas por todos, o que constituiu, por si só, um fator de união. Assim, no grupo de estágio, prevaleceu o trabalho cooperativo, em que o apoio e a conjugação de experiências se revelaram de suma importância.

Há a salientar que tivemos ainda a regalia de possuir uma sala só para nós, onde podíamos planear as aulas e preparar os vários projetos a desenvolver, estando recheada de material didático, como manuais da disciplina de EF e livros sobre várias modalidades, o que ajudou em todo o processo de planeamento e contribuiu para a elevação do meu conhecimento.

Assim, tal como uma família, o NE e o PC proporcionaram-me um ambiente seguro para aprender, crescer e desenvolver-me tanto pessoal quanto profissionalmente. Na realidade, criou-se uma união fraternal entre todos, o que tornou o estágio inesquecível, por isso sinto-me grato por ter feito parte de algo tão especial.

1.3. Os (meus) regulas

No início do ano letivo, tendo em conta a minha função enquanto assessor da DT do 7.º ano, procedi à análise dos processos individuais dos alunos, com dois objetivos em mente. Em primeiro lugar, e de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2023/A, o DT deve coordenar o Conselho de Turma (CT) e presidir às suas reuniões, logo, como a caracterização da turma constava do ponto um da ordem de trabalhos da primeira reunião, era essencial que fizesse uma pesquisa aprofundada sobre o percurso escolar de cada um dos discentes, de modo a fornecer as informações necessárias aos professores da turma, auxiliando-os, assim, no planeamento do processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, Martins & Tonini (2016, p.103) destacam o relato de uma estudante estagiária relativamente à importância de conhecer a turma para o sucesso da prática docente. Deste modo, ao analisar os processos individuais dos discentes, procurava recolher informações relevantes que facilitassem o desenvolvimento da minha atuação. Para além disso, como forma de aumentar o conhecimento acerca dos meus alunos, foi aplicado, na primeira aula de EF, um questionário sobre a atividade física, a saúde e os seus hábitos alimentares (Anexo I). Na posse de todos esses dados, pude realizar uma caracterização completa da turma, o que me ajudou no planeamento e na definição de objetivos e de estratégias adequadas à mesma.

Assim sendo, a turma do 7.º ano, tal como referido anteriormente, pertencia a um ensino especializado em Futsal, sendo constituída por treze alunos, doze do sexo masculino e um do sexo feminino. A média de idades era de doze anos, havendo nove discentes nascidos em 2011 e os restantes em 2010. No decorrer do 1.º semestre, a turma recebeu um novo aluno, com catorze anos, tendo este sido transferido de uma outra escola devido a problemas disciplinares.

É de sublinhar que esta turma, desde o início do ano escolar, apresentou muitos problemas disciplinares associados à dificuldade que os alunos manifestavam em respeitar as regras de sala em aula. A chegada daquele último aluno só veio piorar um contexto que de si já era difícil. Para comprovar este

cenário, destaco que oito alunos foram alvo de sanções disciplinares e a soma das faltas disciplinares de três deles perfizeram um total de quarenta.

Relativamente à disciplina de EF, os alunos surpreenderam-me pela negativa, pois esperava que uma turma do ensino especializado em Futsal (a maioria dos discentes praticava um desporto federado) fosse mais apta no domínio motor e motivada para a prática de atividades físicas e desportivas.

“Esta foi uma aula da qual saí imensamente frustrado, pois sentia que tinha feito um excelente trabalho a planeá-la, contudo a irrequietude e a desmotivação dos alunos impediram o seu sucesso.”

Reflexão da aula 4 e 5, setembro

Deste modo, deparei-me com um cenário antagónico às minhas expectativas e, muitas vezes, desesperante, porque, para além dos vários défices motores, sobretudo quanto à coordenação, os alunos demonstravam um baixo nível de empenho nas tarefas propostas, a não ser que estas estivessem associadas ao Futebol, dificultando imenso a minha atuação e prejudicando a sua aprendizagem.

Porém, ao longo do tempo, fui estabelecendo uma relação de confiança com os discentes, adotando uma postura caracterizada pela abertura para o diálogo, coletiva e individualmente. Este melhor relacionamento entre professor e alunos contribuiu para o progressivo sucesso das minhas aulas e, consequentemente, para a sua evolução nos domínios motor, cognitivo e socioafetivo. Assim, verifiquei uma clara diferença entre as “crianças” irrequietas e indisciplinadas das primeiras aulas e os pré-adolescentes, conscientes e cheios de energia, que me tocaram a alma.

“A aula decorreu sob um clima bastante positivo, os alunos estavam empenhados e muito participativos, colocando questões pertinentes sobre a prática.”

Reflexão da aula 56 e 57, fevereiro

1.4. Os (meus) desportistas

Tal como na turma de 7.º ano, procedi à realização da análise dos processos individuais dos alunos da turma do 10.º ano, tendo sido também aplicado, na primeira aula, um questionário sobre a atividade física, a saúde e os hábitos alimentares. Contudo, não sendo assessor da DT da turma, não era necessário verificar o historial académico dos discentes, porém tinha curiosidade em comparar a minha análise com a que a DT iria apresentar no CT. Assim, verifiquei que ambas eram muito semelhantes, referindo os aspetos essenciais a ter em conta, isto é, se se tratava de um aluno que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, se já fora alvo de sanções disciplinares, se estava sinalizado em alguma instituição, entre outros.

Deste modo, esta turma, pertencente ao Curso Profissional de Técnico/a de Desporto, era constituída, inicialmente, por vinte alunos, dezasseis do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com uma média de idades de dezasseis anos, sendo que possuía onze discentes que ficaram retidos pelo menos uma vez no seu percurso escolar. Contudo, ela sofreu várias alterações na sua composição, levando a que, em cada módulo, eu tivesse de reajustar o planeamento, consoante os alunos que iriam estar presentes.

Devo admitir que, ao descobrir que me tinha sido atribuída uma turma do 10.º ano, fiquei nervoso, estado este que se agravou quando analisei os processos dos discentes e me deparei com alguns já na maioridade, ou seja, havia proximidade quanto à faixa etária do professor e dos alunos. No entanto, assim que, na primeira aula, verifiquei que apresentavam um bom comportamento e que tinha total controlo sobre a turma, relaxei neste aspeto. Na verdade, creio que o facto de ser um professor jovem levou a que os alunos me respeitassem, pelo que nunca houve problemas de ordem disciplinar. Assim sendo, destaco que criei uma relação muito positiva com todos, todavia esta demorou algum tempo a ser estabelecida, pois apenas lecionava aulas à turma uma vez por semana.

“Concluindo, deu-me imensa satisfação lecionar aulas de Educação Física a esta turma, o que me faz pensar que, no futuro, irei ter mais prazer em lecionar turmas do Secundário, comparativamente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.”

Reflexão da aula 66 e 67, junho

Relativamente à disciplina de EF, tal como esperava de uma turma do Curso Profissional de Técnico/a de Desporto, verifiquei que os alunos eram bastante motivados durante a realização das várias tarefas, independentemente da modalidade a ser lecionada. Assim, vivi uma experiência contrária ao que referem Yli-Piipari et al. (2013), dado que os discentes de idades mais avançadas apresentavam um nível de empenho na EF muito superior aos mais novos. Para além disso, demonstravam uma boa proficiência motora nas várias habilidades desportivas, desafiando-me quanto ao domínio dos conteúdos a serem lecionados, recorrendo ao ensino de habilidades mais difíceis.

1.5. Turma-piloto

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, o PE deve participar em todas as tarefas que estejam atribuídas ao PC, referentes a uma turma que ele leccione. Assim, o PE prepara e dá as suas aulas nas horas de leção autónoma, bem como numa turma atribuída ao PC. Esta última foi uma outra turma do 7.º ano, que era constituída por quinze alunos, oito rapazes e sete raparigas, com uma média de idades de doze anos. Relativamente ao comportamento apresentado pela turma, esta mostrou ser muito disciplinada, sendo que apenas um aluno possuía problemas de ordem disciplinar. No âmbito académico, verificou-se que era muito heterogénea, dado que alguns alunos obtinham classificações brilhantes em todas as disciplinas e outros sentiam muitas dificuldades para alcançar um nível superior a 2. No que toca à EF, a turma apresentou um elevado ritmo de aprendizagem, pelo que avançava mais rapidamente nos conteúdos do que as restantes turmas dos professores estagiários. No entanto, este facto pode ser explicado pelo privilégio que possuía de ter cinco professores de EF em simultâneo, tendo-se verificado

que o ensino se tornou muito mais especializado, pois os discentes com maiores dificuldades puderam ser apoiados por alguns professores em tarefas mais simples, enquanto os alunos com bastante aptidão progrediam nas habilidades motoras, sendo acompanhados pelos restantes docentes.

Deste modo, as aulas lecionadas a esta turma foram o “laboratório” do NE, por isso ela era considerada a “turma-piloto”. Neste sentido, pude aplicar novos exercícios, alguns deles inovadores, tendo sempre a oportunidade de contar com a opinião dos meus colegas do NE e do PC. Para além disso, tive a possibilidade de observar tanto a leção do PC como a atuação dos próprios elementos do grupo de estágio. Esta turma-piloto foi, sem dúvida, uma mais-valia para o sucesso do meu EP, pois pude aprender não só com os meus sucessos e os dos meus colegas, como também com os nossos erros. Por sua vez, a observação da atuação do PC constituiu um grande contributo para o meu processo de formação.

2. Área 1 - Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem

“Mas para isso justamente é que serve o bom professor – e o meu drama resulta de que a mim só me interessa ser bom professor. Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estar interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor.” (Gama, 1967, p. 14)

“Bom professor”. Mas o que é isto de ser “bom professor”? Cunha (2015, p. 95) verificou que aspetos como o interesse e a compreensão do docente para com os alunos, associados a características pessoais (ser amigo, ser firme e ter disponibilidade para ajudar), parecem construir o retrato de um “bom professor”. Para Sebastião da Gama, um “bom professor” é aquele que consegue despertar o interesse do aluno pela aula. Pessoalmente, concordo com ambas as visões, mas há uma característica que, na minha opinião, não pode faltar na docência: a paixão, ou seja, sentir e amar o que se ensina, caso contrário, como queremos

atrair os alunos para a disciplina que lecionamos se nem nós, professores, nos identificamos com o que ensinamos?

A minha paixão é a EF e o Desporto em todas as suas dimensões, daí ter escolhido esta profissão, pois pretendo transmitir e partilhar o que sinto por esta disciplina com os alunos. No entanto, para ensinar, não basta o gosto, é necessário ser especialista na mobilização do saber, transformando-o num ato de ensinar e o domínio desse saber permite ao docente adaptá-lo, tendo em conta o contexto em que se insere e as capacidades interpretativas do sujeito a que se dirige (Roldão, 2007). Deste modo, o professor “é aquele que ensina, não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007, p. 101). Neste sentido, na Área 1 do meu EP, tive a oportunidade de transformar os meus conhecimentos em aprendizagem dos alunos.

De acordo com as Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP, a Área 1 diz respeito à Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem e engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Um dos objetivos desta área é capacitar o futuro professor para a análise de documentos essenciais, que lhe permitirão planejar a sua atuação com maior rigor e assertividade. Refiro-me às Aprendizagens Essenciais (AE), ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e ao DOG, que define o modo de funcionamento do Departamento de Educação Física e Desporto, tendo sido elaborado pelo mesmo. Assim sendo, estes documentos foram basilares para uma conceção lógica do Planeamento Anual (Anexo II), das Unidades Didáticas (UD) e dos Planos de Aula (PA) (Anexo III). Para além destes três níveis de planeamento, a Área 1 compreende também as várias modalidades da avaliação.

Assim sendo, na Área 1, Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, as duas turmas às quais lecionei a disciplina de EF eram realidades bastante diferentes. Na verdade, por um lado, deparei-me com alunos na força da puberdade e que, dados os seus interesses divergentes dos escolares, lutavam diariamente contra a obrigatoriedade de frequentar a escola

(7.º ano). Por outro lado, encontrei jovens em amadurecimento, desejosos pela maioria e que possuíam grande gosto pela prática desportiva (10.º ano).

Importa referir que esta área também engloba o projeto de Professor a Tempo Inteiro (PTI) e o de Professor do 2.º Ciclo. No primeiro caso, a ESL, de acordo com Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, presente no Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, faz questão que os PE vivam a experiência da atribuição, na sua carga horária, de vinte e dois tempos letivos, pois este será o seu futuro quando ingressarem na carreira docente. Neste sentido, a par das turmas mencionadas, foram-me atribuídos tempos destinados à lecionação noutras turmas durante uma semana. Relativamente ao segundo projeto, ele consistiu em lecionar algumas aulas a turmas do 2.º Ciclo por quinze dias, uma vez que, após a conclusão do mestrado, estarei apto para assumir este nível de ensino, permitindo-me viver outra realidade.

Concluindo, a área 1 diz respeito à componente que mais ansiava no estágio, a lecionação, tendo tido a possibilidade de atuar em vários cenários distintos, que me proporcionaram grandes aprendizagens, desafiando a minha capacidade de adaptação. Assim, esta foi uma experiência que me permitiu descobrir enquanto professor.

2.1. Primeiras aulas

“Pelo sonho é que vamos, / (...) / Chegamos? Não Chegamos? / - Partimos. Vamos. Somos.” (Gama, 1971, p. 59)

Ainda me recordo que, antecedendo o arranque do novo ano, me encontrava muito nervoso, mas, simultaneamente, entusiasmado por começar. Por momentos, voltei ao passado, quando era criança e ansiava o início das aulas, porém, desta vez, apesar de o sentimento ser similar, as razões eram completamente distintas. Assumi o outro lado, o de professor, que estaria perante duas turmas muito diferentes.

Tendo em conta o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, o PC deve assistir a dez aulas, por semestre, do PE. Neste sentido, ao saber que ele não iria estar presente em todas elas, fiquei um pouco apreensivo, sobretudo em relação à turma do 7.º ano, até porque, como já relatado anteriormente, me levantou muitos problemas no que concerne à gestão da aula, mais especificamente no âmbito disciplinar. Os alunos eram pouco pontuais; não tinham o hábito de levantar a mão para falar, interpelando-se constantemente sempre que queriam fazer alguma intervenção; dialogavam uns com os outros enquanto eu realizava a instrução; recusavam-se, muitas vezes, a realizar as tarefas propostas e confrontavam-me, recorrendo a uma linguagem desadequada. Em boa verdade, os colegas do CT referiram que esta era a pior turma do 7.º ano quanto ao comportamento.

Já dizia o grande poeta e professor Sebastião da Gama, o importante é perseguir um sonho e fazer por alcançá-lo com coragem e determinação. Perante um cenário desanimador, que encarei como o desafio do EP, coloquei a meta de terminar o ano com uma turma completamente diferente, responsável e participativa, com o objetivo máximo de formar cidadãos capazes de viver em sociedade.

Esta foi uma jornada muito difícil e exigiu imenso controlo emocional, pois, por várias vezes, senti-me frustrado, colocando em causa as minhas capacidades enquanto professor. Houve momentos em que me encontrei desmotivado, pois não estava a conseguir concretizar os planos como idealizava, nem proporcionava aos alunos as aprendizagens que desejava. Neste sentido, os conselhos do PC e a observação da sua atuação nas aulas da turma-piloto foram elementos essenciais para começar a “velejar com ventos bonançosos”. Assim, foquei-me em sancionar, com assertividade, as faltas de pontualidade e de material, assumindo uma postura mais autoritária, até que estas situações deixassem de ocorrer. Nesta fase, priorizei abolir os comportamentos desviantes e, para isso, embora planeasse uma gestão preventiva, foi fundamental atuar no momento em que ocorriam este tipo de comportamentos, despendendo de mais tempo de aula para solucionar os problemas disciplinares, o que tinha um reverso, isto é, diminuía o tempo de

empenhamento motor dos alunos. Na verdade, não foi fácil assumir esta decisão, contudo fez-me muito bem a nível psicológico, dado que comecei a observar melhorias na turma, nomeadamente que os alunos me respeitavam mais. Este facto, conseqüentemente, contribuiu para a melhoria da minha instrução, promovendo, assim, um clima favorável à aprendizagem dos alunos.

Infelizmente, a chegada do novo aluno, que já contava, no seu currículo, com um vasto leque de sanções disciplinares, veio deitar por terra grande parte do trabalho desenvolvido com a turma. Os comportamentos desviantes voltaram a ocorrer com frequência, sendo que ele, sozinho, conseguia perturbar a aula e os restantes colegas, colocando-me imensas dificuldades na sua gestão, porque, para o repreender, não conseguia estar atento aos outros alunos. Tendo isto em conta, voltei a “navegar em mares tempestuosos”, pelo queurgia redefinir o caminho e voltar a adquirir uma postura mais autoritária.

Relativamente à turma do Curso Profissional Técnico/a de Desporto, há a salientar que os alunos se revelaram, desde o início, muito colaborativos, empenhados, motivados para as aulas e respeitadores das regras. Porém, também foi necessário ser firme quanto ao cumprimento dos horários, já que tinham alguns vícios neste aspeto que precisavam de ser quebrados. Aproveitando que eles não podiam faltar às aulas, senão colocavam em causa o sucesso dos módulos e, conseqüentemente, de todo o ano letivo, rapidamente consegui controlar esta variável. Com esta turma, desde o início das aulas, pude focar a minha atenção nos alunos e na sua aprendizagem, deixando de me preocupar com o “Eu”, ao contrário do que ocorria com a turma do 7.º ano, onde sentia muitas dificuldades em alterar o foco da minha atuação, continuando a colocar-me como o centro da prática pedagógica.

Neste sentido, sinto que devo um pedido de desculpas a muitos dos meus “antigos” professores do ensino básico e secundário, pois, atualmente, percebo o quão frustrante é estar perante um aluno que prejudica o bom funcionamento da aula e coloca em causa o trabalho docente, impedindo que este se concretize com o sucesso desejado. Não é que fosse um aluno indisciplinado, mas sei que a minha constante propensão para a conversa acabava por ser perturbadora.

2.2. Planeamento

“Há alguma forma de garantir que vou seguir o caminho que decidi ser o melhor?” (Parrish, 2024, p. 212)

Durante o EP, concebi os vários planos de aula com o intuito de ser o melhor caminho a seguir. Todavia, percebi que nem sempre se cumpriam como pretendia: o rumo traçado para cada aula dependia de vários fatores. Não obstante este facto, constatei que o planeamento é uma atividade fundamental (Januário, 2017, p.110), dado que guia a atuação do professor pelos “mares” imprevisíveis do ensino. Segundo este autor, trata-se de um método que permite organizar o processo de ensino e aprendizagem, sendo uma oportunidade valiosa para compreender este último (Graça, 2001).

Deste modo, elaborei documentos como o Plano Anual, o Plano Geral de Estágio, as várias UD a serem lecionadas, os Modelos de Estrutura do Conhecimento (MEC), com base no Modelo proposto por J. Vickers (1989), os PA, com suporte nas Aprendizagens Essenciais (AE), os indicadores de sucesso das várias modalidades, a caracterização da escola e das turmas, o mapa do *roulement* das instalações desportivas e o DOG.

O Plano Anual e o Plano Geral de Estágio são considerados documentos referentes a um planeamento a longo prazo (Januário, 2017) e, tal como já opinavam Teixeira e Onofre (2009, cit. por Januário, 2017, p. 111), senti muitas dificuldades no mesmo, porque, atendendo à minha inexperiência, encontrava-me perante uma realidade desconhecida. Em consonância com o supramencionado, o maior problema prendeu-se com o facto de não saber o que esperar relativamente ao domínio motor de alunos do 7.º e 10.º anos, sendo-me muito difícil perspetivar que conteúdos iria lecionar. Deste modo, as AE foram muito importantes na elaboração do Plano Anual, pois forneceram informações valiosas para definir objetivos. Assim, este documento auxiliou na organização da minha prática pedagógica e a sua construção teve em conta o Modelo por

Blocos, onde a distribuição dos conteúdos é concentrada e, no caso da ESL, se encontra determinada pela rotação dos espaços.

Relativamente aos MEC, pretendo dar especial destaque ao módulo 4 (Extensão e Sequência dos Conteúdos), tendo sido o meu porto seguro no meio de tantas mudanças, já que me manteve calmo, podendo adaptar o processo de ensino e aprendizagem, em busca dos objetivos definidos.

No que concerne ao planeamento a curto prazo, tendo a discordar com Januário (2017, p. 111), uma vez que este afirma que um estagiário não sente dificuldades no mesmo. Na verdade, inicialmente, senti-me um pouco perdido no planeamento das aulas, sobretudo no que toca à escolha dos exercícios para atingir os objetivos definidos. Assim, demorava muito tempo a concluir um PA, sendo que as primeiras aulas de cada modalidade eram as mais difíceis de planificar, pois ainda estava a tentar definir o rumo a seguir, tendo em consideração as capacidades dos alunos. Desta forma, a AD verificou-se essencial para a conceção dos vários níveis de planeamento, permitindo a formulação de metas.

Atualmente, corroboro o que Teixeira e Onofre (2009, cit. por Inácio et al., 2014, p. 56) referem, pois, à medida que fui adquirindo experiência, consegui programar as minhas aulas de forma mais confiante e, com o avançar do ano letivo, dei por mim a terminar uma aula, sabendo exatamente o que iria realizar na próxima, com base numa progressão lógica de conteúdos. Na verdade, a constante reflexão sobre a minha atuação e o facto de procurar aprofundar o meu conhecimento sobre as modalidades a lecionar permitiram-me atingir um maior grau de confiança. Neste sentido, e indo ao encontro de Januário e dos seus colaboradores (2015), assumo que o planeamento me possibilitou a realização das aulas com segurança, contribuindo para a diminuição da ansiedade antes das mesmas e evitando cometer erros durante a instrução.

O planeamento contempla um carácter mutável, dado que, por inúmeros fatores, se procede a alterações no mesmo, seja ele a curto ou a longo prazo. Durante o EP, superei vários imprevistos na realização das aulas: se, inicialmente, eram motivo de nervosismo, com o passar do tempo e por já estar

dotado de mais experiência e conhecimento, consegui encontrar a beleza de ser possuidor de um plano, pois este, mesmo quando não se concretizava na íntegra, ajudava-me a adaptar as aulas, passando a ser um guia da minha prática docente.

2.3. Avaliação

**“Mas a lição mais importante não foi essa. (...) saber era poder.”
(Santos, 2013, p. 110)**

Um aspecto muito importante na atuação de um professor é a avaliação, sendo considerada um elemento inerente ao processo de ensino e aprendizagem (Aranha, 1993). Para mim, conhecer os alunos quanto às suas dificuldades e competências é, respetivamente, ter o poder de intervir de forma mais eficaz na sua colmatação e no seu desenvolvimento. Na realidade, a avaliação fornece informações ao professor sobre a turma em geral e os alunos em específico, permitindo-lhe definir o rumo a seguir. Deste modo, ela desempenha um papel fundamental na educação, pois permite que os professores tomem decisões sobre o desenvolvimento do ensino (Slingerland et al., 2024). Assim sendo, a avaliação possui quatro funções: a certificação, garantindo que o aluno atinge um determinado nível; a seleção, que permite identificar se o aluno está apto para entrar ou prosseguir num certo caminho; a orientação, que diz respeito à comunicação entre os professores e os alunos avaliados, para definirem objetivos e planejar como alcançá-los; e a motivação, pois assegura que os alunos se envolvem nas tarefas (Natriello, 1987, p. 157).

Mendes et al. (2012, p. 62) referem que a avaliação está intimamente ligada à observação, sendo que, quanto mais estreita for a relação entre estes dois processos, maior será a compreensão e o ajustamento do ensino. Para além disso, este autor e os seus colaboradores afirmam que a observação é influenciada por vários fatores, tais como a experiência do observador relativamente à realidade observada, a atenção seletiva e o ambiente em que se observa. Deste modo, no arranque do EP, encontrava-me ansioso e nervoso por realizar a avaliação dos alunos, com medo de cometer alguma injustiça,

sobretudo na atribuição das classificações, e receoso de não verificar evoluções nas aprendizagens dos alunos. Dada a minha inexperiência no âmbito da observação, senti, inicialmente, muitas dificuldades nas várias modalidades da avaliação, despendendo muito tempo na sua realização, pois observava minuciosamente todos os discentes. Ao longo do EP, consegui evoluir na minha capacidade de observação, através da melhoria da atenção seletiva, focando-me nos aspetos que, realmente, eram importantes para a avaliação. Para além disso, a fase de pré-observação, em que planeava o que pretendia observar (Aranha, 2007), ajudou-me imenso a melhorar a eficácia do processo avaliativo.

É de salientar que a avaliação contém três modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa.

2.3.1. Avaliação Diagnóstica

Relativamente à Avaliação Diagnóstica (AD), esta desempenhou um papel fundamental na definição dos objetivos para a turma e para cada aluno, nas várias UD. Para o planeamento e realização da AD, utilizei o protocolo de avaliação inicial da escola, que, por curiosidade, foi elaborado pelo NE do ano letivo de 2019/2020 (Anexo IV). Apliquei esta modalidade de avaliação na primeira aula de cada UD e, tendo em conta o seu espaço temporal, pode ser considerada também como avaliação inicial.

Assim sendo, ela tem como objetivo verificar os pré-requisitos dos alunos, incidindo na observação dos aspetos que se pretende lecionar (Mendes, et al., 2012; Gonçalves, et al., 2014). Deste modo, o docente pode planear o processo de ensino e aprendizagem de forma específica e individualizada.

A realização da AD permitiu-me conhecer o nível dos alunos nas várias modalidades, através da identificação das suas dificuldades e facilidades. Neste sentido, esta avaliação funcionou como o ponto de partida para o planeamento e para a definição de objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Ela possui também uma função muito importante, a de prognosticar o desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994), permitindo-me prever o nível que

poderiam atingir no final das UD. Esta tarefa verificou-se extremamente difícil, já que, para além de nem sempre realizar um diagnóstico correto, por falta de experiência, há muitos fatores que influenciam o nível que os alunos conseguem alcançar, como, por exemplo, o empenho dos mesmos durante as aulas, o aparecimento de lesões, o absentismo escolar, entre outros.

Infelizmente, a avaliação, muitas vezes, é utilizada para atribuir classificações, ao invés de promover a aprendizagem, levando a que os alunos expressem ansiedade e sintam pressão sempre que um professor se refere a ela (Krijgsman, et al. 2017). Verifiquei que os discentes associavam o facto de estarem a ser observados à atribuição de uma classificação. Contudo, durante a minha prática pedagógica e tendo em conta o perfil de alguns dos alunos das minhas turmas residentes, inquietos e pouco empenhados, concluí que esta pressão era benéfica para eles. Neste sentido, destaco os discentes do 7.º ano, que, mesmo após explicar o propósito da AD, consideravam que iriam ser classificados. Assim sendo, observei que a preocupação com o facto de estarem a ser alvo de avaliação tornava-os mais atentos e empenhados durante a aula, tendo consequências muito positivas na sua *performance* na modalidade em questão, bem como no seu comportamento. Deste modo, verifiquei que os alunos tinham encontrado um propósito para realizar as atividades solicitadas e, portanto, empenhavam-se e mantinham-se concentrados.

2.3.2. Avaliação Formativa

A segunda modalidade avaliativa é a Avaliação Formativa (AF), contudo, para ser considerada desta forma, deve promover o ajustamento do processo de ensino, em busca de melhorias da aprendizagem dos alunos (Araújo & Diniz, 2015). Ela processa-se através de uma interação formativa, em que se estabelece uma ligação professor-aluno, com a finalidade de identificar o ponto em que este último se encontra, ou seja, o nível da sua aprendizagem, e definir o trajeto a percorrer para alcançar o objetivo pré-definido (Grego, 2013). De acordo com o referido, Fernandes (2021, p. 4) salienta a importância da comunicação entre professores e alunos, dado que é através dela que os

discentes podem aprender e atingir o tão desejado “ponto de chegada”. Assim, a AF é o processo de recolha de informações que permite aos docentes, ao longo do ano letivo, orientar e regular a sua atuação pedagógica, bem como monitorizar os seus efeitos (Carvalho, 1994).

No entanto, Fernandes (2006, p. 26), não satisfeito pelo modo como se tem aplicado a AF, sugere uma nova nomenclatura para a mesma, Avaliação Formativa Alternativa, cuja principal função é a de otimizar e orientar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, considero que foi desta forma que utilizei esta modalidade avaliativa, isto é, como uma bússola que norteou a minha atuação, permitindo redefinir, juntamente com os alunos, os objetivos para tornar o ensino mais específico, potenciando a aprendizagem daqueles. Consequentemente, a AF obrigou-me a reajustar, frequentemente, o planeamento desde o seu nível macro ao micro. Tal como refere Carvalho (1994, p. 137), ela pode ter um caráter formal ou informal, tendo eu utilizado a segunda forma. Ao longo das várias UD, realizei um processo de avaliação contínuo, onde o *feedback* se verificou essencial para o seu sucesso. Para além disso, fiz questão de referir, em todas as aulas, os objetivos de cada uma e apresentei os indicadores de sucesso das várias matérias, presentes no DOG, para que os alunos pudessem controlar o seu progresso, tendo em conta o nível que pretendiam alcançar.

Concluindo, a AF é extremamente importante para a monitorização do processo de ensino e aprendizagem, pois permite ao professor reestruturar os objetivos definidos para a turma e para cada aluno e reorganizar as suas estratégias de ensino, em função das dificuldades ou facilidades apresentadas pelos discentes. Esta modalidade de avaliação também é benéfica para estes, não só porque permite ao docente tornar o ensino mais individualizado, como o próprio aluno pode perceber qual é o seu estado de aprendizagem e tornar-se consciente do que tem de realizar para atingir o “ponto de chegada definido”. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que ele seja envolvido na sua própria aprendizagem. Desta forma, no tópico seguinte, pretendo refletir sobre a Avaliação para a Aprendizagem (AfL).

Avaliação para a aprendizagem (AfL)

A avaliação é uma das ferramentas mais importantes para promover a aprendizagem, porém nem sempre é utilizada com este propósito, servindo, apenas, para atribuir uma classificação aos alunos, reduzindo-se, deste modo, a uma Avaliação da Aprendizagem (Broadfoot et al., 1999). Esta pode perfeitamente coexistir com a Avaliação para a Aprendizagem (AfL), sendo que esta última é usada como suporte à aprendizagem (Borghouts et al., 2017). Ela está assente no diálogo interativo não só entre professores e alunos como também entre os próprios discentes, mostrando, assim, um envolvimento ativo destes na sua aprendizagem, uma vez que a responsabilidade pela mesma cabe tanto ao professor quanto ao aluno (Black and William, 2009).

Analizando, separadamente, os três agentes educativos, o professor, o aluno e os seus colegas, Thompson & William (2008, p. 7) definiram cinco estratégias (tabela 1) que facilitam a aplicação da AfL.

Tabela 2: Cinco estratégias da AfL (Thompson & William, 2008, p. 7)

	Para onde vai o aluno?	Onde está agora?	Como chegar lá?
Professor	Estratégia 1: Clarificar intenções de aprendizagem e partilhar critérios de sucesso.	Estratégia 2: Organizar discussões, atividades e tarefas que gerem evidência de aprendizagem.	Estratégia 3: Fornecer <i>feedback</i> que mova os alunos para diante.
Colegas	Compreender e partilhar intenções de aprendizagem e critérios de sucesso.	Estratégia 4: Colocar os alunos como recursos instrucionais uns dos outros.	
Aluno	Compreender intenções de aprendizagem e critérios de sucesso.	Estratégia 5: Colocar os alunos como autores da sua própria aprendizagem.	

Deste modo, e tendo em conta a tabela 1, nas aulas da UD de Ginástica, mais especificamente na Ginástica de Solo, decidi, em conjunto com o PC, utilizar a AfL durante o ensino da modalidade em questão, tendo aplicado esta

estratégia nas minhas duas turmas. Em todas as aulas, afixei os indicadores de sucesso da matéria, explicando-os por várias vezes, de modo a esclarecer qualquer dúvida que pudesse existir. Para além disso, entreguei aos alunos uma ficha (Anexo V) que contemplava a sequência de elementos gímnicos referentes ao nível prognosticado para cada discente, sendo que ela seria apresentada, no fim da UD, à turma. A ficha continha também uma tabela onde os alunos podiam refletir sobre as dificuldades apresentadas aquando da execução da sequência, através da identificação dos elementos gímnicos que consideravam mais exigentes e do preenchimento de uma escala de 1 a 5 (1 – “Muito fácil” e 5 – “Muito difícil”). No final de cada aula, eu dedicava 20 minutos para que os alunos, em grupos de dois, treinassem as suas sequências com a liberdade de as alterar, com a minha ajuda, tendo em conta os indicadores de sucesso da modalidade e o seu objetivo a alcançar no fim da UD, por forma a construir o seu próprio caminho de aprendizagem.

Ao longo das aulas, em ambas as turmas, verifiquei muita entreajuda por parte dos alunos, dado que eles próprios atribuíam *feedbacks* uns aos outros, cooperavam na realização das sequências e os mais aptos demonstravam a execução correta dos elementos gímnicos. Apraz-me dizer que presenciei um clima muito positivo nas aulas de Ginástica, em que os discentes se apresentavam motivados e atentos, procurando encontrar a sua própria forma de construir a sequência, tendo por base aquela que entreguei. Para além disso, este carácter autónomo das aulas facilitou imenso a minha atuação, pois consegui ser mais preciso nos *feedbacks*, incidindo sobre os alunos com mais dificuldades e conseguindo desafiar os mais aptos a atingir níveis superiores.

Aquando da auto e heteroavaliação da modalidade, concluí que a autoavaliação dos alunos do 7.º ano estava muito próxima da minha avaliação, sendo que onze atribuíram a mesma classificação que eu. Relativamente ao ensino profissional, o facto de a avaliação ser de 0 a 20 valores dificultou a precisão da autoavaliação, mas considerei que um valor acima ou abaixo, comparativamente à classificação atribuída por mim, era um panorama positivo. Deste modo, 70% dos alunos autoavaliaram-se em Ginástica de Solo com uma nota muito similar àquela que tinha para atribuir.

Concluindo, fiquei extremamente satisfeito com os resultados alcançados através da aplicação da AfL, tendo esta contribuído para o empenho dos discentes, promovido a cooperação entre eles e aumentado a sua autonomia. Deste modo, senti um prazer enorme ao lecionar essas aulas, pois pude ver que tinham significado para os alunos, sendo extremamente gratificante observá-los a alterar com afinco, em parceria com os colegas, os exercícios da sequência, tendo em conta os seus objetivos e os indicadores de sucesso. No entanto, nem tudo foi um sucesso, dado que, por vezes, não cumpri os tempos de aula, o que levou os alunos a não refletirem sobre o seu progresso na sequência. Futuramente, também pretendo melhorar a componente da autoavaliação da ficha, acrescentando perguntas orientadoras, ao invés de uma simples escala de 1 a 5, o que torna a reflexão muito vaga. Por fim, intenciono alargar a aplicação da AfL a outras modalidades, tendo verificado, na autoavaliação das mesmas, que os alunos não tinham noção das suas capacidades.

2.3.3. Avaliação Sumativa

A Avaliação Sumativa (AS) é aquela que está mais distante da avaliação diagnóstica, possibilitando-me avaliar a retenção das aprendizagens dos alunos e, normalmente, tem lugar no fim de uma UD, resultando, na maioria das vezes, numa classificação que traduz o seu rendimento (Krijgsman et al. 2017). Todavia, a realização da AS não se deve basear apenas na *performance* final dos discentes, mas sim, contemplar a sua progressão ao longo do ano letivo, logo, a AS torna-se incompleta se não se realizar a AF (Aranha, 1993).

Durante o EP, verifiquei que vários alunos apenas se preocupavam com a classificação que iriam obter no final do semestre, ignorando a importância da sua evolução nas matérias. Neste sentido, constata-se que a grande maioria dos discentes confunde o termo “avaliação” com o de “classificação”, sendo que o primeiro permite controlar o processo de ensino e aprendizagem, enquanto o segundo tem por objetivo seriar os alunos, o que só pode acontecer se, previamente, tiver ocorrido uma avaliação (Aranha, 1993).

Assim sendo, senti algumas dificuldades aquando da realização da AS, dada a subjetividade a que está associada, devido ao seu carácter observacional (Teixeira & Onofre, 2009, cit. por Inácio et al, 2014, p. 59; Carvalho, 1994, p. 151). Na realidade, inicialmente, pensava que seria mais fácil avaliar os alunos, mas dei por mim a cometer alguns erros durante a observação na AS. Destaco a influência do efeito de halo, dado que, inconscientemente, valorizava prestações medíocres de alunos, apenas porque estes costumavam apresentar um rendimento elevado. Fui vítima dos efeitos de generosidade e de tendência central (Mendes et al., 2012), atribuindo avaliações inflacionadas à maioria dos alunos, e, de forma a não desmotivar os discentes menos desenvolvidos, atribuí notas semelhantes a todos os discentes. A fase de pós-observação foi essencial para evitar estes lapsos, uma vez que a reflexão sobre a avaliação foi muito importante, pois podia pensar com a “cabeça fria” e manter o rigor da AS.

Concluindo, ao longo do EP, fui-me sentindo mais confortável na realização da avaliação e associei esta situação ao facto de ter aprimorado a minha capacidade de observação, porque, para além de ter aprofundado o meu conhecimento sobre as modalidades em causa, adotei estratégias que me auxiliaram no processo observacional. Porém, quanto à AS, ainda sinto algum receio de ser injusto na atribuição das classificações aos alunos. Este ano letivo, felizmente, não fui alvo de nenhuma crítica relativamente às minhas avaliações, nem por parte dos discentes, nem dos Encarregados de Educação (EE). Neste sentido, senti uma enorme pressão no que toca às notas do secundário, por entrarem na média de acesso à universidade e, ao falar com docentes mais experientes, estes revelaram que, nas turmas de nível, havia um estigma quanto à EF, pois os professores eram pressionados a atribuir classificações elevadas. Por fim, considero que os receios referentes à AS serão ultrapassados, ao longo da minha carreira docente, através da constante reflexão e da crescente experiência, sentindo-me, atualmente, muito mais capaz do que quando iniciei o EP.

2.4. Professor de 2.º Ciclo

“As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas [...]” (Saint-Exupéry, 2013, p. 10)

O projeto Professor de 2.º Ciclo centrou-se na lecionação de aulas de EF numa outra escola, de 4 a 15 de março. A turma selecionada foi uma do 6.º ano, pois tratava-se da única cujo horário era compatível com o meu na ESL. Assim sendo, fui responsável pelo ensino das UD de Lutas (Judo) e de Dança, sob a supervisão da professora titular da turma.

Desde o momento em que iniciei a fase do planeamento do subprojecto 2.º Ciclo, imaginava como seria lecionar aulas a alunos de uma faixa etária menor do que aquela a que estava habituado. Parti sempre da ideia de que estaria perante crianças muito irrequietas, com as baterias carregadas de energia, pelo que a gestão de comportamentos seria um aspeto muito difícil. Esperava também algumas dificuldades ao nível da comunicação, já que adaptar a linguagem ao público-alvo em questão é sempre um desafio, obrigando-me a sair da minha zona de conforto. Antoine de Saint-Exupéry refere, na sua obra *O Príncipezinho*, que as crianças são, muitas vezes, incompreendidas pelos adultos, sentindo-se frustradas por não se conseguirem fazer perceber. Na verdade, eu tinha medo de não compreender os alunos com que me deparava, dada a sua tenra idade.

Por outro lado, estava receoso no que diz respeito à receptividade face aos conteúdos das UD em causa, sobretudo a de Dança. No entanto, tinha curiosidade quanto às diferenças que iria ou não sentir entre lecionar a mesma matéria a alunos de 6.º e de 10.º anos, isto é, esperava que os primeiros se aborrecessem facilmente após várias repetições dos passos da coreografia, necessitando de intercalar jogos lúdicos como fator motivador.

Assim, tinha a esperança de que esta experiência de lecionar aulas a uma turma do 2.º Ciclo me ajudasse a encontrar o meu lugar na docência, ou seja, o ciclo escolar com o qual me identifico mais.

Apesar deste projeto ter sido uma experiência de curta duração (duas semanas), saliento as emoções sentidas e todo o conhecimento absorvido. Lecionei apenas quatro aulas à turma (dois segmentos de 45 minutos e dois blocos de 90 minutos), mas tal foi a relação estabelecida com os alunos que me senti como se fosse professor deles desde o início do ano letivo.

Gostaria de salientar que, na primeira aula lecionada, senti algumas dificuldades em transmitir a instrução, porque, para além de partilhar o pavilhão com outras turmas, os alunos eram muito inquietos. Também, cometi o erro de ter despendido pouco tempo nos jogos lúdicos, privilegiando o ensino das técnicas de Judo, o que aumentou os níveis de desatenção e dificultou a minha abordagem.

Tal como antevia, senti a necessidade de recorrer a uma linguagem mais simples, utilizando muitas analogias para que os alunos compreendessem os exercícios, não dando, portanto, muita ênfase à linguagem técnica. O meu nível de vigilância esteve muito elevado, dado que os discentes necessitam de mais atenção do professor, não só porque não eram muito autónomos quanto à realização das habilidades, mas também porque gostavam de falar, questionar e até desabafar sobre os seus problemas. Assim, senti que os alunos de uma faixa etária menor veem o professor como uma figura parental.

Ao longo das aulas, fui-me apercebendo da importância de controlar o ritmo dos exercícios e de realizar a contagem do tempo dos mesmos, pois, desta forma, impedia que os alunos saíssem da tarefa. Para além disso, verifiquei que é muito eficiente a utilização de alguns jogos psicológicos, tais como negociar uma atividade de que os alunos gostam com uma boa execução da tarefa, por forma a motivá-los para a prática.

Durante as aulas de Dança, confirmei o que esperava, isto é, para os alunos do 6.º ano foi necessário conjugar o ensino da coreografia com jogos lúdicos, pois a sua capacidade de concentração numa tarefa menos divertida é diminuta, levando ao desinteresse pelo conteúdo. Pelo contrário, vivenciei uma experiência distinta com a minha turma do 10.º ano, tendo conseguido lecionar

mais do que uma dança na mesma aula, sem a necessidade de recorrer a jogos ou a outro conteúdo diferente.

No decurso daquelas semanas, pude verificar que os alunos do 7.º ano que encontrei no início do ano letivo eram muito semelhantes àqueles com que me deparei no 2.º Ciclo, principalmente ao nível da maturidade e do comportamento. No entanto, após um semestre e meio numa realidade diferente, com professores, regras e expectativas também diferentes, a mudança tornou-se uma realidade nos meus alunos, o que foi muito gratificante de se observar.

Concluo que esta foi uma atividade muito importante no meu EP, pois permitiu-me conhecer a realidade do 2.º Ciclo e todas as dificuldades inerentes à lecionação neste nível de ensino. A meu ver, o balanço da minha intervenção durante este projeto é muito positivo. Na verdade, concluí-o com o sentimento de dever cumprido, tendo conseguido criar uma relação afetiva muito importante com os alunos, ao ponto de terem demonstrado alguma tristeza quando souberam que não lhes iria lecionar mais aulas. Para além disso, considero que consegui promover a aprendizagem dos discentes e despertar interesse pelos conteúdos lecionados. Tenho também a noção de que tive muita sorte com a turma selecionada, pois os alunos eram empenhados e interessados, o que me fez adorar esta experiência com o 2.º Ciclo. Uma vez finalizada esta etapa do meu EP, fiquei ainda mais indeciso quanto ao nível de ensino da minha preferência.

2.5. Professor a Tempo Inteiro

“Os bons professores são mestres temporários, os professores fascinantes são mestres inesquecíveis” (Cury, 2006, p. 74)

A ESL proporciona ao professor estagiário a vivência de uma semana letiva com horário completo de docente, através do projeto PTI. De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, está estabelecido que a

componente letiva de um professor deve corresponder a vinte e dois tempos semanais, contabilizados em segmentos de 45 minutos.

Tendo em conta a heterogeneidade das turmas envolvidas no projeto PTI, situação típica da escola de massas, este ofereceu-me uma oportunidade única de experienciar a complexidade da dimensão educativa, dada a diversificação de funções que atualmente um professor desempenha, deixando de ser visto apenas como um especialista nas matérias que leciona (Cunha, 2015, p. 19). Para além disso, este projeto teve como objetivo proporcionar a vivência daquilo que será o meu futuro enquanto docente, aproximando-me do contexto real da profissão. Na verdade, ele alargou o meu leque de experiências do EP, não só porque abriu os meus horizontes, no sentido em que me deu a conhecer novas realidades de atuação, mas ainda porque constituiu um desafio às minhas capacidades organizativas e de tomada de decisão, enriquecendo, portanto, a minha formação.

Para dar início ao projeto PTI, foi necessário entrar em contacto com o Coordenador de Departamento, tendo em vista o envio dos horários de todos os professores, de modo a poder organizar o meu próprio horário (Anexo VI), que englobava os vinte e dois tempos letivos. Posteriormente, levantou-se a questão, em reunião de Departamento, se os docentes tinham disponibilidade para ceder as suas turmas aos professores estagiários, pelo que todos consentiram tanto na cedência como no apoio para o planeamento das aulas.

No que toca à escolha das turmas, para além da necessidade de irem ao encontro do meu horário, procurei que elas fossem bastante diversificadas quanto à idade dos alunos, ao seu nível de conhecimentos e de comportamento, o que só enriqueceria a minha experiência. Desta forma, as turmas escolhidas foram uma do 7.º ano, uma do 8.º, outra pertencente ao Programa Pré-Profissionalização (PP) e uma última do 11.º ano. Simultaneamente, mantive a lecionação das minhas turmas residentes.

Neste sentido, enviei *e-mails* aos professores, questionando-os sobre: as modalidades a abordar, tendo em conta o espaço definido pelo *roulement* do CDL; os conteúdos a lecionar (se iria introduzi-los e/ou exercitá-los); a existência

de alunos com problemas de saúde, limitações físicas ou outras necessidades que acarretassem maiores cuidados ou adaptações nas aulas; os casos de alunos com comportamentos perturbadores e, por fim, o número de alunos por turma. Com estas informações e já dotado de algum conhecimento acerca da realidade a encontrar, pude proceder ao planeamento das minhas aulas, de acordo com o DOG e as AE.

Recuando ao início do ano letivo, após ter lecionado algumas aulas ao 7.º e aos 10.º anos, apercebi-me de que a minha atuação era diferente perante públicos-alvo distintos, tendo de adequar os exercícios e o discurso à turma a que me dirigia. Aqui surgiu-me, pela primeira vez, a ideia de que ser professor é ser ator, reencarnando uma nova personagem, consoante o contexto em que está inserido. Durante o projeto Professor de 2.º Ciclo, reforcei esta noção, pois senti a necessidade de me adaptar aos discentes, alterando a minha postura, o meu discurso e o tipo de exercícios utilizados. O mesmo aconteceu no projeto PTI, dado que estive perante alunos muito distintos, sendo que o 8.º ano e o PP foram as turmas que mais me incitaram neste aspeto.

“Por fim, concluo que lecionar aulas a turmas deste género é muito difícil, pois os alunos não são capazes de permanecer na tarefa por muito tempo, obrigando a que tenha sempre uma carta na manga para improvisar a aula.”

Reflexão da aula 1 e 2, 8.º ano, maio

Ao longo do EP, constatei que a capacidade de adaptação aos imprevistos é fundamental para o sucesso na profissão, no entanto, até à realização deste projeto, nunca tinha sido tão seriamente desafiado. As duas turmas mencionadas anteriormente mostraram-me que o plano de aula pouco ou nada valia e um exemplo disto é que a primeira aula a ser lecionada ao 8.º ano era um bloco de 90 minutos de Natação que, rapidamente, se transformou numa aula de Voleibol. O professor titular da turma tinha-me alertado para o facto de nem todos os alunos realizarem a aula, mas ia para além da minha capacidade imaginativa que nenhum se iria apresentar com o equipamento necessário. A primeira

pergunta que me veio à cabeça foi “E agora?”, pois, por momentos, senti-me completamente perdido. Todavia, consegui orientar-me, procurando manter a calma e encontrar o lado cómico da situação. Para resolver este imprevisto, fui verificar qual era o espaço alternativo disponível e, enquanto trocava de roupa, esquematizei um plano mental daquilo que iria lecionar. Assim sendo, como a aula seguinte seria de Voleibol, decidi introduzir a modalidade mais cedo, através da realização de vários jogos lúdicos, intercalados com o ensino da técnica, já que os alunos apresentavam uma baixa capacidade de concentração e empenho nas tarefas. Para além disso, como tinham muitas dificuldades e, consequentemente, adaptações curriculares, necessitei de repetir, por várias vezes, a explicação dos exercícios para que os conseguissem realizar. Apesar das limitações, o facto de a turma ser pequena, constituída por apenas seis alunos, permitiu-me dar um *feedback* mais individualizado e estabelecer, facilmente, uma relação muito positiva com todos os discentes.

Na mesma linha de raciocínio, a turma do PP colocou-me à prova, apresentando vários desafios para os quais só se fica preparado com a experiência. Deste modo, muitos dos alunos da turma eram absentistas e os sete mais assíduos tinham níveis de motivação bastante baixos, raramente estavam equipados para as aulas de EF e demonstravam interesses divergentes dos escolares. Se, com os alunos do 8.º ano, era difícil mantê-los em atividade, com estes, a tarefa foi ainda mais complicada: houve discentes que não realizaram nenhuma aula e alguns só participavam quando gostavam do exercício. Percebi, portanto, que ter um plano de aula era praticamente inútil, pois não conseguia concretizar nenhum na íntegra. Na verdade, estive mais preocupado com a manutenção dos alunos em atividade do que com a leção dos conteúdos das modalidades em questão. Durante estas aulas, permaneci em constante adaptação, sempre à procura de qual poderia ser o próximo exercício a realizar e que cativasse os alunos. Um exemplo disto foi o facto de, na aula de Ginástica, ter verificado que um aluno estava a mexer num arco e, assim, decidi lecionar Ginástica Rítmica. Posteriormente, observei que um outro aluno estava a alongar, logo, aproveitei a situação, criando um circuito de mobilidade, o que foi

bem aceite por todos, atraindo, inclusive, os que não queriam realizar a aula prática.

Assim sendo, concluo que com este tipo de turmas é muito difícil seguir o currículo de EF e ensinar alguma modalidade em específico. Acredito que se deve manter o foco num dos principais objetivos da disciplina, ou seja, criar o gosto pela prática de atividade física e desportiva, no entanto a forma de o atingir será diferente, pelo que o professor acaba por “sufar a onda” dos alunos, adequando a aula à vontade dos mesmos, a fim de que se mantenham em empenhamento motor. Por um lado, constatei que era desmotivante lecionar aulas aos alunos do PP, porque todas se transformavam numa luta para que eles participassem, tornando-se difícil estabelecer objetivos de aprendizagem. Por outro lado, quando os conseguia convencer a realizar os exercícios propostos, sentia-me abraçado por uma sensação muito gratificante.

Num polo completamente distinto ao anteriormente apresentado, vivi uma experiência incrível no que concerne ao ensino de EF à turma do 11.º ano. Esta pertencia ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e os alunos eram muito participativos e empenhados, apesar de possuírem algumas dificuldades no que diz respeito ao domínio motor. Ao contrário das turmas anteriores, estes discentes desafiavam-me no sentido de eu querer procurar saber mais sobre as modalidades, pois questionavam tudo. Deste modo, senti que era bastante motivante lecionar aulas a uma turma como esta.

“Gostei imenso de lecionar a aula à turma, os alunos são motivados e interessados, o que facilitou a minha atuação. Após o fim da aula, os alunos ficaram a falar comigo, questionando a matéria da aula seguinte e discutindo sobre quais as melhores atividades físicas e desportivas para se realizar no dia a dia, etc. Concluindo, senti que já lecionava aulas à turma desde o início do ano letivo.”

Reflexão da aula 1 e 2, 11.º ano, maio

Contudo, a perfeição não existe e, numa conversa com o professor titular da turma, este referiu que a adorava até ao momento de atribuir as notas. Acontece que nem os alunos nem os seus pais aceitavam classificações em EF abaixo de 18 valores, sob pena de lhes comprometer a média de acesso ao ensino superior. De facto, num momento de diálogo com os discentes, estes mostraram desvalorizar a EF, referindo que esta disciplina se limitava à prática de atividade física, logo, independentemente do desempenho, não deviam ser prejudicados na avaliação. Este desabafo fez-me pensar na relevância da disciplina de EF no currículo escolar.

Durante a realização deste projeto, lecionei aulas à minha turma residente e assumi a lecionação da turma-piloto. Percebi, realmente, que, apesar de os alunos serem do mesmo ano de escolaridade e estarem a aprender as mesmas matérias de ensino, ambos os planos de aula diferiam. Desta forma, como professor, tenho sempre de me adequar ao contexto, desde o planeamento aos objetivos definidos para a turma e à postura adotada na aula.

Na minha opinião, o aspeto mais difícil, durante toda aquela semana, foi o planeamento, pois, como não sabia ao certo o que esperar das turmas, tive algumas dificuldades nesta componente. Neste sentido, as aulas ao PP e ao 8.º ano obrigaram-me a planear de uma forma completamente diferente, com uma componente lúdica imprescindível. Para além disso, era minha preocupação desenvolver nestes alunos competências relativas ao saber ser e ao saber estar.

Não posso deixar de realçar a importância do contacto estabelecido com os professores titulares das turmas. Pelo diálogo que mantivemos após as aulas, pude perceber como eles atuavam face às dificuldades impostas pelos alunos. Também, foi de suma importância o seu *feedback* relativamente às minhas aulas, pois, sendo um conhecimento de experiência feito, permitiu-me melhorar, cada vez mais, a minha atuação.

Definitivamente, esta experiência tão real do que é ser professor ajudou-me a clarificar uma questão que, por vezes, surgia na minha mente: “Será que é esta a profissão que quero exercer no futuro?”. Concluí, que, não obstante os

vários obstáculos e independentemente dos alunos a que me dirijo, a profissão docente é, realmente, fascinante.

O projeto PTI possibilitou que o meu EP ficasse mais completo, através de uma experiência extremamente enriquecedora e, tal como esperava, bastante cansativa, mas desafiante, em que o sentimento de satisfação foi o meu grande incentivo. Fico com a sensação de que me tornei um professor mais eclético, tendo em conta a variedade de situações que vivi, pois, por diversas vezes, tive de me reinventar, procurando soluções para as adversidades que surgiam. Apesar da curta duração deste projeto, acredito que não fui um mero professor temporário, mas que marquei e fiquei na memória dos alunos.

2.6. Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / (...) / Todo o mundo é composto por mudança” (Camões, 1977, p. 45)

No soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, Luís Vaz de Camões faz a constatação de que houve uma mudança profunda na sociedade, pois as “vontades” (a forma de pensar e sentir do ser humano) alteraram-se com o passar do tempo. Do mesmo modo, cinco anos após ter terminado a escolaridade obrigatória, verifiquei que a nova geração de alunos difere, em muitos aspetos, da minha.

Em primeiro lugar, estamos perante uma era digital, em que os jovens despendem muito tempo do seu dia à frente dos ecrãs, percorrendo quilómetros a fazer *scroll* nos telemóveis, tendo graves efeitos na sua capacidade de atenção (Rajamohan et al., 2019). Durante o EP, procurei retirar vantagem do gosto que os alunos têm pela tecnologia e, por várias vezes, recorri ao uso do telemóvel durante as aulas, seja para me ajudar a explicar a execução de uma habilidade, seja como uma ferramenta para a realização de um exercício. Com o uso de um aparelho tão familiar para os alunos, verifiquei que eles ficavam muito mais entusiasmados durante a aula e executavam os exercícios com maior empenho e concentração. Assim, recebi comentários como: “Uau, que professor fixe! Os

outros professores nunca utilizam o telemóvel.”. Para além disso, apliquei duas fichas de conhecimentos, com vista à avaliação do domínio cognitivo, sendo que a primeira foi realizada em papel e a segunda no *Google Forms*, tendo recorrido ao uso dos computadores da escola. Pude constatar que, na última, os alunos concentraram-se mais na sua realização, estando motivados. Pode-se concluir que, tendo em conta os jovens que frequentam, atualmente, a escola, o uso da tecnologia nas aulas de EF pode ser um fator motivador para a realização das mesmas, contudo tenho a perfeita consciência de que, como era invulgar a utilização do telemóvel por um professor na aula, os alunos reagem com mais entusiasmo. A questão é: quando deixar de ser uma novidade, os alunos continuarão tão motivados com o uso da tecnologia nas aulas?

Outra diferença da minha geração para a atual é a dimensão da preocupação com o corpo. Nos meus dias de escola, tal facto já existia, pois coincidiu com o começo de um maior uso das redes sociais, contudo o culto do corpo agudizou-se nos últimos tempos, havendo uma procura constante por um corpo ideal e extremamente estereotipado, sendo que a aparência física desempenha um papel fundamental na obtenção de “likes” (Popat & Tarrant, 2023). Deste modo, os “meus reguilas”, como sabiam da existência de uma sala de treino físico no CDL, equipada com aparelhos de ginásio, solicitavam, constantemente, aulas com foco nas atividades de academia (AA). Ao questioná-los sobre as razões pelas quais desejavam tanto ter uma aula de musculação, obtive como resposta objetivos relacionados com a estética e com a *performance* (melhorar o seu rendimento no desporto que praticavam).

Dado que, por várias vezes, estive impossibilitado de utilizar a pista de Atletismo para lecionar esta modalidade, optei por recorrer à Sala de Treino Físico para lecionar estas aulas. Aproveitando o espaço, dedicava uma parte das aulas às AA, através de circuitos e recorrendo aos equipamentos de ginásio, como máquinas, halteres, *kettlebells*, entre outros. Os alunos realizavam as aulas com afinco, demonstravam um elevado empenho e interesse, interrogando-me sobre quais os músculos que eram exercitados em cada máquina e se a forma como executavam as habilidades estava correta. Também e contrariamente ao habitual, eles faziam questão de permanecer para além do

término da aula, porque queriam conhecer todas as máquinas e o seu modo de funcionamento, referindo, inclusive, que o tempo tinha “passado a voar”.

Tendo em conta o interesse que os alunos têm pelas AA, que são praticadas cada vez mais cedo pelos jovens, será pertinente a EF incluí-las no seu currículo? Por um lado, pode ser uma forma de desenvolver o gosto pela EF e, conseqüentemente, atrair os alunos para a atividade física e desportiva. Por outro lado, possibilitará o aumento da cultura nesta área, fornecendo bases que permitem aos jovens praticá-las em segurança, já que, muitas vezes, não lhes é dado o acompanhamento adequado nos ginásios. Para além disso, após o término da escolaridade obrigatória, eles tendem a deixar o desporto, portanto, o facto de terem experienciado e aprendido sobre as AA poderá ser uma forma de manterem uma vida ativa.

Apesar destas vantagens, urge refletir sobre o potencial pedagógico que estas atividades podem acrescentar, ou não, à EF. Relativamente ao domínio motor, contêm uma panóplia de habilidades que enriquece o reportório motor dos alunos, contudo são realizadas num ambiente previsível e controlado e não desafiam a componente cognitiva. Comparativamente a uma modalidade como o Voleibol, que requer um bom domínio da tática e muitas tomadas de decisão, tendo em conta as ações do parceiro e dos adversários, as AA possuem uma componente cognitiva muito pobre, debruçando-se, essencialmente, sobre conteúdos teóricos. Tal como Betti e Zuliani (2002, p. 75) referem, a EF possui um papel fundamental na inserção dos alunos na cultura do movimento, que vai além dos domínios motor e cognitivo, englobando uma importante componente socioafetiva. As AA, não sendo consideradas Desporto, não vão ao encontro dos valores que se pretende salientar na EF, tais como o respeito pelos colegas e adversários, a cooperação, o trabalho em equipa, a solidariedade, entre outros.

Assim, será pertinente introduzir as AA no currículo da EF? Será que, com a sua introdução, se consegue desconstruir a ideia de corpo ideal ou esta seria agravada? Será que elas seriam uma mais-valia na promoção da atividade física e desportiva para a vida? As AA conseguiriam contribuir para a formação de

alunos capazes de exercer uma cidadania ativa? Estas são questões que se levantam.

2.7. As últimas aulas

“Bill Gates disse uma vez que: «O sucesso é um péssimo professor.

Leva gente brilhante a achar que é impossível perder.»

Quando as coisas estão a correr muitíssimo bem, perceba que o cenário não é tão bom quanto parece [...].

Porém, o mesmo se aplica à situação inversa.

O fracasso pode ser um péssimo professor, já que leva gente brilhante a pensar que tomou decisões péssimas [...].” (Housel, 2023, p. 44)

Sempre me foi incutido que se aprende mais com as adversidades do que quando as situações se desenvolvem de feição. Na verdade, as aulas onde tive mais dificuldades na sua gestão e que não se realizaram como planeado, tendo cometido erros, seja a nível do planeamento, seja no âmbito da sua execução, foram aquelas das quais retirei as maiores aprendizagens. No entanto, o sucesso acrescenta algo que jamais o fracasso nos oferece, isto é, a motivação e a vontade de ambicionar mais. Neste sentido, vivi um misto dos dois mundos, dado que as aulas com o 7.º ano me deixavam frustrado e com a intenção de desistir, mas lecionar os alunos do 10.º ano dava-me ânimo e confiança para continuar e procurar ser melhor, uma vez que as aulas com esta turma, geralmente, decorriam como pretendia.

Como já referi no tópico das primeiras aulas, inicialmente, coloquei várias questões acerca da minha capacidade enquanto professor. Uma das mais frequentes era, seguramente, “Será que sou capaz de proporcionar aprendizagens significativas aos meus alunos?”. Ao longo do estágio, as perguntas continuaram a aumentar, contudo a sua essência era diferente, já que

me deixei de preocupar com as minhas capacidades e comecei a questionar-me de forma reflexiva. Considero que esta situação está relacionada com o facto de, a par e passo, ter começado a sentir-me mais confiante e ter alterado o foco da minha atuação, pois, no início, estava muito preocupado com o “Eu” e preso às tarefas organizativas das aulas. À medida que estas se automatizaram, passei a concretizá-las sem ter de pensar muito nas mesmas, permitindo-me focar mais nos alunos e, conseqüentemente, colocando-os no centro da minha prática. Desta forma, consigo afirmar que fui capaz de evoluir durante o EP, pelo que a reflexão constante da minha prática expandiu os horizontes da minha atuação, já que o pensamento crítico potenciou a minha transformação enquanto professor (Oliveira & Serrazina, 2002).

Assim sendo, ao longo do tempo, consegui cativar os “meus reguilas”, inculcando o gosto pelas várias matérias, o que lhes levou a praticar as aulas com afinco. Para além disso, os alunos melhoraram imenso no que toca à pontualidade e à responsabilidade para com o material, chegando ao ponto de se apresentarem no local indicado antes do início da aula e fazendo uso da indumentária escolar. Até atingir este sucesso, foi necessário um constante “jogo de cintura”, em que a negociação com os alunos se tornou essencial.

Relativamente ao comportamento dos alunos, a sua melhoria foi uma luta constante em todas as aulas, mas, progressivamente, o foco passou da turma toda para apenas alguns alunos. Neste sentido, deparei-me com uma grande questão no que concerne ao aluno recém-chegado à turma, pois não realizava nenhuma aula de EF. No entanto, após começar a conhecê-lo e através de estratégias de negociação, em que lhe fiz perceber que era benéfico para ele realizar as aulas, ao invés de ficar a vê-las e a preencher um Relatório de Aula (documento entregue a quem não realizava a aula), o certo é que passou a comparecer com o equipamento indicado para a prática desportiva. Porém, deparei-me com um novo problema, ou seja, este aluno, quando realizava as aulas, perturbava imenso, dificultando a minha atuação e prejudicando a aprendizagem dos colegas. Assim, comecei a questionar a pertinência de insistir para que ele as realizasse, contudo não me sentiria bem se não o fizesse, porque, como professor, pretendo que todos os alunos as pratiquem.

Concluindo, consegui cumprir com sucesso o grande desafio do meu EP, tendo contribuído para a formação de jovens socialmente responsáveis, respeitadores das regras e mais entusiasmados pela prática desportiva. Assumo que fiquei ligeiramente desapontado por não ter tido o mesmo efeito em todos os alunos, no entanto creio que, com a experiência, irei aprender a lidar com esta frustração e perceber que não dá para chegar a todos. Por fim, considero que fui um privilegiado pela oportunidade de lecionar aulas à turma do 7.º ano, pois os alunos proporcionaram-me uma experiência muito completa do que é a docência. Na verdade, vivi momentos muito difíceis e que exigiram adotar uma postura autoritária, muito diferente daquela a que estou habituado. A este propósito, penso que a estratégia que adotei de conversar, no final da aula, com os alunos mais problemáticos contribuiu em muito para a evolução dos mesmos, já que, ao fazer-lhes ver que me interessava e apostava na sua mudança, sentiam uma maior motivação e encontravam mais propósito nas minhas aulas. Por outro lado, esta turma também me ofereceu momentos maravilhosos, em que reinou um clima positivo e propício à aprendizagem, tornando-me um professor muito mais completo.

2.8. Ser (bom) professor

“Eu nunca guardei rebanhos, / Mas é como se os guardasse. / Minha alma é como um pastor” (Pessoa, 2015, p. 7)

A questão “O que é ser professor?” acompanhou-me durante o ano letivo. Contudo, para tentar responder, foi necessário encontrar o meu “Eu” profissional. Neste sentido, ambicionava tornar-me um bom professor, mas esta foi uma procura ingrata, pois o que é isto de ser um bom professor? Tal como refere Cunha (2015, p. 88), é difícil precisar a sua representação, dada a variedade de fatores que condicionam o perfil do professor. Pessoalmente, encontrei no PC um modelo a seguir, procurando transportar as suas práticas e a sua forma de ser para a minha atuação. Para além disso, comparava-me, constantemente com ele, por forma a verificar se estava a ter sucesso. Porém, dei por mim a entrar numa crise de identidade, pois estava a ser uma pessoa que não sou.

Neste sentido, por momentos, fiquei um pouco à deriva, sem rumo, tendo entrado numa indefinição de como instruir, como lidar com os alunos, como comunicar com os mesmos, entre outras dúvidas que surgiram.

Felizmente, durante um “passeio” pelas redes sociais, deparei-me com a partilha de um pensamento por parte de uma docente do 1.º Ciclo, que dizia o seguinte: "Não nasci apenas para ensinar. Nasci para inspirar os outros. Mudar pessoas e nunca desistir mesmo quando os desafios parecem ser impossíveis.". Neste momento, deu-se um clique e voltei a encontrar a minha essência e uma característica que, para mim, é essencial e transversal a todas as profissões, sobretudo na docência, ou seja, a paixão. Só através desta é que consegui inspirar e motivar os meus alunos para a prática das aulas. Para além disso, tentei ser a melhor versão de mim, mantendo sempre a minha identidade, mas procurando evoluir. Neste sentido, de acordo com Nóvoa (2009), não existe ainda uma definição concreta de um bom professor. O que se encontra é uma enumeração sem fim de competências que o docente deve possuir. Deste modo, constatei que ser um bom professor é uma questão muito pessoal, porque cada um dá valor às características e competências que considera serem mais relevantes para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Assim, descobri dois aspetos muito importantes na docência. Em primeiro lugar, destaco a capacidade de dominar os vários estilos de liderança, sendo importante conseguir recorrer a estes de acordo com o contexto vivenciado, podendo o professor ser mais autoritário ou assumir-se como um guia (Favinha, 2010). Em segundo lugar, realço a capacidade de adaptação, pois trabalhar com pessoas é estar exposto à imprevisibilidade e, muitas vezes, as situações não ocorrem como planeado, pelo que é necessário reajustar, procurando ao máximo não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

Na minha opinião, ser professor é saber justificar o como e o porquê da sua atuação, sendo possuidor de um conhecimento transdisciplinar e dono de um grande saber pedagógico, capaz de ensinar, comunicar, tomar decisões acertadas e transmitir valores, assumindo o papel de guia axiológico para o aluno (Patrício, 1998). Ser professor é ter como centro da sua prática o aluno, estando em constante procura das melhores ferramentas para potenciar a sua

aprendizagem. Vejo o professor como um ser que se adapta constantemente às condições existentes e aos inúmeros imprevistos que teimam em frequentar as aulas. Ser professor vai para além de ensinar: implica assumir o papel de pai, mãe, nutricionista, psicólogo, amigo ou até desmancha-prazeres. Professor é ser “guardador de rebanhos”: tal como um pastor, ele acompanha e guia os alunos na sua caminhada rumo ao sucesso escolar e pessoal, fazendo com que, passo a passo, as suas aprendizagens sejam um alimento do seu ser e a edificação do seu futuro.

Por fim, considero que sou melhor professor do que quando iniciei esta jornada, mas espero continuar a evoluir. Estou certo de que esta busca não deve ser apenas no início da carreira, mas, sim, ao longo de todo o meu percurso profissional. Deverei manter a vontade de aprender, com vista a adaptar-me às contantes mudanças da sociedade, sempre consciente de que as práticas de hoje podem não ser as mais adequadas amanhã.

3. Área 2 - Participação na Escola e Relações com a Comunidade

A formação de professores deve ser construída dentro da profissão, sendo que é através do diálogo com os outros docentes que se aprende a ser professor (Batista, Queirós, & Graça , 2014). Deste modo, as relações estabelecidas com a comunidade educativa enriquecem o estágio do futuro professor. Estas podem ser das mais diversificadas formas e feitios, desde os conselhos transmitidos, nos corredores, pelos assistentes operacionais, ao diálogo com os alunos, às gargalhadas partilhadas com o NE e aos ensinamentos transmitidos, durante o almoço, pelos professores mais experientes.

Assim, a Área 2, Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo professor estagiário, com o intuito de reforçar o papel do docente de EF na comunidade educativa. Dela

fizeram parte dois projetos muito importantes no meu EP: as Atividades Desportivas Escolares (ADE) e a Direção de Turma.

Relativamente a este último, e de acordo com o artigo 192.º do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, disposto no Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, o professor estagiário participa em todas as reuniões do CT e dos órgãos da unidade orgânica da turma da qual é titular. Deste modo, a ESL, na forma como está organizada, proporcionou-me uma oportunidade única de assessorar a direção de turma, através do acompanhamento semanal da DT do 7.º ano. Esta foi uma experiência extremamente valiosa para a minha formação, pois permitiu-me aprender a dominar a componente burocrática e toda a logística associada a esta função, para além de desenvolver a capacidade de diálogo face à diversidade de relações que estabeleci com a comunidade educativa, dado que o DT, como figura de gestão intermédia da escola, coordena os professores da turma com vista ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, estabelecendo a ligação entre a escola e os EE (Boavista & Sousa, 2013). Assim, acompanhar e vivenciar todo o processo da direção de turma enriqueceram muito a minha formação, despertando-me para a exigência do cargo de DT, cuja complexidade estava longe de imaginar.

Focando, agora, a minha atenção nas ADE, estas constituem o 1.º nível de participação no Desporto Escolar (DE), conforme estabelecido no artigo 110.º do Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A. De acordo com a Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro, as ADE contribuem para o desenvolvimento global do aluno, inculcando o hábito e a apetência pela prática regular de atividades físicas e desportivas. Para além disso, promovem o respeito pelas regras e pelos outros, visando também ajudar na sua integração social (Resende et al., 2014). Para a elaboração deste projeto, foram atribuídos a um grupo de professores, no qual o NE esteve incluído, dois tempos não letivos, que se destinavam ao planeamento e à realização das atividades. Posso dizer que me sinto grato por ter tido, nesse âmbito, um papel ativo e por ter contribuído para a promoção do Desporto, enaltecendo valores como a igualdade, a inclusão e o respeito pela diversidade.

3.1. Direção de turma

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 13/2023/A, cabe ao DT estabelecer contacto com os EE dos alunos, mantendo-os, constantemente, informados sobre o processo educativo dos seus educandos; promover o trabalho cooperativo entre docentes e alunos e coordenar com o CE o desenvolvimento dos alunos, assim como o funcionamento do CT. Deste modo, o DT é essencial no estabelecimento de uma ponte de ligação com toda a comunidade educativa (Favinha, Góis, & Ferreira, 2012; Boavista & de Sousa, 2013).

Pessoalmente, esperava um cargo muito confuso, dado que a função do DT se tem afastado cada vez mais do papel de gestor curricular pela exagerada burocracia das suas tarefas (Favinha, 2010). Para além disso, aliada à curiosidade de como seria o atendimento aos pais, receava os piores cenários.

Há a salientar que a ESL, pela forma como está organizada, reúne as condições necessárias para que o professor estagiário acompanhe a direção de uma turma ao longo de todo o ano letivo. Assim, desempenhei o papel de assessor da DT da turma do 7.º ano, estando presente em todas as Assembleias de Turma (realizadas quinzenalmente) e nos três tempos letivos designados para o desempenho do cargo, sendo que um deles estava destinado ao atendimento aos EE.

Pela minha experiência, sou levado a concordar com Boavista & de Sousa (2013, p. 93) relativamente às limitações do papel do DT. Em primeiro lugar, confirmei as minhas expectativas, no sentido em que a componente burocrática desta função dificulta o seu exercício e, na minha opinião, retira alguma da beleza que nem sempre lhe é reconhecida. Em segundo lugar, e tendo em conta as características da minha turma, considero que o DT dispõe de pouco tempo para cumprir as tarefas inerentes ao cargo, sendo que, por vezes, se acumula algum trabalho de casa. Por fim, senti também algumas dificuldades para estabelecer contacto com os EE, já que a maioria pertencia a

contextos familiares difíceis, não respondendo aos *e-mails*, nem aos telefonemas, o que tornou a gestão da direção de turma muito complexa. Contudo, o contacto com os EE foi uma mais-valia no meu processo de formação docente, conseguindo perceber que, pela sua grande diversidade, tinha de adequar o meu discurso consoante a sua abordagem e as suas habilitações. Para além disso, confirmei que é de extrema importância que o trabalho realizado na escola, sobretudo a nível de competências como o “saber ser” e o “saber estar”, tenha continuidade em casa, sob pena de perder o seu efeito nos alunos.

Favinha (2010, p. 183) refere que o DT é um órgão de gestão intermédia que deve garantir a coordenação entre os agentes educativos, designadamente EE, alunos e docentes. No meu caso específico, a minha direção de turma permitiu-me ir um pouco mais além, levando-me a contactar com o CE, vários assistentes operacionais e diversas instituições, desde o Serviço de Psicologia e Orientação da escola à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Ponta Delgada, o que acrescentou valor ao meu EP.

Ao longo do ano letivo, desenvolvi atividades por forma a colmatar alguns problemas identificados na turma e proporcionar a coesão da mesma. Assim sendo, no 1.º semestre, dinamizei, juntamente com o NE, um pequeno-almoço saudável, tendo em conta que os alunos, aquando do preenchimento do questionário do início do ano escolar, referiram não tomar a primeira refeição do dia. Relativamente ao 2.º semestre, promovi uma ação de sensibilização sobre o *bullying*. Inicialmente, pretendia realizar um evento de *team building*, com o objetivo de desenvolver a cooperação entre os discentes da turma e fortalecer as relações interpessoais. Neste sentido, apliquei um questionário sociométrico para perceber as dinâmicas de grupo existentes, no entanto, após a sua análise, verifiquei que nas respostas às perguntas “Com quem é que não gostas muito de estar nos intervalos?” e “Nas aulas de Educação Física, com que colegas não gostarias de formar uma equipa?”, havia dois alunos que eram referidos por todos os colegas. Posteriormente, vim a descobrir que eles praticavam atos de *bullying* sobre alguns elementos da turma. Por este motivo, senti a necessidade de promover uma ação de sensibilização relativamente ao *bullying*, através de

uma apresentação durante a Assembleia de Turma, na qual organizei uma “chuva de ideias” e um debate, assim como apliquei um questionário sobre a apresentação. Esta ação contribuiu, seguramente, para os alunos refletirem sobre os seus atos e a verdade é que não foram detetados incidentes, neste âmbito, até ao final do ano.

Concluindo, ser DT é ser um líder (Favinha, 2010, p. 192), é ser capaz de promover o trabalho em equipa de todos os docentes do CT e é ser uma ponte de ligação entre a comunidade escolar e a “casa” dos alunos. Para além disso, esta experiência permitiu-me viver um outro lado da profissão docente, isto é, a sua vertente administrativa, para a qual a minha formação académica não me preparou. Deste modo, a ESL, enquanto escola formadora de docentes, proporcionou-me esta oportunidade valiosa de realizar assessoria na direção de turma, ao longo de todo o ano letivo, levando-me a sentir a grande responsabilidade associada ao cargo e as dificuldades impostas pela burocracia inerente. No entanto, a maior aprendizagem que retiro é que os alunos são um “livro por abrir” e a convivência com os EE permitiu-me conhecer as várias “histórias” e compreender o porquê de muitos dos seus comportamentos divergentes. Na realidade, seja aquando da entrega das avaliações, seja nos diversos contactos estabelecidos, os EE foram ganhando, progressivamente, uma maior abertura, encarando-me, muitas vezes, como um confidente no qual depositavam a sua confiança para desabafar e até solicitar aconselhamento relativamente à forma como deviam orientar os seus educandos. Findo este grande desafio - a assessoria na direção de turma, sinto-me seguro e convicto de que estou preparado para exercer o cargo de DT na minha futura caminhada docente.

3.1.1. Projeto do Dia Mundial da Alimentação

No dia 18 de outubro de 2023, foi realizado o “1 Pequeno-Almoço Saudável” da ESL (Anexo VII), no âmbito da celebração do Dia Mundial da Alimentação. Este evento teve como objetivo proporcionar aos alunos da escola um pequeno-almoço variado, sensibilizando-os para a sua importância e dando-

lhes a conhecer um vasto leque de opções saudáveis que podem adotar no seu quotidiano.

Esta atividade surgiu da constatação, através da análise dos processos individuais dos alunos, de que um elevado número provinha de ambientes familiares com muitas dificuldades socioeconómicas. A este cenário, aliaram-se os resultados dos questionários aplicados às várias turmas, na primeira aula lecionada a cada uma, com o objetivo de conhecer, por um lado, os hábitos desportivos e alimentares dos discentes e de, por outro, despistar alguma contraindicação à prática da atividade física e desportiva. Após uma análise cuidada dos dados, verifiquei que a maioria dos alunos não realizava a primeira refeição do dia e possuía maus hábitos alimentares. Neste sentido, eu e os meus colegas do NE decidimos que era necessário criar uma atividade que fosse, simultaneamente, solidária e informativa, despertando para a importância de uma alimentação equilibrada, na qual se inclui o pequeno-almoço.

Para a realização deste evento, foi necessário mobilizarmos a comunidade educativa, começando por nos reunirmos com a Equipa de Saúde Escolar, a fim de discutirmos ideias e planearmos a atividade. Em seguida, contactámos a nutricionista da escola para que partilhasse connosco alguns exemplos de alimentos essenciais e saudáveis para o pequeno-almoço. Para além disso, esta profissional ajudou-me na elaboração de um panfleto composto por alguns exemplos de um pequeno-almoço equilibrado, dos seus benefícios e da sua importância para o nosso dia a dia.

Estando mais elucidado acerca dos alimentos e das respetivas quantidades que seriam necessários para a concretização da atividade, o próximo passo foi entrar em contacto com diversas empresas, regionais e nacionais, da indústria alimentar (desde hipermercados a padarias e frutarias), com o intuito de apelar à sua colaboração nesta iniciativa, através do fornecimento de bens alimentares.

Posteriormente, foi necessário articularmos com os professores que estavam a lecionar as turmas-alvo no horário da atividade, por forma a garantir

que tinham a possibilidade de as acompanhar. No meu caso, participaram ambas as turmas das quais era o professor de EF titular.

No dia anterior ao evento, contámos com a ajuda dos alunos do PROFIJ-Cozinha e dos seus docentes na organização do espaço, na preparação de todos os acessórios de cozinha e na decoração do refeitório. Neste mesmo dia, eu fiquei com o encargo de realizar o levantamento dos alimentos e ajudar na organização do espaço.

Durante a realização da atividade, foi possível contar com o apoio do PC, dos assistentes operacionais da escola, da Equipa de Saúde Escolar, bem como dos docentes e alunos do PROFIJ-Cozinha, sendo que estes últimos nos auxiliaram na confeção dos ovos mexidos e cozidos, na reposição da comida e no serviço de bebidas.

Para dar início ao evento, fui responsável por realizar a cerimónia de abertura, sensibilizando para a importância de um pequeno-almoço saudável e enfatizando o alcance dos seus benefícios, tanto a nível cognitivo como físico. Para além disso, fiquei encarregue de colocar a música ambiente e de organizar as turmas de acordo com a disposição das mesas.

Em suma, o “I Pequeno-Almoço Saudável” da ESL foi, tal como esperava, um sucesso. Na verdade, conseguimos cumprir com os objetivos previamente delineados, incentivando os alunos a adotar hábitos alimentares equilibrados e a incorporar esta refeição na sua rotina diária. Há a salientar que vários membros da comunidade escolar elogiaram a iniciativa e parabenizaram o NE pelo feito. Verificámos também que os alunos se mostraram contentes e entusiasmados ao longo do evento, num ambiente agradável e de salutar convívio.

No entanto, e apesar do sucesso alcançado, há sempre margem para melhorias. Deste modo, constatou-se que, a nível de organização do espaço, era necessária a colocação de mais uma mesa com alimentos, o que teria evitado a aglomeração em volta da mesa principal e o longo tempo de espera por parte de um grupo de alunos para se servir.

Por fim, esta atividade simboliza o que deve ser a Escola, ou seja, uma instituição que promove aprendizagens através das vivências, primando pelo envolvimento ativo dos alunos que, só assim, atribuem maior significado às suas experiências.

3.2. Atividades Desportivas Escolares

O DE possui uma perspetiva educativa e formativa (Soares, 2009, p. 77) e, como o próprio nome indica, desenvolve-se na escola. Esta é o local onde as crianças e jovens passam muito do seu tempo e, por isso, deve dar condições para um desenvolvimento equilibrado a nível intelectual, físico e psicológico (Pires, 1990, p 25). Desta forma, a escola é um espaço privilegiado em que são possibilitadas atividades desportivas a milhares de crianças e jovens que poderiam nunca ter acesso a elas. Por estas razões, ela tem o papel de proporcionar o acesso dos alunos a uma prática regular de atividade física e desportiva de qualidade, garantindo hábitos saudáveis. Assim, o DE pode contribuir para a “promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa” (Prudente et al., 2017, p. 43). Contudo, ele acarreta um estigma de ser uma espécie de “réplica do campo do desporto federado” (Sobral, 1991, p. 11).

Assim sendo, como foi referido anteriormente, as ADE constituem o 1.º nível de participação no DE, tendo elas sido um poço de aprendizagens e experiências, permitindo-me conhecer uma vertente mais organizacional da profissão docente e perceber que há muitos fatores a ter em conta quando pretendemos dinamizar uma atividade. Para além disso, o trabalho com professores mais experientes foi uma mais-valia no meu processo de formação.

Ao longo do ano letivo, foram desenvolvidas várias atividades destinadas a toda a comunidade escolar, tais como: “Mega Salto”, “Mega Sprinter”, “IV Cross Running”, “Torneio Tribol”, “Torneio de Raquetas” (Badminton e Ténis de Mesa) e “I Torneio de Andebol”. Saliente-se que estive envolvido em todas, tendo desempenhado funções de organizador, juiz de mesa e árbitro. A minha

participação nestes eventos, juntamente com professores mais experientes, permitiu-me compreender todo o processo organizacional. Para além disso, as minhas capacidades enquanto árbitro foram desafiadas, pois assumi esta função em modalidades com as quais não estava muito familiarizado no que diz respeito às regras, obrigando-me a recordar o respetivo regulamento e a sua sinalética. Acrescento ainda que todo o processo de organização das atividades me fez perceber que nem sempre se desenvolvem como planeado, sendo muito importante realizar, em grupo, o seu balanço, na procura de colmatar as falhas, para que, num próximo evento, não ocorram. A título de exemplo desta situação, destaco o “I Torneio de Andebol” da ESL, destinado às turmas do 7.º ano e organizado, somente, pelo NE. Na verdade, os erros cometidos impediram o grande sucesso do mesmo, porém encaro-os como uma grande lição, sentindo-me muito mais preparado para organizar uma iniciativa desta natureza. Todavia, também houve aspetos muito positivos. Assim sendo, apesar de as aulas serem a principal oficina de trabalho na aprendizagem dos alunos, este torneio fez-me perceber que os eventos têm um grande potencial educativo, pois os discentes puderam envolver-se na atividade e conseguiram encontrar um propósito para as aulas de Andebol.

Relativamente ao segundo nível do DE, os Jogos Desportivos Escolares (JDE), participei como treinador das equipas de Futsal e Voleibol feminino da escola, tendo sido das experiências mais marcantes do meu EP.

3.2.1. Jogos Desportivos Escolares de Futsal

Fase de ilha

A fase de ilha dos JDE de Futsal feminino parece ter sido retirada de um conto de fadas. Inicialmente, tinha tudo para correr mal, ou melhor, para nem sequer se realizar, dado que, no primeiro treino de captação, compareceram, somente, duas alunas. Desde logo, foi necessário mobilizar-me e falar com os vários professores do Departamento para sensibilizarem as suas alunas a fim de aparecerem no treino seguinte. Para além disso, as próprias discentes ficaram

responsáveis por convencer algumas das suas colegas. Na semana subsequente já estiveram presentes oito alunas no treino, o que foi suficiente para formar uma equipa.

Em boa verdade, esta participação estava condenada à nascença. Primeiramente, só tivemos uma oportunidade de treinar a equipa, pois o Serviço Regional de Desporto agendou os jogos sem avisar previamente, sendo que todas as informações necessárias sobre o local e a hora foram dadas a conhecer pouco tempo antes da prova. Para além disso, na qualidade de treinador da equipa, tive o contratempo de me ter sido agendada uma reunião de avaliação para as dezasseis horas, momento que coincidia com o último jogo da competição. Acrescentando a isso, não consegui comparecer atempadamente à concentração da equipa nem ao aquecimento para o primeiro jogo, porque coincidiu com uma das minhas aulas do projeto “Professor de 2.º Ciclo”.

Apesar de tudo, este dia só poderia ser especial. Para começar, a prova foi organizada na Escola Secundária de Lagoa, onde estudei do 7.º ao 12.º anos. Esta escola, que prefiro chamar de “casa”, foi onde criei as minhas grandes amizades e onde me tornei a pessoa que sou hoje. O primeiro indício de que o torneio iria ter um final feliz foi o facto de, através do sorteio, conseguir estar presente nos dois jogos da equipa, podendo ir para a reunião de consciência tranquila.

Assim, o primeiro jogo foi ganho com facilidade, mas exigiu de mim e da professora estagiária Filipa uma grande capacidade de gestão do esforço das alunas, pois, logo de seguida, se avizinhava o grande confronto. Com as atletas fatigadas, mas extremamente motivadas, enfrentámos a equipa favorita do torneio, que estavam sob a alçada do professor que me fez decidir seguir o caminho do ensino de EF, ou seja, mais especial do que isto era impossível. Defrontar um professor que teve um grande impacto no meu futuro e que me treinou quando representei a escola no mesmo evento foi de todo único e inesquecível. O jogo traduziu-se num turbilhão de emoções, tendo acontecido de tudo: bolas ao poste, falhanços de cortar a respiração, uma guarda-redes que se tornou uma heroína e muita superação e sacrifício. A minha maior preocupação era, sobretudo, a gestão emocional e física das alunas. Tal como estava “escrito

nas estrelas”, fui para a minha reunião radiante, tendo acabado de fazer história: foi a primeira equipa de Futsal feminina da ESL a ser campeã da fase de ilha dos JDE. E, durante tudo isto, tinha a minha mãe na bancada, como docente da escola anfitriã, mas com o coração na ESL.

Fase Regional

Após a qualificação para a fase regional dos JDE, seguiu-se a interrupção letiva da Páscoa. No entanto, apercebendo-me de que a equipa ficaria com apenas um momento de preparação antes da prova, tomei a iniciativa de realizar treinos durante as férias escolares. Para tal, foi fundamental articular-me com o CE, conseguindo, através dele, reservar o CDL e agendar os táxis para que as alunas se pudessem deslocar até lá.

Para além disso, na semana anterior à fase regional dos JDE, o NE foi convidado a participar, com as suas equipas de Futsal (masculina e feminina), num treino organizado pelo Consulado Americano, em conjunto com o CE da ESL. Este evento decorreu no dia 8 de abril, às dez horas, e contou com a presença de Brandi Chastain, ex-jogadora de Futebol profissional e duas vezes campeã do mundo pela Seleção Americana de Futebol feminino. Também, esteve presente um ex-jogador profissional e treinador de formação em *MySoccerStudio*, Radovan Pletka. Enquanto professor, eu assumi a função de tradutor, estabelecendo a ligação entre os formadores e os discentes. Foi através desta atividade que me apercebi da grande dificuldade que os alunos sentem em comunicar na língua inglesa, pois, num universo de quarenta, apenas dois conseguiam interagir com os treinadores.

Na minha opinião, esta foi uma experiência maravilhosa para os alunos, uma vez que puderam contactar e aprender com atletas de relevo no Futebol dos Estados Unidos. Além disso, tenho a enaltecer a mensagem transmitida por aqueles ex-jogadores, que realçaram, constantemente, o paralelismo entre a vida e o Desporto, procurando evidenciar que as grandes aprendizagens desportivas são aplicáveis no nosso dia a dia. Também salientaram a importância da cultura escolar, dado que, através dos estudos, os alunos podem alcançar

grandes funções no Desporto, como treinadores, diretores, fisioterapeutas, entre outras. No que toca ao Futebol, dinamizaram exercícios com grande exigência cognitiva, em detrimento do foco técnico, dado que o objetivo era, acima de tudo, que os alunos fossem capazes de pensar e resolver os problemas do jogo. Assim sendo, considero uma mais-valia para a minha formação, enquanto docente e treinador, saber que, em certos países, se aposta mais na componente cognitiva do que na técnica, o que me leva a refletir sobre a importância de adotar modelos de ensino como o *Teaching Games for Understanding*, que enfatiza a perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo, sendo que o aluno participa ativamente na construção da sua aprendizagem (Costa et al., 2010).

Focando a minha atenção na equipa de Futsal feminino, este foi um treino especial que deu motivação às atletas para continuarem a sonhar, numa altura em que o desporto feminino, que é cada vez mais bem-vindo, tem atingido máximos históricos no que concerne ao número de participantes, de acordo com a Federação Portuguesa de Futebol. Tratou-se, sem dúvida, de um excelente momento de aprendizagem, que contribuiu para o processo de formação das alunas, tanto a nível académico como desportivo.

Relativamente à fase regional propriamente dita, vivi uma experiência impensável no meu ano de estágio: a de acompanhar alunos durante uma viagem à ilha do Faial, sendo o responsável máximo por eles. Confesso que vivi esta aventura com alguma ansiedade, pois ultrapassou todas as dimensões do conhecimento para as quais a minha formação me preparou. Assim, verifiquei que é muito difícil controlar os alunos num ambiente fora da escola, tendo de estar sempre muito atento aos seus comportamentos e assumindo, por várias vezes, um papel mais paternal do que de docente. Para além disso, fisicamente, também foi extremamente desgastante, dado que não conseguia repor as energias com uma boa noite de sono e, devido a uma má planificação do evento, o pavilhão onde as equipas femininas jogavam ficava longe do refeitório, o que exigia um longo percurso a pé. Apesar destas contrariedades, a equipa fez história pela ESL, ganhando todos os jogos disputados e tendo sido campeã regional (Anexo VIII) pela primeira vez. Ao longo do torneio, tentei manter ao máximo o papel de professor, mas não consegui conter a minha veia de

treinador, procurando não apenas educar, mas também vencer, pois o espírito competitivo faz parte da essência dos JDE e não deve ser descurado.

No fim do torneio, decidi redigir uma crítica à organização do mesmo, realçando a desvalorização do Futsal feminino sentida pelas comitivas das alunas, isto porque as equipas em questão efetuaram várias deslocações a pé e à chuva devido ao escalonamento dos jogos, tendo-os realizado num pavilhão com poucas condições e com constantes interrupções devido à necessidade de limpar a água da chuva que caía no seu interior. Pelo contrário, as equipas masculinas jogavam num recinto novo, com grande protagonismo, pois encontravam-se na própria escola, onde toda a comunidade educativa se aglomerava em peso. Para além disso, não realizavam deslocações para tomar as refeições. Destaquei ainda um ponto que me consternou: todos os alunos da equipa vencedora de Futsal masculino, que também foi da ESL, foram chamados para o momento solene da entrega de prémios, enquanto não houve o mesmo cuidado e formalidade com a equipa vencedora de Futsal feminino, sendo que apenas a sua capitã recebeu o prémio. Por último, atendendo a que é um evento tão marcante, lamentei a inexistência de um prémio individual de participação como recordação desse momento que, para os(as) atletas, foi glorioso e inesquecível.

Tenho a sublinhar que o facto de poder vivenciar um evento de grande dimensão permitiu-me alargar os meus horizontes quanto à sua organização e, sem me querer regozijar com a desgraça alheia, o certo é que os pontos fracos, tal como referi anteriormente, me deixaram de consciência tranquila por, aos 23 anos, cometer erros na organização de atividades, pois até quem tem mais experiência erra.

Concluindo, esta viagem foi uma das experiências mais significativas do meu EP, tendo absorvido conhecimento que não existe em nenhum livro. Na verdade, o contacto com os alunos fora do típico contexto escolar e as conversas com professores mais experientes e provenientes de outras realidades muito contribuíram para este conhecimento prático. Relativamente à competição, importa referir que, para o seu sucesso, foi essencial guiar a equipa taticamente,

a par do papel de psicólogo que tive de assumir, a fim de que as alunas se mantivessem calmas e confiantes durante o torneio.

3.2.2. Jogos Desportivos Escolares de Voleibol

Para enriquecer ainda mais o meu EP, tive a possibilidade de vivenciar outra experiência da fase regional dos JDE, arcando com a função de treinador da equipa de Voleibol feminino da escola (Anexo IX). Relativamente a esta aventura, eu fui o responsável máximo pela mesma, tendo formado a equipa, efetuado a inscrição das alunas na prova e ministrado os treinos. Ao contrário dos JDE de Futsal, em que tive o apoio dos colegas do NE, nestes jogos, atuei sozinho, tendo sido acompanhado, na viagem a São Jorge, apenas pelo docente responsável pela equipa de Voleibol masculina e por dois membros do CE.

Há a salientar que não foi realizada fase de ilha, por inexistência de inscrições de outras escolas para disputar uma fase preliminar, portanto, a ESL ficou automaticamente selecionada para a fase regional. Deste modo, vivi uma experiência distinta da anterior, sendo que, a nível desportivo, a equipa não foi além da fase de grupos. Esta situação pode ser explicada pela falta de união entre as jogadoras em campo, levando a que não se esforçassem umas pelas outras e que perdessem, consequentemente, vários pontos por não efetuarem a cobertura das colegas. Outra razão poderá ter sido a minha inexperiência como treinador, sobretudo quando se trata do jogo 6x6, não tendo conseguindo preparar da melhor forma as alunas. Na verdade, nas aulas, a especialização na modalidade não é um fator determinante para o sucesso dos alunos, no entanto, como treinador, faz toda a diferença. Deste modo, por várias vezes, senti-me inútil e que estava a evidenciar uma das grandes críticas ao DE, que é a falta de especialização dos professores de EF (Sobral, 1991, p. 12). Por último, há que atribuir o mérito às adversárias, que apresentavam um nível de jogo muito elevado, até porque várias alunas eram atletas federadas. Podemos ver, assim, um grande contraste cultural relativamente à aposta de cada ilha nos diferentes desportos, sendo que, nos JDE de Futsal, a ilha de São Miguel dominou a competição, não perdendo nenhum jogo, quer com a equipa masculina, quer

com a feminina. Pelo contrário, nos JDE de Voleibol, a situação inverteu-se, não tendo as equipas micalenses passado a fase de grupos.

Há que realçar, com a devida humildade, que a minha crítica construtiva feita à organização dos JDE de Futsal foi muito bem recebida, pelo que os erros salientados foram corrigidos neste último evento, tendo eu recebido elogios por parte do pessoal organizador. Deste modo, houve igual destaque para os jogos de ambos os géneros e realizou-se uma cerimónia solene que realçou os feitos dos alunos, através de uma entrega de prémios formal.

Por fim, considero importante relatar um episódio que vivi, transcendental à minha imaginação: o facto de ter cuidado de um aluno que se apresentou com 40º de febre às duas da madrugada, após pedido de ajuda por parte dos seus colegas de quarto. Inicialmente, fiquei muito nervoso, uma vez que, até há pouco tempo, quem me auxiliava nos meus problemas de saúde era a minha mãe. Contudo, naquele momento, eu sentia-me responsável pelos alunos, tendo de “arregaçar as mangas” e assumir o controlo da situação. Deste modo, ao averiguar que os medicamentos tomados não surtiram efeito e que o aluno tinha historial de amigdalites, resolvi conduzi-lo ao Centro de Saúde próximo. Felizmente, tudo correu pelo melhor, tendo o aluno, após tratamento intravenoso, manifestado uma clara melhoria, com a diminuição da temperatura corporal. Posso confessar que me senti invadido por um misto de alívio e orgulho, até porque eu era, naquele momento, o responsável máximo pelos alunos e tinha sido em mim que os seus pais haviam confiado esta responsabilidade.

Concluindo, apesar de a nível desportivo não ter sido bem-sucedido, aprendi imenso com os outros professores e com as alunas, no que toca à modalidade e ao jogo 6x6, terminando esta experiência com um conhecimento muito mais alargado sobre o Voleibol. Para além disso, tal como nos JDE de Futsal, fui muito mais do que um professor e um treinador, já que os alunos (rapazes e raparigas) exigiram de mim um lado mais paternal. Deste modo, tratou-se de uma experiência que me desafiou a vários níveis e para os quais não me tinha preparado, pois, de um momento para o outro, revi-me no papel de pai, psicólogo e até de enfermeiro.

4. Área 3 - Desenvolvimento Profissional

A Área 3 do EP tem como objetivo o desenvolvimento do PE ao longo da sua vida profissional. Contudo, não é apenas no início de carreira que se deve procurar o progresso, pois, de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, o docente deverá realizar uma formação contínua durante toda a sua carreira, por forma a manter-se atualizado e a aperfeiçoar a sua atuação. Assim, Delors et al. (2003, p. 166) enfatizam que os professores necessitam de atualizar os seus conhecimentos e competências como uma forma de aperfeiçoar a sua arte, verificando-se, portanto, a importância da formação contínua para o ensino. Neste sentido, procedi à realização de várias formações com o intuito de colmatar algumas dificuldades sentidas ao longo do EP, procurando aprimorar a minha atuação e tendo sempre em vista a minha preparação futura como docente. Primeiramente, “O *Google Forms* na Avaliação para as Aprendizagens” (Anexo X) foi uma formação significativa, atendendo a que estamos na era digital, logo, procurei aprender sobre uma ferramenta que me permitisse envolver os alunos na aprendizagem, tendo-a utilizado para aplicar fichas de conhecimentos. Na verdade, pude constatar um aumento na motivação dos meus discentes aquando da realização das mesmas em computador, comparativamente ao uso do papel. Uma outra formação denominou-se “Nutrição Desportiva” (Anexo XI), pois, durante o ano letivo, fui confrontado com muitas perguntas, por parte dos alunos, acerca da nutrição, tanto geral como desportiva, tendo verificado graves problemas nos seus hábitos alimentares, daí a minha curiosidade sobre esta temática. Também frequentei a formação “Psicologia Desportiva”, porque tive em conta que iria acompanhar atletas na fase regional dos JDE e, no decorrer da fase de ilha, senti que o apoio psicológico às alunas era essencial para que se mantivessem motivadas e confiantes. Para além disso, durante as aulas, apoiei, por diversas vezes, psicologicamente, os alunos, no sentido de lidarem com a frustração face ao insucesso. Saliente-se que todas estas formações mencionadas foram creditadas. Por outro lado, realizei algumas sem creditação, em particular, o “*Workshop* de Rugby” e a “Introdução ao Judo na Escola”. No que diz respeito à primeira, contactei com a modalidade de Tag Rugby, tendo-me sido facultadas

ferramentas que me capacitaram para lecionar aulas desta modalidade, algo que realizei com a minha turma de 7.º ano. Constatei, com agrado, que o Tag Rugby era uma mais-valia para o desenvolvimento motor e cognitivo dos alunos devido à sua essência e por ser muito diferente dos desportos a que eles estão habituados (Futebol, Andebol e Basquetebol). Por sua vez, a segunda formação foi ministrada por um *sensei* muito conceituado na região, que me forneceu as bases para lecionar, com confiança, aulas sobre a modalidade e despertou em mim o “bichinho” do Judo, ao ponto de ter procurado aprender mais sobre a sua cultura e técnicas, começando a frequentar aulas num clube de renome regional (Anexo XII). Por fim, participei na formação sobre a Educação Inclusiva, promovida pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva da ESL, que tinha como objetivo informar e sensibilizar os docentes no que diz respeito aos procedimentos inerentes à mobilização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Tendo em conta o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, presente no Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho de 2023, este Diploma prevê um perfil geral de desempenho do professor, que evidencia referenciais comuns à atividade de todos os docentes, constituindo também uma matriz a utilizar na sua avaliação. Deste modo, destacam-se quatro dimensões, sendo uma delas o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Nesta, o docente deve refletir sobre os aspetos éticos inerentes à sua profissão e desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, através da formação contínua. Neste sentido, tendo em conta o formato do meu EP, em que sou considerado um PE, realizei, com alguma ansiedade e com acrescido sentido de responsabilidade, o meu primeiro *relatório de avaliação do desempenho docente* (Anexo XIII), sendo ele considerado para efeitos de progressão na carreira.

A docência convoca uma dimensão ética muito importante e manifesta-se através dos princípios e valores orientadores da sua conduta profissional (Estrela, Marques, Alves, & Feio, 2008). O professor encontra-se no centro de uma escola diferente, uma escola de massas, representada por uma heterogeneidade geográfica, social e étnica (Formosinho, 1982a, cit. por Cunha,

2015, p. 23). Dada a diversidade do público a que se dirige, a profissão docente tornou-se cada vez mais complexa e desafiante, em que a necessidade de uma educação axiológica nunca foi tão urgente. Patrício (1998) referia-se a um abismo axiológico, sendo que a missão do professor é construir uma ponte, através do ato educativo, alicerçada em valores essenciais. Parece evidente que a ética profissional é o prolongamento da ética pessoal, havendo uma fusão entre a identidade profissional e pessoal. É de salientar que a Área 3 possui uma dimensão ética muito importante e, quando nos referimos a ética, falamos em valores, estando estes bem presentes no Desporto (Lima & Marcolino, 2012, p. 18). Deste modo, o Departamento de Educação Física e Desporto concretizou duas atividades para a comunidade escolar, com o objetivo de promover os valores associados ao Desporto e também a prática de atividade física e desportiva. Assim, no 1.º semestre, realizou-se a “Semana Europeia do Desporto”, tendo sido a minha primeira atividade desenvolvida no âmbito do Departamento, pelo que a encarei com muito nervosismo e ansiedade, porque assumi, sozinho, a liderança da organização de um circuito de mobilidade. Ajudei, ainda, na preparação de um circuito funcional. Relativamente ao 2.º semestre, dinamizou-se um conjunto de atividades em celebração da “Semana da Educação Física”. Assim, fui responsável por planear e organizar um circuito radical, mas, contrariamente à primeira atividade organizada pelo Departamento, nesta última, senti-me muito calmo e confiante na sua execução, contribuindo com várias ideias e assumindo, com a ajuda de outros docentes, o controlo de todo evento. Este à-vontade durante o circuito radical deveu-se ao facto de ter sido realizado em maio, altura esta em que já estava completamente ambientado na comunidade educativa e seguro das minhas capacidades, ou seja, um panorama diferente daquele que encontrei durante a primeira atividade, que ocorreu em setembro. Organizei, ainda, em conjunto com os meus colegas do NE, um torneio de Andebol entre professores e alunos, fui cronometrista durante o “III Torneio de Natação” e ajudei na organização de outras atividades promovidas nessa semana.

Além disso e tal como está estabelecido nas Normas do Estágio Profissional, tive a possibilidade de redigir as atas referentes aos CT e, quanto a

estes últimos, auxiliei a DT na sua realização, ficando responsável por apresentar os pontos da ordem de trabalhos. Também, vivenciei, com o nervosismo próprio da inexperiência e da exigência inerente à função, a vigilância do exame de História A, que requereu a leitura atenta da Norma 02/JNE/2024, Instruções para Realização | Classificação | Reapreciação | Reclamação: Provas e Exames do Ensino Básico e Ensino Secundário. Tive, ainda, um papel importante face a grandes decisões da escola, exercendo o direito ao voto aquando das eleições do CE, da Assembleia de Escola, assim como da Coordenação de Diretores de Turma e de Departamento de Educação Física e Desporto.

Concluindo, esta área fez jus ao nome, “Desenvolvimento profissional”, pelo que tomei consciência da importância da aposta na formação contínua enquanto docente que procura a constante melhoria. Tendo em conta a variedade de experiências vividas e a heterogeneidade do meu grupo de estágio, tive a oportunidade de absorver os mais diversos conhecimentos e das mais variadas fontes, o que contribuiu, seguramente, para o enriquecimento da minha formação.

4.1. Documento de Organização e Gestão do Departamento de Educação Física

No 2.º semestre, o NE desenvolveu um projeto de grande relevo para o Departamento de Educação Física e Desporto, nomeadamente a atualização e reformulação do Documento de Organização e Gestão (DOG). Este documento define o regime de funcionamento do Departamento e estabelece as normas gerais de organização e de gestão, bem como os procedimentos a observar na ESL relativamente à disciplina de EF e ao Desporto. Para além disso, tem o intuito de servir de bússola para o professor recém-chegado à escola, dado que fornece um contexto geral da instituição educativa e do Departamento, por um lado, e engloba os materiais necessários para o exercício da sua função enquanto professor de EF, por outro.

A razão desse projeto prendeu-se com o facto de o DOG apresentar os materiais orientadores da prática docente espalhados por pastas virtuais, às quais só se tinha acesso mediante autorização pelo Coordenador de Departamento. Para além disso, tratava-se de um documento pouco prático, não havendo a possibilidade de o utilizar como apoio durante as aulas. Por fim, o NE verificou graves problemas relativamente aos indicadores de sucesso das diversas matérias. Estes estavam pouco uniformes, com vários erros e não valorizavam a aprendizagem do aluno.

Assim sendo, começamos por reformular os indicadores de sucesso e, por questões de eficiência, dividimos as matérias entre todos os PE. Deste modo, fiquei responsável pelas modalidades de Judo, Futebol e Orientação. Após esta distribuição, decidi realizar um estudo aprofundado das AE dos vários ciclos de ensino e comparar com os indicadores existentes. Posteriormente, procedi à alteração dos mesmos, procurando que fossem claros e objetivos, seguissem uma progressão lógica de dificuldade e estivessem adequados ao nível em que estavam enquadrados. Tendo concluído as minhas propostas, recorri aos professores do Departamento, especialistas em cada matéria, para que dessem a sua opinião, com vista à melhoria dos documentos, tornando-se coerentes e consistentes. Assim, realço que este trabalho cooperativo entre docentes valoriza a disciplina de EF, tendo sido um momento de aprendizagem, pois pude perceber como os professores mais experientes pensam as matérias e a que aspetos atribuem mais importância.

De seguida, o NE procedeu à revisão e alteração dos referenciais de sucesso, criando um vasto leque de combinações para cada nível e em cada ciclo de ensino. Deste modo, visámos a uniformização deste documento para que o nível 5 de um aluno da minha turma fosse semelhante ao nível 5 de um aluno de outra turma. É de sublinhar que esta tarefa foi bastante exigente, dada a quantidade de combinações possíveis e a dúvida constante se estávamos a ser coerentes ou não.

O passo seguinte foi a reconstrução das fichas de auto e heteroavaliação, que estavam pouco claras e geravam muitas dúvidas aos alunos, algo que

sentimos aquando das nossas avaliações. Para além disso, atualizou-se o protocolo de aptidão física, por forma a que ficasse mais completo, acrescentando o teste de impulsão horizontal, uma vez que não havia nenhum que medisse a força dos membros inferiores. No Curso Profissional de Técnico/a de Desporto, tendo em conta que os alunos têm uma maior apetência para o Desporto, substituiu-se o teste “Vai-Vem” pelo da “Milha”.

Posteriormente, compilou-se todos os documentos em apenas um, o DOG, tendo como objetivo criar um suporte de apoio à prática docente que fosse acessível, prático e exequível. Este foi um processo extremamente desgastante, dada a quantidade de ajustes feitos até ao documento ficar pronto. Foi ainda criada uma pasta digital com o DOG completo e com os vários documentos separados, para que os professores pudessem aceder facilmente e proceder às alterações que achassem necessárias.

Por fim, deu-se a apresentação do DOG reformulado, na penúltima reunião de Departamento. Admito que estava ansioso por apresentar este documento, mas, uma vez que foi um trabalho desenvolvido para todos os professores de EF da escola, também me sentia curioso por ver qual seria a reação dos mesmos. Esta não podia ter sido a melhor. Na verdade, todos adoraram o trabalho desenvolvido pelo NE, tendo-o elogiado imenso pelo seu empenho e profissionalismo.

Deste modo, considero que deixei a minha marca no Departamento a que pertenço, tendo dado um contributo muito válido e determinante para o sucesso da EF na ESL. Para além disso, este projeto contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, tendo em conta o conhecimento adquirido, e constituiu uma mais-valia para a minha atuação futura, já que levo comigo um conjunto de ferramentas essenciais para a minha prática docente.

4.2. A Literacia Física

Crise de identidade

“[...] the E in PE, is under attack [...].” (Quennerstedt, 2019, p. 612).

Adicionando a este trecho alguns pontos de exclamação e entoando-o da forma correta, ficamos perante um verdadeiro sinal de alerta. Para piorar a situação, o autor refere ainda que, em alguns países, o próprio F da EF se encontra em perigo através da teorização da disciplina. Se tanto o E como o F são postos em causa, o professor de EF irá voltar ao estatuto de professor de Ginástica, sendo que nem a um G maiúsculo tem direito.

Na verdade, a comunidade educativa já vem sendo alertada para a degradação do ensino da disciplina há 30 anos (Crum, 2017, p. 239). Em 1993, Crum identificou que a EF se encontrava numa crise de identidade causada pelas perspetivas de ensino que estavam em voga, nomeadamente as ideologias biologista e pedagoga. A primeira assenta na visão do corpo humano como uma máquina, ou seja, um instrumento, e reduz a EF ao treino físico. A segunda ideologia baseia-se na crença do “mover para aprender”, em que a prática orientada por propósitos é supérflua. Deste modo, as aulas são transformadas num recreio supervisionado, sendo que os professores acreditam que o exercício por si só é capaz de ensinar os alunos, reduzindo, assim, o seu papel de educador a supervisor (Crum, 1993, p. 345). Podemos observar que ambas as perspetivas induzem práticas sem ensino, pelo que o movimento não é o objetivo, mas um meio para atingir um fim, isto é, a modelagem do corpo (biologista) e a construção da personalidade (pedagoga) (Crum, 2017).

Graça (2012, p.108) afirma que, de todas as crises que assombram a EF, a crise de identidade é a mais preocupante, estando relacionada com a falta de competência dos professores, com o fosso existente entre o currículo escrito e o currículo que é posto em prática e com a negligência da EF no 1.º Ciclo (Crum, 2017, p. 239).

O professor é presenteado com a capacidade, que tem sido desvalorizada por ele próprio, de ensinar. Esta pode ser equiparada a um superpoder, tal é a

sua importância, pois permite ao docente mudar as mentes, os comportamentos e a forma como os jovens se movimentam (Quennerstedt M., 2019, p. 616). No entanto, os professores, apesar da sua relevância, apresentam-se descrentes do valor da EF, desistindo, portanto, de desenvolver a disciplina como uma área de exigência de aprendizagem (Graça, 2012, p. 98). Transportando esta situação para o terreno, verifica-se que se espelha quando um aluno tem como garantido o sucesso na disciplina, simplesmente por realizar todas as aulas com o material adequado. Será que em disciplinas como a Matemática e o Português a mesma situação acontece? O facto de um aluno nunca ter faltado com o manual da disciplina é sinónimo de sucesso na mesma? Ou o valor da aprendizagem é que dita o sucesso?

Indo ao encontro deste exemplo, Crum (2017, p. 239) refere que muitos dos professores de EF não evidenciam nenhuma intenção de ensinar e Locke (1987, citado por Crum, 2017, p. 239) corrobora esta última afirmação, criticando os profissionais de EF por não aceitarem que a sua principal função seja ajudar os alunos a aprender.

Contudo, o problema da desvalorização da aprendizagem pode ser bem mais profundo, sendo que Crum (1993, p. 345) esquematiza um círculo vicioso. Em primeiro lugar, os cursos de formação de professores, muitas vezes, não são capazes de garantir que os futuros professores entrem nas escolas com práticas que colocam o aluno no centro da sua ação. No entanto, delineando um cenário onde a formação inicial de professores cumpra com o seu propósito, aquele autor (1993, citado por Graça, 2012, p. 97) acredita que os novos docentes retornam às perspetivas reducionistas da EF através da socialização com os seus pares (*washout effect*).

Um outro fator que contribui para a crise de identidade que a EF atravessa é o seu currículo. Este não está adequado à nova geração de alunos e ao seu estilo de vida (Crum, 2017), sendo incapaz de estimular o interesse do seu público-alvo (Gard, Hickey-Moodey, & Enright, 2013, p. 100), que o caracteriza como sendo aborrecido. Na verdade, até alguns alunos que são entusiastas da atividade física e praticam desporto fora do contexto escolar não encontram

significado nem importância na EF, considerando-a irrelevante (Tinning, & Fitzclarence, 1992, p. 288; Crum, 2017, p. 243).

Deste modo, cabe ao professor interpretar o currículo e reescrevê-lo durante a sua prática (Graça, 2015, p. 20), tendo em conta as características dos alunos a que se dirige, tornando-o significativo para eles e promovendo, assim, a aprendizagem.

Porquê lecionar EF?

“Professor, para que é que quero saber jogar Voleibol se eu sou jogador de Futebol? Para que é que preciso de Voleibol na minha vida?”

Esta foi uma questão colocada por um aluno do 7.º ano, durante uma aula da UD de Voleibol, a partir da qual entrei num modo reflexivo em que me questionava, constantemente, acerca do porquê de ensinar EF. Por momentos, encontrei-me sem propósito e, conseqüentemente, sem motivação para lecionar as aulas. Deste modo, decidi ir à procura das razões pelas quais se ensina EF, para dar sentido à minha atuação e significado à aprendizagem dos meus alunos.

Antes de questionarmos o lugar da EF na escola, é necessário compreender as componentes que legitimam uma disciplina. Crum (2017, p. 240) evidencia que a sua importância deve estar relacionada com o valor que acrescenta ao currículo escolar e destaca três características fundamentais que conferem a relevância de uma disciplina. Primeiramente, está a capacidade que ela tem de preparar os jovens para uma participação significativa e independente na comunidade social e cultural. Em segundo lugar, tem de cumprir com o estatuto institucional da escola. Por fim, a relevância da disciplina está associada à facilidade na sua substituição, ou seja, se outras instituições, que não sejam a escola, conseguem desenvolver, mais eficazmente, o seu propósito.

De acordo com as diretrizes da UNESCO, inscritas na Carta Internacional da Educação Física, da Atividade Física e do Desporto, de 2015, a EF é um direito fundamental de todos os seres humanos, possibilitando desenvolver um conjunto de habilidades que permitem à pessoa ser bem-sucedida aquando da

sua participação nos vários aspetos da vida (p. 2). Para além disso, a EF, sendo uma disciplina que trata o Desporto e que incorpora os seus valores, contribuiu para a formação da identidade dos jovens, tornando-os cidadãos ativos e socialmente responsáveis (McNamee, 2005, p. 16; Crum, 2017, p. 24; Batista & Queirós, 2015, p. 32; UNESCO, 2015; Hardman, 2015, p. 2).

Podemos ver que a EF possui uma característica única e indispensável, que deveria ser entendida como uma mais-valia no currículo escolar, dado que é a única disciplina que trata o corpo (Graça, 2015, p. 15). Deste modo, ela é responsável por introduzir os alunos na cultura do movimento (Crum, 2017, p. 241; Daolio, 1996, p. 40), em que o corpo deixa de ser visto como um objeto (Batista & Queirós, 2015, p. 33), passando a ser considerado como a entrada para o mundo (Gil, 2020, p. 97). Esta forma de olhar o corpo recusa o dualismo cartesiano (corpo/mente) e encara-o como parte constituinte do “Eu” (Whitehead, 2001, p. 129), sendo que a interação corporificada com o meio é geradora de aprendizagem (corpo como fonte de conhecimento), dando lugar ao conceito de abordagem somática da educação (Whitehead, 2001, p. 129; Batista & Queirós, 2015, p. 35). Contudo, os professores continuam a olhar para o corpo de forma objetiva (Daolio, 1996, p. 40), impedindo que a disciplina de EF vá além do “físico” (Vlieghe, p. 2) e reduzindo o seu valor educativo (Batista & Queirós, 2015, p. 29).

Neste sentido, tem-se recusado a corporeidade e procurado outras soluções para a legitimação da disciplina. Em certos países, procedeu-se à teorização da EF, na tentativa de a aproximar às restantes disciplinas escolares (Batista & Queirós, 2015, p. 32; Nyberg & Larsson, 2014, p. 124), que, ao contrário da cultura do movimento, evidencia o dualismo corpo/mente. Assim, uma EF “teórica” possui alguns problemas. Por um lado, esta abordagem coloca em causa a essência e o caráter insubstituível da disciplina e, por outro, não corresponde ao conhecimento da EF, um saber experiencial, que é desenvolvido através da interação do eu com o meio (Batista & Queirós, 2015), sendo muito difícil verbalizá-lo:

“Imagine this mountaineer being interviewed regarding his knowing (or ability) to walk in the dark over ice-covered rocks. Will he be able to articulate his ability in terms of ‘what he knows’? Probably not, or at least not in the way we are used to hear propositional knowledge be enunciated. In the first place, he may answer ‘I just know how to do it’ (...).” (Nyberg & Larsson, 2014, p. 132)

Um outro rumo por onde a EF tem velejado são os mares, cada vez mais turbulentos, da Saúde, tendo a disciplina assumido a designação de “Educação Física e Saúde” (Quennerstedt et al., 2008, p. 2). A World of Obesity Federation prevê que, em 2035, haverá 750 milhões de crianças (entre os cinco e dezanove anos) a sofrer de excesso de peso e obesidade e, em 2020, 430 milhões de crianças eram afetadas por esta problemática (Lobstein et al., 2024, p. 10). Assim sendo, a saúde tem sido o foco da EF, estando associada à Atividade Física (AF) que, de acordo com Warburton e Bredin (2017, p.12), possuem uma relação clara, pois, cumprindo as recomendações internacionais da AF, consegue-se melhorar os indicadores de saúde e diminuir o risco de mortalidade. Contudo, apesar destas serem duas temáticas emergentes, o facto de se tornarem o foco da EF não a ajudam a ultrapassar a crise de identidade que atravessa, nem potenciam a sua legitimação. Hardman (2015, p. 11) refere que as preocupações com a Saúde e com a AF podem colocar em causa os benefícios de uma EF de qualidade e que a mesma não é capaz de resolver sozinha o problema da obesidade. De acordo com isto, Graça (2012, p. 106) afirma que a ideologia da Saúde, para além de instrumentalizar a EF, coloca-a numa posição ingrata e bastante vulnerável, recaindo sobre ela uma responsabilidade que não consegue assegurar. Esta situação é bem visível, pois, apesar de vivermos numa sociedade onde cada vez há mais informação sobre os benefícios da AF na saúde e se dá maior importância ao exercício físico, o número de crianças com excesso de peso e obesidade tende a aumentar, tal como foi referido anteriormente. Deste modo, corremos o risco de descredibilizar a EF, pois enganam-se aqueles que acham que, em apenas dois dias por semana

(Hardman, 2015, p. 3), a EF pode ser a responsável máxima por controlar esta problemática (obesidade), todavia é certo que pode contribuir para o seu combate. Para além disso, uma EF focada na Saúde perde o seu conteúdo educativo (Batista & Queirós, 2015, p. 29), porque se esquece de tratar da sua fonte de aprendizagem, o corpo (Evans, 2004, p. 96).

Assim, urge encontrar uma perspetiva que valorize a componente educativa da EF e que evidencie o seu carácter insubstituível do currículo escolar, recusando a ideia de que constitui um adorno curricular (Hardman, 2015, p.1; Renson, 2006, citado por Vieglhe, 2013, p. 3). Neste sentido, o caminho não deve passar por tentar aproximar a essência da EF às restantes disciplinas curriculares, mas, sim, procurar respeitá-la e legitimá-la.

Visto que nenhuma das abordagens anteriormente descritas (uma focada na componente teórica e outra relacionada com a saúde) me permitem atribuir um propósito válido à minha atuação, decidi encontrar a minha própria visão da disciplina de EF. Assim, através de um consciente exercício de introspeção e socorrendo-me de todas as aprendizagens que fiz até hoje, comecei a questionar-me sobre o conceito de literacia física e o seu possível contributo para essa disciplina. Contudo, na minha mente, deparei-me imediatamente com uma questão: “Por que razão não se ouve falar mais deste construto?” Neste sentido, conversando, de forma informal, com outros docentes e pessoas letradas, mas pertencentes a um contexto diferente do desportivo, constatei que todos desconheciam a noção de LF. Por definição, “literacia” significa a capacidade de ler e escrever. Todavia, no seu sentido figurado, ela está associada à competência numa determinada área. Para além disso, decidi recuar no tempo e averiguar o seu sentido etimológico. Assim sendo, o termo *litterātu* (literacia) significa “culto” / “sábio”.

Do ponto de vista linguístico, a LF aproxima-se da minha visão relativamente à EF, uma disciplina capaz de formar jovens fisicamente cultos, ou seja, capazes conhecer e realizar um vasto leque de habilidades motoras. Todavia, para que a LF seja vista como uma possível solução à crise de

identidade da EF, não deverá ficar reduzida à dimensão do físico, logo, urge clarificar este conceito e demonstrar o seu contributo para esta disciplina.

Porque não a Literacia Física?

De acordo com Whitehead (2001, p. 136), uma pessoa fisicamente culta move-se com equilíbrio e confiança perante as mais variadas situações fisicamente desafiadoras, em que, através da leitura do ambiente físico, antecipa as possibilidades de movimento e responde corretamente às mesmas. A autora refere ainda que a LF requer uma abordagem holística, indo além do físico, já que engloba a perceção, a experiência, a memória, a antecipação e a tomada de decisão. Deste modo, podemos ver que este é um conceito que recusa o dualismo corpo/mente e enaltece a corporeidade como a forma de o ser humano atingir o seu máximo potencial (p. 129). Em 2013, Whitehead (p. 28) definiu a LF como a disposição de um indivíduo para desenvolver a sua capacidade corporal, apresentando motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir a prática de AF durante toda a vida, sendo, atualmente, a definição mais aceite. Na verdade, Edwards et al. (2017, p.121) verificaram, na sua revisão sistemática, que 70% dos artigos tinham por base a definição de LF apresentada por Whitehead (2013). Carl et al. (2022, p. 10) e Liu e Chen (2021, p. 111) corroboraram a constatação de Edwards e dos seus colaboradores. Mesmo apesar de Liu e Chen (2021, p. 97) terem encontrado vinte e duas definições diferentes, estas apresentam mais similaridades do que diferenças.

Na verdade, a LF tem encontrado alguns problemas no seu desenvolvimento como objetivo central da EF, devido à falta de consenso acerca de uma definição (Liu & Chen, 2021, p. 99) e, dado o seu carácter holístico (Young et al., 2020, p. 3), verifica-se muitas dificuldades na sua avaliação (Liu & Chen, 2021, p. 104). Este conceito possui quatro domínios, todavia o domínio do físico tem sido preferencialmente avaliado (Cornish et al, 2020, p. 16), o que, de acordo com Whitehead (2001, p. 130), reduz o conceito de LF.

Para além da sua dificuldade de definição, também não há um consenso quanto ao papel da LF na promoção da AF e da Saúde (Cornish et al, 2020, p.

17; Liu & Chen, 2021, p. 106). Porém, Edwards et al. (2017, p.121) afirmam que a LF, discutivelmente, precede a AF, que, por sua vez, está associada à melhoria da saúde, logo, conclui-se, com alguma relutância, que a LF está relacionada com a promoção de benefícios na saúde (Whitehead, 2010, p. 4). Para além disso, Cornish et al. (2020, p. 16) referem que há estudos que apresentam uma relação positiva entre a LF e a AF, no entanto, está por descobrir qual é a sua causa, levantando a dúvida sobre a sua responsabilidade quanto à melhoria dos indicadores de saúde ou se as pessoas saudáveis é que são fisicamente literatas.

Conclusão

A investigação sobre a LF tem aumentado e perspectiva-se o seu crescimento durante os próximos anos (Carl et al., 2022, p. 14). Deste modo, há alguns problemas associados a este conceito que urgem ser esclarecidos. Em primeiro lugar, apesar da definição apresentada por Whitehead (2013, p. 28) ser a mais utilizada (Edwards et al., 2017, p.121; Carl et al. 2022, p. 10), mantém-se a necessidade de procurar um consenso acerca da sua definição (Liu & Chen, 2021, p. 106). Para além disso, considerando que o conceito holístico de Whitehead (2013, p. 28) é o mais aceite, deve-se encontrar formas válidas de o avaliar que vão ao encontro do mesmo ou procurar uma perspectiva mais prática, por forma a orientar a avaliação da LF (Edwards et al., 2017, p.123).

Mesmo tendo em conta as lacunas da perspectiva da LF, esta permanece aquela que mais apta está para socorrer a EF da sua crise de identidade, contribuindo para a sua legitimação através do desenvolvimento de jovens confiantes e capazes de responder corretamente às mais variadas situações físicas com que se irão deparar durante a vida, permanecendo motivados para manter a atividade física no seu dia a dia (Green, 2020, p.48; Whitehead, 2001, p. 136). Assim sendo, a LF é responsável por enaltecer a essência e o caráter insubstituível da EF, através da promoção de uma abordagem somática da educação (Carl et al., 2022, p. 14), sendo o alicerce da interação com o ambiente (Whitehead, 2001, p.129). Deste modo, podemos constatar que a LF preserva o

caráter educativo da EF, devendo, por isso, ser o seu objetivo (Whitehead, 2013, p. 31; Liu & Chen, 2021, p. 106).

Este conceito consegue ainda ir ao encontro daqueles que defendem uma EF ligada à Saúde e à AF, contudo estas componentes deixam de ser o foco central da disciplina, tornando-se a consequência de uma EF de qualidade que trata o corpo como uma fonte de conhecimento. Apesar de ainda não ser clara a ligação entre a LF e a AF (Cornish et al, 2020, p. 17; Liu & Chen, 2021, p. 106), existem estudos que sustentam esta relação na melhoria da saúde (Edwards et al., 2017, p.121; Cornish et al., 2020, p. 16; Whithead, 2010, p. 4).

Em suma, e após um estudo cuidadoso sobre a LF, considero que respondi de forma incompleta à pergunta do meu aluno, fazendo-o ver que a UD de Voleibol lhe permite desenvolver a força dos membros inferiores e a sua capacidade de impulsão que, por sua vez, o auxiliaram nos remates e nos cabeceamentos do Futebol, a sua modalidade de eleição. Na realidade, salientei apenas a componente física e motora, esquecendo as dimensões comportamental, cognitiva e afetiva da LF. Refletindo, atualmente, deveria ter evidenciado a sua componente holística, esclarecendo que, através do Voleibol, o aluno consegue desenvolver a sua capacidade de tomada de decisão e aumentar a sua confiança a partir de uma melhor perceção do conhecimento do seu corpo e daquilo que ele é capaz de realizar. Para além disso, permite-lhe aprimorar as interações e dinâmicas com os colegas no jogo coletivo, sendo que a evolução do discente em todas as dimensões destacadas por Whitehead (2010a, citado por Carolo et al, 2023, p. 762) promove o seu conhecimento e a compreensão de como praticar atividade física e desportiva ao longo da vida. Assim, de forma indireta, realça-se o poder da LF, ou seja, o de capacitar os jovens para responder, com confiança e corretamente, às mais variadas situações físicas (Whitehead, 2001, p. 136). Desta feita, há dúvidas que se impõem: “Qual será a melhor forma de transmitir aos alunos a importância da LF?”; “Como poderão o currículo e/ou o professor veicular esta mensagem?”.

Bibliografia

- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós, *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Carl, J., Barratt, J., Toepfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized? – systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 102091, 1-190.
- Carolo, D., Onofre, M., & Martins, J. (2023). Origens e definição do constructo de literacia física: da compreensão conceptual à criação coletiva de um referencial europeu. *Retos*, 48, 761-774.
- Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20, 1-19.
- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356.
- Crum, B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*, 31, 238-244.
- Edwards, L. C., Bryant, A. S., Keegan, R. J., Morgan, K., & Jones, A. M. (2017). Definitions, foundations and associations of physical literacy: a systematic review. *Sports Medicine*, 47, 113-126.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and ability in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Gard, M., Hickey-Moodey, A., & Enright, E. (2013). Youth culture, physical education and the question of relevance: after 20 years, a reply to Tinning and Fitzclarence. *Sport, Education and Society*, 97-114.
- Gill, J. H. (2000). *The tacit mode: Michael Polanyi's postmodern philosophy*. State University of New York Press.

- Graça, A. (2012). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em educação física. In I. Mesquita, & J. Bento, *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 93-117). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Graça, A. (2015). O discurso pedagógico da educação física. In R. M. Rolim, P. Batista, & P. Queirós, *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 13-27). Porto: FADEUP.
- Green, N. (2020). Changin The Focus of Physical Education. *International Journal of Physical Education Health & Sports Sciences*, 44-50.
- Hardman, K. (2015). Physical education: ‘the future ain’t what it used to be!’. Recuperado de http://w3.restena.lu/aep/docs/CC/Hardman_Luxembourg1.pdf
- IPLA. (2017). *International Physical Literacy Association*. Retrieved from <https://www.physical-literacy.org.uk>
- Liu, Y., & Chen, S. (2021). Physical literacy in children and adolescents: Definitions, assessments, and interventions. *European Physical Education Review*, 27(1), 96-112.
- Lobstein, T., Powis, J., & Jackson-Leach, R. (2024). *World Obesity Atlas 2024*.
- McNamee, M. (2005). The Nature and Values of Physical Education. *Physical Education: Essential Issues*, 1-20.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 611-623.
- Quennerstedt, M., Öhman, M., & Eriksson, C. (2008). Physical education in Sweden: a national evaluation. *Education-line*, 1-17.
- Tinning, R., & Fitzclarence, L. (1992). Postmodern Youth Culture and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education. *Quest*, 44 (3), 287-303.

UNESCO (2015). Diretrizes em Educação Física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas. Brasília.

Vlieghe, J. (2013). Physical Education as 'Means without Ends': Towards a new concept of physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 1-15.

Warburton, D. E., & Bredin, S. S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32(5), 541-556.

Whitehead, M. (2001) The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6:2, 127-138.

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: throughout the lifecourse*. Routledge.

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Icsspe Bulletin*, 65(1.2), 28-33.

Young, L., O'Connor, J., Alfrey, L., & Penney, D. (2021). Assessing physical literacy in health and physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(2), 156-179.

5. Conclusão – (Re)início

“Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena.” (Pessoa, 1963, p. 70)

Sim, tudo valeu a pena! Tal como os ilustres navegadores portugueses, enaltecidos nos versos de Fernando Pessoa, se lançaram na aventura dos mares desconhecidos, eu iniciei uma desafiante (e intimidante) viagem pela nobre carreira docente.

Importa referir que a ESL foi fundamental para o sucesso desta aventura, não só pelas suas infraestruturas de excelência, permitindo que a disciplina de EF se desenvolvesse na sua plenitude, como também pelo corpo docente experiente, acolhedor e pronto a partilhar o seu saber com os novos navegantes da docência.

Dado o meu estatuto de PE, posso afirmar, com toda a certeza, que sou um privilegiado por ter vivido uma experiência tão real do que é ser professor, participando nas várias dimensões inerentes à profissão. A oportunidade de lecionar EF a duas turmas de ciclos diferentes, sendo que uma delas pertencia a uma realidade distinta (um curso profissional), foi extremamente valiosa na minha formação, porque pude alargar os meus horizontes, tornando-me num professor eclético, capaz de ensinar diversos conteúdos. Os projetos PTI e Professor de 2.º Ciclo contribuíram imenso para este ecletismo profissional, dadas as características dos alunos, que eram singulares.

Através da assessoria à DT e da participação nas ADE e nos JDE, contactei, na primeira pessoa, com a realidade do professor, que não se esgota na lecionação de aulas, pois vai muito mais além: é uma multiplicidade de funções e missões.

Esta variedade de vivências contribuiu para o enriquecimento do meu EP e permitiu-me encontrar o meu “Eu” profissional. A insegurança com que iniciei esta viagem pela docência transformou-se, com o “pensar” do tempo, em confiança e orgulho por sentir que fui capaz de transmitir o meu conhecimento aos alunos, promovendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento escolar

e pessoal. Por outro lado, sem eles não me teria tornado o professor que sou hoje. Cada aula foi uma oportunidade para também aprender, crescer e construir-me. Aprendi que, neste processo de crescimento (meu e dos alunos), a relação de empatia, respeito e compreensão constitui um alicerce para o sucesso desta (nossa) viagem.

Por fim, gostaria de salientar que fui pioneiro de um modelo de estágio diferente, pelo que, nestas páginas, tentei transmitir de forma sentida, porque vivida, toda a riqueza da minha “Biblioteca de Experiências”. De facto, se há livros que transformam a realidade em sonho, o meu EP transformou o meu sonho em realidade. Agora, estou pronto para o (re)início...

6. Bibliografia

- Aranha, A. (1993). Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (7-8), 157-165.
- Aranha, A. (2007). Observação de aulas de Educação Física. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Araújo, F., & Diniz, J. (2015). Hoje, de que falamos quando falamos de avaliação formativa? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 39, 41-52.
- Barros, I., Pacheco, A. R., & Batista, P. (2018). A experiência de estágio: o impacto e as primeiras vivências do estudante estagiário de Educação Física. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(253), 605-632.
- Batista, P., Graça, A., & Queirós, P. (2014). *O estágio profissional na (re) construção da identidade profissional em Educação Física*. Porto: FADEUP.
- Batista, P., Silveira, G. C., & Pereira, A. L. (2014). Ser professor cooperante em Educação Física: Razões e sentidos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 14, 353-373.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da Educação Física. In R. Rolim, P. Batista & P. Queirós, *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física*. (pp. 29-43). Porto: FADEUP.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1).
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 21, 5-31.
- Boavista, C., & Sousa, O. (2013). O Diretor de Turma: Perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 77-93.

- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Broadfoot, P.; Daugherty, R.; Gardner, J.; Gipps, C.; Harlen, W.; James, M.; Stobart, G. (1999). Assessment for Learning: Beyond the Black Box. *University of Cambridge School of Education*. <https://doi.org/10.13140/2.1.2840.1444>
- Camões, L. (1977). Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. In E. Andrade, *Versos e Alguma Prosa de Luís de Camões* (p. 45). Moraes Editores.
- Carvalho, L. M. D. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade portuguesa de educação física*, (10-11), 135-151.
- Costa, I. T., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A. & Garganta, J. (2010). Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Cunha, A. C. (2015). *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapecó: Argos Editora.
- Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (11ª ed.). Pergaminho.
- Decreto Legislativo Regional n.º 13/2013/A da Assembleia Legislativa. (2013). Diário da República: I série, n.º 167.
- Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A da Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. (2023) Jornal Oficial: I série, nº 76.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (8ª ed). Porto: ASA Editores, SA.
- Estrela, M. T., Marques, J., Alves, F. C., & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior- Subsídios para um debate. *Revista de Ciências da Educação*, 89-100.

Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas—o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, 17(1), 177-201.

Favinha, M., Góis, M., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo, 1-26.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21-50.

Fernandes, D. (2021). Avaliação Sumativa. In *Projeto de monitorização, acompanhamento e investigação em avaliação pedagógica*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Flores, M. A. (1999). (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 171-204.

Gama, S. (1967). *Diário de Sebastião da Gama*. (3ª ed.). Edições Ática.

Gama, S. (1971). *Pelo sonho é que vamos*. (1ª ed.). Edições Ática.

Gonçalves, F., Fernandes, M., Gaspar, A., Oliveira, R., & Gouveia, E. (2014). A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro. In H. Lopes, E. Gouveia, R. Alves, A. Correia (Eds.), *Problemáticas da Educação Física I*. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 89-95.

Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.

Grego, S. M. D. (2013). A Avaliação Formativa: Ressignificando Concepções e Processos. *Unesp*.

Housel, M. (2023). *Psicologia do Dinheiro*. (8ª edição). Presença.

Inácio, G., Graça, M., Lopes, D., Lino, B., Teles, A., Lima, T., & Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55-67.

Januário, C; Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.

Januário, C. (2017). *O planeamento de jovens professores de Educação Física. Educação Física escolar: referenciais para o ensino de qualidade*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 109-118.

Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., Mainhard, T. & Haerens, L. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: A self-determination theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202-211.

Lima, J., & Marcolino, P. (2012). Manual Plano Nacional de Ética no Desporto. Jornal Oficial da EU.

Martins, R. E. M. W., & Tonini, I. M. (2016). A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 20(3), 98-106.

Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R., & Damásio, A. S. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.

Natriello, G. (2013). The impact of evaluation processes on students. In School and classroom organization. *Educational Psychologist*, 22 (2), 227-246.

Normas Orientadoras do Estágio Profissional do ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP

Nóvoa A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional*, 29, 29-42.

- Parrish, S. (2024). *Pensar Com Clareza* (1ª ed.). Planeta.
- Patrício, M. F. (1998). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pessoa, F. (1963). *Mensagem* (7ª ed.). Edições Ática.
- Pessoa, F. (2015). *Poesias – Heterónimos (uma seleção)*. Porto Editora.
- Pires, G. (1991). Desporto escolar: Opções; estratégias; futuros. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 21-30.
- Popat, A., & Tarrant, C. (2023). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being—A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 28(1), 323-337.
- Portaria nº 75/2014 da Secretaria Regional da Educação e Cultura. (2014). *Jornal Oficial*: I série, n.º 127.
- Portugal Football School. (2024). Estudo revela crescimento continuado do futebol feminino em Portugal. <https://www.fpf.pt/pt/News/Todas-as-not%C3%ADcias/Not%C3%ADcia/news/43376>
- Projeto Educativo de Escola da Escola Secundária das Laranjeiras 2019-2022
- Prudente, J., Lopes, H., Fernando, C., & Sousa, D. (2017). Contributos para uma reflexão sobre o Desporto Escolar. Seminário internacional desporto e ciência, 43-45.
- Queirós, P. (2014). Da formação à profissão: O lugar do estágio profissional. In P. Batista, A. Graça, & P. Queirós (Ed.), *O estágio profissional na (re)construção da identidade profissional em Educação Física* (pp. 67-83). Porto: FADEUP
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 611-623.
- Rajamohan, S., Bennett, E., & Tedone, D. (2019). The hazards and benefits of social media use in adolescents. *Nursing*, 49(11), 52-56.

- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola citadina. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4-10.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Sabino, F. (1958). O Escolhido. In F. Sabino, *O Encontro Marcado* (p. 131). Livros do Brasil.
- Saint-Exupéry, A. (2013). *O Príncipezinho* (2ª ed.). Editorial Presença.
- Santos, R. (2013). *O Homem de Constantinopla* (1ª ed.). Gradiva
- Sepúlveda, L. (2012). *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*. (6ª ed.). Porto Editora.
- Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. *European Physical Education Review*, 1-18.
- Soares, J. (2009). Perceções dos professores do desporto escolar sobre a relação entre o sector escolar e o sector federado da Região Autónoma da Madeira. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9, 76-82.
- Sobral, F. (1991). Desporto escolar e desporto federado: os traços de diferença. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (2-3), 11-19.
- Thompson, M., & Wiliam, D. (2008). Tight but loose: A conceptual framework for scaling up school reforms. In C. Wylie (Ed.), *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*.
- Torga, M. (1999). *Miguel Torga - Diário - Vols. IX a XVI*. (2ª ed.). Publicações Dom Quixote.
- Vickers, J. (1989). *Institutional design for teaching Physical Activities. A Knowledge Approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2013). The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical

activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15–31. <https://doi.org/10.1037/a0029806>

Anexos

Anexo I: Questionário Inicial



IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Data de Nascimento: __/__/____ Turma: _____

Sexo: ☐ M ☐ F ☐ Outro

Alguma vez repetiste o ano?

☐ Sim ☐ Não Se sim, qual ou quais? _____

Já praticaste alguma modalidade federada?

☐ Sim ☐ Não Se sim, qual ou quais? _____

Atualmente, praticas alguma modalidade federada?

☐ Sim ☐ Não Se sim, qual ou quais? _____

Quanto tempo dedicas à atividade física, por semana?

☐ Nenhum ☐ Entre 1h a 3h ☐ Superior a 3h

Gostas das aulas de Educação Física?

☐ Sim ☐ Não

Qual a tua modalidade favorita? _____

Qual a modalidade que sentes mais dificuldades? _____

Qual foi a tua nota de Educação Física no ano anterior? _____

Qual a tua motivação para as aulas de Educação Física?

☐ Muito pouca ☐ Pouca ☐ Alguma ☐ Muita

PRONTIDÃO PARA ATIVIDADE FÍSICA

Este questionário tem por objetivo identificar a necessidade de avaliação por um médico antes do início ou do aumento de nível da atividade física.

Tens algum problema de saúde?

☐ Sim ☐ Não Se sim, qual ou quais? _____

Em relação à audição/ visão, tens algum grau de dificuldade?

☐ Sim ☐ Não Se sim, em qual ou quais? _____

Atualmente, tomas algum tipo de medicação de uso contínuo?

☐ Sim ☐ Não Se sim, para quê? _____

Já fizeste alguma cirurgia?

☐ Sim ☐ Não Se sim, a quê? _____

Anexo II: Planeamento Anual

[illegible]

Anexo III: Minuta do Plano de Aula

PLANO DE AULA Nº				
Aula nº e de Data: Hora: Duração: Local:		Unidade Didática: Função Didática: Objetivos da aula: Motor: Cognitivo: Socioafetivo:	Nº de Alunos: Material:	
🕒	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE ÊXITO	
INICIAL				
FUNDAMENTAL				
FINAL				
OBSERVAÇÕES:				
FUNDAMENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DAS OPÇÕES TOMADAS				
REFLEXÃO SOBRE A AULA				
AUTOAVALIAÇÃO DA AULA				

Anexo IV: Protocolo de Avaliação Inicial

Protocolo de Avaliação Inicial - Um elemento Fundamental na Aprendizagem

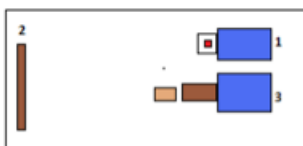
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO NÚCLEO DE ESTÁGIO Ano Letivo 2019/2020	 ESCOLA SECUNDÁRIA das LARANJEIRAS
--	--

Protocolo de Avaliação Inicial

GINÁSTICA APARELHOS	
Objetivos	Realizar os elementos ginásticos propostos.
Organização da Turma	I) Circuito com 3 estações com elementos ginásticos do NI e NE em cada estação; II) Dividir a turma em 3 grupos para cada estação; III) Os alunos que conseguem realizar os elementos do NI vão realizar os elementos do NE.
Regras de gestão/Segurança	I) Os alunos trocam ao sinal do professor; II) O aluno que realiza o elemento ginástico ajuda o companheiro que o realizar a seguir; III) Apenas permanecem no colchão o executante/aparelho e o ajudante.
Material	Coleções de queda, Reuther, mini-trampolim, trave (banco suco).

Ilustração do Exercício

Situação A



Descrição do Exercício

Mini-circuitos com estações para os níveis NI e NE	Estação 1	Estação 2	Estação 3
	1. Salto em extensão;	1. Marcha à frente e atrás;	1. Exo no pinto (longitudinal);
	2. Salto engrupado;	2. Pirueta	2. Salto entre mãos no pinto
	3. 1/2 Pirueta;	3. Saída;	
	4. Salto encarpado.	4. Avião.	

Nº	Nome	Situação A - Nível Introdutório				Situação A - Nível Elemental				Observações
		Salto Engrupado	Marcha	1/2 Volta	Exo no Pirito	Piruetas	Carpa	Saída	Avião	
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										

Situação A - Nível Introdutório e Elemental	Critérios	Indicadores
	Salto Engrupado	1) Realiza uma aproximação dos MI (em flexão) ao tornco; 2) Segue com o afastamento rápido;
	Marcha	1) Mantém o equilíbrio e controlo do salto.
	1/2 Volta	1) Realiza a aproximação dos MI (em extensão) ao tronco; 2) Segue com 1 afastamento rápido.
	Exo no Pinto	1) Mantém o equilíbrio; 2) Mantém o olhar em frente.
	Piruetas	1) Balanço de uma perna; 2) Mantém o equilíbrio.
	Carpa	1) Com receção ao solo em equilíbrio.
	Saída	1) Mantém o equilíbrio; 2) Bacia e MI acima da linha dos ombros (no momento do apoio das mãos).
	Avião	1) 1º voo longo para apoio das mãos na extremidade distal do pinto.
	Salto entre Mãos	1) 1º voo longo para apoio das mãos na extremidade distal do pinto. 2) Transpõe o aparelho com os pés junto ao peito.

Legenda	
✓	Executa
x	Não executa
NA	Não Avaliado

Anexo V: Sequência de Ginástica

Sequência Nível elementar

→ Avião



Importante (componentes críticas)

- Cabeça levantada, olhar em frente;
- Membros inferiores esticados;
- Inclinar o tronco à frente.

→ 3 passos à frente

→ Rolamento à frente engrupado com pernas afastadas



Importante (componentes críticas)

- Queixo ao peito;
- Forte impulsão dos membros inferiores;
- Membros inferiores estendidos afastam-se só no final do enrolamento;
- Levantar as mãos do solo entre as pernas.

→ Roda



Importante (componentes críticas)

- Levantar a perna de impulsão e estender os braços;
- Apoio alternado das mãos no solo, na mesma linha de movimento;
- Grande afastamento dos membros inferiores durante a fase de passagem pelo apoio invertido.

Ou

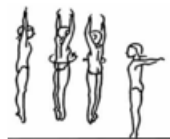
→ Pino



Importante (componentes críticas)

- Mãos no solo à largura dos ombros e dedos afastados e virados para a frente;
- Olhar dirigido para a frente (apoio das mãos e local de fixação da visão fazem um triângulo de lados iguais);

→ 1/2 pirueta



Importante (componentes críticas)

- Realizar impulsão vertical;
- Manter o corpo em extensão com os membros superior em elevação superior;
- Rodar o corpo sobre o eixo longitudinal.

→ Rolamento à retaguarda engrupado



Importante (componentes críticas)

- Queixo ao peito;
- Colocar as mãos no solo à largura dos ombros e viradas para a frente;
- Manter o corpo bem fechado durante o enrolamento.

→ Ponte



Importante (componentes críticas)

- Membros superiores e inferiores em extensão completa;
- Palmas das mãos completamente apoiadas no solo e viradas para a frente;
- Elevação significativa da bacia.

Ginástica

Autoavaliação da sequência de nível Elementar

Avalia a sequência de 1 a 5, de acordo com a dificuldade que sentiste na sua realização.

Tendo em conta que 1 é muito fácil e 5 é muito difícil, preenche a tabela com o número que descreve melhor o que sentiste.

Nome	12/01	19/01	02/02	09/02	16/02
	Dificuldade da sequência	Dificuldade da sequência	Dificuldade da sequência	Dificuldade da sequência	Dificuldade da sequência
Elementos com maior dificuldade					

Anexo VI: Horário projeto PTI

João Goulart - PTI Semana de 8 a 12 de abril					
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:30 9:15					
9:15 10:00					
10:15 11:00				DT	DT
11:00 11:45					
12:00 12:45					
12:45 13:30					
13:45 14:30					
14:35 15:20			ADES		
15:25 16:10					

Anexo VII: I Pequeno-Almoço Saudável da ESL



Anexo VIII: Fase Regional dos JDE de Futsal



Anexo IX: Fase Regional dos JDE de Voleibol



Anexo X: Formação “O Google Forms na Avaliação para as Aprendizagens”



CERTIFICADO DE FORMAÇÃO



A Associação «Desliga» certifica que João Goulart, com o NIF 267895984, foi aprovado(a) com 5 (Muito Bom) na ação de formação abaixo indicada:

Entidade Formadora: **Associação «Desliga»**
Público-Alvo: **Docentes**
Formação: **O Google Forms na Avaliação para as Aprendizagens**
Modalidade: **Curso**
Formador: **José António Simões Freire**
Código de Acreditação: **DREAE Açores/AAFC/075/2023**
Data: **De 19/02/2024 até 13/03/2024**
Unidades de Crédito e Duração: **0.6 créditos, equivalente a 16 horas**

A presente ação, cujo certificado se emite, releva efeitos de avaliação de desempenho de docentes (professores ou educadores de infância), de acordo com o previsto no artigo 216.º do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A a 26 de junho de 2023.

Representante da Associação «Desliga»
Patricia da Conceição Oliveira Gomes

**GOVERNO DOS AÇORES**
Secretaria Regional da Educação e dos Assuntos Culturais



**PGF**
Plataforma de Gestão de Formações dos Açores

Data : 2024-04-11 15:26:35

© 2024 PGF-Açores | Plataforma de Gestão de Formações dos Açores. Todos os direitos reservados.

NÚMERO ID DO CERTIFICADO
c614c504af9a2083c1ebae7d7fcae0ac

Anexo XI: Formação “Nutrição Desportiva”

	
CERTIFICADO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Certifica-se que João Miguel Baptista Goulart, com número de identificação fiscal 267895984, concluiu a ação de formação:	
“Nutrição Desportiva” (Área de Educação e Formação: 813)	
A ação formativa, com código 233939118, realizou-se entre os dias 1 e 30 de abril de 2024, com a duração total de 10 horas.	
Lisboa, 6 de maio 2024	O Responsável pela Entidade Formadora
Certificado N.º FD5540	
Entidade Formadora Certificada pela DGERT nas áreas de educação e formação: • 090 - Desenvolvimento pessoal • 345 - Gestão e administração • 813 - Desporto	
	

Anexo XII: Aulas de judo realizadas num clube de renome regional



Anexo XIII: Relatório de Avaliação do Desempenho Docente

RECEBIDO			
O/A Assistente Técnico/a			
ESCOLA SECUNDÁRIA DAS LARANJEIRAS AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE (Plano de PM da SED Litoral de 2016 ao 17 de Setembro)			
RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO (Artigo 13.º do DRR n.º 8/2016/A de 28 de julho)			
NOME DO DOCENTE:	João Miguel Baptista Goulart		
CÓDIGO:	620	GRUPO DE RECRUTAMENTO:	Educação Física
PERÍODO AVALIATIVO:	DE 1 de setembro de 2023 A 31 de julho de 2024		
Ponta Delgada, 10 de julho de 2024			
O/A Docente			
Assinatura Legível			

Índice

1. Introdução	3
2. Dimensão: Vertente Social e Ética	3
2.1. Área: Conduta Ética e Profissional	3
3. Dimensão: Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem	4
3.1. Área: Competência Científica e Pedagógica	4
3.2. Área: Processo de Ensino e Aprendizagem	5
3.3. Área: Relação Pedagógica com os Alunos	6
3.4. Área: Avaliação dos Alunos	7
4. Dimensão: Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar	7
4.1. Área: Projeto Educativo e Plano de Promoção do Sucesso escolar	8
4.2. Área: Relação com Pais, Encarregados de Educação e Comunidade Educativa	9
4.3. Área: Componente Não Letiva de Estabelecimento e Exercício de Cargos	9
5. Dimensão: Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida, incluindo o Percorso no Domínio da Formação Contínua	10
5.1. Área: Desenvolvimento Profissional e Formação Contínua	10
6. Proposta de avaliação global	11
7. Conclusão e identificação de áreas de melhoria e de interesse a desenvolver no escalão ou período avaliativo seguinte	11