



De aluno a professor: a experiência de um professor estagiário nos primeiros passos de docência em Educação Física

Relatório de Estágio Profissional

Relatório de Estágio Profissional com vista à obtenção do 2º Ciclo de Estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino da 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 65/2018, de 16 de agosto e o Decreto-lei nº 79/2014 de 14 de maio.

Orientador: Professora Doutora Maria Paula Monteiro Pinheiro da Silva

Leonardo Miguel Rodrigues Barateiro

Porto, 2024

Ficha de Catalogação

Mestrado: Barateiro, L. (2024). *De aluno a professor: a experiência de um professor estagiário nos primeiros passos de docência em Educação Física*. Porto: L. Barateiro. Relatório de Estágio Profissional para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, apresentado à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM; IDENTIDADE.

Aos meus pais,
ao meu irmão,
e à Soraia.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por seres uma grande inspiração na minha vida, não só pelos ensinamentos constantes como pelas opiniões sempre tão assertivas. Por estares sempre disposta a ajudar. Por seres para mim o melhor exemplo, e a melhor professora deste mundo.

Ao meu pai, pelo gosto pelo desporto que sempre cativaste em mim. Por teres sempre a palavra certa a dizer nos momentos mais difíceis, e pelo apoio incansável.

Ao meu irmão, por seres o melhor ouvinte e o meu melhor amigo. Por me ensinares a empatia e a sensibilidade para com os outros e para comigo mesmo.

À minha namorada, Soraia, por seres casa, farol e porto de abrigo. Por dares um sentido à minha vida, pelo teu amor, compreensão e sobretudo paciência. Obrigado por me apoiares e estares sempre comigo em todos os momentos, e por dares um sentido à palavra partilha.

Ao Diogo, por seres um melhor amigo como há poucos, e por todas as aventuras que já vivemos e ainda havemos de viver.

Ao meu grupo de amigos, por serem tão diferentes e tão iguais a mim. Obrigado por todos os momentos, sei que levariam uma bala por mim assim como levaria eu uma por cada um de vocês.

Ao professor Sandro e ao professor Paulo, por serem o meu melhor exemplo do que deve ser um professor de Educação Física.

Aos professores que nunca desistiram de mim, e sempre procuraram saber de mim num dos momentos mais difíceis da minha vida.

Ao professor Eduardo, pela orientação, e pelas perguntas difíceis em tom de provocação, que sempre desencadearam em mim vontade de aprender e ser melhor. Obrigado pelos ensinamentos, e obrigado pelo conhecimento e experiência que partilhou comigo.

À professora Orientadora Paula Silva, pela disponibilidade e cuidado constantes. A redação deste relatório e o cumprimento dos seus prazos não teria sido possível sem o seu apoio e preocupação.

Aos meus alunos. Obrigado a cada um de vocês, por terem sido parte da minha primeira turma. Obrigado pelas aulas, pelo vosso empenho, respeito, confiança e por todas as aprendizagens. Sou hoje melhor professor e melhor pessoa graças a vocês.

Ao meu colega de Estágio, Pedro, por seres um colega incrível e incansável. Obrigado por teres tornado esta experiência ainda mais enriquecedora e pela amizade e companheirismo.

Um obrigado a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste ciclo.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	V
ÍNDICE FIGURAS.....	IX
ÍNDICE TABELAS	X
ÍNDICE ANEXOS.....	XI
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XIV
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. PONTO DE PARTIDA: QUEM SOU “EU”	2
1.2. ESTRUTURA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO.....	4
2. EDUCAÇÃO FÍSICA, PORQUÊ?	7
3. A PERTINÊNCIA DO CONTEXTO.....	10
3.1. A ESCOLA.....	11
3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PES	12
3.3. A “MINHA” TURMA.....	14
4. O PLANEAMENTO ANUAL.....	18
5. UM CONFRONTO INTERNO.....	22
6. PONDO EM PRÁTICA	27
6.1. A PRIMEIRA “DUAS AULAS”	28
6.2. PENSANDO OS PRIMEIROS PASSOS	30
6.3. ESTABELECE O CONTROLO E GANHAR CONFIANÇA.....	32
6.4. GESTÃO E RENTABILIZAÇÃO DO TEMPO DE AULA	38
6.5. MELHORAR A QUALIDADE DA INFORMAÇÃO	43
7. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE	50
8. UM DESAFIO CHAMADO AVALIAÇÃO.....	54

9. IDENTIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	57
9.1. INTRODUÇÃO	57
9.2. METODOLOGIA.....	60
9.3. RESULTADOS.....	64
9.4. DISCUSSÃO	65
9.5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
9.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69
10. CONCLUSÃO	72
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS.....	XV

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Alunos do sexo feminino e masculino.....	15
Figura 2 - Alunos do género feminino e masculino	16

ÍNDICE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos artigos incluídos na análise da revisão	61
--	----

ÍNDICE ANEXOS

ANEXO I – Ficha Inicial de Apresentação do Aluno	XV
ANEXO II – Divisão por Semanas do Planeamento Anual.....	XVII
ANEXO III – Poster do Torneio Gira-Vólei	XVIII
ANEXO IV – Checklist de Avaliação de Conhecimentos e Atitudes e Valores de Lutas	XIX
ANEXO V – Exemplar de um Plano de Aula	XX

RESUMO

O presente relatório de estágio, de título “De aluno a professor: A experiência de um professor estagiário nos primeiros passos de docência em Educação Física” foi realizado no âmbito da Unidade Curricular do Estágio Profissional, que está inserida no contexto do 2º Ciclo de estudos com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Relatório de Estágio surge fruto da experiência de estágio vivida no contexto do primeiro contacto com a profissão docente, na disciplina escolar de Educação Física. O estágio teve lugar na Escola Secundária de Ermesinde, com ação concreta numa turma residente de décimo segundo ano, do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. O relatório de estágio, está redigido com o intuito de discorrer acerca das práticas, desafios e reflexões acerca das aprendizagens decorridas ao longo dos primeiros passos na docência vividos durante o ano letivo de 2023/24 em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. O documento foi subdividido em dez capítulos, durante os quais se descrevem as experiências vividas ao longo do ano letivo, recriando todo o trabalho desenvolvido na primeira experiência como Professor de Educação Física. São relatadas todas as dificuldades e vivências que possibilitaram a transformação de um aluno num professor, assim como as ilações que daí advieram e as estratégias utilizadas. O documento foi redigido numa lógica do seguimento cronológico que vivi, de modo a que a sua leitura transpareça a experiência total desde o aluno que começa um estágio, ao professor que o termina. Começa por uma breve apresentação autobiográfica, que passa para a justificação da Educação Física antes de apresentar os contextos em que o estágio profissional aconteceu assim como a forma como o planeamento foi pensado e a bagagem que trazia comigo que se constituíram como a base para os primeiros passos de todo o processo que se configurou neste início de profissão, assim como a consequente evolução e aprofundamento de temas emergentes.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA; ESTÁGIO PROFISSIONAL; APRENDIZAGEM; IDENTIDADE.

ABSTRACT

This report, entitled “From student to teacher: The experience of a trainee teacher in the first steps of teaching Physical Education” was carried out as part of the Professional Practicum, a Curricular Unit which is part of the 2nd Cycle of studies to obtain a Master's degree in Teaching Physical Education in Primary and Secondary Schools. The Report is the result of the practicum experience lived in the context of the first contact with the teaching profession in the school subject of Physical Education. The internship occurred at the Ermesinde Secondary School, with concrete action in a resident twelfth-grade class of the Scientific-Humanistic Visual Arts course. The report is written with the aim of discussing the practices, challenges and reflections on the learning that took place during the first steps in teaching during the 2023/24 school year in the context of Supervised Teaching Practice. The document has been subdivided into ten chapters, which describe the experiences throughout the school year, recreating all the work carried out in the first experience as a Physical Education teacher. All the difficulties and experiences that made it possible to transform a student into a teacher are recounted, as are the lessons learned and the strategies used. The document has been written in a chronological sequence, so that when you read it, you can see the whole experience, from the student who starts an internship to the teacher who finishes it. It begins with a brief autobiographical presentation, which moves on to the justification of Physical Education before presenting the contexts in which the professional internship took place, as well as the way the planning was thought out and the baggage I brought with me, which formed the basis for the first steps of the whole process that was configured at the beginning of my profession, as well as the consequent evolution and deepening of emerging themes.

KEYWORDS: PHYSICAL EDUCATION; PROFESSIONAL PRACTICUM; LEARNING; IDENTITY.

LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Avaliação Diagnóstica

AF – Atividade Física

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

EF – Educação Física

EP – Estágio Profissional

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

MID – Modelo de Instrução Direta

NEP – Núcleo de Estágio Profissional

PC – Professor Cooperante

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PO – Professora Orientadora

RE – Relatório de Estágio

TGD – Transgénero e Género Diverso

UD – Unidade Didática

1. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) resulta no culminar de um ano de Estágio Profissional (EP), inserido no contexto do segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, realizado na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). A sua composição está enquadrada na Unidade curricular denominada de Estágio Profissional, e pretende ser um momento em que relato todo um conjunto de experiências vividas durante o ano letivo, focando, primordialmente, na descrição das principais dificuldades e desafios sentidos, assim como nas reflexões e aprendizagens que deles surgiram.

Este ano teve a importância do primeiro ano de um caminho que espero que seja de muitos mais, na medida em que baseia e baseou a minha prática numa experiência única, nunca antes vivenciada. Foi a primeira vez que tive a responsabilidade de orientar uma turma, que pude apelidar de minha, que me permitiu experimentar e sentir em primeira pessoa o papel real de um professor de Educação Física (EF) e tudo o que essa mesma função implica, ainda que suportado por um Núcleo de Estágio Profissional (NEP), constituído por mim e por mais um colega de estágio, naquele que foi um período de Prática de Ensino Supervisionada (PES) com o apoio fundamental do Professor Cooperante (PC) e a orientação complementar da Professora Orientadora (PO), sem os quais este caminho não teria sido tão significativo e rico em reflexões e aprendizagens. Esta PES decorreu, mais concretamente, na Escola Básica e Secundária de Ermesinde, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ermesinde, situada no concelho de Valongo.

Neste ano pude aplicar de forma mais prática todo um conjunto de conhecimentos teóricos que haviam sido adquiridos até ao momento, fazendo a difícil ponte de transição entre uma vida enquanto estudante e a vida de professor, que com este ano se iniciou. É uma profissão que exige um esforço e dedicação redobrados, uma vez que mais do que lidar com alunos, o professor lida com seres humanos que se encontram ainda em processo de

desenvolvimento não só intelectual e acadêmico, mas também emocional e psicossocial, natural de seres que estão ainda a consolidar um caminho de descoberta e posicionamento no mundo. O que este ano de estágio me permitiu ver e perceber de forma mais intensa foi o impacto que podemos ter nas vidas dos nossos alunos, e poder influenciar e acompanhar de perto o seu crescimento implica um grande dever e responsabilidade, mas traduz-se essencialmente num sentimento muito gratificante de dever cumprido que compensa todo o trabalho e tempo dedicados.

Para além dos objetivos que tinha estabelecido para este começo da minha jornada a nível pessoal e profissional, tinha como principal objetivo influenciar positivamente os meus alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral através da EF. Por isso mesmo, coloquei-os no centro de todas as minhas decisões, procurando sempre que eles fossem os maiores beneficiários de toda esta experiência através do desenvolvimento, em conjunto, de um maior gosto pela prática de atividade física e desportiva, o que consequentemente contribuiria para uma maior vontade de aprender os conhecimentos mais específicos da EF, com os quais pretendia capacitá-los, mantendo um objetivo muito próprio de que todos pudessemos divertir-nos durante o decorrer deste processo, para que pudessem também eles transportar os conceitos e aprendizagens para fora do contexto escolar e continuarem uma vida mais ativa e mais saudável. Desta forma, procurei ao longo deste EP agregar e aplicar os conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino, ampliando as minhas competências pedagógicas e didáticas, específicas da EF, à medida que fui adquirindo mais experiência na gestão da turma e na dinamização das aulas e demais propostas.

1.1. PONTO DE PARTIDA: QUEM SOU “EU”

Para que melhor se possa compreender a minha jornada, penso que se torna importante fazer uma apresentação sobre quem sou e o que me trouxe até aqui:

O meu nome é Leonardo Barateiro, tenho 28 anos e sou natural de Vila Nova de Famalicão. A verdade é que apesar de sempre ter sido constante enquanto

um bom aluno, nunca tive, em toda a minha trajetória, um plano definido para aquele que seria o meu futuro profissional. Comecei o ensino secundário no curso de Línguas e Humanidades, que frequentei durante um ano, na Escola Secundária de Ermesinde, enquanto estava no Seminário do Bom Pastor. Após esse ano, e tendo abandonado o seminário, mudei para o curso de Artes Visuais, que concluí com média de 18,9. Apesar das diversas possibilidades que os meus professores frequentemente me foram sugerindo, decidi candidatar-me ao curso de Ciências do Desporto na FADEUP, motivado pelo meu gosto pelo desporto que fui praticando ao longo dos anos, tendo começado pela natação e por um período posterior em que pratiquei Taekwondo de forma federada, até me apaixonar pelo fitness que abracei de forma mais intensa na altura correspondente ao 12º ano de escolaridade. No entanto, durante todo esse ano, do primeiro ciclo de estudos na FADEUP, foram surgindo dúvidas sobre como teria sido seguir a carreira artística. Coloquei as Ciências do Desporto em pausa e decidi aventurar-me no Design e Multimédia na Universidade de Coimbra, onde estive um ano. Relembrando tudo o que tinha aprendido e pensando no que podia vir, ainda, a aprender na FADEUP percebi que era isso que realmente me apaixonava, pelo que concluí que esse seria o caminho lógico a seguir. O objetivo era formar-me no sentido de arrecadar os conhecimentos de base necessários para iniciar carreira como treinador ou preparador de atletas do mundo do fitness e culturismo, uma vez que tinha uma forte ligação com esse contexto, e uma paixão e vontade enormes de querer ajudar pessoas a atingir os seus objetivos, fossem eles mais orientados para a estética ou para a saúde. No entanto, a conclusão da licenciatura coincidiu com o início da pandemia de covid-19, o que abalou profundamente as minhas aspirações de exercer profissionalmente num ginásio ou com pessoas, devido às restrições impostas pela pandemia.

Filho de pais professores, sobrinho de tios professores, confesso que a profissão nunca me aliciou por todo o trabalho que observava diariamente e que implicava uma responsabilidade e ocupação constantes, que iam muito além do trabalho realizado em escola, e com uma necessidade muito grande de trabalho que era trazido para casa continuamente, fosse ele de preparação, avaliações e

correções, ou até mesmo meramente burocrático. Lembro-me perfeitamente de pensar que não o queria para mim. Ainda assim, mesmo em tempo de pandemia, percebi que eles não pararam como uma grande maioria, o que me fez considerar a segurança que um emprego do setor público poderia oferecer. Por isso, o que possivelmente seria o ingresso num segundo ciclo de estudos em Exercício e Saúde, transformou-se na vontade de iniciar o Mestrado de Ensino de EF no Ensino Básico e secundário, não só motivado por essa ideia que acabo de invocar, mas também por vários *feedbacks* de pessoas que afirmavam que tinha aptidão para ensinar, algo que parecia estar-me no sangue. Isso baseava-se em experiências muito próprias como ter sido catequista nas várias faixas etárias, correspondentes às escolares, orientador de um grupo de jovens, e ainda, instrutor de aulas de grupo, como o Pilates ou outras aulas que comecei a lecionar aquando da reabertura geral dos serviços pós-pandemia de covid-19.

O início no Mestrado coincidiu com o começo de funções profissionais que ambicionava há muito tempo, o que claramente acabou por se tornar um sério dilema, devido à dificuldade que sentia em conciliar ambas as coisas. Um diagnóstico de ansiedade e depressão graves obrigou-me a ter que escolher um dos dois, para que tivesse mais tempo que me permitisse ter acompanhamento psicológico e vencer essa batalha. Escolhi deixar o mestrado em pausa, mantendo a vontade de voltar mais tarde. Assim sucedeu, reingressei no ano seguinte, completei o primeiro ano com sucesso e realizei, no segundo ano, o estágio que me traz até aqui, e que me parece ter sido a fase mais relevante na definição do meu futuro profissional.

1.2. ESTRUTURA DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O presente RE foi redigido seguindo uma linha de pensamento que pretende conferir ao leitor a possibilidade de acompanhar por uma linha cronológica todas as minhas vivências mais relevantes para a minha evolução e resultante transformação ao longo do percurso. Para isso foi definida uma divisão em dez capítulos, cada um com a importância necessária e parte indispensável no entendimento de todo o caminho que se percorreu e que me permitiu entrar para

esta experiência como um aluno, e sair da mesma como professor que inicia, desta forma, a sua carreira. No primeiro capítulo é feita uma introdução breve, não só sobre a importância deste ano de EP e sua justificação, assim com a minha breve apresentação autobiográfica que procura explicar sobre o percurso que me levou a seguir esta carreira. No capítulo seguinte tento justificar a importância da existência da disciplina de EF nos currículos escolares, assim como a sua fundamentação para a educação base para uma vida mais ativa fora do contexto escolar. Passo depois para o terceiro capítulo onde apresento todo o contexto em que o presente EP tomou forma desde a escola à turma residente onde dei os meus primeiros passos. O capítulo quatro está dedicado à importância do planeamento anual assim como a forma como o mesmo foi pensado e delineado. O capítulo seguinte espelha toda a bagagem que carregava relativamente às crenças que trazia comigo, fruto de uma experiência sempre muito positiva, enquanto aluno de EF, através do exemplo dos professores que fui tendo nesta disciplina, e que serviram de base para a minha iniciação na ação enquanto novo docente. Terminadas as apresentações, contextos, e apresentadas as minhas bases passo para o sexto capítulo onde descrevo as minhas experiências, dificuldades, adaptações e aprendizagens que vivenciei ao longo do ano letivo, desde o primeiro contacto com os alunos até ao final do ano letivo. Já o sétimo capítulo foca a minha ação no contexto escolar fora das aulas de EF, nomeadamente nas relações com a restante comunidade. O oitavo capítulo descreve muito sumariamente as dificuldades sentidas nos processos de avaliação dos alunos, focando maioritariamente no sentimento de uma responsabilidade assustadora pelo peso que a mesma implicava. O capítulo nove está inteiramente ligado à exploração do tema da identidade de género, e a forma como esta se relaciona com a educação física especialmente ao nível dos estudantes transgénero. O aprofundamento deste tema, através duma breve revisão da literatura, tornou-se de especial importância para o meu desenvolvimento profissional e pessoal e foi fundamental para o sucesso das relações que estabeleci com a turma, onde este tipo de questões existia. Por fim, no capítulo dez, termino com uma breve conclusão, que mais do que um ponto de chegada na qual se reflete a conclusão deste RE, se torna também o ponto

de partida para o começo de uma carreira que espero seja longa e enriquecedora.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA, PORQUÊ?

O papel da Educação Física no currículo escolar tem sido alvo de uma discussão ampliada por parte da UNESCO, que destaca o declínio global do tempo dedicado à atividade física (AF), com sérias consequências para a saúde, qualidade de vida e longevidade dos indivíduos (UNESCO, 2023). No seu relatório de 2023, a UNESCO sublinha, ainda, a importância da Educação Física no combate a esses problemas e sua relevância dentro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. A exclusão ou diminuição do tempo dedicado à EF nas escolas seria prejudicial, especialmente quando se considera o aumento da inatividade física global, um fator crucial com consequências na saúde e desenvolvimento sustentável das sociedades. Os professores tornam-se alvos propícios às críticas, e quando a excelência do ensino é colocada em causa, a formação dos mesmos é objeto de maior escrutínio. Estes desafios afetam todas as disciplinas escolares, no entanto a EF está sujeita a uma análise especialmente rigorosa. Além da insatisfação com os resultados obtidos e o criticismo relativamente à capacitação dos seus docentes, a EF confronta um ceticismo profundo acerca da sua pertinência social. A sua base de sustentação tem-se deteriorado celeremente à medida que novas disciplinas reivindicam o seu espaço nos horários escolares (Crum, 1993b). Assim sendo, urge definir claramente a direção da EF, de forma a garantir a sua indiscutível integração nos currículos escolares. A importância da sua existência como componente essencial do currículo foi sustentada por Shephard (1997) que argumenta que a prática de atividade física melhora a saúde física e está correlacionada positivamente com o desempenho académico e o comportamento em ambiente escolar, afirmando ainda, que a EF não deve ser entendida apenas como uma disciplina isolada, mas sim como contributo para o desenvolvimento integral dos alunos. Donnelly et al. (2016) analisou os efeitos de intervenções baseadas em atividade física na função cognitiva e no desempenho académico, tendo concluído que os programas que incorporam a atividade física de forma estruturada, não só melhoram a aptidão física como têm também efeitos positivos na concentração, atenção e rendimento académico

dos alunos. Além disso, a EF também apoia o desenvolvimento psicossocial dos jovens, preparando-os melhor para enfrentar os desafios acadêmicos e sociais, melhorando a autoestima e a autoeficácia dos alunos, que por sua vez promove uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem e ao ambiente escolar (Mahoney et al., 2003).

Dada a crescente preocupação com a saúde pública, especialmente em relação às doenças cardiovasculares e à promoção de estilos de vida mais saudáveis, é imperativo aumentar a participação dos jovens em atividades físicas para que delas possam retirar os seus benefícios (Janssen & Leblanc, 2010).

Assim sendo, e de acordo com a sistematização de Crum (1993a), o paradigma educacional contemporâneo poderá seguir uma perspectiva de orientação sócio crítica para legitimar a EF, uma vez que a escola deve ser percebida como um espaço de inovação e metamorfose cultural para a promoção de estilos de vida saudáveis, ao invés de se limitar a constituir um mero agente de adaptação e reprodução social. Por isso, a escola emerge como a instituição primordial que permite oferecer, a muitas crianças e jovens, a sua única oportunidade de acesso a um ensino de excelência no domínio do desporto e das demais atividades físicas, para que as possam perpetuar no decorrer das suas vidas. Neste contexto, a disciplina de EF deve ser concebida como um projeto de transformação cultural, que prima pelo intuito de capacitar todos os estudantes com os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para uma participação libertadora, satisfatória e duradoura naquela que é a cultura do movimento ao longo das suas vidas.

Merleau-Ponty (2012) afirma que “não é uma cabeça e um corpo, é um corpo”, enfatizando a importância da corporeidade na experiência humana, argumentando que a nossa percepção e entendimento do mundo são fundamentalmente corporais, e que a mente e o corpo não podem ser vistos como entidades separadas.

Refletindo sobre a crise de identidade da EF, Crum (1993a) justifica, assim, a inclusão da EF no currículo escolar, apoiando-se em três critérios essenciais

que delineou em três teses. Na primeira afirma que nas sociedades modernas, a participação na cultura motora enriquece significativamente a qualidade de vida. Na segunda tese argumenta que a participação duradoura e gratificante na cultura motora requer um repertório de competências, cuja aquisição exige processos de ensino-aprendizagem devidamente estruturados. Já na terceira e última, e considerando que todos os jovens frequentam a escola por pelo menos doze anos e que as instituições escolares contam com professores qualificados, a principal responsabilidade pela introdução planeada à cultura motora deve recair sobre a escola.

Em suma, a EF tem enfrentado desafios significativos para manter a sua posição no currículo escolar, com questionamentos acerca da sua relevância e críticas aos docentes e à sua formação. No entanto, as pesquisas mostram que a EF melhora não só a saúde física, mas também o desempenho académico e o desenvolvimento psicossocial dos alunos. Dessa forma torna-se de extrema importância reforçar a EF nas escolas na tentativa de formar e permitir o desenvolvimento dos alunos como um todo, pelo que, a escola, deve ser um espaço de inovação cultural que capacite os jovens para uma participação mais ativa naquela que é a cultura do movimento. No desenvolvimento integral dos estudantes, a EF deve ser um componente indispensável do currículo.

Na EF o desporto é a principal matéria de ensino e desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos. No contexto educacional, o desporto não se limita apenas à prática física, mas também ensina valores como o trabalho em equipa, a disciplina, a perseverança e o respeito mútuo. Este tipo de conceitos e valores molda o carácter dos alunos e prepara-os para enfrentar desafios dentro e fora do espaço do desporto, podendo transportar estes mesmos valores do desporto para a sua vida em geral como é o exemplo da resiliência e autoconfiança, que os estudantes podem aprender através da competição ou cooperação, na forma até como lidam com as vitórias e derrotas.

3. A PERTINÊNCIA DO CONTEXTO

O conhecimento do contexto em que o ensino ocorre é fundamental para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Entender o contexto em que a minha ação, enquanto professor, se desenrolará é particularmente relevante na EF, onde os fatores contextuais podem influenciar significativamente a motivação, o envolvimento e o desempenho dos alunos.

O contexto educacional refere-se ao ambiente físico, social e cultural no qual o ensino e a aprendizagem ocorrem. Segundo Vygotsky et al. (1978), o desenvolvimento cognitivo é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural. Na EF, o contexto assume um papel ainda mais crucial, na medida em que os professores precisam de compreender não só o ambiente físico e os recursos disponíveis, mas também as características individuais dos alunos incluindo as suas habilidades motoras, níveis de aptidão física, interesses e *backgrounds* culturais. A adaptação das metodologias de ensino ao contexto específico dos alunos é essencial para o sucesso na EF. Ennis (1999) destaca que a compreensão do contexto permite aos professores desenvolver estratégias de ensino que são mais relevantes e motivadoras para os alunos. Deci & Ryan (2000), sugerem ainda, através da teoria da autodeterminação, que o contexto pode influenciar significativamente a motivação intrínseca dos alunos. Por isso, na EF, criar um ambiente que suporte a autonomia, a competência e as relações pode aumentar o envolvimento dos alunos nas atividades físicas.

Professores que conhecem bem o contexto dos seus alunos, podem ajustar as suas abordagens para melhor apoiar e satisfazer as necessidades dos alunos, não só no que ao domínio motor diz respeito, mas também cultural, social, emocional e psicológico. Nessa linha de pensamento, considero, também, ser essencial que os professores se empenhem na sua formação de forma contínua, para melhor corresponder às necessidades e expectativas dos alunos, mantendo-se atualizados no tipo de abordagens que utilizam a nível pedagógico, mas acima de tudo procurando desenvolver uma compreensão mais aprofundada das influências contextuais no processo de ensino e aprendizagem.

3.1. A ESCOLA

O EP teve lugar na Escola Secundária de Ermesinde, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Ermesinde, que está localizado no concelho de Valongo, no distrito do Porto. Enquanto instituição é uma referência educacional na região, tendo um forte sentido de compromisso com a formação integral dos seus alunos, oferecendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e inovador.

O projeto educativo da escola é pautado por uma visão integradora, que visa promover a excelência académica, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e a preparação para uma cidadania ativa e responsável, sustentando-se na missão de *“proporcionar condições igualitárias de um serviço público educativo de qualidade, valorizando conhecimentos, capacidades e atitudes facilitadoras do prosseguimento de estudos, do acesso ao mercado de trabalho e da integração social plena”*, colocando *“no centro do processo educativo a aprendizagem”*, exigindo a *“inclusão como prioridade”*, procurando responder às necessidades e expectativas da comunidade escolar e local. *“Este projeto Educativo alicerça-se numa equipa que assume uma intencionalidade clara de formar cidadãos cultos, autónomos, interventivos e solidários, num compromisso coletivo (de pais, alunos, orientadores educativos, professores, assistentes operacionais, parceiros e outros agentes educativos) que sustenta uma ação educativa sustentada nos valores da humanidade, dignidade, autonomia e solidariedade”* (Agrupamento de Escolas de Ermesinde, 2017, p4). Assim, a escola adota uma abordagem pedagógica centrada no aluno, incentivando a participação ativa e crítica no processo de aprendizagem e valorizando a articulação entre a teoria e a prática, procurando proporcionar experiências educativas diversificadas que promovam o desenvolvimento de competências específicas e transversais. Por isso, oferece uma vasta gama de opções formativas, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, recebendo alunos desde o quinto ao décimo segundo ano de escolaridade. Na sua oferta formativa destacam-se os cursos Científico-Humanísticos de ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, línguas e humanidades e artes visuais; os cursos profissionais de técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de turismo, técnico de multimédia e técnico de

comunicação, marketing, relações públicas e publicidade; tendo ainda diversas opções de cursos de educação e formação cuja formação prática está orientada para a inserção no mercado de trabalho. Além do currículo formal a escola promove uma ampla gama de atividades extracurriculares como os clubes de ciências, artes e desporto, os projetos de voluntariado e cidadania, os programas de intercâmbio e parcerias internacionais e as competições e concursos académicos. Para isso, a escola mantém diversas parcerias com instituições de ensino superior, empresas locais e organizações da comunidade, facilitando a realização de estágios, projetos de investigação e atividades de enriquecimento curricular. Estas parcerias visam ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos, preparando-os para os desafios do futuro.

3.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PES

Afunilando toda a contextualização para a especificidade da EF, a escola possuía um pavilhão ginnodesportivo, que se dividia em 3 para a coexistência em simultâneo de 3 turmas, para a lecionação das aulas no seu interior. No exterior a escola tinha, ainda, um campo de andebol/futebol com dois cestos nas suas laterais, o que o permitia dividir em dois campos de basquetebol. Existiam também, marcações a toda a volta do campo à semelhança de uma pista de atletismo, uma caixa de areia e uma zona de lançamento do peso.

Quanto ao grupo disciplinar, este era bastante unido mantendo uma boa relação dentro e fora da escola, o que consequentemente facilitava as dinâmicas necessárias para a realização do trabalho enquanto grupo. Isso ficou logo perceptível na primeira reunião, onde foram abordados os vários temas necessários ao bom funcionamento da disciplina, nomeadamente o seu funcionamento, o plano de atividades para o ano letivo, critérios de avaliação, sistema informático a utilizar “inovar”, roulement de instalações, entre outros. Confesso que a primeira reunião foi uma boa surpresa. Como aluno tinha uma perceção completamente diferente de como seriam e decorreriam este tipo de reuniões imaginando um ambiente muito sério e hostil onde reinava a discussão e a resolução de conflitos, o que não se verificou. Os temas foram sendo abordados em total sintonia entre os professores mantendo um ambiente de total

abertura à opinião de todos e de cada um, ainda que com a presença dos professores de EF das outras escolas do agrupamento e também dos professores de educação musical.

Existiam dois núcleos de estágio de EF, sendo que aquele em que estava inserido era composto por mim, por mais um colega estagiário e pelo PC que nos acompanhou ao longo de todo o ano letivo. Na Escola Secundária de Ermesinde, o ano letivo é dividido em dois semestres ao invés dos três períodos a que estava habituado, pelo que os momentos de avaliação acontecem em alturas diferentes do ano letivo, embora se vão fazendo avaliações intermédias.

O PC tinha atribuídas quatro turmas, das quais duas ficaram à responsabilidade dos estudantes estagiários, uma de décimo ano e uma de décimo segundo ano. No momento da atribuição, foi-nos dada alguma liberdade para decidirmos entre nós, qual dessas duas turmas preferíamos acompanhar, no entanto, nesse momento, apenas sabíamos da quantidade de alunos que cada uma tinha na sua composição e qual a área de estudos correspondente, não tendo acesso, ainda, a nenhuma informação adicional sobre os alunos. Aqui surgia a primeira indecisão. Por um lado, uma turma de décimo ano com relativamente poucos alunos, apenas 19, mas que resultava da junção de duas turmas diferentes pelo pequeno número de alunos que cada uma tinha, sendo que neste caso o décimo ano resultava da junção de uma turma do curso de línguas e humanidades e outra do curso de artes visuais. O senão relativamente a esta turma seria a falta de informação que se teria relativamente à mesma por se tratar não só de duas turmas diferentes, que se juntavam apenas para as aulas de EF, mas também de alunos que provinham do nono ano de escolaridade e que por isso não se conheceriam. Por outro lado, a possibilidade de orientar uma turma de décimo segundo ano, do curso de artes visuais, de alunos que já tinham tido a experiência de ter estado com um professor estagiário em EF no ano anterior, mas que neste significava ter que gerir uma turma mais numerosa, com os seus vinte e oito alunos, o que numa primeira impressão assustava um pouco. Ainda que pensasse que seria mais vantajoso assumir a turma com menos alunos, deixei que a escolha fosse feita pelo meu colega. Desta forma, fiquei com a turma de décimo segundo ano com vinte e oito alunos do curso de

artes visuais, o que apesar de representar imediatamente um desafio à partida, assumi como um contexto ideal para realmente me preparar para o futuro, em que nem sempre teremos as condições ideais. Ainda assim, pensei que seria interessante o trabalho a fazer com uma turma de artes visuais, uma vez que também eu tinha completado o ensino secundário nessa área, o que pelo menos na semelhança de circunstância já poderia facilitar a possível relação positiva que viria a ser construída com eles.

Para além de termos trabalhado com outra professora da escola numa turma partilhada de quinto ano de escolaridade, o núcleo de estágio esteve também envolvido nas ações de diretor de turma, uma vez que o nosso PC tinha uma direção de turma atribuída, na minha turma residente, pelo que consideramos que seria algo do qual poderíamos beneficiar pela maior proximidade que teríamos com a turma.

O núcleo reunia semanalmente, seguindo uma ordem de trabalhos e discutindo tópicos sobre as aulas, observações e outros tópicos importantes, pelo que cada um dos estagiários ficou responsável um pelas atas das reuniões número ímpar e o outro das reuniões de número par. Constituímos um grupo muito coeso, com abertura para a discussão e troca de ideias e opiniões e, apesar de sermos apenas dois estagiários, sempre imperou o espírito de equipa e a cooperação mútua.

3.3. A “MINHA” TURMA

Relativamente à minha turma, como já referi previamente, foi uma turma de 12º ano do curso Científico humanístico de Artes Visuais, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos. Inicialmente estavam inscritos vinte e oito alunos, embora um deles tenha anulado a matrícula pelo que ficaram vinte e sete. Apesar disso, no segundo semestre a turma recebeu mais uma aluna que vinha transferida de outra escola, mas a mesma apenas esteve presente em quatro aulas. Excetuando esta última aluna, já todos vinham juntos, enquanto turma, desde o décimo ano de escolaridade. Dos vinte e oito

alunos, quatro eram do sexo masculino, e os restantes eram do sexo feminino (figura 1).

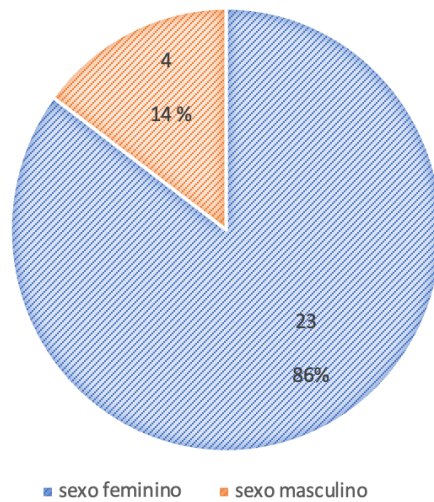


Figura 1 - Alunos do sexo feminino e masculino

Apesar desta ser uma distribuição normalmente utilizada para perceber algumas coisas sobre a turma, nesta em específico existiam questões mais profundas relativamente à identidade de género, tema sobre o qual tomei conhecimento na aula de apresentação e que ficou mais patente no preenchimento das fichas de apresentação dos alunos, e que aprofundarei mais à frente neste RE, mas que em termos práticos alteraria a composição para uma relação de cinco estudantes que se identificavam com o género masculino, e vinte e dois com o género feminino (figura 2).

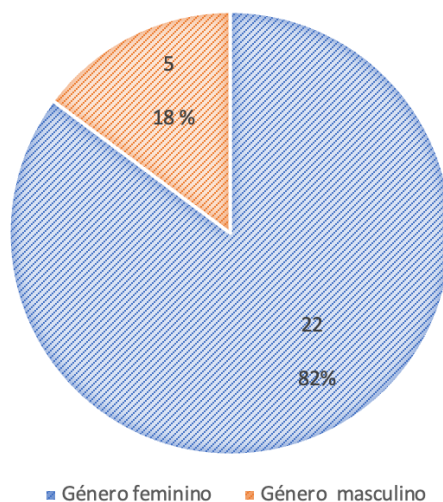


Figura 2 - Alunos do género feminino e masculino

Algo que me intrigou, ainda antes de ter contactado com eles, quando tive acesso às classificações dos anos anteriores, foi a grande discrepância que existia entre as notas atribuídas no décimo e no décimo primeiro ano. Decidi, por isso mesmo, que não faria qualquer tipo de juízo de valor baseado nessa informação e que esperaria pelo momento de os conhecer e trabalhar com eles diretamente, para daí retirar as minhas ilações.

A ficha de apresentação foi elaborada em *google forms* (Anexo I) e enviada para todos os alunos através da delegada de turma. Este instrumento foi útil para traçar um perfil e para me ajudar na tomada de algumas decisões. Apenas dois alunos referiram que não gostavam de andar na escola. Os restantes indicaram que gostavam de frequentar a escola, com uma predominância maior de justificações pelo contacto com os amigos e vontade de aprender. Relativamente à caracterização de hábitos, foi possível perceber que quatro alunos não tomavam o pequeno-almoço sendo que no total da turma todos ingeriam em média três a quatro refeições por dia, com os preocupantes dois alunos que referiam que apenas comiam uma vez por dia. Quanto à higiene do sono, todos se deitavam entre as vinte e duas horas e a uma hora da manhã dormindo em média em torno de seis a sete horas por dia. No que à saúde concerne, apenas alguns casos de desvios de coluna (escoliose), asma e ósseos, embora nenhum

problema que fosse impeditivo da prática de EF. Interessante ainda saber que todos tencionavam ingressar no ensino superior, com apenas três respostas em talvez. Já na EF, numa escala de 1 a 5, em que o nível 1 correspondia ao “não gosto” e o nível 5 ao “gosto muito” dois alunos não consideravam importante, cinco alunos consideravam mais ou menos, apenas dois alunos referiram o nível 1, tendo onze, nove e quatro alunos tendo indicado os níveis 3, 4 e 5 respectivamente, o que me dava um panorama relativamente positivo quanto à sua abertura e interesse para as aulas. Apenas dez alunos praticavam atividade física com regularidade rondando em média os dois a três dias por semana. Nas modalidades que gostariam de abordar durante o ano letivo o maior número de respostas incluiu o voleibol e o badminton, embora nem todos os alunos tenham referido qual a sua preferência.

4. O PLANEAMENTO ANUAL

Finda a contextualização, torna-se necessário proceder ao planeamento anual das matérias de ensino a serem lecionadas durante o ano letivo.

Em termos gerais, planejar refere-se à intenção atribuída à ação humana, em oposição à ação aleatória (Bossle, 2002). O processo de planeamento direciona o ensino, facilitando a criação de experiências de aprendizagem significativas para os alunos a que se destinam (Matos, 2010). Confesso que este foi um trabalho bastante complicado para mim, professor estagiário, que confrontado com os programas nacionais, e as correspondentes aprendizagens essenciais, precisava definir as modalidades que haveria de trabalhar com os alunos, tendo em conta os espaços que a minha turma tinha disponíveis para as suas aulas e as indicações do grupo disciplinar de educação física. Segundo Teixeira & Onofre (2009), apesar de as dificuldades se esbaterem do início para a fase final do ano, este procedimento de planejar, representa um dos maiores desafios dos estagiários de EF, durante o seu percurso no ano de estágio. Estes constrangimentos estão maioritariamente relacionados com o plano anual da turma e as tarefas inerentes. Griffey & Housner (1991) acrescentam que esta situação surge, em grande medida, devido à exigência de que os professores estagiários criem planos para uma realidade com a qual muitas vezes não estão acostumados e na qual possuem escassa vivência prática.

Ainda que se constitua um processo difícil e que provoca bastantes dúvidas e inquietações, é um processo que nos permite prever aquilo que se segue, como afirma Graça (2001) argumentando que esta organização tem a habilidade de proporcionar o entendimento do processo subsequente, sendo, assim, uma oportunidade única para compreender o ensino.

Na escola onde realizei o EP o roulement de instalações é definido no início do ano letivo, para ambos os semestres, pelo coordenador do grupo disciplinar e aprovado por todos os professores. Assenta essencialmente na rotação entre espaço interior e exterior, procurando uma relação igual para todas as turmas. Desta forma seguiu-se uma lógica de 5 semanas (A, B, C, D e E), com uma proporção de três semanas no interior e duas no exterior. No caso específico da

minha turma, nessa sequenciação tinha aulas no interior nas semanas A, B e D, ficando as semanas C e E destinadas ao espaço exterior. Na linha de pensamento que segui, e uma vez que estava limitado pelos espaços que tinha disponíveis, para a distribuição dos conteúdos pelos semestres decidi fazer a divisão pensando principalmente na relação entre a matéria e o espaço. Teria então disciplinas que lecionaria no interior e as restantes no exterior. Assim, numa fase inicial pensei ser mais vantajoso jogar com os espaços dessa forma e tendo em conta a vontade expressa pelos alunos nas fichas de apresentação decidi que abordaria no interior o Voleibol, o Badminton, o Basquetebol e a Dança, enquanto que no exterior lecionaria as aulas de Atletismo (estafetas e lançamento do peso) e Orientação (Anexo II).

Num pensamento inicial seria mais confortável para mim, na parte dos desportos coletivos, trabalhar com os alunos o futebol e o andebol por ter uma maior familiaridade com as modalidades. Contudo, o facto de ter disponível apenas um terço do pavilhão para o efeito e tendo em conta que tinha uma turma com vinte e oito alunos, pensei que seria de dificuldade acrescida toda a gestão do espaço, o que numa fase inicial me assustou pois era mais um elemento a exercer em mim preocupação. Por isso, comecei com o voleibol, uma vez que havia a possibilidade de colocar uma rede que dividisse o espaço do terço de pavilhão disponível e dessa forma ter mais alunos em atividade pela forma como organizaria o espaço. Deste modo, no primeiro semestre seria lecionado o Voleibol, o Atletismo e o Badminton, embora este último tivesse que transitar entre semestres, pelo que seria iniciado no primeiro e terminado no segundo. No último semestre seriam lecionados o Basquetebol, a Dança e a Orientação. As aulas em cada semana eram num bloco de 100 minutos e noutro de 50 minutos, por isso ficaram destinadas uma média de 10 aulas por modalidade, 5 de 100 minutos e 5 de 50 minutos.

Ainda que a distribuição pelas aulas tenha sido feita desta forma, já no decorrer do segundo semestre mudei algumas coisas. A primeira situação flagrante foi a do Badminton. Na fase final de leção do voleibol e atletismo percebi que outro professor que dava aulas ao mesmo tempo que eu tinha iniciado o trabalho do badminton nas suas turmas. Uma vez que o número de

raquetes e material era limitado, o que tornaria difícil ter mais do que uma turma em trabalho de badminton, decidi trocar o bloco de aulas destinado ao badminton pelas aulas de Dança. Mas porquê a Dança? Todos os anos as turmas de Artes Visuais envolvem-se na festa de Carnaval que é promovida pela escola. Neste ano o tema escolhido foi o centenário da Disney, cujo tema geral seria o da multiculturalidade. Desta forma, e por entendimento entre os professores da turma resolvemos introduzir este trabalho no Domínio da autonomia curricular (DAC), que corresponde mais concretamente a uma área de confluência do trabalho interdisciplinar e articulação curricular que resulta essencialmente da flexibilização do currículo para a convergência das várias disciplinas. Assim a EF ficou responsável pelo desenvolvimento de uma coreografia referente ao tema, com o contributo das disciplinas de Desenho A, Oficina de Artes e Português na construção de uma narrativa, guarda-roupa e cenários, acompanhados pela sonoplastia trabalhada em Oficina de Multimédia.

Outra situação prendeu-se com a indecisão relativamente à Orientação. Em conversa com o professor responsável e especialista em Orientação, percebi que enfrentaria sérios desafios, principalmente numa turma que já tinha tido contacto com a modalidade no ano anterior. Para tornar as aulas interessantes, contextualizadas e atrativas para os alunos implicava ter que abandonar os percursos definidos dentro da escola e trabalhar os percursos alternativos na cidade de Ermesinde, nomeadamente no parque Urbano de Ermesinde que fica relativamente perto da Escola. Embora a ideia parecesse interessante, a verdade é que não me sentiria confortável em levar vinte e oito alunos para fora da escola para atividades que implicavam que eles tivessem alguma liberdade e os dispersasse enquanto grupo. Com receio de perder o controlo sobre a turma e tentando evitar algum mal maior, antes deste eventualmente acontecer, decidi modificar o planeamento que tinha já efetuado. Deste modo, escolhi lecionar as Lutas, com foco no Judo, no lugar da Orientação. Para isso precisava do espaço interior. Então, movi as aulas de basquetebol para a fase final do ano, para as colocar nos meses mais quentes e com menor probabilidade de chuva. Assim seria possível lecioná-las no exterior, o que até se provou ser mais proveitoso, uma vez que tinha à disposição dois campos de basquetebol, permitindo

promover outras dinâmicas por não estar limitado ao terço interior que tinha atribuído inicialmente.

Ainda que haja sempre adaptações e alterações que são necessárias fazer, por alguma circunstância que não esperava, o caso em que isso mais se evidencia é o das aulas no exterior, em semanas com bastante chuva. Senti que era fundamental ter aquilo a que chamei de “aulas plano B” para quando as condições não eram as mais propícias, de modo a não ficar perante uma situação em que não sabia o que fazer. Na impossibilidade de dar aula nessas circunstâncias a opção que restava era conseguir arranjar uma sala ou o auditório e levar para lá os alunos. As aulas de plano B que preparei incluíam conteúdos e assuntos, direta ou indiretamente relacionados com a EF. Para isso recorri à construção de apresentações em PowerPoint nas quais procurei aprofundar questões relacionadas com a arte e o desporto, o desporto e estética e ainda a nutrição e alimentação, procurando temas que considerasse mais interessantes para os alunos e outros que foram sendo sugeridos por eles. Dos temas abordados, aquele em que notei maior envolvência e interesse dos alunos foi o do desporto e nutrição, que foi introduzido no projeto PES de promoção e educação para a saúde.

5. UM CONFRONTO INTERNO

“O verdadeiro sábio é aquele que assim se dispõe que os acontecimentos exteriores o alterem minimamente. Para isso precisa couraçar-se cercandose de realidades mais próximas de si do que os factos” (Pessoa, 2014, p.106).

Sirvo-me desta citação como força motriz para este capítulo. No qual me debruçarei sobre o turbilhão de sentimentos que fui sentindo no começo deste EP. Este início foi um momento bastante ansiado. Era o culminar de toda uma formação académica que me tinha conduzido até aqui, e surgia agora a oportunidade de poder implementar tudo aquilo em que acreditava conjuntamente com o que tinha sido aprendido nos anos anteriores. O primeiro ano de formação do Mestrado em ensino de EF no Ensino Básico e Secundário foca-se num conjunto de temáticas que julguei serem a base essencial para o que seria a atuação de um bom professor. Desde a didática geral às didáticas mais específicas, fomos sendo confrontados com formas e meios de atuação que em certa medida nos preparam para o ano seguinte. No entanto, a formação inicial, não deve ser entendida como um produto acabado, constituindo apenas a fase inicial de um processo longo e permanente de desenvolvimento e construção da identidade profissional. Ainda assim, no começo desta jornada, no contexto do EP, sentia por um lado uma confiança muito grande com os saberes e conhecimentos, julgando saber o que era necessário para ter sucesso enquanto docente, embora por outro lado sentisse uma grande ansiedade que acompanhava o receio de não ser capaz e de não estar à altura do desafio. Será que ia saber o que fazer, o que ensinar ou como ensinar? Eram questões que frequentemente inundavam os meus pensamentos. Tinha, no entanto, uma ideia concebida, fundada na minha experiência de aluno, do exemplo positivo dos professores de EF que fui tendo ao longo da minha formação e que sempre assumi como bons docentes. Carreiro da Costa et al. (1996) enfatiza que os aspirantes a professores de EF iniciam a sua jornada compreendendo os fundamentos da disciplina e o significado de ser um educador nesta área, através das experiências acumuladas ao longo dos anos de formação, enquanto alunos.

Durante esse período, são expostos a conceitos pedagógicos, modelos de ensino e padrões de conduta que moldam a sua visão sobre os propósitos e as práticas da EF. No entanto, a aprendizagem de um professor não se restringe à formação inicial, nem se conquista com a conclusão dos ciclos de estudos, assumindo-se, assim, como um processo contínuo que perdura por toda a vida profissional. O EP é uma componente fundamental na transição para a docência em que, tal como afirma Machado (1999), o estudante de tantos anos se encontra, por fim, na posição de professor. Destarte, a integração no âmbito da atividade profissional, onde os conhecimentos práticos do ensino se configuram individualmente para cada educador, ocorre através da mobilização, reformulação e adaptação dos conhecimentos e princípios adquiridos durante a trajetória acadêmica, familiar e cultural (Fiorentini & Castro, 2003).

Apesar de sustentado por um núcleo de estágio e pelo PC, é aqui que tudo começa, e acontece o culminar de uma formação profissionalizante que habilita para a prática profissional. Com toda uma avalanche de coisas a acontecer ao mesmo tempo e com o desconhecido que o caminho à frente me apresentava, creio que o principal obstáculo que fui sentindo relativamente à minha evolução residia nas ideias e concepções previamente estabelecidas, que carregava comigo acerca da EF, e que orientaram as minhas primeiras abordagens na profissão. Sempre considerei que ao longo dos meus anos como aluno tinha tido bons professores no geral, mas principalmente em EF. Acreditava que tomar o seu exemplo para o desenrolar do meu trajeto na profissão seria o ideal, quase como uma mistura entre tudo aquilo que tinha captado de cada um deles. Ainda assim, reconheço agora, questionando o que é um bom professor, que talvez tivesse uma leitura um pouco inflacionada pelo sucesso que fui tendo ao nível do meu sentido de competência nas aulas de EF e isso influenciou a minha forma de atuar principalmente no que respeita às avaliações diagnósticas que fiz das primeiras matérias que trabalhei com os alunos. Quero, com isto, dizer que a autoridade da figura do professor nunca foi por mim questionada, se o professor dizia para fazer alguma coisa de alguma forma não punha sequer em questão, assumindo que, sendo um docente competente estava comprometido com a excelência do seu ensino. Mas a verdade é que a assunção de que eram

professores excelentes talvez possa ter advindo do sucesso que fui constantemente tendo nas tarefas, que por eles foram sendo apresentadas. Se eu fosse um aluno com mais dificuldades na expressão das minhas habilidades motoras, muito provavelmente teria posto em causa o trabalho do professor, e olhando agora para trás reconheço que o exemplo foi bom precisamente porque na minha perspectiva eu era bom também naquilo que me propunham e na maioria das vezes até sem requisitar muito esforço.

Nas avaliações iniciais das primeiras matérias senti já tardiamente que tinha errado no diagnóstico que tinha realizado aos meus alunos, e foi no voleibol que percebi isso de uma forma mais arrebatadora. Essa crença que trazia comigo sobre a forma certa de ser como professor, aliada aos conhecimentos que julgava trazer dos anos anteriores de faculdade, foi positiva por um lado porque baseou as minhas primeiras aulas e considero importante essa bagagem por uma certa maior segurança que me fez sentir. Esse conforto, no entanto, toldou a minha forma de perceber as coisas, e diagnostiquei os alunos muito por baixo, colocando-os num patamar que era inferior ao seu real nível. Como aluno, fui experimentando a EF como uma disciplina em que punha o físico à prova e na qual obtinha sucesso porque efetuava bem as técnicas, jogava com boa qualidade e tinha boas capacidades e habilidades físicas no geral. A EF era o terreno onde o físico era posto à prova, muito semelhante ao treino mais específico das modalidades, e o sucesso que ia obtendo ia considerando como competência e qualidade naquilo que fazia. Portanto, no meu caso em particular, e por ter uma aptidão naturalmente voltada para uma maior facilidade do uso do corpo, permitia-me obter sucesso e sentir êxito naquilo que era proposto pelos professores. Por isso, por ter, enquanto aluno, uma facilidade natural nas habilidades motoras, associava o sucesso em EF ao bom desempenho técnico. Assim, foi essa ideia que fui transportando comigo e talvez por isso tenha falhado na avaliação diagnóstica do Voleibol que sendo uma modalidade que para mim é de difícil aprendizagem, fez com que a minha abordagem tomasse um trajeto mais fundamentado na valorização da execução técnica como indicador do sucesso na disciplina. Neste caso específico, os alunos já tinham sido confrontados com o jogo de dois contra dois, no ano anterior. Foi este tipo de

jogo que utilizei na avaliação diagnóstica por reduzir o número de intervenientes em campo e obrigar a que tenham maior número de ações durante o jogo e de forma mais consistente. Desta forma, e carregando toda a bagagem que tenho estado a explicar, realizei uma tabela de diagnóstico que se centrou maioritariamente na qualidade da execução dos gestos técnicos predominantes e avaliei o passe de frente, a manchete, o serviço, etc. Pelo fraco desempenho que julguei ver a esse nível lembro-me de pensar “que desgraça” e seguindo as minhas crenças acabei por lhes atribuir num nível muito baixo. Consequentemente, nas primeiras aulas, apesar de introduzir sempre uma componente de jogo no final das aulas, predominou o ensino dos gestos técnicos e não foi por este trabalho que verifiquei que o nível de jogo tinha aumentado. Por isso tive que adaptar não a forma como lecionava, apesar de ter sempre espaço para melhorias, acreditando que a experiência é um fator fundamental neste ponto, mas a forma como pensava relativamente aos conteúdos que lecionava e ao êxito dos alunos nas tarefas.

Não quero com isto dizer que tudo o que pensava saber estava errado. Percebo a importância dessa bagagem, fortemente influenciada pelas minhas experiências pessoais como aluno, através da atuação dos professores que sempre considerei exemplares, para basear a minha atuação no início do meu percurso. No entanto, faltou-me adaptá-la de uma forma mais contextualizada aos alunos. Na definição sobre o que deve ser um bom professor, Nóvoa (2009) define-o como aquele que tem no seu arsenal cinco características fundamentais: cultura docente e educacional, conhecimento, sensibilidade pedagógica, colaboração em equipa e compromisso e responsabilidade social. Olhando para tudo o que vivenciei, e seguindo esta definição reconheço agora que nunca questioneei a eficácia da EF que me foi sendo apresentada ao longo dos anos, pela qualidade que, inconscientemente, reconhecia nos meus professores, e que me serviu de exemplo. Era, no entanto, urgente mudar a minha forma de a conceber conceptualmente, de forma a dar aos meus alunos uma prática mais contextualizada à sua realidade. Assim, mais do que estar munido das cinco capacidades que Nóvoa (2009) enumera, é preciso relacioná-las profundamente, de modo que cada uma seja capaz de reforçar as outras. O

conhecimento proporciona a base, a cultura profissional oferece uma percepção maior sobre o contexto, o tato pedagógico permite a sensibilidade necessária para a aplicação na prática, o trabalho em equipa facilita a colaboração e a partilha e o compromisso social orienta a responsabilidade ética e social do profissional. Acredito que juntos, estes elementos formam um quadro holístico de profissionalismo que é tanto competente quanto socialmente responsável.

6. PONDO EM PRÁTICA

Feita a devida contextualização de tudo aquilo que sustentava as minhas bases e crenças, era agora momento de começar a “por mãos à obra”. Terminado o planeamento anual, tornava-se agora necessário pensar no planeamento das matérias de um ponto de vista mais micro, direccionado para a sua organização em unidades didáticas e posteriormente em planos de aula. Bento (2003) afirma que as unidades didáticas ou temáticas são componentes fundamentais do currículo das disciplinas. Representam elementos cruciais e integrados do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo etapas nítidas e bem definidas de instrução e aprendizagem. Essas unidades estabelecem a estrutura necessária para uma abordagem sistemática e organizada do conhecimento, facilitando a progressão educacional e a compreensão aprofundada dos tópicos abordados. A preparação do que seriam estas unidades e respectivas aulas foi sendo feita ao longo do ano à medida que as mesmas se iam aproximando. Esse aspeto constituiu-se uma vantagem uma vez que fui evoluindo na operacionalização da planificação e corrigindo os erros e constrangimentos que ia cometendo ao longo do caminho. Ainda assim, para cada uma das unidades didáticas era necessário visitar os conteúdos das modalidades que ia começar a trabalhar com os alunos de forma a estar mais seguro na minha atuação em prática de aula. Para isso socorri-me dos documentos de apoio, bibliografia e sebentas utilizadas na licenciatura nas unidades curriculares de estudos práticos, e ainda, dos mais recentes documentos de estudo utilizados nas didáticas específicas que fizeram parte do primeiro ano do mestrado. Se tivesse que escolher apenas uma das muitas aprendizagens, a retirar do ano anterior, como a mais fundamental de todas, destacaria a necessidade do estudo e preparação que antecede os momentos de lecionação. É na prática que as coisas acontecem efetivamente, e apenas uma boa preparação prévia permite que estejamos prevenidos para qualquer eventualidade que o contexto prático nos imponha. Senti a evolução que transportava de uma matéria para outra, com o aumentar da experiência, ao longo do ano, e com a mobilização das aprendizagens. A minha primeira aula foi

claramente diferente da última em conteúdo e sobretudo qualidade, mas nenhuma mais importante que a outra.

6.1. A PRIMEIRA “DUAS AULAS”

A primeira aula no meu entendimento aconteceu em dois momentos distintos nas suas respectivas duas aulas diferentes. A que foi de facto a primeira aula que serviu de primeiro contacto com os alunos, mas que aconteceu em contexto de sala de aula, e a primeira aula em que a prática aconteceu pela primeira vez com os meus alunos. Dois momentos diferentes, mas com as suas particularidades.

Em reunião com o PC, ficou combinado que o primeiro contacto com os alunos seria feito sem a sua presença. Eu seria, nas suas palavras, “atirado aos lobos”, num momento que ia ser o primeiro do resto da minha carreira. Apesar de ser o professor estagiário, que lecionaria as aulas de EF a uma turma cedida pelo PC, queria que os alunos olhassem para mim como o seu real professor. Acreditava que o meu desempenho e consequente sucesso no EP estava dependente da relação que poderia construir com eles. Ter que estar sozinho com eles, foi um elemento que ajudou nessa tarefa.

No momento, sentia uma mistura de nervosismo e entusiasmo que não conseguia ignorar. Tratava-se do meu primeiro grande passo como professor de EF e era de facto a primeira vez que ia ter uma turma perante mim, com cada um dos seus olhares direccionado para mim. Pensava sobretudo o que até ali tinha aprendido, nas aulas teóricas, observações e conselhos. No entanto era eu quem estaria ali, com toda a responsabilidade perante a turma. Preparava-me para conquistar a confiança e o respeito dos alunos, para conseguir orientar as restantes aulas sem constrangimentos significantes, ainda que com uma incerteza muito grande sobre o modo como seria recebido. Esta interação inicial era fundamental para construir um clima onde os alunos se sentissem valorizados e motivados. Focar nas conexões, desde o início poderia ajudar a estabelecer o meu papel como figura de autoridade e apoio, promovendo uma experiência de aprendizagem que fosse mais eficaz e satisfatória para todos. Já dentro do auditório, reparei que a turma se tinha claramente dividido em vários

grupos, que consegui facilmente identificar pelas relações que se foram estabelecendo naqueles momentos iniciais. Apresentei-me, contextualizando a minha função, e dei abertura para que cada um se apresentasse e verbalizasse sobre as expectativas que tinha relativamente à disciplina. O que percebi sobre a turma ficou complementado, mais tarde, pelas fichas de apresentação que cada um deles preencheu através do formulário em *Google forms* (Anexo I) que disponibilizei, e que apenas não foi realizado durante a aula para que não se dispersasse a sua atenção para os computadores ou telemóveis. Em alguns alunos senti um certo tom de desafio nas perguntas que me faziam, mas que penso ter contornado de forma eficiente conquistando aí mais do seu respeito. Queria que o ganhassem por mim através da minha postura e ações e não porque o impunha. Por isso, mantive uma atitude de descontração tendo mesmo referido que podiam esperar de mim alguém muito calmo, paciente e tranquilo, mas para não caírem no erro de confundir a minha descontração com incompetência. Daria algumas liberdades enquanto eles as respeitassem, que seriam imediatamente limitadas a partir do momento em que isso colocasse o normal funcionamento das aulas de EF em causa. O nosso ponto comum, da frequência do curso humanístico de Artes-Visuais, foi estabelecido de forma a procurar parâmetros compartilhados para genuinamente expor a minha compreensão e solidariedade para com eles. Dei ainda liberdade para que cada um me desse a conhecer o nome pelo qual preferia ser tratado de forma a procurar também uma maior proximidade na relação com todos. Wentzel (2009) explora como as interações entre pares influenciam o funcionamento académico dos alunos, argumentando que relações positivas entre os alunos promovem um ambiente escolar mais inclusivo e agradável. Refere, ainda, que os estudantes que têm boas relações com os colegas tendem a sentir-se mais motivados para participar ativamente nas atividades escolares, colaborar em projetos e procurar ajuda quando necessário, ajudando a reduzir o isolamento social e aumentando o senso de pertença à comunidade escolar. Por isso, estabeleci, ainda, que deveriam definir um grito de turma, que seria realizado no final de cada uma das aulas, pelo que em conjunto deveriam pensar no mesmo, para que essa dinâmica tivesse início já na aula seguinte.

Quanto à primeira aula prática, e munido de todas as informações que tinha conseguido recolher sobre eles, tanto através dos questionários online como do primeiro contacto com eles, decorreu de forma bastante positiva. A ansiedade que levava comigo para a aula foi dando lugar a um sentimento de estar no lugar certo, ainda que no meu planeamento tenha sobrevalorizado o tempo que era necessário para as tarefas. Apliquei os testes do *Fitescola* de resistência abdominal e de membros superiores, que julguei requererem mais tempo do que realmente se verificou. Por isso, quando transitei para a Avaliação Diagnóstica de Voleibol, pareceu ficar tempo de sobra, que para mim era necessário, uma vez que precisava realizar a avaliação inicial de voleibol, mas senti que os alunos, apesar das rotações e dinâmicas impostas, estavam a ficar saturados. Houve ali um tempo em que senti que não sabia o que havia de fazer, e que mudanças introduzir. Ainda assim, esse mesmo momento de indecisão, permitiu que preparasse as aulas seguintes de forma diferente, tendo sempre exercícios ou variantes adicionais, previamente pensadas, de forma a estar preparado para esse tipo de situações. No final da aula, e após uma breve conversa com os alunos, eles todos juntos em círculo, fizeram o grito da turma, juntando as mãos todas ao centro. Gritaram: “ovo, ovo, ovo”. Esta dinâmica acompanhou-nos até ao final do ano, em todas as aulas sem falta e mesmo quando eu me esquecia, eram eles que me lembravam da mesma.

6.2. PENSANDO OS PRIMEIROS PASSOS

Antes de qualquer coisa, era necessário pensar na forma como ia proceder com as aulas. A fase em que realmente teria que ensinar estava prestes a começar e tornava-se fulcral ter em conta alguns aspetos quanto à atuação no terreno. Assim sendo, era primeiro necessário pensar na forma de organização e gestão, não só dos alunos, como também do material necessário. Desta forma precavia alguns constrangimentos no funcionamento da aula e não desviava a atenção da aula com tarefas de manuseamento do material. Tanto a manipulação do material, como a organização dos grupos tinham que ser pensados de forma a despende o mínimo de tempo possível nessas tarefas. Para o material, procurava preparar o espaço antes do começo da aula, e organizar os exercícios

de modo a minimizar as alterações à organização metodológica da aula, mas mesmo que fosse necessário manipular o material envolvia os alunos nessas ações. Quanto aos grupos, daria inicialmente liberdade para que se organizassem entre eles, até perceber se as relações e dinâmicas que se estabeleciam entre os alunos favoreciam ou não o bom funcionamento das aulas.

Quanto à parte da instrução, por considerar que tinha ainda pouca experiência enquanto educador, e por não conhecer ainda os alunos de forma mais aprofundada, como alunos e indivíduos, decidi utilizar maioritariamente o Modelo de Instrução Direta (MID). Rosenshine (1983) apresenta o MID como uma abordagem de ensino estruturada e sequencial dividida em duas fases principais. A primeira fase envolve a apresentação da nova informação, onde o objetivo é introduzir novos conceitos ou habilidades aos alunos, assegurando que compreendem antes de avançar para a prática independente. Caracteriza-se fundamentalmente pela clareza na apresentação, com explicações concisas e uso de exemplos; a organização e estrutura, apresentando o material em segmentos pequenos e lógicos; a modelagem, demonstrando a resolução de problemas de forma gradual; e o feedback imediato para corrigir erros e reforçar a aprendizagem correta. A segunda fase distingue-se pela prática guiada, cujo objetivo é permitir que os alunos pratiquem e consolidem os novos conhecimentos, passando da prática guiada para a independente. Esta fase inclui a prática guiada, onde os alunos praticam sob supervisão do professor que oferece ajuda e feedback conforme necessário; a verificação da compreensão, com o professor a fazer uso do questionamento para assegurar a compreensão, corrigindo os erros imediatamente; e a prática independente, onde os alunos praticam sozinhos, aplicando o que aprenderam através de exercícios, tarefas ou projetos, desenvolvendo assim fluência e autonomia.

Com isto em mente, considerei fundamental, ao nível da instrução, assumir-me como o líder incontestado. Para isso pensei ser fulcral conduzir os alunos com assertividade e determinação, mantendo o controlo sobre as transições, posicionamentos e ações. Ao explicar os conceitos, tinha que garantir que todos os alunos compreendiam claramente, socorrendo-me de demonstrações e

exemplos que destacassem a maneira correta de executar as tarefas, bem como, por vezes, os erros mais comuns. As explicações deviam ser contextualizadas em situações reais sempre que necessário. O início dos exercícios deveria, somente, acontecer quando estivesse certo de que todos haviam entendido a forma correta de execução.

Durante a supervisão, procurar um posicionamento que me permitisse estar próximo dos alunos e com capacidade para intervir rapidamente, mantendo todo o grupo dentro do meu campo de visão. Ao intervir, fazê-lo de forma decidida e permanecer sempre atento e concentrado, certificando-me de que os exercícios eram executados corretamente, corrigindo imediatamente qualquer erro que observasse.

Tinha assim idealizado o meu ponto de partida e a forma como queria atuar. Estes pressupostos que enumerei estavam pensados e definidos para aquele que queria que se revelasse ser um bom começo neste percurso, acreditando que me ajudariam no desempenho das minhas tarefas enquanto professor.

6.3. ESTABELECE O CONTROLO E GANHAR CONFIANÇA

Na primeira fase de contacto com a prática de ensino, já no terreno, o foco da ação esteve centrado fundamentalmente nos aspetos essenciais do controlo e gestão da turma, assim como na construção de uma relação de respeito e confiança. A visão sobre a turma, os deslocamentos e a proximidade física relativamente aos alunos, a atenção dada à prática, a prevenção e remediação de indisciplina, caso se verificasse, e outras situações inesperadas foram pontos que foram ganhando relevância na operacionalização das primeiras aulas. Estes fatores dependiam da movimentação e distribuição dos alunos, do tipo de comunicação e intervenção que era feito sobre eles e ainda da construção de um clima de aula positivo.

O professor deve estabelecer um ambiente relacional que, na medida do possível, seja motivador, acolhedor e seguro, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Este ambiente relacional é fundamentado, especialmente pelas relações e dinâmicas que se estabelecem

entre o professor e os seus alunos, entre os próprios alunos e destes com as matérias de ensino (Onofre, 1995). Desta forma impunha-se, nesta fase inicial, conquistar o respeito e confiança da turma para que uma vez construída uma relação positiva entre professor e alunos, pudesse mais facilmente fomentar a construção e desenvolvimento de relações frutíferas entre eles, e deles com as matérias trabalhadas.

Esta fase inicial da minha prática foi sofrendo adaptações de forma constante, pelo que sentia do desenrolar de cada uma das aulas. O voleibol e o atletismo foram os seus principais protagonistas, mas falarei de forma mais focada no Voleibol uma vez que, como referi anteriormente, pequei pela subvalorização dos alunos na Avaliação Diagnóstica (AD) o que agravou outros problemas que só mais tardiamente consegui corrigir.

Sentia que me deslocava e posicionava de maneira a obter capacidade de observação e intervenção, embora o fizesse de forma algo aleatória e sem uma intencionalidade específica sobre onde estar ou o que observar. Isso deveu-se a um erro de base na construção dos planos de aula. Definia muitos objetivos e, com isso, demasiadas componentes críticas, o que não deixava concentrar a minha atenção, e consequentes feedbacks, naquilo que realmente era relevante, acabando por dispersar a minha atenção. As intervenções centravam-se quase em exclusivo nas correções, descurando o encorajamento e os reforços positivos. Fui, aos poucos, definindo com mais assertividade os objetivos e diminuindo as componentes críticas de forma a conseguir uma intervenção mais incisiva, mas este foi um processo bastante difícil para mim.

Após as tarefas de instrução, notava que nem sempre as tarefas eram compreendidas. Entendi que, por isso, precisava de dedicar mais atenção às explicações e exemplificações, passando mais tempo, repetindo diversas vezes, enfatizando as formas corretas e os erros mais comuns, utilizando mais os alunos e assegurando-me de que eles compreendiam. Este aspeto em particular ainda levou algum tempo a ser afinado. Numa fase inicial, talvez pela pouca experiência que tinha, fazia a instrução com demonstração e exemplificação, mostrava um par de vezes e os alunos seguiam para a exercitação. Ainda assim

reparava que muitos não haviam ainda compreendido e tornava-se necessário explicar e demonstrar outra vez. Por isso, numa tentativa de extrair da aula estas pausas, comecei a dedicar mais tempo à parte da exemplificação, utilizando os alunos e vários grupos na mesma.

“Resolvi tentar uma abordagem diferente na exemplificação, para ver se conseguia finalmente acabar com as quebras a meio dos períodos de exercitação. Já que acabava por ter que perder esse tempo com pausas e nova explicação, decidi, com grande inspiração retirada da aula que observei do professor cooperante, investir mais tempo na exemplificação, ter os alunos a repetir mais vezes neste período e vários grupos a participar nesse momento. As interrupções foram muito menos, pelo que penso que este poderá ser o caminho a seguir relativamente a este ponto” 25/10/2024 (Reflexão da aula 7 e 8 de Voleibol)

Portanto, em vez de parar várias vezes a aula para exemplificar novamente, investia mais tempo nos períodos de instrução e demonstração e consegui reduzir ao número de interrupções, o que consequentemente foi tornando as aulas mais fluidas. Ainda assim, estava sempre atento, observava o que acontecia e já notava alguma capacidade de tomar decisões durante as intervenções.

Os alunos tinham uma resposta bastante boa. Estavam atentos, participativos e muito empenhados, revelando bastante interesse na aprendizagem através do modo como se envolviam profundamente nas tarefas. Revelavam um grande sentido de responsabilidade e autonomia, o que foi facilitando a minha ação como professor. Ainda assim, com o passar do tempo fui percebendo que certos alunos, quando formavam grupo juntos, se distraíam e se influenciavam negativamente uns aos outros, pelo que consequentemente apresentavam menores níveis de empenho nas tarefas. Estas situações mais específicas enfatizavam a necessidade de ter os grupos pensados de forma prévia para controlar melhor alguns aspetos funcionais das aulas. A separação desses elementos em concreto e a sua inclusão em grupos mais empenhados revelou ter um impacto positivo no seu comportamento e envolvimento nas aulas.

No que respeita às atividades da aula, confesso que inicialmente encarava a construção do Plano de aula um pouco como uma montagem de exercícios, e apesar de ter atividades agradáveis e adequadas ao que considerava ser o nível dos alunos procurando progressões com alguma lógica, ainda sentia demasiadas paragens e interrupções desnecessárias, que se podiam combater optando por uma melhor rentabilização do espaço disponível para os alunos e uma consequente melhor capacidade de observação dos mesmos. Este de facto, foi o principal desafio inicial. Como organizar o espaço de forma a ter o maior número de alunos envolvidos nas tarefas, tendo em conta que tinha uma turma numerosa. Um conselho do PC, de pensar o plano de aula numa folha de papel, em que imaginasse o espaço de aula visto de cima ajudou a organizar, de forma mais eficaz, os alunos pelo espaço. Consegui arranjar estratégias de dinamização e formação de grupos que favorecesse o tempo de empenhamento motor, ainda que o fizesse muitas das vezes recorrendo a exercícios pouco contextualizados. Isto fazia surgir outra questão, várias vezes colocada em tom de desafio pelo PC, que questionava sobre o que realmente importava. Será que o que importa é ter o maior número de alunos em movimento ou que estes estivessem verdadeiramente envolvidos na aprendizagem? Tendo uma turma numerosa, confesso que a minha preocupação era de facto conseguir envolver o maior número de alunos possível e isso traduzia-se muitas vezes na utilização de dinâmicas algo descontextualizadas como já referi. Com este pensamento tentei envolver os alunos que ficavam em espera em ações mais contextualizadas com o jogo de voleibol, nomeadamente a gestão de arbitragem e controlo de regras e pontuações, assim como a ajuda e cooperação entre colegas, através da manipulação dos grupos de trabalho, procurando composições de grupos mais heterogéneos para que sentissem necessidade de cooperar mais uns com os outros. Onofre (1995) afirma que o educador deve assegurar que valores como a cooperação, a amizade, a tolerância, a empatia e a inclusão entre os discentes sejam verdadeiramente assimiladas, valorizadas e implementadas nas atividades de EF. É imperativo que o docente promova atividades que exijam colaboração e estejam orientadas para a consecução de objetivos coletivos. Nos jogos desportivos coletivos, apesar do carácter

competitivo, devem enfatizar-se as dinâmicas de colaboração e cooperação assim como o progresso conquistado coletivamente. Para isso, o professor deve delinear nitidamente as funções de cada um dos seus alunos, distinguindo-as, atribuindo responsabilidades e fomentando vínculos de interdependência.

Numa fase mais posterior, e trabalhando sobre tudo aquilo que enumerei, já procurava de forma mais intencional organizar o espaço de aula de forma a facilitar a colocação, a observação e a intervenção. Deslocava-me com mais intencionalidade e isso refletia-se numa maior capacidade de decisão na intervenção. No entanto, verificava ainda, algumas indecisões por parte dos alunos no início da realização dos exercícios. Por isso tinha que continuar a apostar no refinamento da capacidade de instrução. Bandura (1977) afirma que a aprendizagem observacional é uma estratégia poderosa, reforçando que quando os alunos observam os seus pares a realizar exercícios, conseguem visualizar de forma prática como as teorias e instruções abstratas se traduzem em ações concretas, tornando a aprendizagem mais acessível e menos intimidante. Rosenshine (1983) acrescenta que ao demonstrar um exercício com a participação dos alunos, o professor tem a oportunidade de corrigir erros em tempo real. Argumenta que isso ajuda não só o aluno que realiza a demonstração, como oferece uma lição valiosa a toda a turma, que pode aprender com os erros e acertos observados. Desta forma, comecei a incluir mais os alunos nesses momentos de explicação e demonstração, tentando repetir mais vezes por forma a garantir que não restava espaço para dúvidas. Ao promover este tipo de envolvimento mais ativo, senti maior facilidade na assimilação das tarefas e exercícios, enquanto ia fortalecendo a relação de confiança e respeito com os alunos, num ambiente que se foi construindo cada vez mais dinâmico e inclusivo.

Quanto ao problema do excesso de objetivos, Slavin (2006) destaca que objetivos simplificados fornecem um foco claro tanto para os alunos como para o professor. Isso permite ajudar a manter a aula organizada e direcionada, evitando dispersões e garantindo que todos os participantes estejam alinhados e orientados em relação às metas estabelecidas. A sua simplificação, embora tenha sido para mim um processo difícil, ajudou claramente na maior

assertividade e intencionalidade nas ações de regulação e intervenção da atividade dos alunos. Colocava-me e deslocava-me, também, de forma mais organizada, conseguindo manter a atenção sobre todos os alunos, o que consequentemente me permitia ter uma intervenção mais orientada para os objetivos da aula. Ainda assim, o *feedback* ainda apresentava alguns constrangimentos. Apesar de já recorrer ao incentivo e reforço positivo, este era mais orientado para o sucesso nas tarefas, continuando ainda a utilizar predominantemente a correção da qualidade das ações motoras, o que por um lado revelava ter conhecimento sobre os conteúdos, mas por outro descurava a ação dos alunos com menos apetência, que poderiam beneficiar do feedback positivo para a manutenção de um ambiente mais positivo que não os desmotivasse. Relativamente a esta questão, Siedentop & Tannehill (2000) afirmam que o professor deve, sempre que possível, priorizar a dimensão positiva em vez da punitiva. Dessa forma, o docente deve elogiar e reconhecer as conquistas dos alunos recorrendo a interações positivas de forma consistente, de modo a criar um ambiente mais favorável à aprendizagem. Acrescentam que para as interações surtirem mais eficácia, devem ser transmitidas logo após o comportamento, com genuinidade e entusiasmo, focando nos pontos positivos. Esta temática ainda demorou a ser desenvolvida, talvez por ser uma pessoa bastante recatada. Ainda assim, a partir do momento em que comecei a ganhar mais confiança com a turma e comigo mesmo, notei que a utilização destes instrumentos nos alunos com mais dificuldades se traduzia num empenho maior por parte dos mesmos, que sentia notarem que não passavam despercebidos à minha atenção.

Tendo trabalhado sobre o domínio de todos estes pormenores que fui relatando, consegui numa fase final da unidade didática de voleibol focar de forma mais significativa nos conteúdos e no que acontecia e, por isso, fazer uma ponte maior para o jogo. Dedicava mais tempo ao jogo no período das aulas, focava mais na relação entre os alunos, em jogo, e na sua capacidade de tomada de decisão. Se eu soubesse o que sei hoje, teria colocado os alunos num patamar diferente e teria conseguido, certamente avançar para outras formas de jogo, numa aproximação ao jogo formal de voleibol. Foquei demasiado nas

habilidades técnicas não percebendo que mesmo sem qualidade técnica o jogo acontecia de uma forma até bastante natural, se tivessem bem assimilados os objetivos que eram pretendidos. Foi assim que percebi que tinha falhado na AD. Não era tanto a correção técnica que permitia o sucesso na marcação de um ponto, mas mais a capacidade de leitura do jogo e suas nuances e a adaptação que os alunos faziam às mesmas. Poderia ter tido uma abordagem diferente, mais focada nessas ações e não tanto na correção técnica que muitas das vezes acabava por ficar descontextualizada do jogo. Apesar de tarde, ainda consegui proceder a algumas alterações na criação de dinâmicas características do jogo de voleibol e percebi uma melhoria no desempenho e envolvimento dos alunos, que apesar de não dominarem completamente os gestos técnicos, conseguiam sustentar a bola num razoável nível de jogo, que era, também, mais desafiante.

6.4. GESTÃO E RENTABILIZAÇÃO DO TEMPO DE AULA

Esta segunda fase do meu trajeto, teve lugar na transição do primeiro para o segundo semestre e o foco foi prestado de forma mais concentrada à gestão e rentabilização do tempo de aula. Era necessário, perceber de que forma as rotinas de organização eram realizadas, nomeadamente a constituição dos grupos, a autonomização dos alunos nas rotinas e episódios de organização pelo espaço da aula, as transições entre exercícios assim como a gestão dos espaços e materiais de forma a potenciar essas questões. Nos alunos, perceber de que forma tudo isso fomentava a sua participação, desempenho, atividade motora, atenção à informação e quais as consequências da gestão do tempo nos deslocamentos e tempos de espera. Passada a fase de controlar a turma e construir uma relação frutífera com os alunos, era necessário, agora dar mais atenção a como tudo era gerido em aula de modo a rentabilizá-la ao máximo.

Antes de refletir sobre o que aconteceu ao nível do Badminton onde essas dinâmicas tiveram que ser instauradas com mais relevância, penso que faz sentido referir o exemplo específico da Dança, que lhes antecedeu e que se revelou uma experiência bastante positiva. Antes de avançarmos para o desenvolvimento da coreografia do DAC (Domínios de Autonomia Curricular),

senti que era necessário, o entendimento e desenvolvimento de conceitos fundamentais. Desta forma organizei as aulas iniciais de Dança com o intuito de trabalhar noções como o tempo (ritmo e cadência), o espaço, as formações e dinâmicas coreográficas e ainda a relação com os colegas. Assim sendo, senti que a Dança seria a oportunidade perfeita para trabalhar a autonomia dos alunos, através de um projeto que lhes era muito querido. Ryan & Deci (2007) reforçam a ideia de que o professor deve fomentar a autonomia dos discentes, incentivando-os a participar na tomada de decisões, promovendo não só a sua responsabilidade, como também a identificação com o que acontece em ambiente de aula. Com comandos muito específicos sobre o que deviam incluir nas suas composições, fui dando liberdade para que os alunos fossem trabalhando em grupo, com a necessidade de apresentarem um resultado final às propostas que eram feitas. Dizia por exemplo, que queria uma pequena coreografia elaborada por cada grupo que contivesse determinados elementos como dinâmicas de subgrupos, cânones e contrastes, recorrendo a vários níveis e respeitando a sensação de ritmo que as músicas transmitiam. Em grupo, e com total liberdade para realizarem o que quisessem mediante esses dados que eram fornecidos deixava que trabalhassem de forma autónoma, recorrendo ao questionamento para os confrontar com as suas ideias. Procurava não ser eu a dizer o que fazerem, mas que fossem eles a atingi-lo ainda que essa descoberta fosse orientada. Quando começamos a trabalhar a coreografia para o projeto de Carnaval, eles tinham os conceitos básicos da Dança assimilados e foi mais fácil construírem uma coreografia, que no concurso das apresentações do Carnaval lhes valeu o primeiro lugar na classificação. Neste processo dei inicialmente total liberdade para que fizessem o que queriam ficando atrás e não interferindo, para que tivessem total senso de criatividade e construção só deles. Com o tempo fui interpelando, fazendo questões e ajudando na organização de ideias. Interessante perceber que os alunos, de forma geral se empenharam excecionalmente neste projeto.

Muito diferente da experiência da Dança, era hora de dar os primeiros passos no Badminton. Voltando ao tema deste subcapítulo, a rentabilização e gestão eficazes do tempo de aula são fundamentais na maximização das oportunidades

de aprendizagem dos alunos, uma vez que poderão contribuir para o aumento do tempo de prática ativa, a redução de tempos mortos, assim como a manutenção dos alunos num registo de maior envolvimento. Segundo o que nos dá a literatura na área da educação, percebe-se o contributo de variados aspetos na rentabilização do tempo de aula, nomeadamente o planeamento detalhado, as transições suaves, o estabelecimento de rotinas, a monitorização e *feedback* e o uso eficiente dos recursos. O planeamento estruturado e detalhado, que permite ao professor organizar as atividades de forma eficiente, garantindo que cada minuto da aula seja aproveitado para o alcance dos objetivos de aprendizagem, propostos para a aula. A antecipação de possíveis desafios e a preparação de soluções rápidas ajudam a manter o fluxo da aula (Slavin, 2006). A transição entre diferentes atividades deve ser rápida, mas acima de tudo eficiente para evitar perdas de tempo. Estruturar as transições e preparar os alunos antecipadamente sobre o que vem a seguir pode reduzir o tempo ocioso e manter os alunos focados (Emmer & Evertson, 2013). A criação de rotinas claras para atividades recorrentes ajuda a minimizar a confusão e a perda de tempo, pois quando os alunos sabem o que se espera deles em cada momento, podem adaptar-se mais rapidamente às demandas da aula (Marzano et al., 2003). A supervisão contínua e o fornecimento de *feedback* imediato são essenciais para manter os alunos envolvidos e corrigir comportamentos ou erros rapidamente. Isso evita que pequenos problemas se avolumem em problemas maiores e desviem a atenção da aprendizagem (Hattie, 2009). Utilizar os recursos didáticos de forma estratégica pode otimizar o tempo de aula. Materiais preparados antecipadamente podem facilitar o ensino e a aprendizagem, economizando tempo (Rosenshine, 1983). Pode concluir-se que uma gestão eficiente do tempo de aula é vital para garantir que cada momento seja usado de maneira produtiva, de forma a construir um clima de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, no qual os alunos aproveitam ao máximo as oportunidades educativas.

No Badminton a primeira medida a adotar foi a preparação prévia do espaço. Ia mais cedo, para ter tempo de organizar o espaço com o material necessário para a divisão dos campos, marcações e colocava já as raquetes em cada um

dos espaços respetivos. À medida que os alunos iam chegando para a aula iam-se distribuindo pelos locais que tinham raquetes assumindo essas posições e começando logo trabalho de jogo em cooperação. Em todas as aulas foi assim que sucedeu, pelo que essa rotina inicial ficou bem inserida na dinâmica da turma. Para diminuir os momentos de deslocação desnecessários, resolvi que nos momentos de instrução não saíssem do sítio, podiam sentar no chão no local onde estavam, mas não havia necessidade de juntar para a explicação e demonstração, que por sua vez era feita nos campos mais centralizados no espaço, com recurso aos alunos que lá estavam, para que todos conseguissem ver. Houve, claro, uma necessidade maior de projetar a voz e no início sentia quase que gritava, acabando algumas aulas sem voz. No entanto, com o passar do tempo já o fazia de forma mais natural, não gritava, aprendi a colocar mais a voz e isso fez a diferença, algo que fui aprendendo através da observação do PC e de outros professores mais experientes. Circulava mais, com mais intencionalidade, tentando estar mais atento a tudo e capaz de observar. Em consequência fui-me obrigando a dar mais feedback e mais comentários. Piéron (1999), afirma que o feedback pedagógico representa a resposta do professor ao desempenho motor do aluno, com o intuito de fornecer informações acerca da qualidade da execução, complementando que essa prática corresponde a aproximadamente dez a vinte por cento das intervenções dos professores durante as aulas de EF. Nesta dimensão, o docente visa monitorizar e avaliar a atividade de aprendizagem dos alunos, respondendo à sua performance motora e cognitiva, através da prescrição de ações e estratégias para superarem as suas dificuldades, mantendo-os não só cientes do seu progresso, como também ativos e focados em alcançar os objetivos estabelecidos. Portanto, no ensino das atividades físicas, é essencial concentrar o nosso foco no *feedback* pedagógico, que se constitui como uma variável de importância fundamental (Martins et al., 2017). Logo, para além de focar nos *feedbacks* de cariz prescritivo queria aumentar o encorajamento e as apreciações positivas, não só relativamente à qualidade da prestação motora, mas também aos aspetos como o empenho, o esforço e o espírito de sacrifício, de modo a diversificar e envolver todos os alunos nos meus ciclos de feedback, na tentativa de promover mais igualdade.

Notei sinceramente uma evolução significativa em todos os alunos, mas sobretudo nos alunos que habitualmente apresentavam mais limitações. Esta minha observação é reforçada pela investigação em EF que sustenta o facto de existirem correlações entre o nível de sucesso que os alunos atingem e o *feedback* que recebem (Martins et al., 2017). Piéron (1999) acrescenta, ainda, que os professores de EF mais eficazes, proporcionam um maior número de *feedbacks* apropriados e específicos, dedicando menos tempo à mera observação em silêncio. Refere, também, que para assegurarem que todos os alunos beneficiem de uma quantidade favorável de *feedbacks* que promovam a aprendizagem, o professor deve emitir aproximadamente quatro *feedbacks* por minuto durante a aula. Não sei ao certo se foi esse o número que atingi, mas sei que fiz um esforço elevado para fornecer *feedbacks* de forma imediata recorrendo a vocabulário simplificado e mais assertivo, e positivo. Algo que desde cedo percebi que tinha que fazer era completar os ciclos de *feedback*. Numa fase inicial fornecia o *feedback* e continuava na minha deslocação, não vendo o comentário surtir ou não os seus efeitos. Portanto passei a dar *feedback* e a ver o que acontecia em seguida, aumentando o meu tempo de atenção ao que tinha mencionado, por forma a ver se o comportamento do aluno era realmente ajustado e fornecer *feedback* novamente, se necessário, fechando desta forma o ciclo de *feedback* de uma forma mais utilitária. Para isto acontecer de uma forma menos forçada, percebi que tinha que fazer um estudo mais aprofundado no conhecimento dos conteúdos para ser capaz de observar e diagnosticar de forma mais incisiva, procurando as diferenças claras entre aquilo que era o comportamento desejado e a prestação do que era executado pelo aluno. Quanto às transições, planeava o plano de aula tentando encontrar sequências lógicas entre os exercícios que não necessitassem de alterações na organização do espaço. Assim o espaço mantinha a mesma organização durante o decurso da aula, na tentativa de aproveitar os tempos que se destinariam às alterações na organização do espaço, para potenciar os momentos passíveis de aprendizagem.

Com tudo isto que fui aplicando, verifiquei que os alunos participavam e reagiam muito positivamente às atividades, revelando desempenhos que foram

melhorando ao longo da unidade temática. A formação de grupos, as transições e o número de vezes diminuído em que aconteciam foram melhorando, o que se traduziu, em mim, numa melhor postura e consequente clima inter-relacional mais positivo. Conseguia ser mais regular e obter mais proximidade nas minhas interações com os alunos, regulando as atividades, corrigindo e incentivando de forma mais frequente e assertiva. Por isso mesmo, os tempos de espera eram mais reduzidos e as atividades fora da tarefa mais contextualizadas por estarem previamente programadas.

Na planificação das aulas comecei a pensar mais nos alunos e na sua aprendizagem, percebendo que a minha forma de gerir o espaço, o tempo e a turma afetava a sua participação. Fiz um esforço grande para perceber os problemas e focar nas soluções, considerando que esta foi uma fase de alguma evolução no sentido positivo, não só em mim como professor, mas também nos meus alunos, quer nas tarefas quer como pessoas, na sua maneira de agir e ser. Consegui através das várias modificações construir uma relação excelente com os alunos que me foi permitindo orientá-los de forma mais coesa e impactante.

6.5. MELHORAR A QUALIDADE DA INFORMAÇÃO

À medida que todos estes aspetos iam sendo pensados e introduzidos, a experiência parecia permitir que fossem acontecendo com mais fluidez e naturalidade. Estando consolidados, fazia sentido subir o patamar mais um pouco e prestar agora redobrada atenção à instrução, particularmente na melhoria da qualidade de informação que era transmitida aos alunos. Na atuação prática, como professor significava continuar a evoluir não só na postura, utilização da voz e afetividade, mas acima de tudo melhorar ao nível da informação fornecida, observando com mais atenção os tipos de instrução que eram utilizados, como eram feitas as exemplificações, e demonstrações, e a oportunidade da informação transmitida, principalmente no que concerne à organização e pertinência da mesma, assim como na sua utilização para as correções e incentivos. Esta última fase fica dividida por duas experiências distintas que se configuram como polos que considero opostos. Por um lado, uma experiência menos positiva no basquetebol, que me fez repensar toda a

minha forma de ação, e por outro uma experiência fenomenal no contexto das lutas/Judo.

Considerando que o aspecto primordial é assegurar o máximo de tempo potencial de aprendizagem para o aluno, isso implica que as atividades planeadas devem constituir-se, para todos os alunos, como desafiantes, inobstante do seu nível de habilidade, género ou limitações físicas. Este constitui-se como um tipo de abordagem que promove a inclusão, a equidade e diversidade (NASPE, 2009). Neste processo de tentar perceber qual a forma mais correta de lecionar as aulas parece-me fazer sentido fazer referência aos onze “estilos de ensino”, teorizados e estruturados por Mosston & Ashworth (2008), que os organizam num espectro, que dividem em dois grandes grupos, tendo de um lado os estilos de convergência, ou reprodução, e do outro os de divergência, ou produção. A ideia central desta estruturação é que à medida que se vai avançando nas premissas de cada estilo, se vai deixando de ter um ensino mais centrado no professor para passar a ser centrado no aluno. Esse espectro segue a seguinte linha de orientação – Convergentes: estilo comando, centrado no professor que toma todas as decisões, promovendo uniformidade e precisão; estilo tarefa, professor define a tarefa e o aluno executa conforme o modelo, adquirindo as habilidades através da repetição e *feedback*; estilo recíproco, em que os alunos alternam entre executante e observador dando e recebendo *feedback*, o que promove maior cooperação; estilo autoavaliação, em que o aluno autoavalia o seu desempenho com base em critérios fornecidos pelo professor, promovendo Independência; estilo inclusivo, que engloba vários níveis de dificuldade para incluir todos os alunos, que escolhem o nível mais adequado às suas capacidades. - Divergentes: estilo descoberta guiada, em que perante um desafio o professor guia os alunos através de questões, incentivando a autodescoberta; estilo descoberta convergente, cuja orientação do professor é no intuito de os alunos encontrarem a resposta correta; estilo descoberta divergente em que o professor guia os alunos na descoberta mas permite a produção de novas descobertas ou respostas; estilo programa individual; estilo programa iniciado pelo aluno, envolve a aprendizagem através de projetos e atividades prolongadas, integrando conhecimentos e habilidades; estilo auto

ensino, o aluno define os seus objetivos e metodologias. Ao nível da responsabilidade na autonomia e tomada de decisões, o aluno vai adquirindo gradualmente maior autonomia à medida que progride ao longo do espectro (Mosston & Ashworth, 2008).

Realmente, e depois da aprendizagem que tinha retirado especialmente da experiência com o voleibol, pretendia encontrar uma forma de abordar o basquetebol que fosse mais aproximada do jogo. Não querendo repetir o que tinha sentido com o voleibol no início do ano tomei o caminho exatamente oposto. Para começar olhei de maneira diferente para a AD. Desta vez não foquei tanto na qualidade das execuções técnicas, mas mais na capacidade de tomada de decisão em contexto de jogo. Não tanto o *como é que faziam*, mas o *porque é que faziam*. Tiradas as minhas conclusões, e distanciando-me da primeira abordagem do ano, defini que no basquetebol a parte técnica teria o seu lugar na aula, mas apenas como parte integrante de uma ativação geral inicial mais contextualizada com a modalidade, até porque considerei que os alunos já conheciam de forma razoável. Recorreria maioritariamente ao jogo e suas formas reduzidas, para o treino de determinadas habilidades e para o seu desenvolvimento. Os contextos de jogo seriam entendidos como uma espécie de laboratório onde queria que os alunos fossem, de forma mais autónoma, descobrindo por eles e adquirindo mais autonomia na sua tomada de decisões. Não me interessava tanto se lançavam corretamente ao cesto e encestavam. O que verdadeiramente me interessava era se reconheciam que havia espaço para poderem lançar ao cesto, ou, caso contrário, procurarem um colega em posição mais favorável. Daria predomínio ao trabalho mais tático que permitisse que os alunos trabalhassem mais essas situações onde era requerido que tomassem decisões de forma mais rápida para terem mais sucesso. Reconhecia que estava ainda muito preso pelos estilos de ensino “comando” e “tarefa” que me permitiam ter maior controlo sobre a turma, mas que por outro lado não me deixavam explorar a sua autonomia. O trajeto pelo basquetebol, ainda assim, foi bastante complicado para mim. Ao contrário do que tinha acontecido com o voleibol, avaliei desta vez por cima. Cometi o erro de “ligar o complicómetro” e dava por mim a demonstrar exercícios com situações específicas encontradas

frequentemente no tipo de jogo sobre o qual estávamos a trabalhar e os alunos acabavam por ser meros executores das atividades propostas. Realizavam-nas com empenho e entusiasmo, mas sem se interrogarem e assimilarem os porquês das situações de aprendizagem. Consequentemente, quando transitavam para o jogo jogado, não verificava melhorias nenhuma e ficava embebido num sentimento de frustração por sentir que tinha tido tanto trabalho para nada. Alguma coisa estava mal. As minhas aulas pareciam que se dividiam em duas diferentes. Uma primeira parte que pautava por esses problemas e na qual ia sentindo alguns constrangimentos que acabavam por dispersar a minha atenção do essencial. Numa segunda parte em que os alunos jogavam, apesar de não aplicarem o que tinha sido exercitado, e o jogo até tinha um nível razoável.

Os alunos envolviam-se e empenhavam-se nas tarefas com interesse e entusiasmo, participando de uma forma bastante dinâmica nas atividades da aula e nas demonstrações, quando interpelados para isso, mas no jogo não via melhorias. Portanto, assumi que o problema era meu e tentei mudar a minha abordagem. Resolvi começar por desligar o “complicómetro” e simplificar as situações. E já que os alunos se envolviam com bastante vontade e proveito nas situações jogadas, apostar mais ainda nisso mesmo. Passei a usar mais o jogo e a tentar envolvê-los mais no pensamento crítico, questionando-os sobre as decisões que tinham tomado. Recorri a paragens dos jogos para questionar as suas ações, quando identificava algum problema ou ação menos conseguida. Usei mais do questionamento, para tentar desenvolver neles uma consciência mais crítica e isso foi-se refletindo principalmente na forma como se ajudavam uns aos outros durante o jogo e/ou situações de jogo reduzido ou de simulação de contextos de jogo. De forma autónoma eles cooperavam e entreajudavam-se nos posicionamentos, na ocupação dos corredores e nas tomadas de decisão. Com atividades mais simples e objetivos mais claros conseguia estar mais focado no que pretendia, e dessa forma guiá-los de forma mais eficaz, o que permitiu avançar nas formas de jogo. Quando passei do jogo em meio-campo, para o jogo em campo inteiro, introduzi dinâmicas como a possibilidade de mudança de direção do ataque, escolhendo o cesto mais favorável, de forma a continuar nesse caminho de os fazer pensar nas suas ações. Verifiquei melhorias

na capacidade de tomada de decisão e na qualidade do jogo, e se não fosse o curto número de aulas da unidade didática teria conseguido avançar para as formas de jogo que se seguiam, conseguindo uma aproximação ao jogo formal. Ainda assim, penso que com esta problemática toda que foi ocupando a minha reflexão, fui tentando resolver estes problemas. Tive que aprofundar os meus conhecimentos, e considero que talvez os tenha sobrevalorizado, numa fase inicial, o que acabou por dificultar a minha atuação. Apesar de tardiamente, percebi que o problema era meu e não culpabilizei os alunos pelo que estava a acontecer em aula, considerando que esse foi o segredo para conseguir resolver os problemas na reta final.

Já no contexto das lutas, que foi a última matéria a ser lecionada no interior, tive uma experiência muito positiva. Beneficiei de dois fatores essenciais. Em primeiro, motivação muito grande dos alunos pela abordagem de uma matéria com a qual nunca tinham contactado. Segundo, porque, ao contrário do basquetebol, e tendo aprendido essa lição, resolvi não sobrevalorizar o meu conhecimento. Pelo contrário, e dado o meu pouco conhecimento sobre o judo, que se limitava unicamente à experiência da didática na faculdade percebi que para conseguir estar mais confortável com os conteúdos e preparado para os lecionar com minúcia, dadas as particularidades da modalidade, nomeadamente no que respeita à segurança, precisava de estudar o máximo que podia e adquirir os conteúdos necessários para os transmitir. Por isso dediquei-me, no planeamento, e nas bases que lhe serviram, para montar um conjunto de planos em que não só as aprendizagens acontecessem de forma lógica na sua progressão, como mantivesse os alunos motivados e interessados numa matéria nova. Para o caso específico do Judo e tendo em conta que se tratava do primeiro contacto dos alunos com a modalidade, resolvi adotar uma estratégia maioritariamente expositiva. O nível de instrução foi, por isso, o adequado às necessidades que umas transmissões iniciais de uma matéria nova impunham. Algum desconforto com a falta de prática nas técnicas, obrigava a que demonstrasse várias vezes com receio que os alunos não tivessem compreendido, o que inicialmente causou algumas interrupções. Sempre atento e interventivo, consegui finalmente ser mais regular nas minhas intervenções,

conseguindo já uma capacidade maior de adaptação ao imprevisto. Apesar de inicialmente mais focado nas correções técnicas pela questão da segurança, fui tentando manter o feedback positivo. Reforço, por isso mesmo, a necessidade de aprofundamento das matérias. Isto permitiu que tivesse mais segurança e intenção nas demonstrações, exposições e momentos de apresentação da informação. Consegui *feedbacks* mais regulares, e acima de tudo com mais pertinência. Mantive os alunos empenhados e motivados nas tarefas que sugeri e isso transpareceu no grande envolvimento que demonstraram no processo de ensino e aprendizagem. As minhas intervenções foram responsáveis, e maioritariamente contextualizadas procurando sempre a promoção do sucesso dos alunos. No entanto, e apesar deste início fantástico reafirmava-se a necessidade de, com estes alunos em concreto, utilizar métodos que ajudassem a desenvolver o espírito crítico, o gosto pela aprendizagem e as qualidades necessárias que visam o sucesso. Freire (2009) assevera que a mera assimilação dos conteúdos curriculares formais é insuficiente, sendo imperativo que se desenvolva a habilidade de fazer escolhas críticas, preparar-se para as várias inovações no mundo contemporâneo, cultivar a autonomia e dominar a gestão da informação. Decidi então experimentar uma dinâmica diferente e desafiar os alunos. Estes teriam que organizar-se em cinco grupos e cada um desses grupos ficaria responsável por pesquisar uma técnica de defesa pessoal, que deveriam trazer para a aula e apresentar para a turma, tentando colocar-se no papel de professores e ensiná-la aos colegas. Para que as técnicas fossem diferentes entre grupos, ficou definido que cada grupo ficaria responsável por um tipo de defesa diferente – defesa a: arma branca, arma de fogo, pontapé, soco e estrangulamento. A dinâmica correu muito bem. Empenhados e muito envolvidos na transmissão das suas ideias e na colaboração com os colegas fez-me quase sentir que podia sentar-me e disfrutar. Questionei, dei *feedback*, elogiei. Ainda assim, achei que essa dinâmica demoraria mais tempo e fiquei com tempo de sobra na aula. Tive que me adaptar, e graças ao aprofundamento e estudo da matéria de que falava fui capaz de organizar o espaço e os alunos para introduzir mais uma técnica.

Não esquecendo que se tratava de patamares diferentes dos alunos relativamente às modalidades, e que os alunos estavam num nível mais alto no basquetebol, do que no judo que nunca tinham abordado, concluo que o fator diferenciador foi a preparação com que abordei as diferentes modalidades. No basquetebol, apesar de estar a tentar fazer diferente do que tinha acontecido com o voleibol, talvez me tenha conformado com a minha evolução, que neste período ficou mais estagnada, por essa sensação de que sabia o que era preciso. Considerei que tinha aprendido e ia aplicar de forma diferente, mas ainda assim não me preparei o suficiente e isso revelou-se na minha atuação. Shevlin et al. (2000) constataram que uma perceção construída de forma positiva relativamente aos seus professores poderá exercer nos alunos uma influência significativa nas avaliações que estes fazem dos seus docentes, independentemente da eficácia real dos métodos de ensino aplicados. Felizmente, os alunos, pela relação fantástica que fomos construindo, empenhavam-se de qualquer das formas, fosse o que fosse que lhes pedisse. Esse compromisso com as tarefas, pelo respeito e admiração que tinha conquistado, facilitou todo este processo, caso contrário teria estado perante aulas que não teriam funcionado, se os alunos, não percebendo a sua utilidade, se tivessem recusado a participar.

No judo, pelo contrário, assumi que não sabia nada e procurei saber, e esse foi um dos fatores principais para o sucesso e o entusiasmo dos alunos. Claro que é mais fácil ver um sucesso mais imediato numa disciplina com a qual nunca contactamos, principalmente quando os alunos estão muito motivados e numa postura constante de abertura que se traduz numa vontade aumentada de aprender. Ainda assim, e uma vez que falamos da qualidade da informação, concluo que este é o ponto fundamental da minha aprendizagem. É preciso saber e saber muito, caso contrário fica difícil, senão impossível, transmitir qualquer tipo de conhecimento ou orientar na busca do mesmo.

7. RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

Com o decurso deste EP, fui compreendendo a comunidade escolar como um reflexo da própria escola e do seu entorno. Adquiri uma visão mais abrangente sobre o papel do diretor de turma ao acompanhar de perto o trabalho do PC na minha turma residente. A importância do diretor de turma nas escolas é multifacetada e essencial para o desenvolvimento de um ambiente educacional positivo e eficaz. Atuando como gestor de relações interpessoais, o diretor de turma tem a responsabilidade de fomentar um clima de colaboração e respeito mútuo entre os alunos, professores, famílias e a comunidade escolar. Este papel exige uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e emocionais presentes no ambiente escolar, além de capacidades de mediação e resolução de conflitos. Ao promover interações positivas, ele ajuda a construir um senso de comunidade entre os estudantes e entre os professores. Estudos mostram que a presença de um líder educacional eficiente pode melhorar significativamente a satisfação dos alunos e o desempenho académico (Harris, 2004). Desempenha um papel vital no apoio ao desenvolvimento dos alunos, tanto académico quanto emocional. Ao identificar e abordar problemas de comportamento ou dificuldades de aprendizagem, procura assegurar que cada aluno recebe a atenção necessária para prosperar. A capacidade de resolver conflitos e promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e seguro é uma parte essencial deste papel, que penso ter sido desempenhado com mestria, do qual fui testemunha em primeira fila. Neste contexto, queria ainda destacar a experiência positiva da reunião de encarregados de educação, relativa à avaliação do primeiro semestre, da qual tive o privilégio de fazer parte. Nunca tinha estado presente numa reunião, e esta minha experiência foi do lado do professor. Muito interessante perceber as dinâmicas que se formam entre os encarregados de educação e encarregados de educação e professores, e acima de tudo interpretar as semelhanças em termos de personalidade com os seus educandos.

Noutro tipo de atividades de participação e integração na comunidade, destaco o Corta-mato escolar, o corta-mato regional, o torneio de voleibol de

duplas, organizado pelos professores estagiários, e ainda uma visita de estudo, do âmbito da disciplina de Português.

No corta-mato escolar, organizado pelo grupo de EF, assumi as minhas funções com proatividade. Embora inicialmente tenha passado despercebido, assumi a responsabilidade pela organização dos check-ins dos alunos inscritos, inscrições de última hora. Havia apenas uma mesa e um professor destacado para essa tarefa, pelo que percebendo a grande quantidade de alunos em espera, tomei a iniciativa de chamar um colega, procurar mais mesas e agilizar o processo, garantindo que a atividade começasse no horário estipulado. Mais tarde, as minhas funções incluíram registar todas as chegadas dos alunos e comunicá-las aos professores responsáveis pelo registo dos tempos, e ainda a arrumação do material que tinha sido montado para a sinalização dos percursos.

No corta-mato regional, apesar de ser a primeira experiência com alunos fora da escola, a situação revelou-se mais desafiante. Os professores estagiários que estavam a acompanhar tiveram que automaticamente assumir o acompanhamento dos alunos que iam participar nas provas, uma vez que o local onde ficamos ficava distante das zonas de partida dos escalões. Ainda que fosse a nossa primeira vez neste tipo de contexto e naquele espaço, conseguimos assegurar que todos os alunos estavam no sítio correto à hora certa, graças à organização que conseguimos estabelecer entre nós.

Já o torneio de Voleibol de duplas, Gira-Vólei (Anexo 3), foi organizado pelos núcleos de estágio de EF, com auxílio dos professores de Voleibol do desporto escolar e a colaboração da Associação de Voleibol do Porto para construção dos regulamentos e material que foi utilizado. Assumi as minhas responsabilidades dentro da divisão de tarefas do grupo de trabalho, executando-as com rigor e compromisso. Na organização foi fundamental o espírito de equipa entre todos os professores estagiários em colaboração com os demais intervenientes para o sucesso da atividade. Nos dias dos jogos, supervisionei e organizei os jogos realizados no exterior junto com outro colega do segundo núcleo de estágio, e ainda que tenha sentido alguma insegurança inicial por ser a primeira vez que assumia este tipo de funções, consegui superar-me e tudo correu dentro do que

era esperado, apesar das adaptações que tivemos que fazer à estrutura dos locais dos jogos devido à chuva.

Quanto à viagem de estudo, aconteceu no âmbito da disciplina de Português e tratou-se de uma visita a Lisboa para fazer um Percurso a partir da obra de “O Ano da Morte de Ricardo Reis” de José Saramago, organizado pela fundação José Saramago. Muito estimulante, porque tive o privilégio de acompanhar a minha turma, numa primeira experiência como professor numa visita de estudo, algo bastante estranho no início da viagem, mas que aos poucos me foi assentando com alguma naturalidade. Assumi as minhas responsabilidades com zelo, fazendo um esforço para manter os alunos motivados e envolvidos, sem impor uma autoridade rígida, num dia que, pelas suas particularidades, se revelou bastante cansativo. Pude experimentar um tipo de relacionamento com os alunos bastante diferente do habitual em sala de aula, pela maior informalidade que a atividade conferia, que julgo ter sido uma experiência bastante frutífera. De destacar ainda, que neste tipo de atividades, nos objetivos estabelecidos o conhecimento e sua aquisição andam de mãos dadas com as relações que se pretende estimular entre os alunos.

Considero ter sido uma parte importante do EP, este maior envolvimento com o ambiente escolar no geral. É necessário reconhecer que a partir do momento em que se faz parte de uma escola, se passa a ser parte integrante, também, da sua comunidade. Participar nela e nas suas dinâmicas ajuda não só a ter um envolvimento maior como me fez adquirir um maior sentimento de pertença que foi sendo construído à medida que estas atividades foram sucedendo. Foi a melhor forma de lidar, e aprender a lidar, com os vários intervenientes da escola desde os alunos, professores, funcionários e até os pais e encarregados de educação. O facto de ser uma pessoa mais reservada impôs a necessidade de ter que me relacionar e estabelecer relações, saindo da minha zona de conforto e pondo-me constantemente à prova. Tudo isto teve um impacto significativo no meu crescimento profissional e pessoal, tendo ficado a conhecer e perceber um outro lado que faz parte das dinâmicas da escola. Por isso, as aprendizagens retiradas estão afetas não só aos conhecimentos e habilidades que foram sendo recrutadas e estruturadas para a organização e construção dos eventos, mas

acima de tudo aconteceram através das ligações e relações que se foram estabelecendo.

8. UM DESAFIO CHAMADO AVALIAÇÃO

Um dos maiores desafios desde EP foi a Avaliação. Teixeira & Onofre (2009) mencionam que as complicações e dificuldades sentidas nas tarefas de avaliação surgem devido à grande responsabilidade colocada sobre os professores estagiários, que precisam fazer juízos sobre o desempenho dos alunos com base em informações muitas vezes subjetivas e sem o suporte de critérios e métodos de avaliação bem definidos. De facto, chegados os momentos de avaliação, senti um peso bastante grande pela responsabilidade da tarefa que tinha em mãos e pela necessidade de arranjar formas e instrumentos que pudessem quantificar num valor numérico aquilo que conseguia observar nos alunos.

O primeiro momento em que senti isto foi na avaliação intermédia, relativamente a meio do primeiro semestre. Neste primeiro confronto com a necessidade de ter que tomar decisões, era necessário atribuir níveis, de 1 (nível mais alto) a 3 (mais baixo), aos alunos relativamente a três parâmetros, sendo eles as capacidades físicas e desportivas, os conhecimentos e saberes e as atitudes e valores. Cada um destes níveis atribuídos depois era acompanhado por uma descrição em texto que estava já elaborada pelo PC, de forma a que fosse mais fácil tomar decisões relativamente aos níveis correspondentes aos alunos. Foi interessante começar já neste momento a perceber, que ter boa nota dependia de variados fatores, e que pelas percentagens definidas para cada parâmetro de avaliação era possível que um aluno com desempenho menos bom nas capacidades físicas, mas com boa atitude e comportamento nas aulas poderia ter uma classificação semelhante a um aluno que se configurasse de forma exatamente oposta, ou seja, bom desempenho motor, mas baixo em atitudes e valores. Isto confirmou-se de forma mais concisa na avaliação final de ambos os semestres.

Na avaliação dos semestres foi feita a média da avaliação de quatro fatores considerados para o desenho da classificação final da disciplina de EF: Habilidades motoras; Aptidão Física; Conhecimentos; Atitudes e valores. Estes estavam sustentados nas avaliações sumativas efetuadas no final de cada UD.

E aqui é que estive a maior dificuldade. Primeiramente devido a um número elevado de itens a avaliar em cada aluno, cuja dificuldade acrescia pelo elevado número de alunos que tinha que observar. Recorri à montagem de tabelas com escalas de valores aos quais correspondiam determinados critérios para o caso das habilidades motoras. Para os conhecimentos e atitudes e valores foram realizadas *checklists* com apenas dois níveis, faz (2) ou não faz (0), cujos parâmetros no seu conjunto formavam um total de 20 valores. Rapidamente percebi que tinha que alterar isto em avaliações futuras, por não compreender um nível intermédio, de forma a tornar as avaliações mais justas (Anexo IV).

Ainda assim, e por muito que me baseasse em números para chegar a uma classificação final e tentasse ser o mais justo possível, a falta de experiência e a subjetividade envolvida em todo o processo tornavam-no mais complicado. Sentia-me inseguro quanto à adequação das minhas avaliações, pois sabia que elas teriam um impacto significativo nas classificações e no progresso dos alunos. Questionava se estava a ser demasiado rigoroso ou, pelo contrário, demasiado permissivo em alguns aspetos da avaliação. Esse dilema foi constante nos primeiros momentos da prática, sobretudo porque os critérios, especialmente no que diz respeito à execução técnica de atividades físicas, podiam variar de acordo com a minha própria interpretação, independentemente de estarem bem descritos. Com o tempo e o *feedback* de colegas e do PC, comecei a ajustar a minha abordagem, procurando critérios mais específicos e desenvolvendo uma maior sensibilidade para avaliar com mais equilíbrio as habilidades motoras e o esforço dos alunos, tentando sempre promover uma avaliação mais justa e centrada no desenvolvimento global do aluno, e não apenas no seu desempenho físico imediato. Compreendi que a avaliação precisa de ser mais equilibrada e holística, o que significa considerar não apenas a performance física, mas também o progresso individual, o esforço, a atitude e a capacidade de superar dificuldades. Este entendimento ajudou-me a ajustar os meus critérios e a incluir aspetos como a melhoria contínua e a participação ativa durante as aulas, garantindo que todos os alunos fossem avaliados com justiça e de acordo com suas próprias trajetórias de aprendizagem.

Outro aspeto fundamental foi a introdução de ferramentas de avaliação mais objetivas. Isso não só facilitou o processo de avaliação, mas também tornou os objetivos de aprendizagem mais transparentes para os estudantes, ajudando-os a entender em que pontos precisavam de melhorar. Esta mudança teve um impacto positivo nas aulas, pois os alunos começaram a sentir-se mais motivados ao perceber que os seus esforços eram reconhecidos, independentemente do nível técnico inicial, e isso foi-se refletindo positivamente nos cálculos finais das suas respetivas classificações.

9. IDENTIDADE, GÉNERO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

9.1. INTRODUÇÃO

Nesta área dedicada ao desenvolvimento profissional e pessoal começo por refletir acerca da identidade profissional docente. Esta configura-se como uma construção contínua e inacabada, que vai sendo moldada pelas constantes e inconstantes rotinas vivenciadas. Desta forma, a identidade do professor vai sendo continuamente modelada pela reflexão sobre as vivências relevantes, retiradas não só da prática como também da sua trajetória pessoal e profissional (Vloet, 2007). Essa autoanálise constitui-se como o motor de evolução ao longo da carreira através da identificação de vestígios da formação inicial, sendo que esse processo de desenvolvimento vai acontecendo conforme a procura da construção da sua identidade profissional, fortemente impactada pelos contextos políticos, educacionais e escolares em que os professores estão inseridos (Flores & Viana, 2007). Assim sendo, e percebendo a necessidade de abertura constante à reflexão e à mudança como meios conducentes para o desenvolvimento constante, como pessoa e profissional, relembro a influência do contexto em que estive, que me faz revisitar a importância que o tema da identidade de género teve no sucesso da relação que construí com os alunos e o respeito que dela adveio. Considero, por isso, ser de acrescida relevância aprofundar as suas nuances e a pertinência da necessidade da sua inclusão no percurso do meu EP. Assim, sendo, tenciono expandir o meu entendimento sobre de que forma a educação, e mais especificamente a EF devem e podem adaptar a sua ação, aos conceitos de necessidade de inclusão de pessoas cuja identidade ainda está em formação ou já se encontra bem estabelecida, num contexto de educação que se quer cada vez mais inclusivo. A vontade de aprofundar esta temática prende-se fundamentalmente com a necessidade que tive de incluir esses conceitos na minha atuação, enquanto docente, uma vez que essas questões existiam no seio da minha turma residente, mais concretamente em estudantes que se identificavam com um género diferente daquele que lhes havia sido atribuído à nascença.

Senti que tinha que adaptar a minha abordagem no tratamento e nas relações com esses alunos em particular, na tentativa de os incluir, não só nas atividades das aulas como também nas relações com os colegas. As questões de género atravessam múltiplas esferas sociais, das quais o contexto escolar também faz parte (Meyer & Soares, 2004). No primeiro dia de apresentação à turma fui confrontado com algo que um desses estudantes me disse e que ficou a ecoar no meu pensamento. Estava sentado no fundo do auditório e por isso pedi-lhe que se juntasse mais à frente, para mais perto dos colegas e respondeu-me com a seguinte afirmação: “Mas eu estou sempre sozinho” (sic). Esta frase incomodou-me e deixou-me sem resposta, pelo que se torna a força motriz deste trabalho.

Almeida & Arantes (2022) afirmam que a necessidade de interação social é uma das manifestações intrínsecas do ser humano, e a convivência e o sentimento de pertença a um grupo proporcionam benefícios adaptativos aos indivíduos. Isso ocorre uma vez que estabelece uma base motivacional para a internalização da estrutura da vida em sociedade. De acordo com Hall (1997) a identidade constitui-se com um processo discursivo, moldado culturalmente pelos contextos históricos e vivências pessoais, que provocam nos indivíduos a necessidade de adotar temporariamente determinadas posições subjetivas. Claahsen -Van Der Grinten et al. (2021) afirmam que a autoidentificação de um indivíduo como homem, mulher, nenhum ou ambos é conhecida como identidade de género, reforçando que as identidades de género podem coincidir com o sexo atribuído ao nascimento (como acontece com as pessoas cisgénero) ou podem diferir em diversos graus. Aqueles que não se encaixam no binário de homem ou mulher podem identificar-se como género diverso, um termo abrangente que inclui várias identidades fora desse binário, como género fluido ou não binário. Assim, indivíduos que se identificam como trans e/ou género diverso podem buscar cuidados de afirmação de género de forma a alinhar as suas características sexuais secundárias com as suas identidades de género, frequentemente motivados pela necessidade de reduzir a disforia de género, que resulta da incongruência entre a identidade de género e o sexo atribuído (Claahsen -Van Der Grinten et al., 2021).

No contexto português, e citando a Lei nº 38/2018, de 7 de Agosto publicada em Diário da República, quanto à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e à proteção das características sexuais de cada pessoa, a Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição: No “*Artigo 2º Proibição de discriminação: 1 - Todas as pessoas são livres e iguais em dignidade e direitos, sendo proibida qualquer discriminação, direta ou indireta, em função do exercício do direito à identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais.(...) Artigo 3º Autodeterminação da identidade de género e expressão género: 1 - O exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género de uma pessoa é assegurado, designadamente, mediante o livre desenvolvimento da respetiva personalidade de acordo com a sua identidade e expressão de género. 2 - Quando, para a prática de um determinado ato ou procedimento, se torne necessário indicar dados de um documento de identificação que não corresponda à identidade de género de uma pessoa, esta ou os seus representantes legais podem solicitar que essa indicação passe a ser realizada mediante a inscrição das iniciais do nome próprio que consta no documento de identificação, precedido do nome próprio adotado face à identidade de género manifestada, seguido do apelido completo e do número do documento de identificação.*” Mais especificamente, no que respeita à Educação e Ensino, o Artigo 12º da mesma lei reforça que “*O Estado deve garantir a adoção de medidas no sistema educativo, em todos os níveis de ensino e ciclos de estudo, que promovam o exercício do direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género e do direito à proteção das características sexuais das pessoas, nomeadamente através do desenvolvimento de: a) Medidas de prevenção e de combate contra a discriminação em função da identidade de género, expressão de género e das características sexuais; (...) d) Formação adequada dirigida a docentes e demais profissionais do sistema educativo no âmbito de questões relacionadas com a problemática da identidade de género, expressão de género e da diversidade das características sexuais de crianças e jovens, tendo em vista a sua inclusão como processo de integração socioeducativa.*” Através desta consulta rápida da constituição portuguesa,

percebem-se as preocupações do Estado relativamente não só no combate à discriminação, mas também à promoção da igualdade procurando garantir que todas as pessoas, independentemente da sua identidade ou expressão de género, tenham acesso igualitário às oportunidades educacionais. Isso implica a adoção de medidas que assegurem um ambiente inclusivo e respeitoso para com todos os estudantes, o que pode incluir campanhas de conscientização e formação de professores e a criação de políticas específicas dentro das instituições de ensino.

Saraiva (2002) argumenta que na Educação Física, as práticas corporais experienciadas pelos estudantes criam representações distintas para os sexos masculino e feminino, construindo preconceitos e estereótipos sobre quem pode ou deve praticá-las, o que concorre para que as práticas corporais sejam marcadas por padrões de conduta. No entanto, Meyer & Soares (2004) ressaltam que não é tarefa simples para o professor distinguir entre o que é considerado natural e o que é entendido como cultural, afirmando que a percepção de que género e sexualidade são construções sociais e culturais e não algo adquirido de forma “natural” não acontece de forma imediata. De facto, a desconstrução de noções binárias e naturalizadas sobre o género e sexualidade com as quais me fui conformando durante a minha vida, transformou-se no principal desafio, uma vez que fui confrontado pela primeira vez com este tipo de questões, e por isso senti que lhes devia a minha sensibilidade.

9.2. METODOLOGIA

Desta forma, acredito ser de suma importância aprofundar o estudo sobre esta temática focando mais especificamente no âmbito da Educação Física. Considerando a argumentação apresentada, resolvi proceder a uma breve revisão de literatura. Este método mostra-se particularmente eficaz para apresentar uma visão ampla e abrangente sobre um determinado tema, possibilitando traçar e analisar o seu desenvolvimento ou panorama atual de uma área em específico, considerando não só os aspetos teóricos como também os práticos (Rother, 2007). Assim, sendo e dada a natureza do tema em análise foi formulada a seguinte questão: “Que relações se estabelecem entre a temática

da identidade de género e a EF e de que forma esta deve ou pode ajustar as suas metodologias e práticas para atender às necessidades específicas desses indivíduos?”

Para a recolha dos artigos relevantes na literatura existente, efetuou-se uma pesquisa em três bases de dados eletrónicas: Biblioteca do Conhecimento Online (B-on), Scopus, e Web of Science. Foram considerados todos os trabalhos em língua portuguesa e inglesa produzidos no período dos últimos dez anos, compreendido entre Janeiro de 2015 e Dezembro de 2024. A busca realizou-se recorrendo à relação de “e” (“AND”) entre as palavras-chave “Gender Identity” e “Physical Education”, nos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos existentes, que permitissem acesso total ao texto completo. Assim, obteve-se um total de 52 artigos, tendo sido 22 obtidos na B-on, 20 na Scopus e 10 na Web of Science. Em seguida procedeu-se à eliminação dos trabalhos em duplicado, pelo que o número de resultados diminuiu para os 43. Numa primeira fase foram lidos todos os títulos e respetivos resumos de forma a filtrar os estudos mais relevantes para a temática em estudo. Para isso consideraram-se inadequados todos os estudos cujo foco se distanciava da EF e identidade de género pelo que os critérios de exclusão que se estabeleceram foram: a) identidade de género fora da esfera trans, nomeadamente dicotomia masculino feminino; b) Desporto descontextualizado da EF escolar. Desta primeira análise resultaram 23 artigos cujos textos, numa fase posterior, foram alvo de leitura na íntegra, pelo que a amostra final se configurou num total de 7 artigos, considerados relevantes e que serão discutidos nesta revisão (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição dos artigos incluídos na análise da revisão

Nº	Autores, Ano	Título do Artigo	Objetivos	Principais Conclusões
1	Sean M. Rogers; Rebecca M. Lopez; Ashley K. Crosswa; Dani M. Moffit; Jennifer	The Role of the Athletic Trainer in Providing Care to Transgender and Gender-Diverse Patients:	-Fornecer conhecimento básico e terminologia; -Explorar os desafios específicos de saúde e as disparidades	-Os treinadores desempenham um papel crucial na prestação de cuidados a pacientes TGD, especialmente no contexto do desporto e da atividade física. -Existe uma significativa falta de conhecimento e compreensão entre os treinadores atléticos sobre as necessidades e desafios únicos enfrentados por indivíduos TGD;

	Sturtevan; Anisa Hansen. 2024	Foundational Knowledge and Disparities—Part I	enfrentadas pelos indivíduos trans e género diverso (TGD); -Identificar e definir o papel dos treinadores/professores na prestação de cuidados a esses indivíduos.	-Abordar estas lacunas de conhecimento é essencial para fornecer cuidados culturalmente competentes e inclusivos a pacientes TGD; -Os treinadores atléticos podem contribuir para reduzir as disparidades de saúde entre os indivíduos TGD promovendo um ambiente de apoio e inclusivo e colaborando com outros profissionais de saúde.
2	Felicity Austin; Kemi E Wright; Ben Jackson; Ashleigh Lin; Kai Schweize; Bonnie J Furzer. 2024	A scoping review of trans and gender diverse children and adolescents' experiences of physical activity, sport, and exercise participation	-Sintetizar informação relativamente às experiências de crianças e adolescentes TGD no contexto da atividade física, desporto e exercício.	- Pessoas TGD jovens apresentam, tipicamente níveis mais baixos de participação em AF, sentem-se menos seguros aquando da prática desportiva e enfrentam maiores barreiras à participação do que os seus pares cisgénero, resultando em maior isolamento e exclusão; - Necessidade de criar oportunidades mais inclusivas e aumentar os fatores motivacionais, como o exemplo da afirmação de género, para assistir numa maior adoção de comportamentos de exercício físico saudáveis.
3	Lois Ferguson; Kate Russell. 2023	Gender Performance in the Sporting Lives of YoungTrans People	-Explorar as experiências de crianças e adolescentes TGD no contexto da EF durante o ensino secundário e o seu impacto na manutenção de uma vida fisicamente ativa.	- Os espaços para atividades físicas, como ginásios e aulas de educação física, são, muitas vezes, ambientes tóxicos e pouco acolhedores para jovens trans. A falta de opções inclusivas e a presença de estereótipos de género dificultam a participação; -Jovens trans sentem-se, frequentemente, desconfortáveis tanto em espaços masculinos como femininos, o que limita as suas opções para praticar atividades físicas; - Existe uma grande pressão para que os jovens trans se encaixem nas normas de género, o que pode levar à ansiedade e ao desconforto durante a prática; - A possibilidade de expressar sua identidade de género livremente durante a prática de exercício físico é fundamental para o bem-estar dos jovens trans; - A criação de espaços seguros e inclusivos para estes jovens é essencial para promover a participação em atividades físicas e o bem-estar.
4	Irati Leon; Rakel Gamito; María Teresa Vizcarra; Ana Luísa	Pedagogical Contexts When Gender and Emotions Intersect with the Body: Interviews with Feminist	-Investigar a importância de abordar a EF escolar considerando a diversidade corporal e de identidade;	- Através de entrevistas com profissionais da área, a pesquisa identificou limitações na abordagem atual. Os resultados apontam a atividade física como área fundamental para trabalhar a educação emocional e reforçar a perspectiva de género na educação.

	López-Velez 2022	PE Teachers and Associated Professionals	-Foco específico estava em profissionais do País Basco, Espanha, empenhados numa educação emocional com perspectiva de género, utilizando o corpo como ferramenta para o desenvolvimento da consciência emocional.	
5	Angélica María Sáenz-Macana; Sofía Pereira-García; Javier Gil-Quintana; José Devís-Devís 2023	Binary and non-binary trans students' experiences in physical education: A systematic review	-Analisar a experiência de estudantes trans binários e não binários em aulas de EF, a partir de artigos académicos, publicados entre janeiro de 2000 e agosto de 2022.	- A heteronormatividade ainda prevalece nas escolas e nos espaços de EF, categorizando e policiando corpos e identidades de género dissidentes, o que consequentemente cria um ambiente hostil para muitos estudantes trans, que não guardam boas recordações das aulas de EF; -É necessário desconstruir a cis-heteronormatividade predominante nas aulas de EF para eliminar a discriminação que reproduz um ambiente hostil para esses estudantes.
6	Alison Wrench; Robyne Garrett. 2017	Gender encounters: becoming teachers of physical education	- Investigar as concepções de género e corpo que os professores de EF, em formação, trazem para os seus estudos universitários; -Explorar como essas concepções podem mediar a aprendizagem e o processo de se tornarem professores de EF.	-O estudo revela que os discursos sobre género e corpo moldam “verdades”; -Os discursos com o Desporto como tema têm peso significativo na construção da norma masculina para os corpos e subjetividades; -As concepções de género e corpo dos futuros professores de EF são influenciadas por discursos dominantes, que podem limitar as possibilidades de atuação e criar desigualdades; -Destaca a importância de desafiar os discursos hegemónicos para possibilitar o desenvolvimento de pedagogias mais justas.
7	Jessica Pistella; Salvatore Ioverno; Melissa A. Rodgers; Stephen T. Russel. 2020	The Contribution of School Safety to Weight-related Health Behaviors for Transgender Youth	-Analisar as diferenças nos comportamentos de risco relacionados com a saúde, como a prática de atividade física e hábitos alimentares, entre estudantes com	-Estudantes transgénero sentem-se menos seguros na escola em comparação aos não transgénero; - A perceção de segurança na escola interagiu com a identidade de género, influenciando os hábitos alimentares saudáveis. Estudantes transgénero com maior perceção de segurança na escola apresentaram hábitos alimentares mais saudáveis;

			diferentes identidades de género; -Investigar se a sensação de segurança no ambiente escolar influencia esses comportamentos.	-Necessidade de implementar intervenções escolares para melhorar a segurança na escola, para jovens trans; - As disparidades de identidade de género relacionadas com a alimentação saudável e atividade física devem ser abordadas.
--	--	--	--	---

9.3. RESULTADOS

A análise dos estudos revistos fornece uma visão mais abrangente acerca das experiências e desafios enfrentados por indivíduos trans e género diverso (TGD) no contexto da EF, desporto e ambientes escolares. A síntese da análise emergiu em torno de três grandes temas: barreiras à participação, lacunas de conhecimento entre os profissionais e a importância dos ambientes inclusivos e seguros.

Relativamente às barreiras à participação, os estudos identificam que os jovens TGD enfrentam barreiras significativas ao participar em atividades físicas e desporto. Estas barreiras são caracterizadas por sentimentos de insegurança e desconforto em espaços segregados por género, como é o exemplo dos ginásios e balneários (Ferguson & Russell, 2023). Em comparação com os seus pares cisgénero, as crianças e jovens TGD relataram menores níveis de participação nas atividades físicas devido a essas barreiras e ao receio de sofrer discriminação (Austin et al., 2024). A falta de opções inclusivas, aliada à imposição de normas de género binárias e estereotipadas, resulta no isolamento e exclusão desses indivíduos, tanto no ambiente escolar como no desportivo (Leon et al., 2022).

Outra questão emergente é a lacuna de conhecimento e compreensão por parte dos treinadores, profissionais e professores de EF sobre as necessidades e desafios específicos dos indivíduos TGD. Estes profissionais desempenham um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo, mas a falta de formação específica para estas questões limita a capacidade de fornecer cuidados culturalmente competentes a alunos TGD (Rogers et al., 2024). Os estudos sugerem a necessidade urgente de abordagens educacionais para os

profissionais, a fim de uma maior promoção de práticas inclusivas, de modo a reduzir as disparidades que ainda se verificam (Wrench & Garrett, 2017). Assim, formação adequada e a sensibilidade cultural são aspetos essenciais para que os profissionais da EF possam contribuir efetivamente para o bem-estar dos seus alunos e atletas TGD.

Finalmente, um tema recorrente em vários estudos é a importância de criar ambientes inclusivos e seguros para jovens TGD. A perceção de segurança, especialmente no ambiente escolar, está intimamente ligada a comportamentos saudáveis, como a prática de AF e a manutenção de hábitos alimentares equilibrados (Pistella et al., 2020). A possibilidade de expressar livremente a identidade de género, sem pressões para se conformar às normas binárias, é fundamental para a participação e bem-estar dos jovens TGD, tanto nas aulas de EF como no Desporto em geral (Ferguson & Russell, 2023). Para além disso, a criação de políticas e espaços pedagógicos que considerem a diversidade de género e promovam o respeito das identidades não conformes é apontada como uma solução para promover a inclusão e combater a discriminação (Sáenz-Macana et al., 2023).

De uma forma sumária, os resultados desta revisão revelam que, apesar dos avanços na compreensão das necessidades dos jovens TGD, ainda existem desafios consideráveis a serem superados. A promoção de ambientes inclusivos, a formação dos profissionais e a desconstrução das normas de género opressivas são ações fundamentais para garantir a participação ativa e segura desses indivíduos nas Atividades físicas e desportivas.

9.4. DISCUSSÃO

A análise crítica dos resultados apresentados na literatura aponta para várias implicações na prática dos professores de EF, com o objetivo de melhorar as relações e o bem-estar dos alunos TGD.

Um dos principais desafios identificados é a falta de formação especializada por parte dos professores em lidar com as necessidades específicas dos alunos trans. Como os estudos de Rogers et al. (2024) e Wrench & Garrett (2017)

demonstram, muitos profissionais de EF ainda operam dentro de um quadro de referências cisnormativas, o que por sua vez não lhes permite fornecer cuidados adequados e inclusivos. Essa ausência de formação sobre as questões da identidade de género cria um ambiente hostil ou desconfortável para os alunos TGD, uma vez que estes não veem as suas necessidades compreendidas ou atendidas adequadamente. Assim sendo, e nas implicações que isto traria para a prática, a formação contínua deve ser uma prioridade nas instituições educativas e de formação de professores. Isto pode incluir workshops, seminários e recursos educativos sobre inclusão e respeito pela diversidade, para além de orientações práticas sobre como melhor atender a alunos TGD.

Outro ponto crítico refere-se ao ambiente das aulas de EF, que em muitos casos é entendido como excludente e tóxico para os jovens TGD (Ferguson & Russell, 2023; Sáenz-Macana et al., 2023). A segregação por género, a falta de espaços seguros e inclusivos e a manutenção de normas rígidas de género contribuem para o isolamento e desconforto dos alunos TGD. Os balneários e aulas divididas em categorias binárias são particularmente problemáticos, uma vez que estes alunos podem não se sentir confortáveis em nenhuma das opções de género oferecidas. Torna-se, desta forma, necessário que os professores de EF reavaliem e adaptem a estrutura das suas aulas e o uso dos espaços físicos. A criação de espaços neutros de género, assim como a existência de balneários e casas de banho inclusivas pode reduzir o desconforto e a ansiedade destes alunos. Além disso, é preciso repensar a segregação por género nas atividades físicas, promovendo maior flexibilidade e permitindo que os alunos escolham onde e como se sentem mais confortáveis para participar.

O papel dos professores de EF vai além da mera instrução e lecionação. Como apontado por Pistella et al. (2020), quando os alunos trans não se sentem seguros na escola, há impactos diretos nos seus comportamentos de saúde e participação nas aulas de EF. A ausência de um ambiente seguro contribui para a exclusão desses alunos, impactando diretamente o seu bem-estar físico e mental. Por isso os professores podem atuar como aliados importantes no combate à discriminação e na construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para os alunos. No que às implicações na prática isto representa,

implica que os professores assumam um papel ativo na defesa da promoção da inclusão e do respeito à diversidade. Isto pode incluir a implementação de políticas de tolerância zero para *bullying* e discriminação de gênero nas aulas e ambiente escolar, para além de servirem de apoio para os alunos TGD. Um exemplo prático seria envolver os alunos em conversas sobre a importância da diversidade e inclusão, para a criação de uma cultura de empatia e respeito mútuo.

A análise de Wrench & Garrett (2017) também revela que muitos futuros professores de EF são influenciados por discursos dominantes que reforçam as normas de gênero tradicionais. Esses discursos limitam a capacidade dos professores de criar espaços pedagógicos inclusivos, perpetuando a cisnormatividade e as desigualdades de gênero. Leon et al. (2022) destacam, ainda, a necessidade de incorporar uma perspectiva de educação emocional nas aulas de EF, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade corporal e de identidade, pelo que para superar esta limitação é necessário desenvolver pedagogias mais justas e inclusivas, que desafiem as normas hegemónicas de gênero. Isso poderia ser feito por meio da adoção de metodologias que encorajem a expressão da identidade de gênero dos alunos e respeitem as diferenças. A criação de um currículo de EF que promova a diversidade de gênero e desconstrua estereótipos é um passo fundamental para proporcionar uma experiência mais inclusiva e enriquecedora para todos os alunos.

9.5. CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de estudos analisados é uma importante contribuição para a área da EF e do ensino inclusivo. Ao expor as lacunas de conhecimento e as barreiras enfrentadas por alunos TGD, os estudos revistos fornecem evidências claras da necessidade de transformar a forma como a EF é concebida e praticada. A implementação de políticas inclusivas, a reestruturação de espaços físicos e a formação contínua de professores são passos fundamentais para promover a equidade no ambiente escolar e desportivo.

Esses resultados também avançam a discussão sobre a necessidade de repensar a EF sob uma perspectiva de diversidade de género, contribuindo para o desenvolvimento de uma pedagogia que valorize as diferenças e promova o bem-estar de todos os alunos. O estudo abre caminho para futuras pesquisas que possam explorar intervenções práticas e políticas específicas voltadas para a inclusão de indivíduos TGD no contexto desportivo e escolar, ampliando o conhecimento sobre as melhores práticas pedagógicas para garantir a igualdade de oportunidades e a segurança para todos.

Em suma e forma de conclusão, o panorama apresentado sugere que ainda há um longo caminho a percorrer para que as aulas de EF sejam verdadeiramente inclusivas para alunos TGD. No entanto, com as medidas adequadas, como a formação de professores, a criação de ambientes seguros e a desconstrução das normas rígidas de género, é possível construir um ambiente educativo e desportivo mais equitativo, no qual todos os alunos possam sentir-se respeitados e participar plenamente. Essas mudanças não são apenas necessárias, mas urgentes, e o seu impacto será profundo tanto no âmbito escolar quanto na vida dos indivíduos TGD que merecem um espaço inclusivo e seguro para se expressarem e se desenvolverem.

Como futuro professor de EF, este estudo despertou-me para uma reflexão profunda sobre a importância da inclusão, respeito e valorização da diversidade na minha prática profissional, especialmente no que respeita às questões de género. Nunca havia refletido tão profundamente sobre as barreiras enfrentadas pelos alunos TGD e isso faz-me repensar a forma como percebo a diversidade ao meu redor. Esta nova consciência tornou-me mais sensível e aberto às necessidades e desafios que estes alunos enfrentam diariamente. Compreendo que a criação de um ambiente seguro e acolhedor para os alunos vai além de simples ajustes nas atividades físicas, exigindo por isso uma transformação mais significativa e abrangente nas normas e estruturas vigentes, que deve ter espaço não só nas aulas, mas também em todo o ambiente escolar e educativo. A necessidade de formação contínua fica ainda mais reforçada, constituindo-se como uma variável fundamental para que possa oferecer um ensino mais inclusivo e empático ao longo de toda a minha carreira e prática profissional. No

âmbito pessoal, este despertar, faz-me perceber a importância de cultivar uma sensibilidade maior para as vivências e desafios de cada indivíduo, reforçando o meu compromisso como aliado na promoção de ambientes onde todos se sintam respeitados e seguros para expressar quem realmente são.

9.6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, E. M., & Arantes, L. C. (2022). Necessidades Psicológicas Básicas e Aulas de Educação Física: Potencialidades do Sport Education Model. *Revista Humanidades e Inovação*, 9(12), 128–140.
- Austin, F., Wright, K. E., Jackson, B., Lin, A., Schweizer, K., & Furzer, B. J. (2024). A scoping review of trans and gender diverse children and adolescents' experiences of physical activity, sport, and exercise participation. *Mental Health and Physical Activity*, 26, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2024.100576>
- Claahsen -Van Der Grinten, H., Verhaak, C., Steensma, T., Middelberg, T., Roeffen, J., & Klink, D. (2021). Gender incongruence and gender dysphoria in childhood and adolescence - current insights in diagnostics, management, and follow-up. *European Journal of Pediatrics*, 180, 1349–1357. <https://doi.org/10.1007/s00431-020-03906-y/Published>
- Ferguson, L., & Russell, K. (2023). Gender Performance in the Sporting Lives of Young Trans* People. *Journal of Homosexuality*, 70(4), 587–611. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1996099>
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança*. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Hall, S. (1997). A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15–46.
- Lei n.o 38/2018, de 7 de Agosto, Diário da República (2018).

- Leon, I., Gamito, R., Vizcarra, M. T., & López-Vélez, A. L. (2022). Pedagogical Contexts When Gender and Emotions Intersect with the Body: Interviews with Feminist PE Teachers and Associated Professionals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph192315510>
- Meyer, D. E., & Soares, R. de F. R. (2004). Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In *Corpo, gênero e sexualidade* (pp. 5–16). Mediação.
- Pistella, J., Ioverno, S., Rodgers, M. A., & Russell, S. T. (2020). The Contribution of School Safety to Weight-related Health Behaviors for Transgender Youth. *Journal of Adolescence*, 78, 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.12.001>
- Rogers, S. M., Lopez, R. M., Crossway, A. K., Moffit, D. M., Sturtevant, J., & Hansen, A. (2024). The Role of the Athletic Trainer in Providing Care to Transgender and Gender-Diverse Patients: Foundational Knowledge and Disparities-Part i. *Journal of Athletic Training*, 59(4), 338–344. <https://doi.org/10.4085/1062-6050-0311.22>
- Rother, E. T. (2007). Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2).
- Sáenz-Macana, A. M., Pereira-García, S., Gil-Quintana, J., & Devís-Devís, J. (2023). Binary and non-binary transstudents' experiences in physicaleducation: A systematic review. *European Physical Education Review*, 0(0), 1–18.
- Saraiva, M. do C. (2002). Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? *Motrivivência*, 13(19), 79–85.
- Vloet, K. (2007). Career learning and teachers' professional identity: Narratives in dialogue. *Oxford Review of Education*, 33(4), 69–84. <https://www.researchgate.net/publication/255580655>

Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Gender encounters: becoming teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), 321–337.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032922>

10. CONCLUSÃO

Embora todo este percurso de estágio termine aqui, marca o início de um novo capítulo na minha jornada profissional e pessoal, ao trazer uma reflexão sobre o que foi alcançado e o que está por vir. Acredito que adquiri uma base abrangente, mas sólida, nas diversas áreas da formação profissional. Trabalhei, desenvolvi e apliquei os conhecimentos de forma organizada e consistente, desde o planejamento e idealização de todo o processo de ensino-aprendizagem à sua aplicação em contexto real, nas aulas. Tentei ser metódico no planejamento das aulas, gerindo vários aspectos simultaneamente e ajustando as atividades às necessidades dos alunos. Enfrentei dificuldades, especialmente no início, mas fui conseguindo adaptar-me, mantendo os alunos motivados, empenhados e envolvidos nas tarefas que lhes fui propondo. O meu objetivo primordial foi sempre potencializar a sua aprendizagem, e por isso as minhas intervenções consideraram os meus alunos, e a sua evolução como um todo, como os atores principais.

A reflexão contínua sobre a minha prática pedagógica, foi sendo uma constante e um motor no aprimoramento da minha atuação. Fui avaliando não só os alunos, mas sobretudo a minha própria ação, num sentido de procura constante de melhorar e adaptar a minha abordagem de acordo com os desafios e contextos que foram surgindo. Mantive-me aberto a críticas e sugestões, trabalhando de forma colaborativa com os colegas e professores da escola. A capacidade de refletir sobre os problemas e não me conformar com soluções fáceis permitiu-me crescer enquanto profissional e, acima de tudo, tornar-me um educador um pouco mais consciente e eficaz.

Todo o percurso que desenvolvi e que me traz agora aqui, permitiu desenvolver um forte sentido de compromisso com o meu aprimoramento, não só profissional, como também pessoal. A empatia, a sensibilidade e a capacidade de comunicar eficazmente foram qualidades que me ajudaram a trabalhar em equipa, influenciando positivamente os meus colegas e alunos, para a superação dos obstáculos que foram surgindo. Sinto que fui capaz de conquistar o respeito e a confiança dos meus alunos, não apenas enquanto

professor, mas também como alguém que se preocupava genuinamente com o seu desenvolvimento acadêmico e sobretudo pessoal.

Por fim, este caminho, além de todas as aprendizagens e vivências, trouxe-me a certeza de que estou um pouco mais preparado para o futuro, do que quando entrei pela primeira vez no pavilhão para lecionar a minha primeira aula. Saio desta experiência com confiança reforçada nas minhas capacidades, mas também, com a humildade de perceber que este é só o início de um longo caminho de muitos mais desafios que, a partir de agora, terei que enfrentar de forma mais autónoma.

Posso afirmar com toda a certeza que cresci não só como profissional, mas essencialmente como pessoa. Abri os meus horizontes e despertei para questões que foram muito além da mera prática de ensino, e que transportarei comigo na tentativa de ser sempre um professor empático, sensível e aberto às diferenças e à diversidade na procura constante de proporcionar aos meus alunos um ambiente onde se sintam livres para se expressarem livremente e sem constrangimentos.

Termino este EP com o sentimento de dever cumprido, sabendo que o caminho se alarga para novos desafios e novas oportunidades. Este percurso foi apenas o início de uma jornada maior na qual procurarei continuar a evoluir, promovendo o bem-estar, a inclusão e o sucesso de todos os alunos cujos caminhos se cruzem com o meu.

11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Ermesinde. (2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ermesinde*.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.
- Bossle, F. (2002). Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente. *Movimento*, 8(1), 31–39.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L. M., Onofre, M. S., Diniz, J. A., & Pestana, C. (1996). *Formação de Professores em Educação Física, Concepções, Investigação, Prática*. Edições FMH.
- Crum, B. (1993a). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim Da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7(8), 133–148.
- Crum, B. (1993b). A critical review of competing PE concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993: Current and future perspectives* (Meyer & Meyer Verlag, pp. 516–533). Meyer & Meyer Verlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 48(6), 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). *Classroom Management for Middle and High School Teachers* (9th ed.). Pearson.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education, and Society*, 4(1), 31–49. <http://www.tandf.co.uk/journals/>

- Fiorentini, D., & Castro, F. (2003). Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In *Formação de Professores de Matemática – Explorando novos caminhos com outros olhares* (1st ed.). Mercado das Letras.
- Freire, L. G. L. (2009). Auto-regulação da aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 14(2), 276–286. <http://www.cienciasecognicao.org>
- 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. www.multitema.pt
- Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers' planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 196–204. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608710>
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40. <http://www.ijbnpa.org/content/7/1/40>
- Machado, J. P. (1999). *Prática de ensino e/ou estágio supervisionado. Uma Vivência de Trabalho em educação*. . Insular.
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409–418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Martins, J., Gomes, L., & Costa, F. C. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In *Educação Física Escolar Referências para o ensino de qualidade* (pp. 53–85). Casa da Educação Física. www.casaef.org.br

- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher*. ASCD.
- Matos, M. M. S. F. (2010). *Diferenciação Curricular: Uma Abordagem às Práticas de Intervenção Educativa no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade Técnica de Lisboa.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception* (D. A. Landes, Ed.). Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*.
- NASPE. (2009). Appropriate Instructional Practice Guidelines for High School Physical Education. In *National Association of Sport and Physical Education* (3rd ed.). National Association of Sport and Physical Education. www.naspeinfo.org
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores: Imagens do futuro presente* (pp. 25–46). Educa.
- Onofre, M. S. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, Nº 12, 75–97.
- Pessoa, F. (2014). *Livro do Desassossego: Versão integral* (Richard Zenith). Assírio & Alvim.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicodeportivas*. INDE Publicaciones.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching Functions in Instructional Programs. *The Elementary School Journal*, 83(4), 335–351. <http://www.journals.uchicago.edu/t-and-c>
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active Human Nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. In *Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Exercise and Sport* (pp. 1–19). Human Kinetics.
- Shephard, R. J. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. *Pediatric Exercise Science*, 9, 113–126.

- Shevlin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000). The validity of Student Evaluation of Teaching in Higher Education: Love me, love my lectures? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397–405. <https://doi.org/10.1080/713611436>
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mayfield.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Allyn & Bacon.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU) (Ed.), *X Sym-posium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159–1170). Universidades de Santiago de Compostela.
- UNESCO. (2023, April 20). *Physical education for healthier, happier, longer and more productive living*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., Jolm-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). The Guilford Press.

ANEXOS

ANEXO I – Ficha Inicial de Apresentação do Aluno

Ficha Inicial de Apresentação B I U ↺ ↻ Ficha breve para efeitos de apresentação e anamnese. É importante, nesta fase inicial, conhecer a globalidade e circunstâncias da turma para que as aulas de Educação Física possam ocorrer da forma mais natural e orgânica possível, sempre adequadas ao contexto em que a turma se insere. Apenas eu terei acesso às respostas pelo que podem estar completamente à vontade. (Certifica-te de que respondeste a todas as alíneas antes de submeter as respostas)	Porquê? * ☐ Amigos ☐ Aprender ☐ Obrigação ☐ Outra opção...
---	---

Qual a Escola que frequentaste no ano anterior? *

Texto de resposta curta

Já reprovaste alguma vez? *

☐ Sim

☐ Não

Se sim, em que ano?

Texto de resposta curta

CARACTERIZAÇÃO DE HÁBITOS

Descrição (opcional)

Costumas tomar o pequeno almoço? *

☐ Sim

☐ Não

Quantas refeições fazes por dia?

Texto de resposta curta

A que horas te costumas deitar?

Texto de resposta curta

Quantas horas dormes por dia?

Texto de resposta curta

SAÚDE

Tens algum dos seguintes problemas? (assinala a opção apenas se tiveres esse problema) *

☐ Problemas de Visão

☐ Problemas de Audição

☐ Epilepsia

☐ Problemas Cardíacos

☐ Asma

☐ Diabetes

☐ Desvios de Coluna

☐ Problemas Ósseos

☐ Bronquite asmática

☐ Nenhum Problema

☐ Outra opção...

Benefícios do SASE? (se sim qual o escalão?)

Texto de resposta curta

RELATIVAMENTE À EDUCAÇÃO FÍSICA
Descrição (opcional)

Qual a importância do desporto para ti? *

1

2

3

4

5

Nada importante

Muito importante

Quais as modalidades que mais gostas?

Texto de resposta curta

Tens alguma doença impeditiva da prática de Educação Física? (Se sim, Qual?) *

Texto de resposta curta

INFORMAÇÃO GERAL
Descrição (opcional)

Profissão que gostarias de ter no futuro?

Texto de resposta curta

Pretendes ingressar no Ensino Superior?

Sim

Não

Talvez

Quais as modalidades que abordaste no ano passado em Educação Física? *

Texto de resposta longa

Praticas algum Desporto com Regularidade? *

Sim

Não

Com que regularidade? (assinala o número de vezes que praticas por semana) *

0

1

2

3

4

5

6

7

Nunca

7 vezes por semana

Praticas algum Desporto Federado?

Sim

Não

Se Respondeste sim, qual o desporto Federado que praticas? Há quanto tempo?

Texto de resposta curta

Costumas participar nas atividades extra curriculares promovidas pelo grupo de Educação Física na escola? (corta-mato, torneios, etc)

Sim

Não

Quais as modalidades que gostarias que fossem abordadas ao longo do ano?

Texto de resposta longa

OUTRAS INFORMAÇÕES
Descrição (opcional)

Tens outra informação que consideres importante, ou que gostasses de partilhar?

Texto de resposta longa

Costumas participar nas atividades extra curriculares promovidas pelo grupo de Educação Física na escola? (corta-mato, torneios, etc)

Sim

Não

Quais as modalidades que gostarias que fossem abordadas ao longo do ano?

Texto de resposta longa

OUTRAS INFORMAÇÕES
Descrição (opcional)

Tens outra informação que consideres importante, ou que gostasses de partilhar?

Texto de resposta longa

ANEXO II – Divisão por Semanas do Planeamento Anual

DISTRIBUIÇÃO MATÉRIAS POR SEMANAS - ANO LETIVO 2023/2024																																	
		PAVILHÃO					PAVILHÃO					EXTERIOR					PAVILHÃO					EXTERIOR											
		SEMANA A					SEMANA B					SEMANA C					SEMANA D					SEMANA E											
SET.		18	19	AP	21	aBa	25	26	aV	28	V																						
OUT.		23	24	V	26	V	30	31					2	3	At	5	At	9	10	V	12	V	16	17	At	19	At						
NOV.		27	28	29	30				1	2	V		6	7	At	9	At	13	14	V	16	V	20	21	At	23	At						
DEZ.					1		4	5	aV	7	8		11	12	At	14	At	18	19														
JAN.		8	9	aBd	11	Bd	15	16	Bd	18	Bd		22	23	24	25	26	29	30	Bd				At	4	aAt							
FEV.		12	13	14	15	Bd	19	20	Bd	22	aBd		26	27	Or	29				1	Bd		5	6	aOr	8	Or						
MAR.		18	19	Da	21	Da	25	26	Da							Or		4	5	Da	7	Da	11	12	Or	14	Or						
ABR.		29	30										8	9	Or	11	aOr	15	16	Da	18	Da	22	23	Ba	25	Ba						
MAI.				1	2	Da	6	7	aDa	9	Ba		13	14	Ba	16	Ba	20	21	Ba	23	Ba	27	28	Ba	30	aBa						
JUN.		3	4																														
		FIM DAS AULAS 9° 11° 12°												FIM DO 1º SEMESTRE - REUNIÕES																			
		FIM DAS AULAS 5° 6° 7° 8° 10°												CARNIVAL															FERIADOS				
V- Voleibol 10 semanas														Or- Orientação 8 semanas																			
At- Atletismo 12 semanas														Da- Dança 9 semanas																			
Bd- Badminton 9 semanas														Ba- Basquetebol 10 semanas																			
a- Avaliação																																	



GIRA-VOLEI & GIRA + VOLEIBOL 25 & 26/03/2024

 **SEGUNDA FEIRA - 25 DE MARÇO**

MANHÃ (9h00 - 13h00)
Infantis Masculinos e Femininos → 10-12 anos

TARDE (14h30 - 18h00)
Juvenis Masculinos → 16-18 anos

TERÇA FEIRA - 26 DE MARÇO 

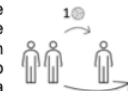
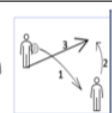
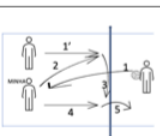
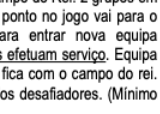
MANHÃ (9h00 - 13h00)
Iniciados Masculinos → 13-15 anos

TARDE (14h30 - 18h00)
Iniciados Femininos → 13-15 anos
Juvenis Femininos → 16-18 anos

ANEXO IV – Checklist de Avaliação de Conhecimentos e Atitudes e Valores de Lutas

[illegible]

ANEXO V – Exemplar de um Plano de Aula

	AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE 	Estágio Pedagógico - FADEUP		
Plano de Aula 21 e 22				
Professor: Leonardo Barateiro	Ano: 12º Turma:	Data: 15.11.2023 Aula nº: 11 e 12	Nº de Alunos: 27	
Unidade Didática: Voleibol	Local: Pavilhão Espaço: 1/3 pavilhão	Hora: 15h15 – 16h45 Duração: 90min	Material: Sinalizadores, 9 bolas e rede de voleibol	
Função Didática: Consolidação diferenciação de papéis; Consolidação jogo 2x2.				
Objetivos da Aula: <u>Habilidades motoras:</u> Adquirir comportamentos técnicos e táticos que permitam sustentar e enviar a bola, promovendo uma ação mais eficaz, após receção ao serviço. <u>Fisiologia do treino e condição física:</u> Desenvolver a resistência aeróbia, força resistente e explosiva dos MS e MI, a agilidade e a orientação espacial. <u>Cultura desportiva:</u> Conhecer e respeitar as regras do Voleibol, identificando situações de jogo em que se infringem essas regras. <u>Conceitos psicossociais:</u> Implementar atitudes de cooperação, entreajuda e fair-play.				
Parte	TP	Conteúdos	Situações de Aprendizagem/organização	Crítérios de Êxito
Inicial	10' 15h20 15h30	-Orientação espacial; -Ativação geral;	- Grupos de 3. A bola é mantida no ar através de passe ou manchete. A bola parte do lado em que estão 2 alunos. Joga a bola para o colega em frente e desloca-se rapidamente para trás do mesmo. Sempre que a bola cair no chão, toda a equipa faz 3 "jumping jacks". 	- Manter a bola no ar;
Fundamental	10' 15h30 15h40	- Distribuição;	- Grupos de 3. Jogador com bola junto da linha, envia-a (passe) para o distribuidor que está junto à rede. Este distribui para a zona de ataque. Após enviar bola para o distribuidor o jogador desloca-se "sobre no campo" para agarrar a bola no seu ponto mais alto, na zona de ataque. (Rodam a cada 2 repetições). 	- Distribuidor recebe e reenvia a bola para zona de ataque;
	15' 15h40 15h55	-Diferenciação de Papéis;	- Grupos de 3. Mantendo a base do exercício anterior. Bola é lançada pelo jogador da rede para receção para o distribuidor. Recebedor/atacante sobe e joga a bola distribuída para o campo adversário. O terceiro jogador que está no campo oposto tem de evitar que a bola caia no chão. 	- Recebedor envia bola para o distribuidor e sobe para atacar; - Adversário não deixa a bola cair no chão;
	15' 15h55 16h10	-Diferenciação de Papéis (0 - 2);	- Grupos de 3. Serviço (0 – 2); De um lado da rede um aluno executa serviço por baixo. Do outro, após assumir receção, recebedor passa ao distribuidor, que não tendo recebido serviço, se deslocou para a rede para fazer a distribuição. Recebedor/atacante sobe para finalizar. 	- Comunica para assumir receção ao serviço (grita "Minha"); - Quem não recebe sobe para a rede para distribuição;
	30' 16h10 16h40	- Jogo 2x2, Campo do Rei	- Grupos de 3, 3 campos. 1 grupo em cada campo do Rei. 2 grupos em cada campo dos desafiadores. Quem ganha ponto no jogo vai para o campo do rei. Quem perde ponto sai para entrar nova equipa desafiadora. <u>Apenas as equipas desafiadoras efetuam serviço.</u> Equipa que no tempo de jogo acumular mais pontos fica com o campo do rei. Equipas desafiadoras rodam pelos campos dos desafiadores. (Mínimo de 2 toques) 	-Diferenciação papéis: recebedor/ não recebedor; -Quem não recebe sobe para a rede;

	AGRUPAMENTO ESCOLAS DE ERMESINDE 	Estágio Pedagógico - FADEUP	
Final	5' 16h40 16h45	- Reflexão sobre a aula - Grito da turma.	- Breve reflexão com os alunos sobre os conteúdos da aula e sobre o seu aproveitamento.